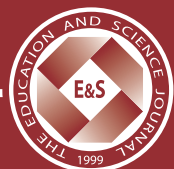




ISSN 1994-5639

О НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ образование и наука

Education
and SCIENCE
SCHOLARLY JOURNAL



Том 23 № 7.2021
Vol.

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 23, № 7. 2021

Сентябрь

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 23, № 7. 2021

September

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Журнал включен в Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписные индексы **ПП 643**, **ПП 680** в электронном каталоге «Почта России».

Journal was founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

The Journal is focused on research
discussion of current issues in education

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The Journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The Journal is included in Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access InfTastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITY RAS.

The Journal is distributed only by subscription, index **ПП 643**, **ПП 680** in the electronic catalog "Russian Post".

Образование и наука

Научный журнал

Том 23, № 7. 2021

Подписка в редакции по тел./факс:
+7 (343) 221-19-73

Главный редактор – чл.-корр.
Российской академии образования

Э. Ф. Зеер

Ответственный секретарь редакции –

Н. Н. Давыдова

Научный редактор – **В. А. Федоров**

Редактор – **А. В. Ерофеева**

Редактор-корректор – **К. С. Семенюк**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **А. С. Худяков**

Адрес редакции:

620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 11.09.2021

Формат 70х108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 100 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна.

Материалы журнала доступны по
лицензии Creative Commons «Attribution»

(«Атрибуция») 4.0 Всемирная
(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 23, № 7. 2021

Subscription in editorial office tel/fax:
+7 (343) 221-19-73

Editor-in-Chief – Corresponding Member
of the Russian Academy of Education

Evald F. Zeer

Executive Editor – **Natalia N. Davydova**

Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**

Editor – **Anna V. Erofeeva**

Editor-Corrector – **Kseniya S. Semenjuk**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Alexander S. Khudyakov**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Ekaterinburg,
620075, Russia

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 11.09.2021

Format 70х108/16

Circulation: 100 copies

Printed by Publishing House RARITET
When citing, references to The Education
and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education
and Science Journal” are available under
Creative Commons «Attribution» 4.0 license
(CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – главный редактор, чл.-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: Kafedrapppr@mail.ru;

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Нур-Султан, Казахстан. E-mail: abdyrov@rambler.ru;

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии, Никозия, Кипр. E-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Москва, Россия. E-mail: asmolov.a@firo.ru;

Надежда Александровна АСТАШОВА – д-р пед. наук, проф., Брянский государственный университет, Брянск, Россия. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru;

Евгения Станиславовна БАРАЗГОВА – д-р филос. наук, Уральский институт управления Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Екатеринбург, Россия. E-mail: Evg.barazgova@mail.ru;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан. E-mail: uzokboy@mail.ru;

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия. E-mail: sajan80@mail.ru;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса, Колчестер, Великобритания. E-mail: vicka@essex.ac.uk;

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия. E-mail: bronislav.vyatkin@gmail.com;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: vlgap@mail.ru;

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио-Гранде-де-Сол, Рио-Гранде-де-Сол, Бразилия. E-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Мариз ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Бордо Монтень, Пессак, Франция. E-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Евгений Михайлович ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: evgeniy.dorjkin@rsvpu.ru;

Леонид Яковлевич ДОРФМАН – д-р психол. наук, проф., Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия. E-mail: dorfman07@yandex.ru;

Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА – д-р техн. наук, проф., Рижский технический университет, Рига, Латвия. E-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: a.fagalovna@mail.ru;

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: izaharova@ef.ru;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., Белорусский национальный технический университет, Минск, Белоруссия. E-mail: sivashenko@gmail.com;

Павел Александрович КИСЛЯКОВ – д-р психол. наук, проф., Российский государственный социальный университет, Москва, Россия. E-mail: pack.81@mail.ru;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон, Бирмингем, Великобритания. E-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Виталий Анатольевич КОПНОВ – д-р техн. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: kopnov@list.ru;

Кэрол КОУСТАЙ – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс, Лондон, Мидлсекс, Великобритания. E-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели, Нью-Дели, Индия. E-mail: darun@nsit.ac.in;

Михаил Павлович ЛАПЧИК – академик Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия. E-mail: lapchik@omsk.edu;

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., Федеральный институт развития образования, Москва, Россия. E-mail: Lan2@firo.ru;

Саймон МАКГРАФ – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: dhona@mail.ru;

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет, Москва, Россия. E-mail: nnnechaev@gmail.com;

Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Россия. E-mail: observatory@cvets.ru;

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., проректор по научно-методической работе, Вологодский институт развития образования, Вологда, Россия. E-mail: panasyukvprqm@mail.ru;

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

Татьяна Валерьевна ПОТЕМКИНА – д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия. E-mail: potemkinatv@mail.ru;

Евгений Валентинович РОМАНОВ – д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Россия. E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *ary.fmpk@rambler.ru*;

Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *tretjakovnat@mail.ru*;

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *fedorov1950@gmail.com*;

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. Российской академии образования, д-р физ.-мат. наук, проф., Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия. E-mail: *ehenner@psu.ru*;

Мурат Аширович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль-Пасо, Техас, США. E-mail: *mouratt@utep.edu*;

Юрий Александрович ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., Ижевский государственный технический университет, Ижевск, Россия. E-mail: *profped@mail.ru*

EDITORIAL BOARD

Evald F. ZEER – Editor-in-Chief, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: Kafedrappr@mail.ru

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Education), Professor, Saken Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan. E-mail: abdyrov@rambler.ru;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, Professor, University of Nicosia (UNIC), Nicosia, Cyprus. E-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Natalia L. ANTONOVA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: asmolov.a@firo.ru;

Nadezhda A. ASTASHOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Bryansk State Academician I. G. Petrovski University, Bryansk, Russia. E-mail: nadezhda.astashova@yandex.ru;

Evgenia S. BARAZGOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Ural Institute of Management, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Ekaterinburg, Russia. E-mail: Evg.barazgova@mail.ru;

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan. E-mail: uzokboy@mail.ru;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Education), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia. E-mail: sajan80@mail.ru; benin@lenta.ru;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Texas at El Paso, Texas, USA. E-mail: mouratt@utep.edu;

Robin P. CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), Professor, Aston University, Birmingham, UK. E-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Middlesex University, London, UK. E-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Marize DENN – Dr. Sci., Professor, University of Bordeaux, Pessac, France. E-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Leonid Ya. DORFMAN – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Institute of Culture, Perm, Russia. E-mail: dorfman07@yandex.ru;

Yevgenij M. DOROZHNIK – Dr. Sci. (Education), Professor, Rector of the Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: evgeniy.dorozhnik@rsvpu.ru;

Vladimir A. FEDOROV – Dr. Sci. (Education), Professor, Scientific Editor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: vlgap@mail.ru;

Sonia M. K. GUIMARAES – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Federal University of Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus. E-mail: sivashenko@gmail.com;

Pavel A. KISLYAKOV – Dr. Sci. (Psychology), Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: pack.81@mail.ru;

Evgeniy K. KHENNER – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Perm State National Research University, Perm, Russia. E-mail: ehenner@psu.ru;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: kopnov@list.ru;

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), Professor, University of Delhi, New Delhi, India. E-mail: darun@nsit.ac.in;

Mikhail P. LAPCHIK – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: lapchik@omsk.edu;

Alexandr N. LEJBOVICH – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, Federal Institute of Education Development, Moscow, Russia. E-mail: Lan2@firo.ru;

Simon A. MCGRATH – Professor, University of Nottingham, Nottingham, UK. E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: dhona@mail.ru;

Nicholay N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: nnnechaev@gmail.com;

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, Russia. E-mail: observatory@cvets.ru;

Vasiliy P. PANASYUK – Dr. Sci. (Education), Professor, Vice-Rector for Academic and Methodological Affairs, Vologda Institute of Education Development, Vologda, Russia. E-mail: panasykvpqm@mail.ru;

Maria V. PEVNAYA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

Tatiana V. POTECHKINA – Dr. Sci. (Education), Professor, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia. E-mail: potemkinatv@mail.ru;

Evgeny V. ROMANOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia. E-mail: propped@mail.ru;

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: apy.fmpk@rambler.ru;

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), Professor, University of Essex, Colchester, UK. E-mail: vicka@essex.ac.uk;

Bronislav A. VYATKIN – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia. E-mail: *bronislav.vyatkin@gmail.com*;

Irina G. ZAKHAROVA – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *izaharova@ef.ru*;

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *a.fagalovna@mail.ru*;

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Riga Technical University, Riga, Latvia. E-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv*;

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	11
Неупокоева Е. Е., Чапаев Н. К. Герменевтический круг как способ иллюстрации проблемы понимания при обучении дидактическим коммуникациям.....	11
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	41
Блинов В. И., Сатдыков А. И., Селиверстова И. В. Актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий.....	41
Кичерова М. Н., Семёнов М. Ю., Зюбан Е. В. Практики оценки квалификаций: новые возможности и ограничения.....	71
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	99
Гаврилова Н. В., Шугуренский Д. Демократизация системы образования через партисипаторные практики в школах и университетах США	99
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	122
Куфтяк Е. В., Магденко О. В., Задорова Ю. А. Привязанность к матери как предиктор психологического благополучия в младшем школьном возрасте	122
Syzdykbayeva A. D., Izmagambetova R. K., Amirova A. S., Bainazarova T. B., Sadykova M. K. Formation of primary school children self-esteem on the basis of criteria-based assessment..	147
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	170
Rafiq S., Boeriswati E., Usman H. E-learning in elementary schools: Educational system change during COVID-19 pandemic.....	170

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	11
Neupokoeva E. E., Chapaev N. K. The hermeneutic circle as a means of illustration of the understanding problem when teaching didactic communications	11
VOCATIONAL EDUCATION	41
Blinov V. V., Satdykov A. I., Seliverstova I. V. Current status of interaction between VET institutions and enterprises	41
Kicherova M. N., Semenov M. Yu., Zyuban E. V. Qualification assessment practices: New possibilities and constraints.....	71
GENERAL EDUCATION	99
Gavrilova N. V., Schugurensky D. Democratisation of educational systems through participatory approaches in US schools and universities	99
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	122
Kuftyak E. V., Magdenko O. V., Zadorova Ju. A. Child's attachment to mother as a predictor of psychological well-being in primary school age.....	122
Syzdykbayeva A. D., Izmagambetova R. K., Amirova A. S., Bainazarova T. B., Sadykova M. K. Formation of primary school children self-esteem on the basis of criteria-based assessment..	147
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....	170
Rafiq S., Boeriswati E., Usman H. E-learning in elementary schools: Educational system change during COVID-19 pandemic.....	170

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.016:[37.02:004]:37.01

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-11-40

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ КРУГ КАК СПОСОБ ИЛЛЮСТРАЦИИ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКИМ КОММУНИКАЦИЯМ

Е. Е. Неупокоева¹, Н. К. Чапаев²

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹helena_rtd@mail.ru; ²chapaev-N-K@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Цифровизация системы образования привела к усилению важности приобретения digital-компетенций. При этом soft-компетенции поменяли свою структуру и приобрели специфику, определенную digital-составляющей. Претерпели изменения дидактические коммуникации в области информационных технологий, основанные на владении всеми тремя группами компетенций – soft, hard и digital. Те когнитивные и коммуникативные трудности, которые ранее легко решались при непосредственном контакте, требуют теперь особых soft-компетенций педагога. Обострились процессы поиска не только решения проблемы, но и ее формулирования. В данной публикации рассматривается инструментарий повышения эффективности когнитивных взаимодействий, основанный на использовании герменевтического подхода и рассматриваемый применительно к процессу профессиональной подготовки.

Цель настоящей работы – раскрыть научно-методологические аспекты применения герменевтического подхода в подготовке педагогов профессионального обучения к дидактическим коммуникациям; предложить графическое представление модели герменевтического круга применительно к когнитивным процессам изучения регулятивных текстов; сформировать основные положения теории подготовки к эффективным профессиональным коммуникациям.

Методы и методики исследования. В основе теоретико-методологической составляющей работы лежат герменевтический, системно-деятельностный и интегративный подходы. Основные выводы исследования опираются на теорию познания (теорию когнитивных процессов). Эмпирические данные исследования были получены посредством метода включенного наблюдения, а также тестирования обучающихся.

Результаты. Предложена модель герменевтического круга, которая лежит в основе авторской методики обучения дидактическим коммуникациям в области информационных технологий. Сформированы основы теории подготовки к эффективным профессиональным коммуникациям, описан основополагающий инструмент, показывающий эффективность применения герменевтического подхода. В публикации раскрыт меха-

низм понимания и интерпретации пользовательского алгоритма, впервые представлена модель герменевтического круга применительно к пониманию и интерпретации пользовательских инструкций людьми социэкономических профессий. Полученные теоретические и практические результаты могут быть интерполированы на любую научную сферу, которая изучается в рамках первичного профессионального образования как на базе колледжа, так и на базе вуза.

Научная новизна. В публикации рассматривается модель герменевтического круга как визуальный образ, иллюстрирующий специфику когнитивных процессов при изучении пользовательских алгоритмов как основы информационного обмена. Модель позволяет продемонстрировать причины появления слабых мест в подготовке педагогов к дидактическим коммуникациям в области информационных технологий.

Практическая значимость. Поскольку вопрос обучения гибким профессиональным навыкам остается открытым на уровне теоретического и практического инструментария, назрели предпосылки для его решения. Публикация может быть рекомендована педагогам, занимающимся разработкой дисциплин интегративного характера, направленных на совершенствование коммуникативных навыков. Основные положения теории рассматриваются на примере дидактических коммуникаций в области информационных технологий.

Ключевые слова: герменевтический подход, герменевтический круг, дидактические коммуникации, цифровая дидактика, методика обучения дидактическим коммуникациям в области информационных технологий, когнитивная психология, теория подготовки к эффективным профессиональным коммуникациям.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-413-660013 р_а «Прогнозирование профессионального будущего студенческой молодежи в цифровую эпоху».

Для цитирования: Неупокоева Е. Е., Чапаев Н. К. Герменевтический круг как способ иллюстрации проблемы понимания при обучении дидактическим коммуникациям // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-11-40

THE HERMENEUTIC CIRCLE AS A MEANS OF ILLUSTRATION OF THE UNDERSTANDING PROBLEM WHEN TEACHING DIDACTIC COMMUNICATIONS

Е. Е. Neupokoeva¹, N. K. Chapayev²

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: ¹helenartd@mail.ru; ²chapaev-N-K@yandex.ru

Abstract. Introduction. The digitalisation of the education system has increased the importance of acquiring digital competencies. At the same time, soft-competencies changed their structure and acquired a specific digital component. Didactic communications, based on the acquisition of all three groups of competencies – soft, hard and digital, have been changed, especially in the field of information technology. Those cognitive and communicative difficulties, which were previously easily solved with direct contact, now require special soft-competencies of

the teacher. The processes of the search for solutions to problems and the formulation of such problems become more acute. There is an urgent need to find ways to solve the problem of raising the effectiveness of cognitive interactions. Therefore, one such way could be the method for analysing the leading type of cognitive interactions in training through a hermeneutic approach.

The *aims* of the present research are the following: to reveal scientific and methodological aspects of application of the hermeneutic approach in didactic communications training for vocational teachers; to demonstrate the example of a graphical representation of the model of the hermeneutic circle concerning cognitive processes for studying regulatory texts; to form the main provisions for the theory of preparation for effective professional communications as a tool for acquiring workplace flexibility skills.

Methodology and research methods. The theoretical and methodological component of the research is based on hermeneutic, system-activity and integrative approaches. The main research findings are drawn upon the cognitive theory (theory of cognitive processes). Empirical research data were obtained through the included observation method, as well as through testing among the trainees.

Results. A hermeneutic circle model was demonstrated. Such a model is the basis of the authors' methodology for teaching didactic communications in the field of information technologies. The basics of the theory of preparation for effective professional communications were developed. A fundamental tool was described showing the effectiveness of the application of the hermeneutic approach. The publication discloses a mechanism for understanding and interpreting a user algorithm. For the first time, the hermeneutic circle model is presented for understanding and interpreting user instructions by people of socioeconomic professions. The obtained theoretical and practical results can be interpolated into any scientific sphere, which is studied in the framework of primary vocational education in university or college degree programmes.

Scientific novelty. The publication considers the hermeneutic circle model as a visual image that illustrates the specifics of cognitive processes when studying user algorithms as the basis for information exchange in the field of IT. The model demonstrates the reasons for the appearance of "weaknesses" when providing training for teachers in didactic communications in the field of IT.

Practical significance. Since the issue of teaching workplace flexibility skills remains open at the level of theoretical and practical tools, there are some prerequisites for its development. The publication can be recommended to educators involved in the development of integrative disciplines aimed at improving communication skills. The main theoretical provisions are considered through the example of didactic communications in the field of IT.

Keywords: hermeneutic approach, hermeneutic circle, didactic communications, digital didactics, methodology for teaching didactic communications in the field of IT, cognitive psychology, theory of preparation for effective professional communications.

Acknowledgements. The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) within project № 20-413-660013 r_a "Predicting the Professional Future of the Students in the Digital Age".

For citation: Neupokoeva E. E., Chapaev N. K. The hermeneutic circle as a means of illustration of the understanding problem when teaching didactic communications. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (7): 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-11-40

Введение

Эпидемия COVID-19 вызвала необходимость пересмотра роли дистанционных технологий в образовательном процессе, что особенно затрагивает коммуникативные практики. Так, например, фактически отсутствуют приемы формирования коммуникативной компетенции в сферах, не связанных с изучением родного или иностранного языка. Отсутствие подобных исследований, касающихся технической среды, побудило нас обратиться к подходам, используемым в гуманитарной сфере, в частности, затронуть герменевтический подход. Таким образом, задачей авторов стала интерполяция методологии использования этого подхода на технически ориентированные тексты.

Исследование было посвящено изучению коммуникативной составляющей педагогической деятельности в области информационных технологий (ИТ), связанной с hard- и digital-навыками. В связи с тем, что коммуникации в педагогической деятельности носят специфичный характер, имеющий направленность не только на передачу информации, но и на повышение качества усвоения знаний, их систематизацию, упорядочение, в том числе и рамках педагогического дискурса, нами было введено понятие «дидактические коммуникации в области информационных технологий».

Цель данной публикации – охарактеризовать специфику понимания пользовательских инструкций как регулятивного текста посредством использования герменевтического подхода, заложив научные основания теории подготовки к эффективным профессиональным¹ коммуникациям.

В исследовании решался ряд задач:

1. Определение пути решения проблемы развития навыков дидактических коммуникаций в области информационных технологий у будущих педагогов посредством использования герменевтического подхода.
2. Построение модели герменевтического круга с целью определения основных когнитивных затруднений.
3. Описание затруднений формирования смыслового поля обучающихся посредством графического представления модели.
4. Выявление предпосылок создания теории подготовки к эффективным профессиональным коммуникациям на основе полученного эмпирического опыта.

Перечень вопросов, освещаемых в публикации, предполагает, в первую очередь, расширение представлений о методологическом и практическом

¹ В данном случае речь идет не о профессионализме, а о профессиональном становлении человека, что подразумевает в большей мере специализацию, например, информационные технологии, автомобилестроение.

применении герменевтического подхода в подготовке к soft-составляющей профессиональных компетенций, в данном случае – к дидактическим коммуникациям в области ИТ; во вторую очередь – разработку основ теории подготовки к эффективным профессиональным коммуникациям.

Обзор литературы

Для решения поставленных нами вопросов рассматривались источники, затрагивающие вопросы понимания при протекании когнитивных процессов, к сфере которых относится проблема понимания текстов, в результате чего мы столкнулись с очевидными отсылками к герменевтическим практикам. Однако эти практики касались в большей мере изучения гуманитарно-ориентированных вопросов, таких как педагогическая герменевтика, юридическая герменевтика, герменевтика познания художественных образов или изучения иностранных текстов.

В связи с этим возникла необходимость рассмотрения частного случая – использования герменевтического подхода при изучении регулятивных текстов, к которым относятся пользовательские инструкции. В результате этого был произведен анализ возможных вариантов использования герменевтического подхода в технической и когнитивной транскрипции.

Нами было рассмотрено понятие «коллективная герменевтика», используемое S. Hansena и J. Renneckerb при формировании команд разработчиков информационных систем [1]. Подход, по мнению авторов, позволяет реализовать потенциал команды разработчиков наиболее оптимальным образом, поскольку, делясь индивидуальными смыслами, команда приобретает способность формировать коллективные интерпретации. Основной идеей работы являлась функция коллективного смыслообразования. Такой подход к использованию герменевтики дает более широкое понимание возможностей использования герменевтики в целом, что также может являться отправной точкой в развитии теории эффективных профессиональных коммуникаций.

Герменевтический подход использован F. Svenaeus в феноменологии, при этом автор подчеркивает связь между пониманием и объяснением как методами гуманитарных и естественных наук [2]. Данная работа дала нам отправные точки для раскрытия вопросов когнитивных процессов, интерполируя их на изучение технико-ориентированных наук, неотъемлемо связанных с профессиональной подготовкой.

N. A. Lukianova и E. V. Fellb рассматривают роль интерпретации и смыслообразования в коммуникативных процессах с позиции их значимости в современном информационном пространстве [3]. Для педагогов цифровой

эпохи важно именно производить новые знания, обрабатывая имеющиеся. Переработка массивов знаний и представление их в формате, наиболее пригодном для однозначной интерпретации, является основной задачей при производстве нового знания. Именно этот аспект актуален для педагогических практик в области производственного обучения, так как смена технологий требует постоянной переработки образовательного контента.

Герменевтический контекст используется G. Aleandria и L. Refrigerib для анализа содержания непрерывного образования и выработки новых стратегий его развития. При этом авторы делают упор в числе прочих на герменевтические методы анализа содержания образования [4]. Для нашего исследования эта работа означала подтверждение того факта, что в образовательных практиках, какими бы они ни были, значение герменевтического подхода приобретает все больший вес, следовательно, расширять аспекты его использования не только необходимо, но и своевременно.

I. Semradova и S. Hubackova рассматривают вопросы об ответственности педагогов в дистанционном образовании, при этом герменевтический подход используется как основной метод интерпретации ответов. Авторы исследования подчеркивают, что для педагогов необходимо осмысление последствий ошибок непонимания в процессе дистанционного обучения. В процессе исследования выяснилось, что педагоги указывают на более низкую ответственность за результаты дистанционного обучения по сравнению с недистанционным [5]. Такое рассмотрение применения герменевтического подхода позволяет перевести фокус на повышение качества ИТ-подготовки педагогов, расширяет ракурс его использования в педагогической практике.

В результате анализа возможных вариантов использования герменевтического подхода мы существенно расширили спектр использования герменевтики как инструментария для исследования когнитивной сферы. На основании полученных данных может быть создана образовательная траектория развития когнитивных возможностей обучающегося, выступающего в роли пользователя персонального компьютера (ПК). Это необходимый шаг в сторону усиления субъектной позиции обучающегося в цифровой среде, поскольку цифровая дидактика диктует нам новые требования к построению индивидуальных образовательных траекторий. Действительно, R. Solera, J. R. Solera и I. Araya используют герменевтико-феноменологический подход при рассмотрении микродизайна курсов в рамках цифрового дизайна при смешанном обучении [6].

Поскольку в нашей транскрипции использования герменевтики воздействие ПК на человека гуманистического склада мышления рассматривается как чуждое, техногенное, нас заинтересовала работа Neta O. Morais de Medeiros, изучающего педагогическое воздействие города, влияние город-

ской герменевтики как элемента неизбежного воздействия городской среды на человека [7]. Автор изучает роль человека в городе и особенности его самовосприятия. Интерполируя видение автора на нашу ситуацию, мы можем рассматривать влияние ПК и регулятивных текстов на восприятие процесса обучения и самообучения личностями социономического типа. Действительно, сложно побудить подростка с образным восприятием мира изучать технократическую, алгоритмизированную среду. Однако через понимание основных затруднений мы можем раскрыть для обучающегося новую сферу восприятия. Отношение с персональным компьютером субъективизируется. Действительно, взаимодействие с ПК обучающиеся зачастую описывают выражениями: «я его не понимаю», «он меня не любит», «я его не люблю». Этот аспект важен для выстраивания коммуникативных взаимодействий и подлежит дальнейшему, более глубокому изучению.

Так как исследование сфокусировано вокруг проблемы восприятия сложностей взаимодействия обучающихся и педагога по поводу дидактических коммуникаций в области ИТ, нас также интересовал духовный аспект вовлеченности педагога в процесс подготовки, сопряженный с явными затруднениями. Этот аспект напрямую выходит за рамки педагогического исследования в традиционном понимании, но может пролить свет на те аспекты, которые редко поднимались в традиционной педагогике.

Отдельным звеном для нас выступает работа I. Semradova и S. Hubackova, в которой подчеркивается важность духовной работы преподавателя, замены понимания методами, а умение взять на себя ответственность – консультированием по работе с инструкциями [8]. Авторы предлагают вводить в образовательный процесс курс герменевтической этики, который посвящается развитию навыков внутреннего образования и пониманию роли педагогики в становлении человека не только на уровне навыков, но и в духовном плане.

Герменевтический подход также может выступать как средство формирования общей понятийной среды, в основе которой лежит ситуация партнерства обучающихся и педагога. Так, в частности, В. F. Klimova, I. Semradova подчеркивают важность развития языкового интеллекта педагога, развития ситуации партнерства [9]. Позиция авторов раскрывает особенность применения герменевтического подхода как методологии анализа когнитивных затруднений при формировании языкового интеллекта, поэтому может быть интерполирована на нашу проблемную область.

В работе Т. Gorichanaz, направленной на изучение собственного восприятия, понятие аутогерменевтики (auto-hermeneutics) подразумевает систематизацию контекста собственного опыта [10]. Нами также поднимается вопрос об использовании герменевтики как инструмента накопления опыта

будущего педагога, который может быть в дальнейшем преобразован в инструмент понимания затруднений обучающихся.

Таким образом, в современной педагогической практике использование герменевтического подхода имеет достаточно широкий охват. Это подтверждает идею о том, что практика использования данного подхода может иметь направленность не только на трактование текстов или визуальных образов, но и на решение когнитивных затруднений. Изложенные выше аспекты примем как систему обоснований при разработке теории эффективных профессиональных коммуникаций.

Методология, материалы и методы

Научно-теоретической основой проведенной работы являются герменевтический, системно-деятельностный и интегративный подходы.

Основой теоретико-аналитических построений послужили такие категории мышления, как анализ и синтез, дедукция и индукция, которые легли в основу построения модели герменевтического круга. Также при построении модели применялся метод мысленного моделирования, восхождение от абстрактных положений герменевтики к конкретному эмпирическому опыту с соответствующей интерполяцией этих положений, основанных на общих положениях теории познания (теории когнитивных процессов).

Основная часть исследования проводилась в Российском государственном профессионально-педагогическом университете для профиля подготовки педагогов профессионального обучения. К *ограничениям исследования было отнесено* как само направление подготовки – педагоги профессионального обучения (мастера профессионального обучения), так и социономическая направленность профиля подготовки.

На констатирующем этапе исследования принимало участие 162 человека. На этой стадии исследования было выявлено противоречие, касающееся обучения коммуникативным навыкам в области ИТ. Стало понятно, что обычные для образовательной деятельности подходы не могут способствовать реализации идеи коммуникативной подготовки.

На формирующем этапе мы работали со 111 студентами. Реализовывалась методика подготовки к дидактическим коммуникациям в области ИТ, которая основывается на ключевых положениях учения о *поэтапном формировании умственных действий*, предложенной П. Я. Гальпериным [11].

Методика представлена следующими дидактическими наработками: дидактико-методические материалы, учитывающие особенности освоения ИТ; описание проекта по созданию фрагмента электронного учебно-методического комплекса (основанного на пользовательском алгоритме), в который

вошли электронное учебное пособие, компьютерное тестирование, презентация, видео учебного назначения, что позволило изучить специфику дидактических коммуникаций в формате письменной и устной речи, а также актуализировать тезаурус ИТ в процессе создания компьютерных тестов¹.

Также в процессе проектного обучения применялись *методики обучения дидактическим коммуникациям в области ИТ*, что способствовало появлению словесного описания модели уровневого обучения ИТ. Анализ процесса и результатов использования методики привел к разработке герменевтического круга в форме законченной модели.

Для оснований построения теории эффективных профессиональных коммуникаций вводились инструменты логики и философии науки.

Результаты исследования

При проведении исследования мы исходили из того, что проблема организации коммуникативного взаимодействия в цифровой среде требует поиска новых педагогических подходов, методов, теорий. В результате авторами построена модель герменевтического круга, отражающая специфику когнитивных процессов в области ИТ.

Наблюдения за ходом педагогического процесса и основными затруднениями в эпоху дистанционного обучения выявили следующую закономерность: недостаточное владение тезаурусом ИТ в образовательной деятельности создает массу проблем координационного характера как со стороны студента, так и со стороны педагога. Зачастую они начинаются с отсутствия навыка формулирования проблем, вопросов в ИТ-сфере со стороны студента и выявляют беспомощность педагога при ответе на некорректно поставленный вопрос.

Цифровизация системы обучения и тотально используемые LMS лишь обнажили слабые места существующих типовых подходов, традиционно использующихся при подготовке будущих педагогов профессионального обучения. Для описания сущности проблемы мы использовали уже имеющийся понятийный аппарат, кратко представленный ниже. На его основе была создана модель герменевтического круга, работу которого, как мы полагаем, можно интерполировать на любую профессиональную сферу.

Рассмотрим задачу выполнения пользовательского алгоритма (произвольно взятого из числа других) обучающимся социономического профиля.

¹ Неупокоева Е. Е. Подготовка педагогов профессионального обучения к дидактическим коммуникациям в области информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Электрон. ресурс]. Екатеринбург, 2000. 322 с. Режим доступа: <http://ds.rsvpu.ru/dissertacii-prinyatie-k-rassmotreniyu-i-zashchite/neupokoeva-elena-evgenevna> (дата обращения: 21.06.2021)

Рассматривая пользовательский алгоритм в любой форме, обучающийся вступает в дидактические коммуникации с педагогом (в явном или опосредованном виде).

Использование термина «дидактические коммуникации» определяется наличием специфики педагогического дискурса при взаимодействии обучающегося с педагогом. С целью облегчения лингвистических конструктов примем, что под термином «*дидактические коммуникации*» далее мы будем подразумевать *дидактические коммуникации в области информационных технологий*.

Отметим, что при рассмотрении цифрового контента реализуемых образовательных проектов необходимо включение следующих форм: текстовые руководства, тесты, видео и аудио учебного назначения. В связи с этим становится важным развитие навыков создания цифрового контента, что неизбежно должно повлечь за собой развитие уровня пользовательских навыков.

Важным этапом подготовки к использованию ПК в профессиональной деятельности является овладение навыками выполнения пользовательских алгоритмов, которое невозможно без понимания специфики данного вида деятельности. Необходимость изучения пользовательских алгоритмов с точки зрения тезауруса ИТ необходима и для обмена профессиональным опытом, и для постановки и уточнения профессионально значимых задач. Казалось бы, изучение тезауруса ИТ может быть самоцелью, но, к сожалению, его знание не решает всех когнитивных проблем.

Перед тем как освещать проблему понимания пользовательских алгоритмов, нужно уточнить, что мы понимаем под этим термином. Для пользователей ПК существуют типовые пользовательские инструкции, созданные разработчиками программного обеспечения. Традиционно они содержат набор описаний команд и функций программного продукта, а не алгоритмы, рассчитанные на получение конечного результата. Обучение таким алгоритмам является специфичным признаком профессионального образования. Фактически оно рассчитано на получение конечного результата с необходимой степенью качества (бизнес-модель должна быть эффективной, чертеж должен соответствовать ГОСТ и проч.). Вследствие этого возникает необходимость создания частных пользовательских алгоритмов, продиктованная спецификой профессионального обучения и особенностями развития профессиональной среды, претерпевающей постоянный приток инноваций в области ИТ.

Закономерно, что от будущих педагогов профессионального обучения требуется как владение навыками работы с пользовательскими алгоритмами, так и обретение навыков их создания. Это связано с быстрыми изменениями в сфере программного обеспечения, поскольку версии программных

продуктов и их интерфейс постоянно претерпевают изменения.

При проведении исследования мы опирались на концепцию, согласно которой профессионализм наших выпускников в первую очередь измеряется умением коммуницировать в сфере ИТ. Концепция подтверждается статистикой, отмечаемой для среды работодателей [12].

Отметим, что проектная деятельность по созданию текста пользовательского алгоритма представляет собой уровень проявления методического творчества, в котором выявляется способность обучающихся смотреть на задачу через призму профессиональной самореализации. В процессе такого творчества могут выявляться деструктивные установки обучающихся, например, оправдание использования жаргона тем, что «методическая разработка должна быть удобной и привлекательной для начинающих пользователей, а еще лучше – должна выглядеть забавно». Именно в этот момент мы можем дать им толчок к восприятию себя как педагога, помочь в поиске той грани между профессионализмом и творческим началом, которая даст возможность показать качественную подготовку.

Однако рассмотрение процесса обучения ИТ с позиции обучающегося привело нас к необходимости дополнительного изучения причины возникновения затруднений, испытываемых обучающимися при овладении коммуникациями в этой области. На каком этапе должен происходить ожидаемый переход количества знаний в качество и как мы можем влиять на этот процесс? Итак, в нашем исследовании применен герменевтический подход как инструментальный расширения границ понимания текстов пользовательских алгоритмов и обучения пользователей с разным уровнем подготовки.

Рассматривая герменевтический подход как ведущий компонент подготовки педагогов к дидактическим коммуникациям, мы перенесли фокус внимания на понятие герменевтического круга. Поскольку герменевтический круг дает толкование модели понимания содержания, на основании него нами был вычленен алгоритм поиска слабых мест когнитивного процесса. При этом исследовательская задача сместилась в плоскость определения совокупности препятствий на пути реализации проектной деятельности по разработке пользовательского алгоритма.

Обобщая все вышеизложенное и интерполируя эти положения на наше исследование, можно заключить, что *герменевтический круг* применительно к пользовательской информатике – это рассмотрение плоскости понимания текста и реализация на его основе конкретных действий, при этом действия понимаются как демонстрация способности к интерпретации текста. Именно здесь и кроется сложность: в силу наличия разных уровней подготовки обучающихся понимание терминов для однозначной интерпретации текста может быть затруднено.

Также мы имеем целый конгломерат причин, которые мешают переходить от понимания к интерпретации текста пользовательского алгоритма:

- отсутствие готовности к взаимодействию с формализованным, регулятивным текстом применительно к поставленной задаче;
- наличие высокой новизны материала как дестимулирующего фактора;
- отсутствие культуры анализа регулятивного текста;
- наличие затруднений в области логических рассуждений применительно к интерпретации и пониманию регулятивного текста;
- наличие низкого базового уровня знаний в области тезауруса ИТ;
- наличие ограничений времени выполнения задачи (рамки одного практического занятия, сроки выполнения задания в цепочке задач);
- наличие неосознанной компьютерной тревожности (фобии).

И именно этот спектр причин зачастую создает препятствия для выполнения пользовательского алгоритма, что является причиной отсутствия практического результата, требуемого работодателем или заданного учебным процессом, а значит, причиной конфликтов или низкой успеваемости.

Обыденная речь и тезаурус ИТ иногда переключаются между собой, что вносит некоторые трудности в процесс интерпретации текста начинающим пользователем.

Поскольку для обучающихся на разном уровне развития компьютерной компетенции процессы понимания и интерпретации применительно к пользовательским алгоритмам имеют определенную специфику, рассмотрим эти процессы через призму герменевтического круга.

В контексте изучения текста пользовательского алгоритма герменевтический круг определяет понимание процесса взаимодействия пользователя с прикладной программой: вход в герменевтический круг производится под воздействием мотива, что подразумевает понимание деятельности с программой как работу с целостным алгоритмом. Поскольку взаимодействие с алгоритмом и программой должно сопровождаться совершением конкретных действий и получением результата, то герменевтический круг должен иметь и выход как завершающий этап проявления осознанной работы и понимания всех этапов деятельности. Для успешного осуществления деятельности обучающийся, входя в герменевтический круг, должен видеть цель и осознавать необходимость получения результата наиболее оптимальным путем, а каждый шаг своей деятельности должен подвергаться анализу на предмет его однозначного соответствия инструкции, что отражает понимание.

Таким образом, в ИТ-сфере работа с герменевтическим кругом имеет две задачи: вход и выход. Результатом будет осуществление действий на основе понимания и интерпретации применительно к существующей задаче.

Вход в герменевтический круг обусловлен следующими особенностями:

- пользователь готов к восприятию пользовательского алгоритма на разных уровнях его детализации;
- степень детализации пользовательского алгоритма зависит от уровня, заложенного автором описания;
- текст пользовательского алгоритма может на 90 % не совпадать с уровнем подготовки его исполнителя;
- уровень компетентности автора алгоритма также может быть различным, поэтому исполнитель алгоритма не может рассчитывать на абсолютную научность, подстройку под его уровень;
- компетентному специалисту тяжело будет воспринимать пользовательский алгоритм, рассчитанный на начинающего, и наоборот, поскольку нарративы будут абсолютно разного характера;
- нарратив для начинающего пользователя сфокусирован на моторике, нарратив опытного пользователя – на свернутых конструктах (описаниях). Сложности будут в том, что опытный пользователь многократно будет возвращаться к задаче и описанию и рано или поздно поймет степень детализации и начнет пропускать этапы в описаниях, выполняя действия. Сложности для начинающего пользователя – развернуть свернутые конструкты, доведя их до уровня действий, на что может потребоваться колоссальное количество времени, однако даже в этом случае конструкт, полученный в итоге, составленный из частей, может отличаться от начальной целостной идеи – задачи алгоритма.

В целом текст алгоритма как *нарратив* особенного построения может восприниматься по-разному, хотя и сформулирован однозначно.

Акценты, которые расставляются в алгоритмах, рассчитаны на определенный уровень пользователей. К сожалению, на этом этапе освоения пользовательских программ обучающиеся часто пренебрегают изучением понятийного аппарата, в результате чего затрудняется переход к более осознанному уровню владения ПК и наблюдаются следующие «побочные эффекты»:

- обучающиеся не понимают устных инструкций; действуют, только если им показывают; предпочитают находиться в детской позиции;
- плохо запоминают информацию, склонны к панике, проявлению сопротивлений;
- избегают новой информации; имеют сложности при изучении новых алгоритмов работы; предпочитают, чтобы делали за них или максимально уделяли им внимание;
- имеют низкую мотивацию к совершенствованию навыков («упростите задание»);

- имеют трудности при самообучении – не могут сделать поисковый запрос или задать вопрос преподавателю; склонны избежать задачи в целом, чем признать, что чего-то не понимают;
- самым большим страхом является боязнь что-то испортить, сломать или удалить.

Чем больше обучающийся погружается в изучение специфики построения пользовательских алгоритмов, тем меньше частота вышеупомянутых проявлений. Таким образом, встает вопрос об использовании герменевтического подхода в практике подготовки педагогов профессионального обучения. Действительно, его использование может позволить сберечь психику обучающихся, повысить самооценку и ускорить процессы изучения материала.

Рассматривая модель герменевтического круга, мы видим взаимодействие человека со смыслами, где «самое слабое звено» – накопленный опыт. Чем выше спонтанность в обучении, тем более бессистемным является опыт. Существующая интернет-культура передачи информации о пользовательских алгоритмах зачастую не изобилует названиями элементов интерфейса, а следовательно, не формируется и культура речи обучающихся. Конечно, существуют упрощенные варианты программных интерфейсов, но в профессиональных программах и концепция, и интерфейс всегда сложны. Таким образом, мы приходим к новому этапу осмысления герменевтического подхода, первые попытки которого отражены в предыдущей работе [13].

Как передавать опыт владения прикладными программами? Появится ли такая культура «официально», зафиксированная в учебниках? На заре зарождения интерфейсов она существовала, но сейчас обозначения элементов интерфейса пропадают, стираются. Сложность в том, что при отсутствии названий не вполне понятно, как можно описать проблему, как ответить на вопрос. Человеку необходимо слово как ориентир, как образ.

Чтобы понимать роль герменевтического круга в сфере ИТ, нужно видеть взаимодействие человека с нарративами. С одной стороны, опытный пользователь видит уровень подачи текста, он может заключить это по специфичным оборотам речи. Но для начинающего пользователя каждое слово пользовательского алгоритма может казаться непонятным, если сам алгоритм рассчитан на более высокий уровень компьютерной компетенции.

Итак, рассмотрим герменевтический круг как модель взаимодействия обучающегося с нарративом – пользовательским алгоритмом (см. рис. 1). Целью обучающегося будет вход в герменевтический круг и выход из него как результат выполнения предписанных действий. Первая модель герменевтического круга демонстрирует работу пользователя с письменным или устным текстом, который понимается им успешно, поскольку терминологический базис ему знаком.

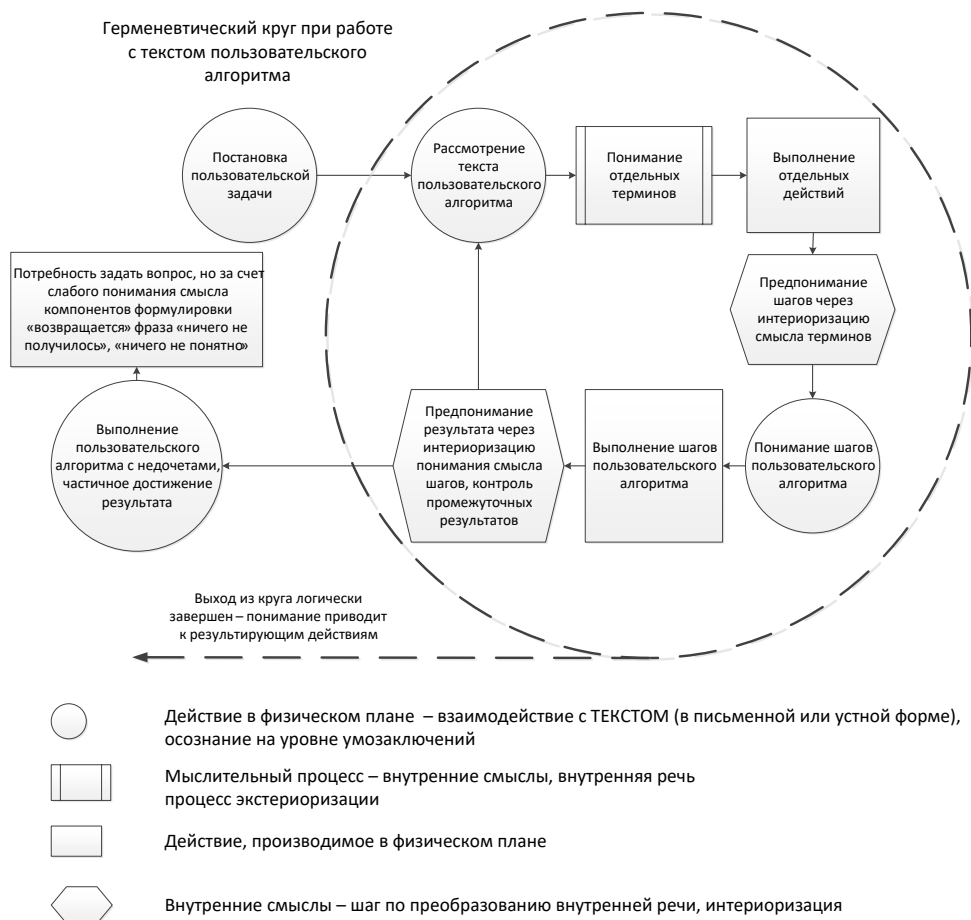


Рис. 1. Герменевтический круг, отражающий процесс работы с пользовательским алгоритмом: вход в герменевтический круг позволяет обучающемуся самостоятельно работать над выполнением задач любой степени сложности

Fig. 1. Hermeneutic circle reflecting the process of working with a custom algorithm: Entering the hermeneutic circle allows a student to independently work on performing tasks of any degree of complexity

Следующая модель герменевтического круга (см. рис. 2) раскрывает суть взаимодействия с текстом, который плохо понимается обучающимся, хотя текст правильно выстроен как логически, так и терминологически. В данной ситуации мы наблюдаем проблему обучающегося, которая чаще всего проявляется при спонтанном обучении ИТ, – незнание тезауруса программного продукта и операционной системы Windows.

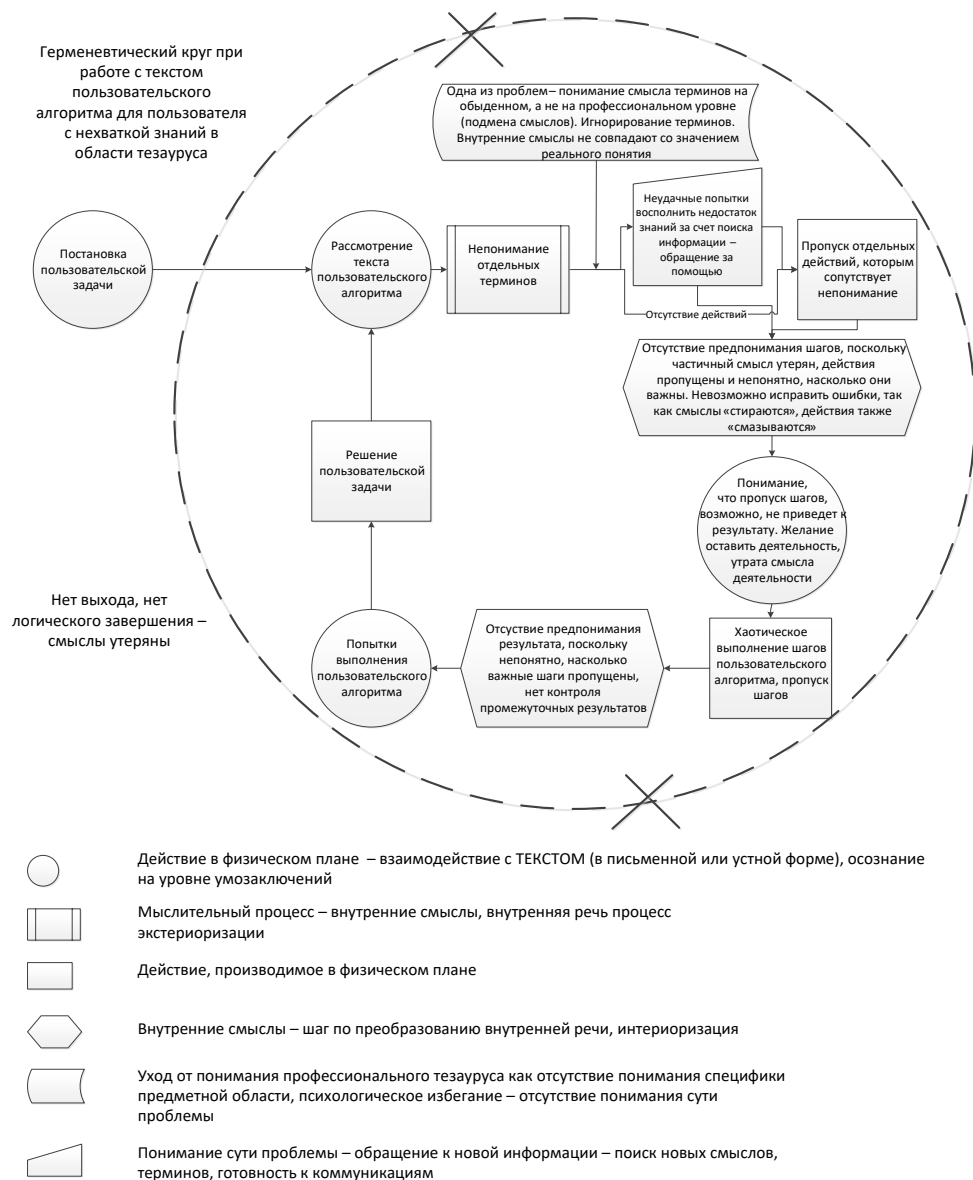


Рис. 2. Модель, демонстрирующая выход из герменевтического круга когнитивного процесса работы с пользовательским алгоритмом, как реакцию на непознанное (фрустрация)

Fig. 2. A model demonstrating leaving the hermeneutic circle of the cognitive process of working with a custom algorithm as a response to the unconscious (frustration)

Насколько мы осознаем сущность проблемы понимания текста пользовательского алгоритма, обучающиеся не привыкли анализировать каждое слово и его роль в тексте, смиряясь с непонятными словами, пропуская их, стараясь заменить на значения, лежащие в близких плоскостях, в обыденном. Они поступают с регулятивным текстом так же, как и с художественным. В художественном произведении человек, сталкиваясь с незнакомым словом, может его отбросить, но смысл в целом будет понятен, поскольку важность имеет эмоциональный контекст. Однако особенностью пользовательских алгоритмов является то, что, как и для любого машинного алгоритма, «выбрасывание» слов не позволяет выполнить действие, следовательно, получить требуемый результат. Фактически задача, стоящая перед обучающимся, не будет решена. Подчеркнем также, что в профессиональном образовании результат оценивается не на уровне «выполнил – не выполнил», а на уровне «выполнил согласно требованиям к качеству».

На основе данных, полученных при изучении мнения студентов о способности к коммуникациям в ИТ-сфере на стартовом этапе, мы получили картину уровня готовности обучающихся к данной коммуникативной деятельности: около 10 % отметили высокую степень готовности, 60 % – среднюю, 30 % – низкую. При этом в процессе опроса обучающиеся отдавали предпочтение примитивным формам в перечне форматов коммуникаций (примитивная форма описывалась как использование указательных местоимений или произвольных простых словесных форм без использования компьютерной терминологии). Аналогичные результаты показал и метод включенного наблюдения – в процессе деловой игры с элементами фасилитации обучающимся было сложно использовать компьютерный тезаурус. Таким образом, мы убедились, что обучающиеся переоценивают свои коммуникативные навыки и при организации дискурса предпочитают не использовать профессиональный тезаурус сферы информационных технологий.

Например, если педагог не владеет дидактическими коммуникациями в области ИТ на уровне тезауруса, то студенты не будут придавать значение развитию соответствующих soft-skills. Подобное исследование проводилось в среде бельгийских школьников, где отмечались закономерности между использованием специализированного тезауруса педагогами и навыками обучающихся [15].

Поскольку овладение ПК – поэтапный, непрерывающийся процесс, овладение им включает в себя множество составляющих, поэтому, как правило, человек оценивает свои знания ПК на основе сравнения с окружением. Для появления в окружении студента людей с профессионально-ориентированным владением ПК требуется наличие практико-ориентированной площадки. В учебном процессе таких людей олицетворяют педагоги. Их

оценка навыков обучающихся также дает им понимание достаточности развития навыка. Можно отметить, таким образом, что обучающиеся демонстрируют готовность к созданию дидактических материалов в цифровом формате.

Поскольку учебный проект включал в себя создание текстов (как письменных, так и устных) пользовательских алгоритмов, участие в деловой игре, разработку фрагмента учебно-методического комплекса дисциплины в цифровом формате, обучающиеся рассматривали дидактическую деятельность педагога во всех аспектах. Завершенность проекта повысилась с 40 % до 90 % – практически все обучающиеся сдали проект с видеороликом учебного назначения с озвучиванием, 70 % проектов высокого качества.

По нашим наблюдениям, увеличилась самостоятельность студентов при выполнении проекта, более чем 70 % обучающихся передавали опыт, вовлекая только речь, не используя устройства ввода на ПК других обучающихся.

Мы также не рассматривали легкость объяснения сути проекта для самого преподавателя (под легкостью объяснений будем понимать уменьшение временных затрат на постановку задач, увеличение объема конкретных вопросов). С привлечением герменевтического подхода на 40 % усилился контакт с обучающимися, появились общее поле для рассуждений и контекст, в рамках которого возникало взаимодействие на более высоком профессиональном уровне.

Соответственно, результаты работы над дидактическими материалами по дисциплине выразились в следующем:

1. Был приведен и упорядочен в виде схем и таблиц понятийный аппарат пользовательской информатики. Созданы тесты для самоконтроля, рассчитанные на активизацию саморефлексии и восполнение пробелов в знании понятийного аппарата.

2. Уровневая подготовка пользователей описана как концепт, уточнены градации и категории, выделены смысловые группы как лингвистические конструкты, присущие каждому уровню компетентности пользователей. Создана таблица анализа понятийного аппарата.

3. Материал в области ИТ представлен в систематизированном виде, выделены классы терминов, особенности употребления глаголов.

В результате, согласно наблюдениям, более 80 % студентов начали пользоваться содержимым электронного учебного пособия (ЭУП) как дидактическими материалами к курсу «Информационные технологии в образовании» и давать ему высокую оценку с точки зрения уровня доступности.

Ранее в вопросах теоретической части создания пользовательских алгоритмов обучающиеся полностью игнорировали ЭУП, объясняя это непо-

нностью материала, подразумевая, как мы сейчас понимаем, отсутствие системности и научности. Использование герменевтического подхода получило развитие в объяснении процессов формирования тезауруса, указании его значения для формирования речи, изучении совместно с обучающимися принципов регулирования своей деятельности применительно к подобным когнитивным затруднениям.

Хотим отметить, что основное наше положение о важности использования герменевтического подхода заключается в том, что навыки человека, особенно речевые, невозможно развить, не включив его в деятельность, соответственно, речевую. Однако невозможно вычленить речевые затруднения без того, чтобы приступить к речевой деятельности, совершив речевой акт. Такой речевой акт будет, как показывают наши наблюдения, крайне несовершенным, имеющим множество недочетов и логических ошибок.

Основываясь на проведенных наблюдениях как с использованием герменевтических практик, так и без них, мы можем обозначить следующие постулаты:

- необходимо, чтобы у обучающихся была возможность приступить к речевой деятельности на безоценочном уровне, что может быть обеспечено включением следующих практических заданий: закончить или дополнить предложение; провести рассуждения на основе личного опыта; ответить на вопрос «А как вы думаете...?». В этой связи представляют интерес наблюдения и сравнение ответов с верной гипотезой или тезисом, когда обучающиеся самостоятельно обнаруживают допущенные ошибки);

- обучающиеся должны иметь возможность апробировать речевые клише в серии выступлений перед аудиторией, что дает возможность сфокусироваться на проблеме, оттачивая речевые практики; обсуждать речевые затруднения, что существенно стимулирует его дальнейшее развитие в практическом и теоретическом аспекте;

- оценка речевых практик обучающихся должна производиться не только педагогом, но и самими обучающимися, что дает более полную и релевантную картину развития речи с разных позиций восприятия.

На рис. 3 представлена динамика изменения показателей качественного преобразования текстов пользовательских алгоритмов, при этом в периоды с 2013 по 2016 гг. использовались только компетентностный и системно-деятельностный подходы. С 2015 по 2016 гг. во второй фазе использовался интегративный подход, а также тестирование для усиления процесса интериоризации знаний. В 2016–2017 гг. нами была разработана методика подготовки к дидактическим коммуникациям, в основе которой лежали анализ и ранжирование используемого в алгоритме тезауруса. В пе-

риод с 2017 по 2019 г. нами был использован герменевтический подход, включающий анализ понимания и предпонимания текста, учет значения речи в интерпретации, анализ речевых ошибок и развитие навыков работы с ними.

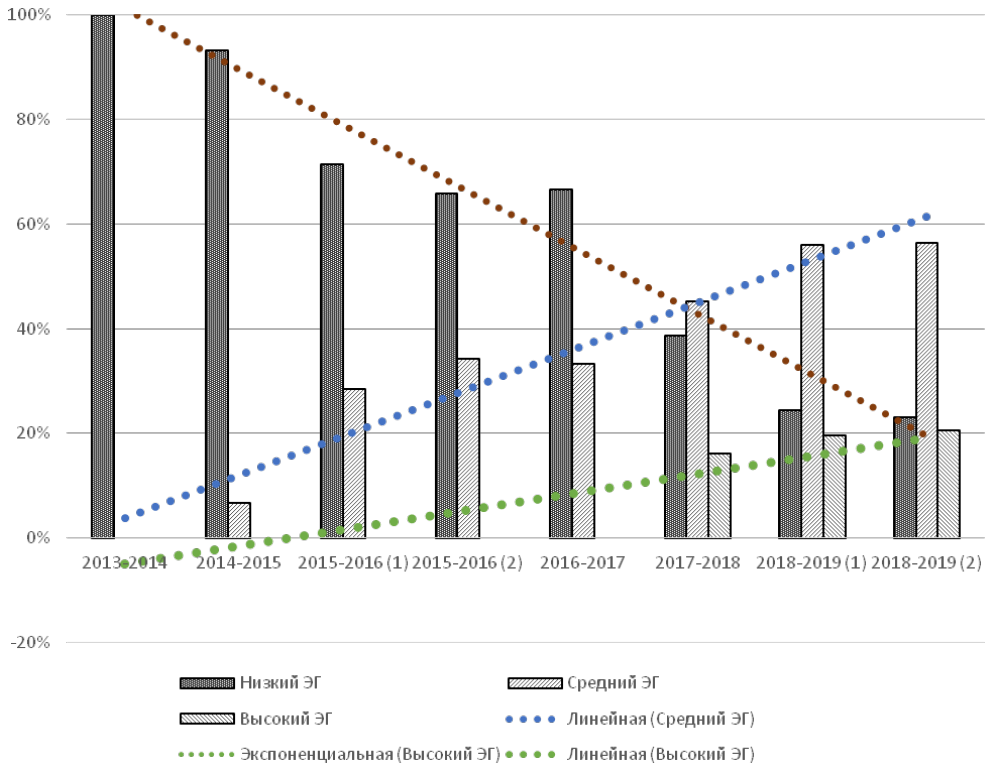


Рис. 3. Диаграмма, отражающая линии трендов для изучения динамики изменения показателей для низкого, среднего и высокого уровня проявления дидактических коммуникаций в проектной деятельности студентов

Fig. 3. Chart showing trend lines for studying trends due to changes in indicators for low, medium and high levels of didactic communication in student project activities

Таким образом, осмысление процесса создания речевого акта так же важно, как и сам речевой акт, который способствует осознанному поиску новой информации, повышению активности при инициации речевых актов, снижению тревожности при вступлении в процесс коммуникации.

Полученные эмпирические данные дают отправные точки для формирования теории подготовки к эффективным профессиональным коммуникациям, так как в обобщенном виде выводы и изложенные выше постулаты могут быть интерполированы на любую профессиональную деятельность.

Обсуждение результатов

Анализ вышеприведенных источников показал в целом усиление интереса как российских, так и зарубежных авторов к практике использования герменевтического подхода в педагогике за последние несколько лет. В качестве одного из критериев применимости герменевтики к техногенной среде рассматривалось создание графической модели герменевтического круга.

При построении авторской модели герменевтического круга учитывались публикации М. Р. Арпентьевой, рассматривающей речевой акт педагога с позиции дидактического воздействия [15]. При этом подчеркивалось, что речевой акт может иметь любую направленность – как гуманистическую, так и технократическую.

Закономерности формирования речи предполагают актуализацию понимания знаниевых блоков. При этом включается процесс экстериоризации знаний. Принципы экстериоризации и интериоризации рассмотрены в соответствии с теорией П. Я. Гальперина и адаптированы применительно к специфике высшего образования [16].

Нами рассматривались позиции авторов относительно позитивного опыта использования герменевтического подхода. Как отмечает Н. М. Панькова, он позволяет усиливать интеграцию науки и образования, при этом создавая эффект получения новых знаний как опыта, самостоятельно принимаемого и пережитого, а не чуждого и насаждаемого извне [17]. Автор подчеркивает, что герменевтика предполагает активизацию механизма «вживания» в текст, обретения новых смыслов, опытов.

Одним из центральных опытов использования герменевтического подхода стала концепция педагогической герменевтики А. Ф. Закировой. По ее определению, это «аналитико-синтетическая деятельность по глубоко личностному творческому освоению (присвоению – *авт.*) педагогом педагогического знания, предшествующая непосредственному использованию этого знания в практической деятельности» [18, с. 75]. Действительно, если педагогическое знание стоит на новой, творческой ступени осмысления, то невозможно оставлять без внимания те компоненты, из которых состоит это знание, в том числе и дидактические коммуникации в области ИТ.

С учетом того, что герменевтический круг является центральным объектом рассмотрения в герменевтике, с позиции создания валидной модели герменевтического круга применительно к специфике исследования нами была рассмотрена его структура и взаимообусловленность составляющих.

Философский словарь определяет герменевтический круг как «особенность процесса понимания, связанную с его циклическим характером. Модификации герменевтического круга связаны с осознанием взаимообусловленности объяснения и интерпретации, с одной стороны, и понимания – с другой»¹. С этой позиции построенная нами модель герменевтического круга включает в себя все перечисленные компоненты определения.

Понятие герменевтического круга рассматривается в герменевтике как центральное звено, причем в философии имеются разные точки зрения на трактовку его значения. Сам герменевтический круг всегда описывает взаимодействие двух плоскостей работы человеческого мышления – понимания и интерпретации. Классический герменевтический круг должен иметь точку входа или точку выхода. Тут позиции авторов расходятся: часть авторов склоняется к тому, что важен именно выход из герменевтического круга. В свою очередь, М. Хайдеггер предлагает решить задачу входа в герменевтический круг: «Усилия необходимо направить к тому, чтобы... вскочить в круг» [19, с. 355]. Нами была предложена концепция, включающая две модели, предусматривающие как успешный, так и неуспешный выход из герменевтического круга.

Следующим шагом было определение понимания, его значения для успешности реализации деятельности. Ф. Шлейермахер делает акцент на канонах взаимодействия с текстом. Следуя первому, взаимодействуя с текстом, «мы должны понимать речь на фоне языковой области, близкой автору» [20, с. 29], следуя второму, «смысл каждого слова в контексте определяется связью с другими словами» [20, с. 30]. «Целое понимается из частей, а часть только в связи с целым» [20, с. 29] – так выглядит герменевтический круг в описании Ф. Шлейермахера. Таким образом, обязателен этап нахождения в герменевтическом круге для осуществления понимания текста. Поскольку текст рождается из устной речи, мы должны активизировать речь перед работой с текстом. Если смотреть на эту позицию, согласно концепции П. Я. Гальперина [16, с. 148–281], то экстериоризированное знание усиливает интериоризацию.

Таким образом, мы убеждаемся, что герменевтический круг интерпретирован нами в модель корректно, сообразно представлениям герменевтики, поскольку разными авторами он понимается по-разному.

¹ Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд, перераб. и доп. Москва: Республика, 2001. 719 с.

Основная проблема лежит в плоскости соприкосновения с ПК как с техническим оборудованием. Большинство начинающих пользователей (обучающиеся на низком уровне развития компетенций) полагают, что человек при решении обыденных задач с использованием ПК должен фактически знать программирование (для обучающихся на первом курсе – 60 % подобных отзывов). Такие убеждения порождают своего рода фобии – боязнь сломать технику, страх перед самостоятельной работой, вера в то, что с этим невозможно разобраться самостоятельно. D. Mcilroy, C. Sadler и N. Boojawon (Великобритания) обозначают эту группу страхов как компьютерную тревогу или фобию [21]. S. Parayitam, R. J. Desai, V. S. Desai и M. K. Eason (США) проводили аналогичное исследование, в основе которого лежали фактор компьютерной тревожности, отношение к компьютерам и удовлетворенности работой [22].

Для упорядочения тезауруса ИТ и принципов построения текстов пользовательских алгоритмов нами был изучен научный подход, рассмотренный в трудах С. И. Архангельского [23]. Данный подход предполагает систематизацию и категоризацию данных, разработку стратегий их освоения и представления согласно уровню развития компетентности в изучении данной темы.

Таким образом, анализ источников подтверждает важность анализа когнитивного опыта обучающихся с позиции гуманистически-ориентированных методов, поскольку иные факторы не объясняют затруднений обучающихся социномического профиля.

Важным аспектом рассмотрения теории понимания становятся работы S. Hall с его теорией кодирования-декодирования [24]. Автор подчеркивает, что «получатель информации» с его субъектным опытом может понять информацию с позиции своего опыта и отводит особую роль трактованию опыта, а также вводит понятие «желаемая трактовка» вопреки смыслу, заложенным и раскрытым автором послания. Фактически, S. Hall опровергает теорию «отправитель – получатель информации», тем самым внося герменевтический контекст в процесс передачи информации.

Таким образом, мы выстраиваем структурное поле для анализа причин когнитивных затруднений применительно к обучению информационным технологиям с их высокой степенью спонтанности в изучении тезауруса и разным уровнем познавательной активности обучающихся, зависящей от совокупности факторов.

Ernst von Glasersfeld высказывает постулат о том, что знания формируются не в пассивном состоянии, а лишь в активности и носят адаптивный характер [25]. Мы дополняем этот постулат: знания, формируемые в активном состоянии взаимодействия с окружением и техникой, приобретают свойство системности посредством активизации когнитивных функций,

вызванных необходимостью осуществлять познание для создания контактов с окружением и посредством этих контактов.

G. Roth высказывает постулат о том, что когнитивные функции стимулируются функциональностью организации мозга, основные «программы» которого направлены на выживание субъекта, поэтому мозг порождает поведение, направленное на выживание в окружающей среде [26]. Цифровой мир только входит в нашу реальность, но отторгается некоторыми субъектами. Мы определяем такое отторжение как сопротивление переменам и непонятному, чуждому и техногенному для гуманистически настроенных субъектов, настроенных на взаимодействие «человек – человек». Препятствие в виде технически-ориентированных знаний и регулятивных текстов при взаимодействии «человек – машина» представляют сложность для освоения. Прямая стимуляция познания в формате «надо педагогу или работодателю» не работает, так как предметно-ориентированное знаниевое поле не сформировано. Нужен толчок извне, определенного рода «расхлапывание» знаниевой сферы, возможное только в процессе регулируемого взаимодействия «человек – человек», через механизмы направленной рефлексии и саморефлексии. В отличие от ненаправленной рефлексии, которая в случае неуспеха разделяет самооценку на плохо/хорошо, направленная рефлексия представляет собой расширенный анализ ошибок, основанный на использовании в том числе коучинговых приемов, наводящих вопросов и раскрытия механизма ошибок деятельности, ошибок мотивации и общих установок. Направленная рефлексия подразумевает разбор ошибок, формирующее оценивание со стороны второго субъекта коммуникации, главное – посредством формирующего оценивания создать направленную рефлексия.

Таким образом, наше исследование расширяет теоретические и практические аспекты представлений об использовании герменевтического подхода. Представлена базирующаяся на использовании герменевтического круга концепция обучения профессионально-значимого тезауруса, в изучении которого присутствует высокий фактор спонтанности. Рассмотрена роль дискурса в освоении принципов использования профессионально-значимого тезауруса.

Заключение

Подводя итоги данной части нашего исследования, мы отметили следующие аспекты. Во-первых, на научно-теоретическом уровне обоснована необходимость в использовании герменевтического подхода применительно к изучению дидактических коммуникаций в области информационных технологий.

Во-вторых, установлена закономерность между количеством речевых актов и успешностью коммуникативных взаимодействий, что оказывает влияние на законченность представленных работ, отражающих способность к использованию тезауруса ИТ, а также проявлению речевых навыков.

В-третьих, количество речевых актов и способность к обучению прикладным программам представляется, согласно наблюдениям и отзывам обучающихся, прямой закономерностью.

В-четвертых, изучение нового ПО или углубление знаний об имеющемся ПО также стимулируется речевыми навыками.

Эти закономерности представлены в виде герменевтического круга, представляющего причины затруднений или успеха в получении пользовательских знаний.

Основное значение данного исследования заключается в проведении глубинного анализа причин когнитивных затруднений в области освоения прикладного программного обеспечения отраслевого назначения. Визуализация герменевтического круга позволила «алгоритмизировать» использование герменевтического подхода, предоставив начинающим педагогам инструмент для анализа причин когнитивных затруднений. Подобный анализ может привести к появлению новых методик обучения, рассмотрению технологических и дидактических факторов преодоления подобных когнитивных затруднений.

Действительно, рассматривая проблему понимания обучающимися текстов пользовательских алгоритмов, педагоги-практики часто рассматривают в качестве причины когнитивных затруднений низкий уровень интеллекта или отсутствие мотивации обучающихся. Второй фактор действительно может оказывать некоторое влияние. Однако причины, как мы выяснили, могут лежать гораздо глубже и могут быть плохо осознаваемыми не только педагогами, но и самими обучающимися. Создание инструментария диагностики затруднений может лежать только на пересечении теоретических основ когнитивных затруднений в процессе обучения взрослого человека, а также разработки методик решения этой проблемы.

Таким образом, результаты данного исследования могут быть положены в основу создания концепции теории эффективных профессиональных коммуникаций, поскольку проведенный анализ полного усвоения информации может быть интерполирован на любую предметную сферу. В дальнейшем авторы надеются расширить спектр вопросов соответствующего плана в свете задач цифровой дидактики, которая имеет весьма «узкое место» – коммуникативные взаимодействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Hansena S., Renneckerb J. Getting on the same page: Collective hermeneutics in a systems development team. // Weatherhead School of Management. Information and Organization. 2010. V. 20 (1). P. 44–63 DOI: 10.1016/j.infoandorg.2010.01.001 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471772710000023> (дата обращения: 21.06.2021).
2. Svenaeus F. Hermeneutics. // Encyclopedia of Applied Ethics (Second Edition). 2012. P. 574–581. DOI: 10.1016/B978-0-12-373932-2.00420-8 Режим доступа: https://www.academia.edu/26082200/Hermeneutics_article_in_Encyclopedia_of_Applied_Ethics?auto=download (дата обращения: 21.06.2021).
3. Lukianova N. A., Fellb E. V. Meaning Making in Communication Processes: The Role of a Human Agency // Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 614–617. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.047 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815046959> (дата обращения: 21.06.2021).
4. Aleandria G., Refrigerib L. Lifelong Learning, Training and Education in Globalized Economic Systems: Analysis and Perspectives. // Social and Behavioral Sciences. 2013. V. 93. P. 1242–1248. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.022 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034678> (дата обращения: 21.06.2021).
5. Semradova I., Hubackova S. Teacher Responsibility in Distance Education. // Social and Behavioral Sciences. 2016. V. 217, P. 544–550. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.042 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000677> (дата обращения: 21.06.2021).
6. Solera R., Solera J. R., Araya I. Subjects in the Blended Learning Model Design. Theoretical-Methodological elements // Social and Behavioral Sciences. 2017. V. 237. P. 771–777. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.120 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301209> (дата обращения: 21.06.2021).
7. Morais de Medeiros Neta O. For a City's Pedagogy. // Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 174. P. 894–899. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.708 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815007594> (дата обращения: 21.06.2021).
8. Semradova I., Hubackova S. Responsibilities and Competences of a University Teacher // Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 159. P. 437–441. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.403 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065331> (дата обращения: 21.06.2021).
9. Klimova B. F., Semradova I. Barriers to communication // Social and Behavioral Sciences. 2012. V. 31. P. 207–211. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.043 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811029727> (дата обращения: 21.06.2021).
10. Gorichanaz T. Auto-hermeneutics: A phenomenological approach to information experience // Library & Information Science Research 2017. V. 39 (1). P. 1–7. DOI: 10.1016/j.lisr.2017.01.001 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818815301328> (дата обращения: 21.06.2021).
11. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // В кн.: Гальперин П. Я. Исследования мышления в советской психологии. Москва: Наука, 1966. 348 с.
12. Bleske-Rechek A., Paulich K., Shafer P., Kofman C. Grammar matters: The tainting effect of grammar usage errors on judgments of competence and character. Personality and

Individual Differences. 2019. V. 141. P. 47–50. DOI: 10.1016/j.paid.2018.12.016 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886918306512> (дата обращения: 21.06.2021).

13. Неупокоева Е. Е. Герменевтический подход как условие подготовки будущих педагогов профессионального обучения к использованию прикладного программного обеспечения // Научный диалог. Екатеринбург. 2017. № 8. С. 371–384. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-371-384 Режим доступа: <https://www.nauka-dialog.ru/jour/article/view/481/330> (дата обращения: 21.06.2021).

14. Aesaert K., Voogt J., Kuiper E., van Braak J. Accuracy and bias of ICT self-efficacy: An empirical study into students' over- and underestimation of their ICT competences // Computers in Human Behavior. 2017. V. 75. P. 92–102. DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.010 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563217303229> (дата обращения: 21.06.2021).

15. Арпентьева М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание [Электрон. ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 1. С. 28–32. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modusy-didakticheskoy-kommunikatsii-i-ponimanie> (дата обращения: 21.06.2021).

16. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва: АСТ: КДУ, 2007. 400 с.

17. Панькова Н. М. Возможность применения герменевтического метода в образовательном процессе // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 3. С. 117–125.

18. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2001. 152 с.

19. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.

20. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2004. 242 с.

21. Mcilroy D., Sadler C., Boojawon N. Computer phobia and computer self-efficacy: their association with undergraduates' use of university computer facilities // Computers in Human Behavior. 2007. V. 23(3). P. 1285–1299. DOI: 10.1016/j.chb.2004.12.004 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563204002249> (дата обращения: 21.06.2021).

22. Parayitam S., Desai R. J., Desai V. S., Eason M. K. Computer attitude as a moderator in the relationship between computer anxiety, satisfaction, and stress // Computers in Human Behavior. 2010. V. 26 (3). P. 345–352. DOI: 10.1016/j.chb.2009.11.005 Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563209001769> (дата обращения: 21.06.2021).

23. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.

24. Hall S. Encoding, decoding. Culture, Media, Language // The Cultural Studies Reader. London: Routledge. 1991. P. 90–103.

25. Von Glasersfeld E. Radical Constructivism. London: Palmer Press, 1996. 231 p.

26. Roth G. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. 383 p.

References

1. Hansena S., Renneckerb J. Getting on the same page: Collective hermeneutics in a systems development team. *Weatherhead School of Management. Information and Organization* [Internet]. 2010 [cited 2020 June 21]; 20 (1): 44–63. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471772710000023> DOI: 10.1016/j.infoandorg.2010.01.001
2. Svenaeus F. Hermeneutics. *Encyclopedia of applied ethics* [Internet]. 2nd ed. 2012 [cited 2020 June 21]. p. 574–581. Available from: https://www.academia.edu/26082200/Hermeneutics_article_in_Encyclopedia_of_Applied_Ethics?auto=download DOI: 10.1016/B978-0-12-373932-2.00420-8
3. Lukianova N. A., Fellb E. V. Meaning making in communication processes: The role of a human agency. *Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2020 June 21]; 200: 614–617. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815046959> DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.047
4. Aleandria G., Refrigerib L. Lifelong learning, training and education in globalized economic systems: Analysis and perspectives. *Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2013 [cited 2020 June 21]; 93: 1242–1248. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034678> DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.022
5. Semradova I., Hubackova S. Teacher responsibility in distance education. *Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2016 [cited 2020 June 21]; 217: 544–550. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000677> DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.042
6. Solera R., Solera J. R., Araya I. Subjects in the blended learning model design. Theoretical-methodological elements. *Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2017 [cited 2020 June 21]; 237: 771–777. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301209> DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.120
7. Morais de Medeiros Neta O. For a city's pedagogy. *Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2020 June 21]; 174: 894–899. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815007594> DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.708
8. Semradova I., Hubackova S. Responsibilities and competences of a university teacher. *Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2020 June 21]; 159: 437–441. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065331> DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.403
9. Klimova B. F., Semradova I. Barriers to communication. *Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2012 [cited 2020 June 21]; 31: 207–211. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811029727?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.043
10. Gorichanaz T. Auto-hermeneutics: A phenomenological approach to information experience. *Library & Information Science Research* [Internet]. 2017 [cited 2020 June 21]; 39 (1): 1–7. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818815301328?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.lisr.2017.01.001
11. Galperin P. Ya. Psihologija myshlenija i uchenie o pojetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij = Psychology of thinking and teaching of step-by-step formation of mental actions. In: Issledovanija myshlenija v sovetskoj psihologii = Research on thinking in the Soviet psychology. Moscow: Publishing House Nauka; 1966. 348 p. (In Russ.)
12. Bleske-Rechek A., Paulich K., Shafer P., Kofman C. Grammar matters: The tainting effect of grammar usage errors on judgments of competence and character. *Personality*

and Individual Differences [Internet]. 2019 [cited 2020 June 21]; 141: 47–50. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886918306512?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.paid.2018.12.016

13. Neupokoeva E. E. Hermeneutic approach as condition of training of future teachers of vocational education for use of the applied software. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialog* [Internet]. Ekaterinburg. 2017 [cited 2020 June 21]; 8: 371–384. Available from: <https://www.nauka-dialog.ru/jour/article/view/481> DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-371-384 (In Russ.)

14. Aesaert K., Voogt J., Kuiper E., van Braak J. Accuracy and bias of ICT self-efficacy: An empirical study into students' over- and underestimation of their ICT competences. *Computers in Human Behavior* [Internet]. 2017 [cited 2020 June 21]; 75: 92–102. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563217303229?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.010

15. Arpent'eva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: pedagogy. Psychology. Sociokinetic* [Internet]. 2015 [cited 2020 June 21]; 1: 28–32. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/modusy-didakticheskoy-kommunikatsii-i-ponimanie> (In Russ.)

16. Galperin P. Ya. Lekcii po psihologii = Lectures on psychology. Moscow: Publishing Houses AST: KDU; 2007. 400 p. (In Russ.)

17. Pan'kova N. M. Possibility of application of a hermeneutical method in educational process. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. 2014; 3: 117–125. (In Russ.)

18. Zakirova A. F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenевтики = Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics. Tyumen: University of Tyumen; 2001. 152 p. (In Russ.)

19. Heidegger M. Bytie i vremja = Genesis and time. Kharkov: Publishing House Folio; 2003. 503 p. (In Russ.)

20. Shlejermaher F. Germenевтика = Hermeneutics. St. Petersburg: Publishing House Evropejskij Dom; 2004. 242 p. (In Russ.)

21. Mcilroy D., Sadler C., Boojawon N. Computer phobia and computer self-efficacy: Their association with undergraduates' use of university computer facilities. *Computers in Human Behavior* [Internet]. 2007 [cited 2020 June 21]; 23 (3): 1285–1299. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563204002249?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.chb.2004.12.004

22. Parayitam S., Desai R. J., Desai V. S., Eason M. K. Computer attitude as a moderator in the relationship between computer anxiety, satisfaction, and stress. *Computers in Human Behavior* [Internet]. 2010 [cited 2020 June 21]; 26 (3): 345–352. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563209001769?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.chb.2009.11.005

23. Arhangel'skij S. I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody = Educational process at the higher school, its natural bases and methods. Moscow: Publishing House Vysshaya shkola; 1980. 368 p. (In Russ.)

24. Hall S. Encoding, decoding. Culture, Media, Language. In: *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge; 1991. p. 90–103.

25. Von Glasersfeld E. Radical constructivism. London: Palmer Press; 1996. 231 p.

26. Roth G. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt am Main: Suhrkamp; 1997. 383 p.

Информация об авторах:

Неупокоева Елена Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID 0000-0001-7602-7021, Researcher ID AAG-3261-2019, Scopus ID 57191845695; Екатеринбург, Россия. E-mail: helena_rtd@mail.ru

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID 0000-0003-2655-1292, Scopus ID 57191277026; Екатеринбург, Россия. E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 09.11.2020; принята в печать 11.08.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena E. Neupokoeva – Cand. Sci. (Education), Senior Teacher, Department of Information Systems and Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0001-7602-7021, Researcher ID AAG-3261-2019, Scopus ID 57191845695; Ekaterinburg, Russia. E-mail: helena_rtd@mail.ru

Nikolay K. Chapaev – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Methodology of Vocational Pedagogic Education, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0003-2655-1292, Researcher ID AAM-6331-2021, Scopus ID 57191277026; Ekaterinburg, Russia. E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 09.11.2020; accepted for publication 11.08.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-41-70

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРЕДПРИЯТИЙ

В. И. Блинов¹, А. И. Сатдыков², И. В. Селиверстова³

*Федеральный институт развития образования Российской академии наук
народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Москва, Россия.*

E-mail: ¹blinov-vi@ranepa.ru; ²satdykov-ai@ranepa.ru; ³seliverstova-iv@ranepa.ru

Аннотация. *Введение.* Введение института обучения на рабочем месте и совместная реализация образовательных программ профессионального образования между предприятиями и образовательными организациями – важнейшее направление образовательной политики развитых стран. В Российской Федерации на протяжении последнего десятилетия такого рода партнерские отношения выстраивались как путем спонтанной самоорганизации, так и целенаправленно в форме отдельных государственных проектов. В целом же приоритет государственной политики в сфере среднего профессионального образования был смещен в сторону чемпионатного движения. Вследствие этого не формировалась система институциональных и экономических условий, которые позволили бы привлекать предприятия к подготовке специалистов. Также не происходило полноценного наращивания информации о динамике развития различных форм такого партнерства, позволяющего оценить текущее состояние этих взаимоотношений и провести международное сопоставление.

Цель статьи – сформировать актуальную картину взаимодействия отечественных предприятий с профессиональными образовательными организациями, восполнив недостаток существующих количественных данных, и проверить гипотезу о том, что в существующих институциональных условиях уровень взаимодействия между предприятиями и профессиональными образовательными организациями в РФ отстает от аналогичных международных показателей.

Методология, методы и методики. В работе применялись методы социально-исторического и теоретико-методологического анализа, построения гипотез, оценки и обобщения. Формирование эмпирической части исследования происходило методами вторичного анализа отечественных и зарубежных исследований по вопросам развития системы профессионального образования и ее взаимодействия с рынком труда, компаративного и

ретроспективного анализа статистических данных российских и международных исследований, анкетного опроса и контент-анализа сайтов профессиональных образовательных организаций и предприятий. В исследовании участвовали 603 профессиональных образовательных организации из 29 субъектов РФ.

Результаты и научная новизна. Одним из важнейших результатов исследования стало системное описание актуального состояния взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий Российской Федерации: были зафиксированы основные направления и формы взаимодействия в конце второго десятилетия XXI века (формирование образовательных программ, поведение практики и ознакомление с производственным процессом, оценка образовательных результатов); были определены перспективы развития партнерских отношений, в том числе при условии создания соответствующих экономических и институциональных условий; представлена российская специфика отношений системы профессионального образования и рынка труда, которую можно обозначить как негармоничное партнерство с активной артикуляцией работодателем запроса на качественный человеческий ресурс без соразмерного участия в его формировании.

Проведение количественной оценки уровня взаимодействия предприятий и профессиональных образовательных организаций в России на современном этапе позволило сравнить его с показателями зарубежных стран. В нашей стране был выявлен более низкий уровень вложений (особенно финансовых) в развитие человеческого капитала студентов со стороны предприятий.

Практическая значимость. Разработанный в ходе исследования социологический инструмент и схемы динамического и компаративного анализа могут быть использованы в дальнейших исследованиях по системе образования и в смежных областях. Результаты исследования могут найти свое применение в практической сфере при формировании и реализации мер образовательной политики.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, транзакционные издержки, институт ученичества, производственное обучение, социологическое исследование.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение № 075-15-2020-908 о предоставлении гранта «Создание научного центра мирового уровня, выполняющего исследования и разработки по приоритету научно-технологического развития (Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала)». Авторы также выражают благодарность сотрудникам редакции журнала «Образование и наука» и рецензентам за конструктивные замечания и ценные рекомендации.

Для цитирования: Блинов В. И., Сатдыков А. И., Селиверстова И. В. Актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 41–70. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-41-70

CURRENT STATUS OF INTERACTION BETWEEN VET INSTITUTIONS AND ENTERPRISES

V. I. Blinov¹, A. I. Satdykov², I. V. Seliverstova³

*Federal Institute for Education Development of the Russian Presidential Academy of
National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.*

E-mail: ¹blinov-vi@ranepa.ru; ²satdykov-ai@ranepa.ru; ³seliverstova-iv@ranepa.ru

Abstract. *Introduction.* The implementation of work-based learning in the process of joint vocational instruction by enterprises and VET (vocational education and training) institutions is the most important focus of the educational policy in developed countries. In the Russian Federation, over the past decade, such kind of partnership has been developing both through spontaneous self-organisation and purposefully in the form of several government projects. VET education policy was focused mainly on implementing the World Skills championship movement in the domestic field. As a result, no fundamental changes in institutional and economic structure were implemented to make apprenticeship training compelling for enterprises. Nevertheless, no full-fledged accumulation of information on the dynamics of the development of various forms of work-based learning was carried out to prevent the decent assessment of the current state of apprenticeship training in the Russian Federation and to conduct a comparative international analysis.

The present article *aims* to determine the current status of interaction between enterprises and VET institutions, fulfil the lack of quantitative information on the topic, and test the hypothesis that under the current institutional conditions the interaction frequency and intensity between enterprises and VET institutions in the Russian Federation lag behind similar international indicators.

Methodology and research methods. In the course of the research, the methods of socio-historical analysis, the instruments of theoretical and methodological analysis, hypothesis building, assessment and generalisation methods were applied. The empirical part of the present research was formed by the methods of secondary analysis of the Russian and foreign studies on the development of the VET and its interaction with the labour market. In addition, the method of comparative and retrospective analysis of statistical data from Russian and international studies was employed. Finally, the method of questionnaire survey and the method of content analysis of websites of educational institutions and enterprises were used. The study involved 603 VET institutions from 29 constituent entities of the Russian Federation.

Results and scientific novelty. One of the most significant research findings is a systemic description of the current status of the partnership between VET institutions and enterprises in the Russian Federation. Main directions and forms of interaction between VET institutions and enterprises in Russia at the end of the second decade of the XXI century were outlined (curricula development, internship for students, and participation in education results assessment). The prospects for the development of partnership between VET institutions and enterprises and the influencing factors (economic and institutional) were determined. The particular Russian characteristics of the interaction between the VET system and the labour market were identified and described as an inharmonious partnership with the employer's active articulation of a request for a high-quality human resource without proportionate participation in its instruction.

The quantitative assessment of current interaction between enterprises and VET institutions in Russia allowed comparative analysis with the indicators of foreign countries to be conducted. In our country, the authors revealed a lower level of enterprises investments (especially financial ones) in the students' human capital development.

Practical significance. The sociological toolkit and schemes of dynamic and comparative analysis developed in the course of the research can be used in further research on the education system and on the related issues. The research findings can be applied while planning and implementing educational policy measures.

Keywords: vocational education and training, transaction costs, apprenticeship training, work-based learning, social research.

Acknowledgements. The article was prepared in the framework of a research grant funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (grant ID: 075-15-2020-908 "Creation of a world-class scientific centre carrying out R&D studies according to the priority of scientific and technological development (The Center for Interdisciplinary Research of Human Potential)"). The authors also express their gratitude to the editorial staff of the Education and Science Journal and the reviewers for their constructive comments and valuable recommendations.

For citation: Blinov V. V., Satdykov A. I., Seliverstova I. V. Current status of interaction between VET institutions and enterprises. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (7): 41–70. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-41-70

Введение

Важность развития институтов производственного обучения признается всеми ведущими странами: так, 28 стран ЕС с 2017 г. в качестве одного из приоритетов развития системы профессионального образования и обучения (англ. Vocational Education and Training, VET) обозначили развитие различных форм именно производственного обучения¹. М. Кусзера подчеркивает, что аналогичные положения закреплены и в публикациях ведущих международных организаций – Международной организации труда (далее – МОТ), ЮНЕСКО², ОЭСР и других [1]. Р. В. Сомуп считает, что различные формы обучения на рабочем месте (англ. work-based learning) в рамках профессионального образования совместно с традиционным обучением в рамках образовательной организации (англ. school-based learning) дают студентам гораздо больше возможностей: позволяют наиболее эффективно комбинировать теоретическое и практическое обучение, повышают мотивацию.

¹ Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01. Available from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1606987593071&uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29> (date of access: 07.04.2021).

² Revising global trends in TVET: Reflections on theory and practice // UNESCO-UNEVOC 2013, Bonn. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222894?posInSet=15&queryId=b6f82d6d-bb2c-49b9-acc3-5eb9ca893ddc> (date of access: 07.04.2021)

вацию, способствуют более полному освоению учебного материала и решению актуальной проблемы трудоустройства молодых людей. Предприятия получают возможность подготовить будущих специалистов под свои нужды и отобрать наиболее эффективных будущих работников [2].

G. S. Becker отмечает, что общая профессиональная подготовка (англ. *general training*) не является «зоной ответственности» компаний [3]. В рыночной экономике предприятия редко инвестируют свои ресурсы в подготовку будущих кадров, так как последние могут быть наняты другими компаниями (англ. *poaching*). Минимизируя подобные риски, они предпочитают нести издержки по доучиванию и адаптации молодых специалистов на рабочем месте после окончания периода обучения в образовательной организации. Исключения составляют только такие страны, как Германия, Австрия и Швейцария, где функционируют особые институты рынка труда, рассмотренные Н. Т. Вишневецкой [4]. В США, Великобритании, Южной Корее и иных странах, как отмечает А. И. Сатдыков [5], проводится целенаправленная политика по созданию условий по привлечению предприятий к процессам обучения по профессиональным программам. Эта политика¹ выражается в формировании соответствующих институтов, реестров практикоориентированных образовательных программ, субсидировании затрат предприятий по обучению будущих сотрудников, консультационной и методической поддержке и т. п.

В Российской Федерации (далее – РФ) на протяжении последних десятилетий партнерские отношения между образовательными организациями и предприятиями по совместному обучению студентов выстраиваются как путем спонтанной самоорганизации, так и целенаправленно в форме различных государственных проектов². В связи с этим была поставлена исследовательская задача оценить актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) и предприятий с целью развития различных форм обучения на рабочем месте на сегодняшний день.

Одно из важнейших ограничений состоит в том, что в отличие, например, от немецких статистических источников³ в России формы регулярного

¹The next steps for apprenticeship // Cedefop/OECD 2021. Cedefop reference series; No 118, Luxembourg: Publications Office. Available from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eb4a9ddb-91c6-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en> (date of access: 07.04.2021).

²Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки квалифицированных рабочих кадров. Версия 2.0 [Электрон. ресурс]. Москва, 2016. 172 с. Режим доступа: https://asi.ru/upload/0b6/Metod_Recommendation_2.0.pdf (дата обращения: 07.04.2021).

³Report on Vocational education and training 2019. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Federal Ministry of Education and Research), Bonn. Available from: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019_englisch.pdf (date of access: 07.04.2021).

статистического наблюдения не отслеживают всю полноту происходящих в системе динамических изменений в части привлечения предприятий к процессам обучения по профессиональным программам СПО, что не позволяет оценивать ни степень распространения такого партнерства, ни результативность государственных мер. Для решения этой проблемы было проведено социологическое исследование профессиональных образовательных организаций, результаты которого отражены в настоящей публикации.

Поставленные исследовательские вопросы определили набор инструментов для организации исследования: ретроспективный сравнительный анализ доступной государственной и ведомственной статистики, организация и проведение дополнительного социологического исследования и компаративного анализа данных российских и международных исследований.

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что ни отдельные лучшие практики самоорганизации, ни реализованные в предыдущие годы проекты не затронули институциональных основ российской структуры системы среднего профессионального образования (далее – СПО) и не обеспечивали системных изменений для перехода от осуществления образовательных программ преимущественно в рамках образовательных организаций к комбинации различных форм обучения на рабочем месте совместно с предприятиями. Вследствие этого с высокой долей вероятности показатели взаимодействия между предприятиями и ПОО будут отставать от зарубежных.

Обзор литературы

Н. Т. Вишневской [4] убедительно продемонстрировано, что взаимодействие предприятий с ПОО определяется особенностями структуры рынка труда, а именно спецификой функционирования института представительства коллективных интересов работников и работодателей, института установления заработной платы (в частности, минимальной заработной платы) и института трудового законодательства. К. Ханнелоре и Е. Ю. Есенина считают, что системные отличия устройства этих институтов в таких странах, как Германия, Швейцария, Австрия, и странах с либеральным устройством рынка труда, куда входит и Россия, не позволяет имплементировать широко распространенную там дуальную модель обучения и программы ученичества (англ. apprenticeship) [6].

С точки зрения институциональной теории и теории фирмы, предложенной Р. Н. Коасе [7], любая организация стоит перед выбором произвести какое-то благо или взять его на рынке у внешних агентов («делать или покупать»). Применительно к сотрудникам компании этот вопрос можно перефразировать: нанять на рынке или обучить самому предприятию.

F. Lafontaine и M. Slade отмечают, что чем выше специфичность необходимого актива (человеческого капитала), чем продолжительнее срок их использования, чем сложнее определить качество этого актива (т. е. специалиста), чем больше степень неопределенности транзакции, тем более предприятие склоняется ко второй стратегии [8, с. 36].

R. H. Coase в своей работе [7] вводит понятие транзакционных издержек, то есть затрат на взаимодействие субъектов экономики. Этот вид издержек включает любые необходимые затраты ресурсов, которые не направлены непосредственно на производство экономических благ, но обеспечивают успешную реализацию данного процесса.

Среди различных подходов наиболее подходящей видится классификация, предложенная исландским экономистом Т. Eggertsson [9, с. 29–35]:

- издержки поиска информации (о необходимых для предприятия профессиях и специальностях, о будущих учащихся и т. п.);
- издержки ведения переговоров (между предприятиями и образовательными организациями);
- издержки составления контрактов (распределения обязательств, гарантий между сторонами соглашения, включая учащихся);
- издержки контроля над выполнением контракта (как со стороны образовательной организации, так и со стороны предприятия);
- издержки принуждения к выполнению условий контракта (как правило, это расходы на досудебные и судебные разбирательства);
- издержки защиты прав собственности от посягательств третьей стороны (т. е. издержки неполучения вложенных инвестиций из-за возможного переманивания студентов конкурирующими компаниями).

С точки зрения теории человеческого капитала вложения предприятия в человеческий капитал своих сотрудников являются инвестицией, поэтому она должна окупаться, как и всякая инвестиция. M. Stevens указывает, что предприятия будут взаимодействовать с образовательными организациями по вопросу подготовки студентов, только если это будет экономически выгодно [10], то есть затраты предприятия на обучение перекроются выручкой от производительной деятельности учащихся уже во время учебы. Исследования S. C. Wolter, S. Muehlemann и J. Schweri по Швейцарии [11], [12], J. Mohrenweiser и T. Zwick по Германии [13], а также сравнительный анализ затрат на программы ученичества в этих двух странах, представленный в работе R. Dionisius и соавторов [14], показали, что:

- в Швейцарии для более чем 60 % предприятий программы ученичества выгодны, то есть затраты компании окупаются уже в период обучения;
- J. Mohrenweiser и T. Zwick выделяют в своей работе три группы учеников по сферам деятельности: сфера услуг и торговля, строительство и ремесла, промышленность. Ученики в сфере услуг и торговле не только

покрывают затраты предприятия [13, с. 18], но и приносят прибыль. Ученики в строительной сфере и ремеслах отрабатывают все затраты предприятия уже во время обучения. А в промышленности обучение убыточно, но компенсируется в дальнейшем высоким уровнем удержания учеников на предприятии.

Согласно исследованию S. Muehlemann и S. C. Wolter, в Германии изначально предприятия нацелены на долгосрочное сотрудничество и возмещение затрат после найма на работу. Тем не менее затраты немецких компаний компенсируются более высоким процентом удержания учеников на предприятии – 53 % [15, с. 4];

Проводимые исследования по степени вовлечения предприятий в реализацию профессиональных образовательных программ основываются в подавляющем большинстве на данных немецкой и швейцарской статистики. В развитых странах с либеральным устройством рынка труда эти сведения начали собираться не так давно. Так, в США стали доступны централизованные базы данных по учащимся¹ также проводятся тематические анализы по отдельным штатам и стране в целом: например, исследование В. Wilson и S. Mehta [16]. В Великобритании с 2010 г. с внедрением программ ученичества также стала доступна статистическая информация о них². По Южной Корее Научно-исследовательский институт профессионального образования Республики Корея (англ. Korea Research Institute for Vocational Education & Training, KRIVET) ежегодно публикует отчеты о развитии института ученичества с 2017 г.³.

Таким образом, установление взаимодействия между предприятиями и образовательными организациями зависит от экономических и институциональных условий, что обосновывается рядом современных исследований. Многие развитые страны ведут централизованный сбор соответствующей статистической информации или проводят специальные количественные или качественные обследования.

Методология и методы

В работе применялись методы социально-исторического и теоретико-методологического анализа, построения гипотез, оценки и обобщения. Фор-

¹ По данным сайта Департамента труда США [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://doleta.gov/oa/data_statistics.cfm (дата обращения 08.04.2021).

² По данным сайта Департамента образования Великобритании [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/apprenticeships-and-traineeships/2020-21> (дата обращения: 08.04.2021).

³ Apprenticeship in Korea 2020 // Ministry of Employment and Labor, KRIVET, HRDK. 2020. 133 p. Available from: <https://www.krivet.re.kr/eng/eu/ek/euBAAVw.jsp?gn=E1-E120210089> (date of access: 09.04.2021).

мирование эмпирической части исследования происходило методами вторичного анализа отечественных и зарубежных исследований по вопросам развития системы профессионального образования и ее взаимодействия с рынком труда методом компаративного и ретроспективного анализа статистических данных российских и международных исследований, а также методом анкетного опроса и методом контент-анализа сайтов ПОО и предприятий.

Эмпирическая база исследования по РФ основывается на анализе ретроспективных данных государственного статистического наблюдения¹ и результатах мониторингового исследования 2019 г., посвященного изучению участия общественно-деловых объединений, работодателей и родительской общественности в принятие решений по вопросам управления развитием образовательной организации и обновления образовательных программ².

В мониторинговом исследовании был применен метод анкетного опроса, сформирована стратифицированная трехфазная выборка с случайным выбором на последней фазе. Структурными признаками выборки стали принадлежность к субъекту РФ, тип образовательной организации и масштаб контингента образовательной организации.

Анкеты включали закрытые, открытые и шкальные вопросы, позволяющие охарактеризовать основные аспекты вовлечения общественно-деловых объединений, работодателей и родительской общественности в управление образовательными организациями. Динамические формы онлайн-анкет позволяли компоновать итоговый вариант набора вопросов под каждого респондента с учетом его ответов на базовые вопросы.

Опрос проводился с использованием дистанционных форм с 5 по 22 ноября 2019 г. Всего в исследовании участвовало 603 ПОО из 29 субъектов РФ 8 федеральных округов (рис. 1). Таким образом, выборка составила 13,6 % от общего числа ПОО, имевших государственную аккредитацию в 2019 г.³.

¹ По данным сайта Министерства просвещения Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu (дата обращения: 09.04.2021).

² По данным проекта «Вовлечение общественно-деловых объединений, работодателей и родительской общественности в принятие решений по вопросам управления развитием образовательной организации и обновления образовательных программ» ФИРО РАНХиГС, декабрь 2019 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://firo.ranepa.ru/meropriyatiya/konferentsii-i-seminary/606-gos-obshch-upravl-v-obr#konferentsiya> (дата обращения: 09.04.2021).

³ О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году Информационный бюллетень [Электрон. ресурс]. Москва, 2020. 40 с. Режим доступа: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2020/_spo/bulletin_SPO_RF_2020.pdf (дата обращения: 09.04.2021).



Рис. 1. Субъекты Российской Федерации, принявшие участие в исследовании
(выделены темным цветом)

Fig. 1. Regions of Russian Federation that participated in the survey
(in darker colours)

Наиболее активно были представлены такие регионы, как Иркутская область (12,8 % от всех участников опроса), Ростовская область (11,4 %), г. Санкт-Петербург (8,5 %), Московская область (7,3 %) и Самарская область (7,1 %).

Размер ПОО, участвовавших в опросе, имел значительное разнообразие, но наибольшую долю среди респондентов заняли представители небольших (с контингентом от 401 до 800 студентов) образовательных организаций (38,9 %). Почти четверть (23,7 %) составили организации, имеющие от 801 до 1200 студентов; 16 % – до 400 студентов; 11,5 % – от 1201 до 1600 студентов; реже всего были представлены крупные ПОО, имеющие более 1600 студентов общего контингента.

ПОО, участвовавшие в опросе, готовят специалистов по 39 укрупненным группам профессий и специальностей СПО (далее – УГПС СПО). Распределение выборки ПОО по УГПС СПО представлено на рис. 2.

Расчет и сопоставление российских и международных показателей осуществлялись в соответствии с методологией международной стандартной классификации образования (МСКО-2011) и методологических разработок, предложенных М. А. Аграновичем [20], [23]. Основой для компа-

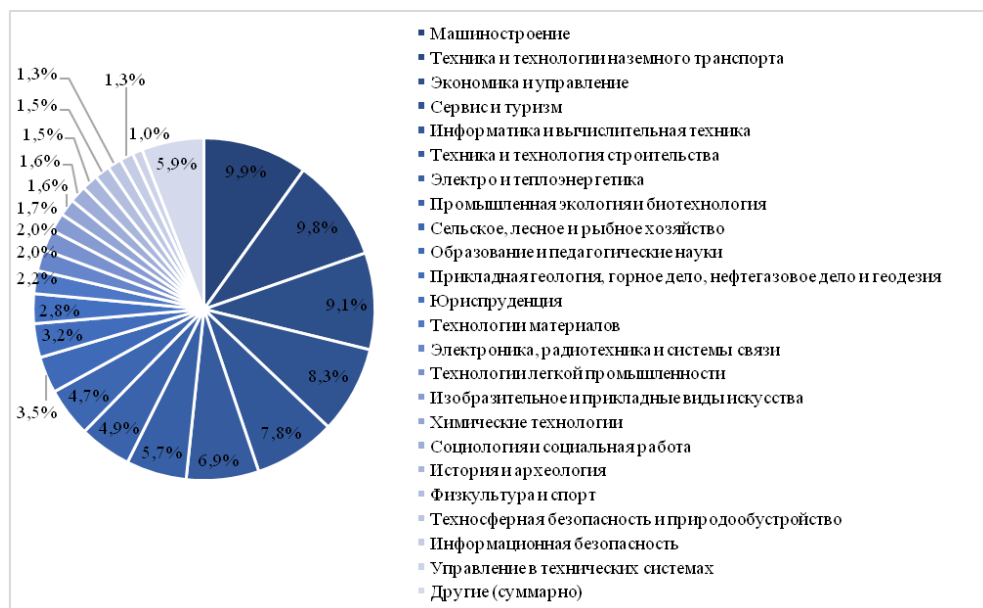


Рис. 2. Распределение участников исследования по укрупненным группам профессий и специальностей среднего профессионального образования

Fig. 2. Survey participants' distribution by education areas of vocational education and training

ративного анализа международных и отечественных тенденций, помимо данных проведенного исследования, стали результаты вторичного анализа ряда исследований по вопросам развития профессионального образования и обучения и взаимодействия работодателей с образовательными организациями¹. Так, в работе И. В. Селиверстовой [17] на основе анализа данных Росстата делаются выводы об особенностях выпускников СПО как отдельной социодемографической группы и учете работодателями этих особенностей. Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова и П. В. Травкин [18], опираясь на результаты проводимого ВШЭ Мониторинга экономики образования, исследовали проблему трудоустройства во время обучения и ее влияния на последующее трудоустройство. Т. А. Клячко и Е. А. Семионова провели комплексный анализ выхода выпускников СПО на первую работу и ее зависимость от различных факторов [19]. Научный коллектив под руковод-

¹ Education at a Glance 2020: OECD Indicators // OECD Publishing, Paris, 2020. Available from: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page2 (date of access: 09.04.2021).

ством М. А. Аграновича, опираясь на данные международной программы по статистике образования «Индикаторы образовательных систем», в работах [20], [21] представляет выводы об особенностях реализации программ уровня 4 и 5 по Международной стандартной классификацией образования в разных странах и влияния их характеристик на состояние рынка труда. S. Baert, B. Nyet, E. Omeu и D. Verhaest, используя лонгитюдные бельгийские данные, исследуют вопросы практической работы и занятости студентов во время обучения и их влияния на последующее трудоустройство [22].

Результаты исследования

Результаты опроса представителей ПОО свидетельствуют о наличии активных контактов с предприятиями: 92 % респондентов заявили о наличии у их организаций взаимодействия с работодателями в той или иной форме. Больше половины (55,4 %) ПОО имеют в составе своего коллегиального органа управления представителей предприятий, компаний и их объединений. Данные государственного статистического наблюдения за 2019/2020 учебный год¹ косвенно подтверждают данный факт, поскольку формально представители общественности (родители, работодатели) входили в состав коллегиального органа управления у 69,7 % организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам СПО.

Необходимо отметить, что те закономерности, которые будут описаны ниже, характеризуют всю совокупности респондентов, представляющих ПОО. Различия в ответах в зависимости от укрупненной группы профессий и специальностей (УГПС) СПО отличаются незначительно. Что касается масштаба ПОО, то наблюдается следующая общая закономерность: чем больше образовательная организация, тем чаще она использует различные формы взаимодействия с предприятиями на постоянной основе. Так, например, в малых ПОО (до 400 обучающихся) представители предприятий привлекаются к преподаванию на постоянной основе в 37,1 % случаев против 60,4 % в крупных (более 1600 обучающихся) и т. п.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что чаще всего предприятия вкладывают свои ресурсы в привлечение и отбор лучших студентов – потенциальных работников. Так, наиболее распространенными формами

¹Сводный отчет по форме федерального статистического наблюдения № СПО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности профессиональной образовательной организации» по Российской Федерации, а также по субъектам Российской Федерации за 2019 год» [Электронный ресурс] // Портал Министерства просвещения Российской Федерации. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/9ba2d5e90b0d80c2e787e1e868c160d4> (дата обращения: 07.04.2021).

взаимодействия ПОО и работодателей, по мнению участников опроса, за последние 3 года были «Проведение совместных мероприятий, направленных на ознакомление обучающихся с профессией и мотивацией к обучению» (87,9 %) и «Трудоустройство обучающихся на предприятие» (87,6 %). Подробно данные о распространенности различных форм взаимодействия между ПОО и предприятиями представлены на рис. 3.

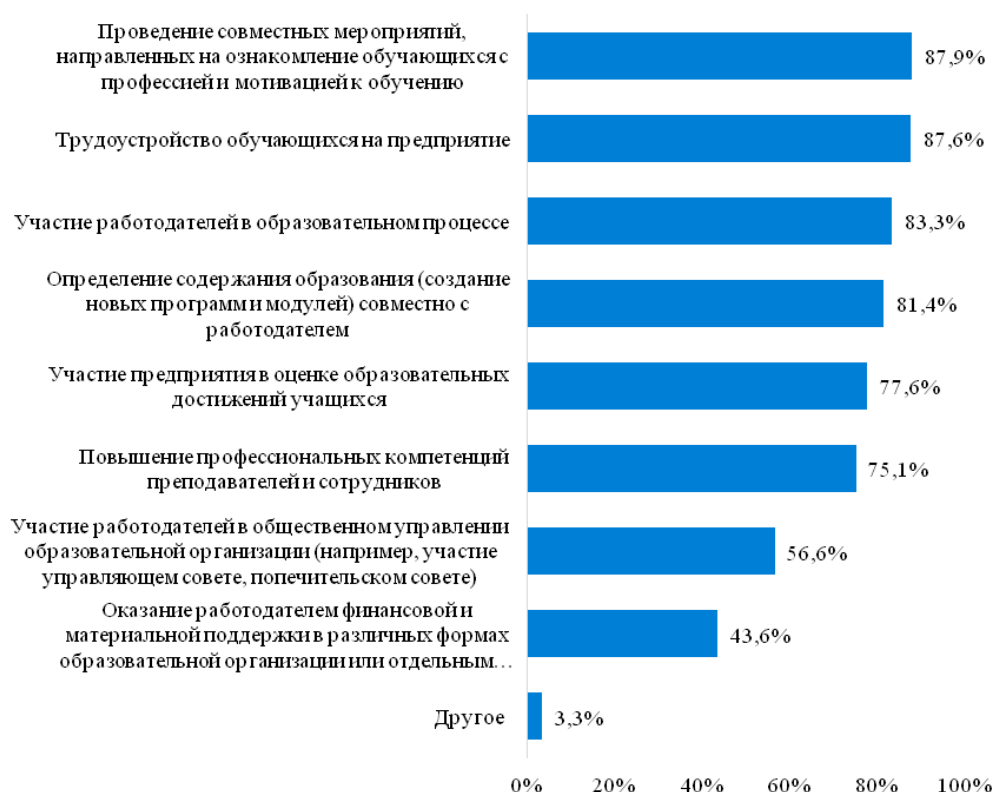


Рис. 3. Распространенность форм взаимодействия между ПОО и предприятиями (процент ПОО, которые хотя бы один раз за последние три года использовали эти формы)¹

Fig. 3. The incidence of interaction forms between VET institutions and enterprises (VET institutions percentage that participated in different forms at least once in three previous years)

¹ Сумма не равняется 100 %, поскольку респондент мог выбрать более одного ответа.

Из данных, представленных в рис. 3, видно, что предприятия довольно активно участвуют на различных стадиях образовательного процесса (формирование образовательных программ, поведение практики и ознакомление с производственным процессом, оценка образовательных результатов), также они участвуют в процессе управления ПОО. Гораздо меньше распространено участие в материально-техническом и финансовом обеспечении. Среди «других форм» взаимодействия ПОО и предприятий, отмеченных на рис. 3, чаще всего в открытых вопросах упоминалась «производственная практика». Семантическое поле открытых вопросов визуализировано в форме облака слов (англ. word cloud) на рис. 4.



Рис. 4. Облако слов по ответам на открытый вопрос «Какие именно другие формы взаимодействия практикуются между работодателями и вашей образовательной организацией в течение последних 3 лет?»

Fig. 4. Word cloud based on answers to the open-ended question “What other forms of interaction have been practiced between enterprises and your VET institution over the past 3 years?”

Наиболее распространенными формами совместных мероприятий ПОО и предприятий (табл. 1) участники опроса назвали организацию экскурсий на предприятие (лишь 0,5 % респондентов никогда не использовали данную форму) и совместную организацию и проведение конкурсов про-

фессионального мастерства и иных конкурсных мероприятий (лишь 3,6 % респондентов никогда не использовали данную форму).

Таблица 1

Частота мероприятий, проводимых ПОО совместно с предприятиями в течение последних 3 лет (по данным опроса), %

Table 1

Frequency level of different events held jointly by VET institutions and enterprises over the past 3 years (based on the survey results), %

	Никог- да	Раз в год и реже	Не- сколь- ко раз в год	Раз в месяц	Не- сколько раз в месяц	На посто- янной основе
Совместное проведение выставок	15,3 %	21,9 %	24,2 %	0,0 %	0,2 %	9,5 %
Проведение конкурсов профессионального мастерства	3,6 %	28,4 %	34,7 %	0,0 %	0,3 %	20,6 %
Подготовка обучающихся к конкурсам профессионального мастерства, кроме конкурсов WorldSkills, Россия	10,9 %	27,0 %	25,0 %	0,3 %	0,0 %	20,1 %
Совместная подготовка к конкурсам, организуемым WorldSkills, Россия	10,9 %	24,9 %	21,6 %	0,3 %	0,3 %	23,9 %
Проведение профессиональных проб	20,2 %	16,6 %	26,4 %	0,2 %	0,3 %	15,4 %
Организация экскурсий на предприятие	0,5 %	9,5 %	40,0 %	2,2 %	0,7 %	39,6 %

Из табл. 1 видно, что совместное участие ПОО и предприятий в организации и проведении конкурсов и соревнований является довольно активно используемой формой взаимодействия. Однако здесь необходимо понимать, что доля участников региональных олимпиад и конкурсов профессионального мастерства в 2020 г. составила 0,65 % (20,3 тыс. человек)¹

¹ О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году Информационный бюллетень / МИРЭА, Российский технологический университет - Москва, 2020. С. 21-22 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2020/_spo/bulletin_SPO_RF_2020.pdf (дата обращения: 09.04.2021).

относительно общего контингента студентов СПО В олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства национального (всероссийского) и международного уровней приняли участие 11,3 тыс. студентов, что составляет менее 0,36 % от общей численности обучающихся по программам СПО. В региональных чемпионатах по стандартам WorldSkills приняли участие 15,5 тыс. студентов, из которых затем в финале национального чемпионата приняли участие 1,2 тыс. человек.

Представители предприятия привлекаются 75 % ПОО к разработке основных образовательных программ СПО. При этом в более чем половине случаев таких совместных программ разрабатывается семь и более на образовательную организацию. Реже представители предприятий участвуют в разработке программ профессионального обучения (48 % респондентов) и, как ни странно, еще реже в разработке программ дополнительного профессионального образования (37 % респондентов). В ПОО – участниках опроса чаще всего такие партнерские программы разрабатывались по профессиям и специальностям по УГПС СПО «Машиностроение», «Техника и технология наземного транспорта» и «Сервис и туризм».

Наиболее распространенной формой участия работодателей в непосредственной реализации образовательных программ СПО участники опроса обозначили производственную практику – никогда не использовали данную форму совместной деятельности с работодателями лишь 0,7 % респондентов (табл. 2). Почти столь же распространенным можно назвать и непосредственно связанное с ним наставничество при практическом обучении на рабочем месте.

Следует отметить, что совместная реализация образовательных программ СПО имеет четкий практический компонент. Так, например, деятельность по совместной разработке методических материалов на постоянной основе реализуется в два раза реже, чем производственная практика (табл. 2). Это подтверждает и анализ открытых ответов респондентов, согласно которым преподавательская деятельность работников предприятий чаще всего состоит в разовых практических занятиях демонстрационного характера.

Значительно реже применяется такая форма практической подготовки, как стажировка: менее четверти респондентов отметили, что она используется на постоянной основе. По всей видимости, это связано с тем, что стажировка, согласно статье 59 Трудового кодекса РФ, предполагает заключение срочного трудового договора с учащимися, что накладывает на предприятия определенные обязательства. Тем не менее, согласно результатам опроса, по УГПС СПО «Сестринское дело» более половины ПОО используют ее на постоянной основе.

Таблица 2

Степень вовлеченности предприятий в непосредственную реализацию образовательных программ в течение последних 3 лет (по данным опроса), %

Table 2

The level of involvement of enterprises in the curriculum execution jointly with VET institution over the past 3 years (based on the survey results), %

	Никог- да	Раз в год и реже	Не- сколько раз в год	Раз в месяц	Не- сколько раз в месяц	На посто- янной основе
Производственная практика	0,7	2,7	23,9	0,2	0,7	64,8
Стажировка на пред- приятии	18,2	17,6	16,3	0,3	0,2	23,5
Работники предпри- ятия привлекаются к преподавательской деятельности – чтение лекций, курсов, про- ведение семинаров и практических заня- тий, мастер-классов (как в ПОО, так и на предприятии)	6,6	11,1	26,4	1,2	1,8	37,0
Работодатель назна- чает наставников при обучении на произ- водстве	5,6	7,1	18,2	0,8	0,8	53,4
Назначение руководи- телей дипломной прак- тики из числа сотру- дников предприятия	17,7	21,9	7,8	0,5	0,8	34,2
Совместная разработ- ка методических ма- териалов	9,8	24,2	16,6	0,3	0,5	32,8

Одновременно с этим обращает на себя внимание тот факт, что, большинство предприятий участвуют в процессе оценки образовательных результатов учащихся (рис. 5). С одной стороны, это может свидетельствовать о формальном выполнении нормативных обязательств ПОО по привлечению представителей предприятий-партнеров при проведении государственной

итоговой аттестации; с другой стороны, это может свидетельствовать и о селекционном интересе работодателей, так как участие в процедурах оценки образовательных результатов дает возможность осуществить непосредственный отбор потенциальных работников (снизить издержки предприятия по оценке качества специалиста).

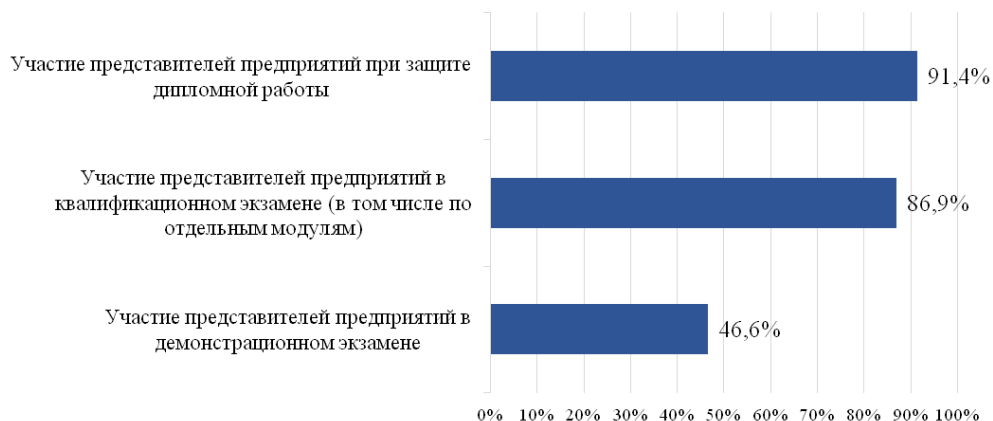


Рис. 5. Формы оценки образовательных результатов, в которых принимали и принимают участие предприятия-партнеры ПОО (по материалам опроса), %

Fig. 5. Education results assessing forms where enterprises are involved jointly with VET organizations (based on the survey results), %

Результаты опроса показали, что в большинстве случаев участие российских предприятий в деятельности ПОО в отличие от зарубежных носит нематериальный характер: за последние 3 года финансовую либо иную материальную поддержку (возможно, на разовой основе) получала лишь 43,6 % колледжей и техникумов, участвовавших в опросе (рис. 3). Наиболее распространенными формами финансового и материального участия предприятий в оснащении ПОО являются передача оборудования, оснащение лабораторий и приобретение учебных и расходных материалов. При этом частота такого рода взаимодействия довольно низкая: наибольшее количество респондентов отметило, что это происходит раз в год или реже. Разово (минимум один раз за последние 3 года) или реже получали оборудование в пользование организации 33,0 % ПОО, участвовавших в исследовании (табл. 3). Обращает на себя внимание тот факт, от четверти до половины респондентов отвечали «никогда» на вопросы исследования, связанные с материальной или финансовой поддержкой работодателями ПОО.

Стипендии от предприятий также довольно редки, хотя это самая распространенная форма материально-финансовой помощи работодателей, осуществляемой на постоянной основе (10,4 %). По данным государственного статистического наблюдения в 2019/2020 учебном году, стипендии, назначенные юридическими лицами, получали 5928 обучающихся по образовательным программам СПО, что составляет 0,2 % всех студентов данного уровня образования, при этом доля стипендиатов данной категории остается неизменной за последние 3 года. Наименьшую помощь от предприятий, по мнению участников опроса, получают те УГПС СПО, которые готовят специалистов для бюджетной сферы: «Сестринское дело», «Образование и педагогические науки», «Социология и социальная работа».

Таблица 3

Частота финансовой или материальной поддержки от предприятия-партнера, которую получали ПОО за последние 3 года (по материалам опроса), %

Table 3

Financial or material support frequency from the enterprises to VET institutions over the past 3 years (based on the survey results), %

	Никог-да	Раз в год и реже	Не-сколько раз в год	Раз в месяц	Не-сколько раз в месяц	На постоянной основе
Передача оборудования в пользование организации	26,7	33,0	6,5	0,2	0,0	8,0
Ремонт помещений/оборудования образовательной организации за счет предприятия	42,1	18,9	2,2	0,2	0,0	2,3
Покупка учебных/расходных материалов	33,2	24,0	9,6	0,2	0,2	3,0
Оснащение производственных мастерских, лабораторий и кабинетов, закупка учебного оборудования	37,1	23,9	3,6	0,2	0,0	3,2
Денежные поступления	42,8	16,4	4,0	0,2	0,0	2,7
Стипендии обучающимся за счет предприятия	41,3	8,0	4,6	3,3	0,2	10,4

	Никогда	Раз в год и реже	Несколько раз в год	Раз в месяц	Несколько раз в месяц	На постоянной основе
Финансовая поддержка, в том числе участие в создании структурных подразделений образовательных организаций на базе предприятий (базовые кафедры)	47,3	8,3	1,2	0,2	0,2	4,6
Никакой поддержки от работодателей не было	32,3	5,1	0,3	0,2	0,0	1,7

Данные государственного статистического наблюдения подтверждают результаты социологического обследования. Так, в 2019/2020 учебном году доля учащихся, заключивших договор о целевом обучении с предприятиями, составляла 1,6 % от общего контингента СПО. А доля студентов, обучающихся за счет средств юридических лиц, не превышала 0,25 %, при том что доля студентов, обучающиеся по договорам об оказании платных образовательных услуг по программам СПО, составляет 32,5 %¹.

В 2020 г. доля студентов по дуальной модели в ПОО составляла 2,9 %. Удельный вес учащихся, проходящих практические занятия на так называемых базовых кафедрах, то есть в структурных ПОО, но находящихся на базе предприятий, составляла 4,4 %².

Почти половина участников опроса (44,1 %), говоря о проблемах, которые наблюдаются у их организации при взаимодействии с предприятиями заявили об отсутствии мотивации у одной или нескольких сторон к активному построению конструктивного социального диалога, при этом почти все представители ПОО считают, что их организации заинтересованы в дальнейшем развитии взаимодействия с работодателями (89,4 % очень заинтересованы и 9,2 % скорее заинтересованы, чем нет). Чуть более трети респондентов (34,5 %) в качестве проблемы взаимодействия назвали отсутствие действенных организационных механизмов (рис. 6).

¹ Сводный отчет по форме федерального статистического наблюдения № СПО-1 за 2020 г. [Электронный ресурс] // Портал Министерства просвещения Российской Федерации. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/66efe5a01f0b8c2578af12f5710b02b4/> (дата обращения: 07.04.2021).

² О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году Информационный бюллетень / МИРЭА, Российский технологический университет - Москва, 2020. С.13-14 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2020/_spo/bulletin_SPO_RF_2020.pdf (дата обращения: 09.04.2021).

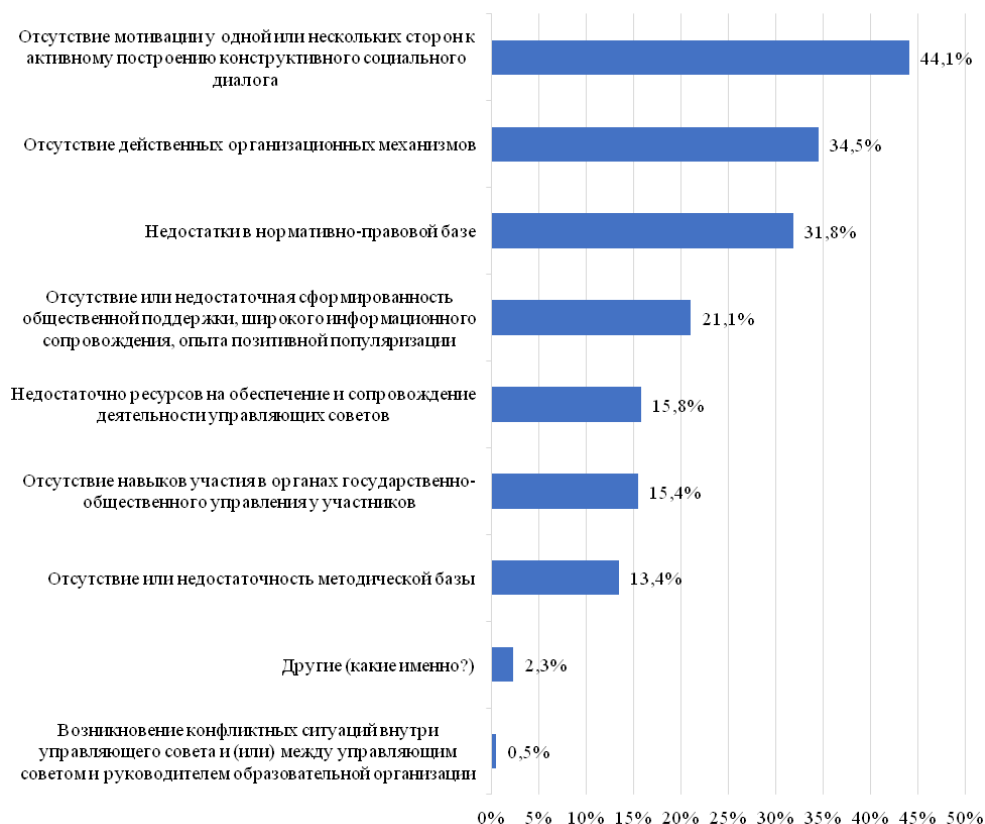


Рис. 6. Мнение респондентов о проблемах, которые возникают у ПОО при взаимодействии с предприятиями (по материалам опроса), %

Fig. 6. Respondents' opinions on the problems of VET institutions while interacting with enterprises (based on the survey results), %

Обсуждение

Результаты реализованного исследования показывают, что взаимодействие отечественных предприятий с ПОО реализуется в различных формах и так или иначе затрагивает значительное количество образовательных организаций. Предприятия в первую очередь участвуют в проведении практики на рабочем месте, в разработке образовательных программ, трудоустраивают выпускников и принимают участие в различных конкурсах. Гораздо менее развиты все формы, связанные с непосредственным инвестированием ресурсов предприятия в студентов и ПОО.

Для сравнения: статистические данные по зарубежным странам свидетельствуют о значительной динамике вовлечения студентов в такую форму обучения на рабочем месте, как ученичество. Так, в США по таким программам в 2017 г. учились 533 607 человек, а в 2010 г. их было 387 720, что составляло соответственно 9 % и 5 % от общего количества учащихся в системе профессионального образования¹. Наибольшую долю занимает обучение по профессиям в сфере строительства, государственного и муниципального управления и производства.

В Англии в 2020/2021 учебном году обучались 1 168 100 учеников уровня профессионального образования, аналогичного отечественному СПО, из которых учащихся по программам ученичества составляло 575 900 человек, т. е. примерно половина всех учащихся по программам профессионального образования². Практикоориентированные программы в Великобритании носят самый разнообразный характер по длительности обучения, по уровню подготовки в соответствии с рамкой квалификации, по возрастным характеристикам учащихся и т. п.

Южная Корея с 2013 г. начала активно внедрять программы ученичества в профессиональном образовании и поставила себе цель к 2022 г. довести количество учащихся (нарастающим итогом) до 120 000. В 2020 г. количество учащихся (нарастающим итогом) составило 101 512 (в 2015 г. их было 14 318), а количество вовлеченных предприятий – 16 222, половина из которых работают в сфере машиностроения, электроники и IT³.

Вторичный анализ данных российских исследований последних лет подтверждает предложенную авторами гипотезу, не противореча, а по ряду вопросов дополняя результаты проведенного социологического исследования. Так, в работах Н. В. Бондаренко [25], [26] представлены результаты обследования ПОО и предприятий в 2016–2017 гг. массовых и высокотехнологичных секторов экономики. Отметим, что результаты опросов руководителей ПОО, проведенных Н. В. Бондаренко в рамках исследования ВШЭ

¹ По данным сайта Департамента труда США [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://doleta.gov/oa/data_statistics.cfm (дата обращения 10.04.2021); табл. 203.35 в Snyder T. D., de Brey C., and Dillow S. A. (2019). Digest of Education Statistics 2018 (NCES 2020-009). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC Available from: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020009.pdf> (date of access: 10.04.2021).

² По данным сайта Департамента образования Великобритании [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/apprenticeships-and-traineeships/2020-21> и <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/further-education-and-skills/2020-21> (дата обращения 10.04.2021).

³ Apprenticeship in Korea 2020 // Ministry of Employment and Labor, KRIVET, HRDK. 2020. P. 27–33/ Available from: <https://www.krivet.re.kr/eng/eu/ek/euBAAVw.jsp?gn=E1-E120210089> (date of access: 10.04.2021).

«Мониторинга экономики образования» [25, с. 2], согласуются с настоящим исследованием – наблюдается та же ситуация, когда предприятия вовлекаются в разработку образовательных программ и реализацию практик, а участие, предполагающее оказание финансовой помощи, целевое обучение и реализацию дуальной модели подготовки минимизируется.

Результаты опроса представителей работодателей высокотехнологичных секторов экономики, представленные тем же автором в работе [26, с. 29–34], в свою очередь, хорошо соотносятся с представленными выше результатами. Так, 48 % опрошенных компаний, использующих труд работников массовых профессий и специальностей, взаимодействовали с ПОО. Наиболее популярным направлением было организация практик и стажировок (41 %), а все остальные формы взаимодействия шли с большим отрывом. Так, в днях открытых дверей и ярмарках вакансий участвовало только 12 % опрошенных работодателей. Формы взаимодействия, предполагающие инвестиционные обязательства предприятий, использовались менее 2 % опрошенных. Интересно, что на 2017 г., согласно исследованию ВШЭ, в организации и проведении конкурсов участвовало лишь 2 % опрошенных предприятий, а 68 % ничего о них не знали. 64 % опрошенных предприятий не знали ничего о дуальной форме подготовки кадров. В дальнейшем предприятия планировали развивать отношения с ПОО по направлению расширения производственных практик. Среди основных стимулов, которые подтолкнули бы предприятия к более активному взаимодействию, – возмещение финансовых затрат, упрощение требований к процедурам охраны труда и повышение уровня подготовки студентов [26, с. 30–31].

Эти выводы согласуются с другими исследованиями. Так, согласно исследованию 2017 г., проведенному А. И. Сатдыковым [24, с. 137], образовательные организации заявляли свою самую активную заинтересованность в развитии партнерских отношений, при этом указывая на отсутствие мотивации у предприятий, неразвитость законодательной базы (т. е. неясные процедуры и правила игры).

Высокие показатели участия предприятий в проведении практики, участие в разработке образовательных программ и присутствие на итоговой аттестации предположительно связаны с тем, что в соответствии с законодательством ПОО обязаны привлекать свои предприятия-партнеры к этим частям образовательного процесса. Все, что выходит за эти законодательно установленные рамки (табл. 1–3), используется со значительно меньшей частотой. Так, если производственная практика распространена широко, то такие смежные виды партнерства, как стажировки и совместная разработка методических материалов, используются в два раза реже.

Еще одним результатом исследования можно считать практическое подтверждение положений теории транзакционных издержек применительно к проблематике взаимодействия предприятий и ПОО. Свидетельством этому служат данные из табл. 3 – частота взаимодействий, которые предполагают большие обязательства предприятия, находится на очень низком уровне. Также на очень низком уровне находится показатель доли студентов, учащихся по практикоориентированным дуальным программам и по договорам о целевом обучении. Значительное отставание в динамике от зарубежных показателей вовлеченности учащихся в обучение на рабочем месте косвенно подтверждает, что реализованные проекты не затронули институциональных основ отечественной структуры системы СПО и не обеспечили необходимых системных изменений, позволяющих минимизировать транзакционные издержки компаний.

Анализ данных мониторинга позволяет сделать предположение о наличии на текущий момент естественным образом сложившейся практики взаимодействия российских предприятий и ПОО, которую можно обозначить как негармоничное партнерство с активной артикуляцией работодателем запроса на качественный человеческий ресурс без соразмерного участия в его формировании. Иными словами, тот уровень взаимодействия в последние годы между бизнесом и системой профессионального образования, которое фиксируют и текущий опрос, и иные российские исследования, в том числе Н. В. Бондаренко, А. И. Сатдыкова [24–26], сводится в большинстве случаев к участию предприятий в тех ясных и прозрачных процессах и мероприятиях, которые позволяют при невысоких затратах отфильтровать и получить в качестве собственных работников лучших студентов. Участие в других формах взаимодействия несет в себе большие риски ввиду неясности процедур, отсутствия законодательной базы и отработанной практики – что выливается в запредельно высокие транзакционные издержки для предприятия. Поэтому вполне естественно, что их стратегия заключается в минимизации финансовых долгосрочных вложений и нацеленность на быстрый возврат вложенных средств за счет сокращения периода взаимодействия и деятельности преимущественно в зоне перехода между системой образования и рынком труда.

Заключение

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты снижают уровень существующих информационных дефицитов в вопросах взаимодействия предприятий и ПОО в РФ и могут быть использованы для дальнейших теоретических изысканий и формирования эффективной политики

партнерства рынка труда и системы образования. Проведенный анализ дал возможность сформировать актуальную картину распространенных в России в конце второго десятилетия XXI века форм партнерства между предприятиями и ПОО и частоту их использования.

Количественная оценка уровня взаимодействия предприятий и ПОО в России на современном этапе позволила сравнить его с показателями зарубежных стран. В нашей стране был выявлен более низкий уровень вложений, особенно финансовых, со стороны предприятий в развитие человеческого капитала студентов. Было выявлено, что наибольшее распространение получает традиционная форма производственной практики как наименее затратная и наиболее понятная для предприятия. Интенсивность взаимодействия падает по мере нарастания инвестиционных и организационных обязательств предприятия, что обуславливается во многом отсутствием соответствующих экономических и институциональных условий. На сегодняшний день нет не столько мотива к партнерству со стороны предприятий и образовательных организаций, сколько инструментов формирования и институционализации такого партнерства. Но ситуация облегчается тем, что в отличие от мотивации создание организационных и экономических условий для развития партнерства заинтересованными сторонами поддается целенаправленной корректировке со стороны государства.

Специфика российской ситуации состоит в том, что и со стороны предприятий, и со стороны ПОО декларируется желание развивать партнерские отношения, но их невысокая динамика на протяжении многих лет говорит о системном характере проблемы. Взаимодействие системы профессионального образования в России и рынка труда можно обозначить как негармоничное партнерство с активной артикуляцией работодателем запроса на качественный человеческий ресурс без соразмерного участия в его формировании. Для предприятий нашей страны характерна нацеленность на быстрый возврат вложенных средств за счет сокращения периода взаимодействия и деятельности преимущественно в зоне перехода между системой образования и рынком труда.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для дальнейшего развития партнерства необходимо формирование новых экономических и институциональных условий с учетом системных ограничений и возможностей сложившихся отечественных институтов рынка труда и системы профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Kuczera M. Incentives for apprenticeship // OECD Education Working Papers, No. 152, OECD Publishing, Paris 2017. 50 p. Available from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/incentives-for-apprenticeship_55bb556d-en (date of access: 05.04.2021).
2. Comyn P. Does work-based learning facilitates transitions to decent work? // Employment working paper No. 242. International Labour Organization. – Geneva 2018. 44 p. Available from: https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_635797/lang-en/index.htm (date of access: 05.04.2021).
3. Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education., Second edition. N. Y.: National Bureau of Economic Research. 1975. Ch. 2. P. 13–44. Available from: <http://www.nber.org/chapters/c3733> (date of access: 05.04.2021).
4. Вишневская Н. Т. Модели первичной профессиональной подготовки в современных экономиках // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 5–29. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-5-29
5. Satdykov A. I. Comparative analysis of enterprise's participation in the process of labor training in USA, Great Britain and Russia // Contemporary problems of social work. 2019. № 2. P. 21–29. DOI:10.17922/2412-5466-2019-2-21-29
6. Ханнелоре К., Есенина Е. Ю. «Старая дама в очень современном интернациональном платье» (немецкая дуальная система профессионального образования и обучения в германии и в мире) // Образование и наука. 2015. № 8. С. 34–49. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-34-49
7. Coase R. H. The Nature of the Firm // *Economica*, New Series. Nov., 1937. Vol. 4, № 16. P. 386–405. Available from: <https://www.jstor.org/stable/2626876?seq=1> (date of access: 06.04.2021).
8. Lafontaine F., Slade M. Vertical Integration and Firm Boundaries: The Evidence // *Journal of Economic Literature*. 2007. Vol. 45. No. 3. P. 629–685. Available from: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.45.3.629> (date of access: 06.04.2021).
9. Эргертссон Т. Экономическое поведение и институты. Москва: Дело, 2001. 408 с.
10. Stevens M. An Investment model for the Supply of Training by Employers // *The Economic journal*. May, 1994. Vol. 104, No. 424. P. 556–570. Available from: <http://www.jstor.org/stable/2234631> (date of access: 06.04.2021).
11. Wolter S. C., Muehlemann S., Schweri J. Why some firms train apprentices and many others do not // *German Economic Review*. 2006. № 7 (3). P. 249–264. Available from: <https://www.econstor.eu/handle/10419/20152> (date of access: 06.04.2021).
12. Muehlemann S., Schweri J., Winkelmann R., Wolter S.C. An empirical analysis of the decision to train apprentices // *Labour Economics and Industrial Relations*. 2007b. № 21 (3). P. 419–441. Available from: https://www.researchgate.net/publication/4775597_An_Empirical_Analysis_of_the_Decision_to_Train_Apprentices (date of access: 06.04.2021).
13. Mohrenweiser J., Zwick T. Why do firms train apprentices? The net cost puzzle reconsidered // *Labour Economics*. 2009. № 16 (5). P. 631–637. Available from: http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/12124/Mohrenweiser_Zwick_2008.pdf?sequence=1 (date of access: 06.04.2021).
14. Dionisius R., Muehlemann S., Pfeifer H., Walden G., Wenzelmann F., Wolter S. C. Cost and benefit of apprenticeship training: a comparison of Germany and Switzerland // *IZA Discussion Papers*. April 2008. Article number 3465. Available from: <http://ftp.iza.org/dp3465.pdf> (date of access: 06.04.2021).
15. Muehlemann S., Wolter S. C. Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analysis // *IZA Journal of Labor Policy*. 2014. № 3. Ar-

title number 25. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1186/2193-9004-3-25> (date of access: 06.04.2021).

16. Wilson B., Mehta S. Work-Based learning Policy: 50-states scan // National Skills Coalition. April, 2017. 32 p. Available from: <https://www.nationalskillscoalition.org/wp-content/uploads/2020/12/WBL-Learning-Policy-50-State-Scan.pdf> (date of access: 06.04.2021).

17. Селиверстова И. В. Трудоустройство выпускников СПО: в чем специфика? // Научен вектор на Балканите. 2020. № 4 (10) С. 24–31. DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0404.0004

18. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Травкин П. В. Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод? // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 109–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-109-136

19. Клячко Т. А., Семионова Е. А. Трудоустройство молодежи на первую работу // Экономическое развитие России. 2019. № 12 (26). С. 48–56.

20. Агранович М. А., Дренева А. А., Ермачкова Ю. В., Ливенев М. А., Селиверстова И. В. Российское образование в контексте международных индикаторов, 2020. Аналитический доклад / Москва: Центр мониторинга и статистики образования ФИРО РАНХиГС, 2020. 52 с.

21. Агранович М. А., Ермачкова Ю. В., Селиверстова И. В. Российское образование в контексте международных индикаторов, 2019. Аналитический доклад [Электрон. ресурс] / Москва: Центр статистики и мониторинга образования ФИРО РАНХиГС, 2019. 96 с. Режим доступа: https://firo.ranepa.ru/files/docs/ros_obr_v_kontekste_mejdunar_indikatorov/doclad_ros_obr_v_kontekste_mi.pdf (дата обращения: 09.04.2021).

22. Baert S., Nyet B., Omei E., Verhaest D. Student work, educational achievement, and later employment: A dynamic approach // IZA Discussion Papers. November 2017. Article number 11127. Available from: <http://ftp.iza.org/dp11127.pdf> (date of access: 09.04.2021).

23. Агранович М. А., Селиверстова И. В., Сизов В. В., Фатеева А. В. Методические вопросы сравнительного анализа международных и российских показателей статистики образования. Коллективная монография / Томск: Изд-во ТПУ, 2012. 155 с.

24. Сатдыков А. И. Проблемы взаимодействия профессиональных образовательных организаций и промышленных предприятий // Труд и социальные отношения. 2016. № 5. С. 127–139.

25. Бондаренко Н. В. Практико-ориентированный подход в обучении: возможности реализации в профессиональных образовательных организациях [Электрон. ресурс] // Мониторинг экономики образования. 2019. № 8 (93). Режим доступа: [https://memo.hse.ru/data/2019/04/25/1181817929/iam_8_2019\(93\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/04/25/1181817929/iam_8_2019(93).pdf) (дата обращения: 09.04.2021).

26. Бондаренко Н. В. Анализ взаимодействия системы среднего профессионального образования и работодателей высокотехнологичных секторов экономики [Электрон. ресурс]. Мониторинг экономики образования. 2018. № 2 (122). Режим доступа: [https://memo.hse.ru/data/2018/02/28/1165005722/2018_inbul_122\(2\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/02/28/1165005722/2018_inbul_122(2).pdf) (дата обращения: 09.04.2021).

References

1. Kuczera M. Incentives for apprenticeship. OECD Education Working Papers, No. 152 [Internet]. Paris: OECD Publishing; 2017 [cited 2021 Apr 05]. 50 p. Available from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/incentives-for-apprenticeship_55bb556d-en

2. Comyn P. Does work-based learning facilitates transitions to decent work? Employment working paper No. 242 [Internet]. Geneva: International Labour Organization; 2018 [cited

2021 Apr 05]. 44 p. Available from: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/--ifp_skills/documents/publication/wcms_635797.pdf

3. Becker G. S. Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education [Internet]. 2nd ed. New York: National Bureau of Economic Research; 1975 [cited 2021 Apr 05]. Part 2. p. 13–44. Available from: <http://www.nber.org/chapters/c3733>

4. Vishnevskaya N. T. Models of primary professional training in modern economies. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2010; 4: 5–29. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-5-29 (In Russ.)

5. Satdykov A. I. Comparative analysis of enterprise's participation in the process of labor training in USA, Great Britain and Russia. *Contemporary Problems of Social Work*. 2019; 2: 21–29. DOI: 10.17922/2412-5466-2019-2-21-29

6. Hannelore D., Esenina E. Y. "Old woman in very modern international dress" (German dual system of VET in Germany and in the world). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015; 8: 34–49. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-34-49 (In Russ.)

7. Coase R. H. The nature of the firm. *Economica, New Series* [Internet]. 1937 Nov [cited 2021 Apr 06]; 16 (4): 386–405. Available from: <https://www.jstor.org/stable/2626876?seq=1>

8. Lafontaine F., Slade M. Vertical integration and firm boundaries: The evidence. *Journal of Economic Literature* [Internet]. 2007 [cited 2021 Apr 06]; 3 (45): 629–685. Available from: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.45.3.629>

9. Eggertsson T. *Ekonomicheskoe povedenie i instituty = Economic behavior and institutions*. Moscow: Publishing House Delo; 2001. 408 p. (In Russ.)

10. Stevens M. An investment model for the supply of training by employers. *The Economic Journal* [Internet]. 1994 May [cited 2021 Apr 06]; 424 (104): 556–570. Available from: <http://www.jstor.org/stable/2234631>

11. Wolter S. C., Muehlemann S., Schweri J. Why some firms train apprentices and many others do not. *German Economic Review* [Internet]. 2006 [cited 2021 Apr 6]; 7 (3): 249–264. Available from: <https://www.econstor.eu/handle/10419/20152>

12. Muehlemann S., Schweri J., Winkelmann R., Wolter S. C. An empirical analysis of the decision to train apprentices. *Labour Economics and Industrial Relations* [Internet]. 2007b [cited 2021 Apr 06]; 21 (3): 419–441. Available from: https://www.researchgate.net/publication/4775597_An_Empirical_Analysis_of_the_Decision_to_Train_Apprentices

13. Mohrenweiser J., Zwick T. Why do firms train apprentices? The net cost puzzle reconsidered. *Labour Economics* [Internet]. 2009 [cited 2021 Apr 06]; 16 (5): 631–637. Available from: http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/12124/Mohrenweiser_Zwick_2008.pdf?sequence=1

14. Dionisius R., Muehlemann S., Pfeifer H., Walden G., Wenzelmann F., Wolter S. C. Cost and benefit of apprenticeship training: A comparison of Germany and Switzerland. *IZA Discussion Papers* [Internet]. 2008 Apr [cited 2021 Apr 06]; № 3465. Available from: <http://ftp.iza.org/dp3465.pdf>

15. Muehlemann S., Wolter S. C. Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analysis. *IZA Journal of Labor Policy* [Internet]. 2014 [cited 2021 Apr 06]. 3 (25). Available from: <https://link.springer.com/article/10.1186/2193-9004-3-25>

16. Wilson B., Mehta S. Work-based learning policy: 50-states scan. National Skills Coalition [Internet]. 2017 Apr [cited 2021 Apr 06]. 32 p. Available from: <https://www.nationalskillscoalition.org/wp-content/uploads/2020/12/WBL-Learning-Policy-50-State-Scan.pdf>

17. Seliverstova I. V. Employment of secondary vocational education graduates: what are the specifics? *Nauchen vektor na Balkanite = Scientific Vector of the Balkans*. 2020; 4 (10): 24–31. DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0404.0004 (In Russ.)
18. Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. Employment of vocational graduates: Still a slough or already a ford? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019: 1: 109–136. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-109-136 (In Russ.)
19. Klyachko T. L., Semionova E. A. Youth employment. First job. *Ekonomicheskoe razvitie Rossii = Russian Economic Development*. 2019; 12 (26): 48–56. (In Russ.)
20. Agranovich M. L., Dreneva A. A., Ermachkova Yu. V., Livenec M. A., Seliverstova I. V. Rossijskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnyh indikatorov, 2020. Analiticheskij doklad = Russian education in the context of international indicators, 2020. Analytical report. Moscow: Research Center of Educational Statistics and Monitoring FIRO PANEPa; 2020. 52 p. (In Russ.)
21. Agranovich M. L., Ermachkova Yu. V., Seliverstova I. V. Rossijskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnyh indikatorov, 2019. Analiticheskij doklad = Russian education in the context of international indicators, 2019. Analytical report [Internet]. Moscow: Research Center of Educational Statistics and Monitoring FIRO PANEPa; 2019 [cited 2021 Apr 09]. 96 p. Available from: https://firo.ranepa.ru/files/docs/ros_obr_v_kontekste_mejdunar_indikatorov/doclad_ros_obr_v_kontekste_mi.pdf (In Russ.)
22. Baert S., Nyet B., Omev E., Verhaest D. Student work, educational achievement, and later employment: A dynamic approach. *IZA Discussion Papers* [Internet]. 2017 Nov [cited 2021 Apr 09]; № 11127. Available from: <http://ftp.iza.org/dp11127.pdf>
23. Agranovich M. L., Seliverstova I. V., Sizov V. V., Fateeva A. V. Metodicheskie voprosy sravnitel'nogo analiza mezhdunarodnyh i rossijskih pokazatelej statistiki obrazovaniya = Methodological issues of comparative analysis of international and Russian indicators of education statistics. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University; 2012. 155 p. (In Russ.)
24. Satdykov A. I. Problems of cooperation between vocational educational organizations and industrial enterprises. *Trud i social'nye otnosheniya = Labour and Social Relations*. 2016; 5: 127–139. (In Russ.)
25. Bondarenko N. V. Practice-oriented approach to instructing: Implementation opportunities in vocational organizations. *Monitoring of Education Markets and Organisations* [Internet]. 2019 [cited 2021 Apr 09]; 8 (93). Available from: [https://memo.hse.ru/data/2019/04/25/1181817929/iam_8_2019\(93\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/04/25/1181817929/iam_8_2019(93).pdf) (In Russ.)
26. Bondarenko N. V. The analysis of the interaction between the system of VET and enterprises of high-tech sectors of the economy. *Monitoring of Education Markets and Organisations* [Internet]. 2018 [cited 2021 Apr 9]; 2 (122). Available from: [https://memo.hse.ru/data/2018/02/28/1165005722/2018_inbul_122\(2\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/02/28/1165005722/2018_inbul_122(2).pdf) (In Russ.)

Информация об авторах:

Блинов Владимир Игоревич – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; ORCID 0000-0001-8607-9159, Scopus ID 57195362638; Москва, Россия. E-mail: blinov-vi@ranepa.ru

Сатдыков Айрат Илдарович – заместитель директора Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной

службы при Президенте Российской Федерации; ORCID 0000-0002-9813-3746, Scopus ID 57207467731; Москва, Россия. E-mail: satdykov-ai@ranepa.ru

Селиверстова Ирина Валерьевна – заместитель директора Научно-исследовательского центра мониторинга и статистики образования Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; ORCID 0000-0002-5857-4416, WOS research ID U-2406-2018; Москва, Россия. E-mail: seliverstova-iv@ranepa.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 12.04.2021; принята в печать 11.08.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vladimir I. Blinov – Dr. Sci. (Education), Professor, Director of the Research Center of Vocational Education and Training and Qualification Systems, Federal Institute for Education Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; ORCID 0000-0001-8607-9159, Scopus ID 57195362638; Moscow, Russia. E-mail: blinov-vi@ranepa.ru

Ayrat I. Satdykov – Deputy Director of the Research Center of Vocational Education and Training and Qualification Systems, Federal Institute for Education Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; ORCID 0000-0002-9813-3746, Scopus ID 57207467731; Moscow, Russia. E-mail: satdykov-ai@ranepa.ru

Irina V. Seliverstova – Deputy Director of the Research Center of Educational Statistics and Monitoring, Federal Institute for Education Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; ORCID 0000-0002-5857-4416, WOS research ID U-2406-2018; Moscow, Russia. E-mail: seliverstova-iv@ranepa.ru

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the present research.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 12.04.2021; accepted for publication 11.08.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КВАЛИФИКАЦИЙ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

М. Н. Кичерова¹, М. Ю. Семёнов², Е. В. Зюбан³

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: ¹m.n.kicherova@utmn.ru; ²m.y.semenov@utmn.ru; ³e.v.zyuban@utmn.ru

Аннотация. Введение. Трансформация образовательной системы и рынка труда определяет потребность в объективных процедурах независимой оценки квалификаций, которые отвечают запросам всех заинтересованных сторон. Обостряется необходимость в преодолении квалификационного разрыва, изменения конфигурации связей и отношений в процессе оценки квалификаций, что и определяет актуальность изложенного в статье исследования.

Цель публикации – анализ социальных процессов, связанных с развитием системы оценки квалификаций, полученных как в формальном, так и в неформальном образовании в России.

Методология и методы. Методологической основой эмпирического исследования выступили принципы деятельностного подхода и концепции структуризации, в рамках которых практики оценки квалификаций рассмотрены как комбинации социальных связей между индивидуальными и коллективными субъектами в пространстве социально-трудовых отношений. Сбор и анализ данных реализован с опорой на качественную методологию социологического подхода: использован метод экспертного опроса – полуформализованное интервью, в котором приняли участие 24 эксперта из различных отраслей экономики и регионов России.

Результаты и научная новизна. Выявлены возможности и ограничения существующих практик оценки квалификаций: ассессмент-центров, центров оценки квалификаций, внутренней аттестации, профессиональной оценки квалификаций для рабочих профессий в рамках программы «WorldSkills» в России, представлен анализ международного опыта. На основе экспертных оценок установлено, что в российских условиях преобладают практики, характерные для индустриальной модели экономики. При этом для развития новых форм независимой оценки квалификаций создана инфраструктура и нормативное поле, однако не хватает «плотности взаимодействия» основных участников процесса; сырьевая структура экономики сдерживает развитие высокотехнологичного производства и работодателей, которые реально заинтересованы в создании квалификационных рамок.

По мнению экспертов, возрастает значимость неформального образования в освоении актуальных компетенций, требуются новые механизмы оценки квалификаций, полученных как в формальном, так и в неформальном обучении. Представлены кейсы, иллюстрирующие новые конфигурации связей участников, когда независимая оценка квалификаций интегрируется с формальной образовательной системой на этапе государственной итоговой аттестации, обеспечивая сопряженность этих процедур. Раскрыты противоречия, которые проявляются во взаимодействии соискателей/работников, работодателей и государства, влияют на институциональные механизмы становления национальной системы независимой оценки квалификаций.

Практическая значимость. Анализ альтернативных практик оценки квалификаций позволил выявить интересы разных стейкхолдеров, включенных в этот процесс, возможность применения «гибридных» форм оценки квалификаций, а также ряд противоречий, связанных с нормативно-правовыми, функциональными и организационными особенностями. Результаты исследования могут быть полезны руководителям образовательных учреждений и работодателям для синхронизации процессов по совместной оценке квалификаций. По итогам проведенной работы предложены рекомендации для развития в России системы независимой оценки квалификаций, обозначены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, высшее образование, национальная рамка квалификаций, центр оценки квалификаций, рынок труда, профессиональные стандарты, образовательные стандарты, компетенции.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ «Неформальное образование как фактор развития человеческого капитала», проект № 19-011-00701.

Для цитирования: Кичерова М. Н., Семёнов М. Ю., Зюбан Е. В. Практики оценки квалификаций: новые возможности и ограничения // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 71–98. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-71-98

QUALIFICATION ASSESSMENT PRACTICES: NEW POSSIBILITIES AND CONSTRAINTS

M. N. Kicherova¹, M. Yu. Semenov², E. V. Zyuban³

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹m.n.kicherova@utmn.ru; ²m.y.semenov@utmn.ru; ³e.v.zyuban@utmn.ru

Abstract. Introduction. The transformation of the educational system and the labour market determines the need for objective procedures for independent assessment of qualifications that meet the needs of all stakeholders. The need to overcome the qualification gap is becoming more acute, and it is necessary to change the configuration of connections and relationships in the process of qualifications assessment, which determines the relevance of the current research.

Aim. The present publication is aimed to analyse social processes related to the development of practices for evaluating qualifications obtained in both formal and non-formal education in Russia.

Methodology and research methods. The methodological framework of the research is based on the principles of the activity approach and the concept of structuration, in which the practice of qualifications assessment is viewed as a combination of social relations between individual and collective actors in the space of social and labour relations. Data collection and analysis was carried out using a qualitative methodology of the sociological approach. A semi-formal interview was selected as the method of expert survey. Twenty-four experts from various sectors of the economy (Moscow, Ekaterinburg and Tyumen) took part in the interviews.

Results and scientific novelty. The possibilities and constraints of existing practices for qualifications assessment were identified: assessment centres, qualification assessment cen-

tres, internal certification, professional evaluation of working professions within the framework of the “WorldSkills” programme in Russia. The analysis of international experience is presented. Based on expert assessments, it was established that practices specific to the industrial model of the economy prevail in Russia. Thus, the infrastructure and regulatory field were established for the development of new practices of independent qualification assessment. However, the main participants of the process are not involved enough in mutual interaction. The primary sector of the economy hinders the development of the high-technology manufacturing industry and the employers who are interested in creating a competency framework.

According to experts, the importance of non-formal education in the development of relevant competencies is increasing, and new mechanisms for qualifications assessment obtained in both formal and informal training are required. The authors presented the cases, which illustrate new configurations of participants’ relationships, when independent assessment of qualifications is integrated with the formal educational system at the stage of state final certification, ensuring the interrelated procedures. The article reveals the contradictions, which are manifested in the interaction between applicants/employees, employers and the state. It is concluded that such contradictions affect the institutional mechanisms for the formation of a national system of independent qualification assessment.

Practical significance. The analysis of alternative models for qualifications assessment revealed the interests of different stakeholders involved in this process, the possibility of using “hybrid” forms of qualifications assessment, as well as a number of contradictions related to regulatory, functional and institutional features. The results of the study can be useful for managers of educational institutions and employers to synchronise the processes for mutual assessment of qualifications. As a result, recommendations for the development of an independent qualification assessment system in Russia are proposed, and the prospects for further research are outlined.

Keywords: formal education, non-formal education, higher education, national qualifications framework, qualifications assessment centre, labour market, professional standards, educational standards, competencies.

Acknowledgements. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 19-011-00701 “Non-Formal Education as a Factor of Human Capital Development”.

For citation: Kicherova M. N., Semenov M. Yu., Zyuban E. V. Qualification assessment practices: New possibilities and constraints. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (7): 71–98. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-71-98

Введение

Основные тренды, которые влияют на развитие мировой системы образования, связаны со сменой технологического уклада, стремительным развитием высокотехнологичного производства и формированием новых отраслей экономики. В частности, В. С. Сенашенко и Е. П. Стручкова подчеркивают важность решения проблемы сопряженности системы образования и сферы труда [1]. В. В. Галкин, Д. С. Зуев и А. Е. Волков указы-

вают на «...несоответствия профессиональной квалификации выпускников перспективным требованиям экономической деятельности» [2, с. 21]. Эта дискуссия продолжается более десяти лет: например, О. В. Топорковой рассматриваются и внедряются инструменты для сокращения разрыва между теорией и практикой в техническом, инженерном образовании [3], однако новейшие технологии постоянно генерируют спрос на новые квалификации. М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви оценивают эти изменения как революционные, которые приводят к кардинальной трансформации глобальной и национальных образовательных систем [4]. Рассмотренные авторами тренды приводят к тому, что системы формального образования в мире не успевают реагировать на запросы современности, наблюдается взрывной рост практик неформального обучения: интенсивных тренингов, массовых открытых онлайн-курсов, программ корпоративного обучения.

В. В. Галкин, Д. С. Зуев, А. Е. Волков отмечают, что, «...адаптируясь к происходящим в социально-профессиональном мире изменениям и отвечая на массовый спрос, постепенно размывается традиционная форма организации учебного процесса, квалификации начинают формироваться в значительной степени не в учебном заведении, а на рабочих местах, в ходе тренингов, в процессе выполнения проектов» [2, с. 23]. Данная тенденция сопровождается тем, что во многих странах, по мнению I. Prasetyo, Y. Suryono и S. Gupta институциональные черты начинает обретать неформальное образование, которое позволяет получить необходимые навыки, востребованные в XXI веке [5].

Отличительной особенностью неформального образования является его разнообразие – от краткосрочных интенсивных курсов, тренингов, воркшопов до долгосрочных образовательных программ, которые реализуются в очном/дистанционном/смешанном формате. Обучение может происходить вне стен образовательных учреждений и на разных этапах жизни человека (как элемент непрерывного образования, наряду с формальным и неформальным образованием), причем не всегда сопровождается выдачей диплома/сертификата по итогам усвоения новых знаний и навыков [6]. Такое обучение весьма продуктивно, так как максимально приближено к практике, оно может существенно дополнять формальное образование.

Социальный запрос на оценку квалификаций обусловлен интересами различных сторон. Образовательные организации заинтересованы в том, чтобы их выпускники были конкурентоспособны на рынке труда. Работодателям важно иметь высококвалифицированный персонал, а оценка квалификаций позволяет принимать более обоснованные управленческие решения. Государство заинтересовано в развитии экономики, высокотехнологичного производства, для которого необходимо приращение чело-

веческого капитала. Личный интерес выпускников образовательных организаций, соискателей вакантных должностей состоит в признании их компетентности, профессиональном росте и мобильности, облегчающих трудоустройство. Реализация потребностей всех стейкхолдеров зависит от развитости и институциональной зрелости системы оценки квалификаций.

Целью исследования является анализ особенностей реализации различных практик и форм оценки квалификаций, полученных в формальном и неформальном образовании в России.

Гипотеза исследования заключается в том, что в современных условиях для оценки квалификаций наиболее востребованы такие конфигурации связей ее участников, которые максимально обеспечивают сопряженность результатов образования (компетенций) с изменениями потребностей сферы труда и учитывают результаты как формального, так и неформального, спонтанного обучения.

В ходе проверки гипотезы мы попытались осветить ряд исследовательских вопросов: какие практики наиболее представлены в российском контексте; какие факторы являются определяющими для работодателей при выборе формата оценки квалификаций сотрудников; что доминирует при оценке квалификаций – реальные навыки соискателя или формальные дипломы/сертификаты.

Среди ограничений проведенного исследования можно отметить, что в работе представлены мнения экспертного сообщества преимущественно из числа российских компаний, что в большей степени раскрывает специфику российского рынка труда. Несмотря на это, на основе эмпирических данных экспертного опроса были раскрыты специфика связей и отношений, барьеров и ограничений, возникающих в процессе оценки квалификаций, потенциал неформального образования для формирования актуальных компетенций и определены возможные пути развития системы независимой оценки квалификаций в России.

Обзор литературы

Вопросы сопряженности результатов обучения с потребностями сферы труда, независимой оценки реальных знаний и компетенций выпускников учебных заведений с присвоением соответствующей квалификации находятся в фокусе внимания международного научного сообщества. Квалификация рассматривается как уровень развития способностей соискателя/работника, позволяющий ему выполнять ту или иную трудовую функцию определенной степени сложности в конкретном виде деятельности.

Международный опыт разработки и реализации национальных систем квалификации, по мнению Н. М. Аксеновой, показывает, что в данном процессе ключевыми являются «механизмы, обеспечивающие международную сравнимость квалификаций, возможности переноса и накопления зачетных единиц в профессиональном и высшем образовании» [7, с. 23]. В научной литературе достаточно широко представлен анализ системы национальных квалификационных рамок. К примеру, S. Allais в ряде работ описывает опыт Южной Африки по созданию модели оценки квалификации на основании конкретных результатов. В итоге, исследователь отмечает, что подобный подход не может обеспечить полноты оценки компетентности [8, 9, 10]. S. Mandal рассматривает особенности интеграции международной системы национальных квалификационных рамок к системе высшего образования в Индии, отмечая, что, с одной стороны, это является позитивным трендом, восстанавливающим доверие, с другой стороны, данный процесс достаточно затруднителен в связи с разнообразием индийской системы высшего образования [11]. P. Méhaut и C. Winch, изучая результаты применения европейской квалификационной рамки, выявили возникающие трудности, фиксируя изменения, сравнивая различные страны, прогнозируя развитие событий [12]. Подобные исследования проводят ученые стран Европы (Великобритании, Германии). К примеру, A. Brown в своей работе анализирует ограничения при внедрении национальных квалификационных рамок, C. Skinner рассматривает применение квалификационных рамок в Англии и Уэльсе на примере отрасли правосудия, B. Gössling изучает внедрение первых квалификационных рамок на территории Германии, E. Williams, J. Norman и M. Rowe исследуют процессы стандартизации обучения правоохранителей в Великобритании [13–16]. Вместе с тем подобные исследовательские проекты характерны и для стран Азии (Тайланда, Индонезии). Так, A. Tamronglak уделяет внимание изучению квалификационной рамки в сфере государственного управления в Тайланде, R. Yüsgü и др. исследовали эффективность национальной системы квалификации в Индонезии [17, 18], I. Primastuty с коллегами проанализировали систему внедрения квалификационной рамки в систему высшего образования в Индонезии [19].

Сравнивая ситуацию в разных странах по вопросу внедрения национальных квалификационных рамок, можно отметить, что исследователи сходятся во мнении относительно важности их внедрения. Отметим, что, для того чтобы процесс интеграции квалификационных рамок не был данью уважения к моде, а реально улучшал качество образования, необходимо четкое понимание специфики рынка труда и профессиональной подготовки в условиях конкретной страны.

В работе А. Schleicher отмечается, что в целях оперативного реагирования на потребности рынка труда и соотнесения их с реальными компетенциями работников Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) инициирован сопоставительный анализ навыков взрослого населения в разных странах, осуществляющийся по международной методике PIAAC [20]. Регулярный мониторинг позволяет не только оценивать степень развития навыков, необходимых для успешного выполнения производственных задач, но и максимально оперативно корректировать инструменты оценки квалификаций. Например, в работах И. В. Андреевской и Ю. Б. Шубникова [21] Э. И. Лескиной [22], Ю. А. Свирина [23] подробно представлен анализ правовых аспектов данной оценки для Российской Федерации. Сам процесс присвоения квалификации сотрудникам с позиций сферы управления персоналом в России конкретизирован в исследовании Н. И. Архиповой, Н. И. Назайкинских и др. [24].

Важно, что в настоящее время большое внимание уделяется не только принципам реализации системы независимой оценки квалификации, но и конкретным механизмам, кейсам, лучшим практикам, позволяющим максимально точно произвести эту оценку. Отметим, что именно конфигурация связей между основными участниками процесса отражает основные позиции заинтересованных сторон. Международный опыт оценки квалификаций представлен в ассессмент-центрах при университетах. Такие центры, используемые работодателями при наборе персонала, предоставляют сведения не только о профессиональных компетенциях кандидата, но и о моделях поведения соискателя, его способах взаимодействия с людьми, мотивационных факторах и ценностях. Подобные центры, существующие во многих странах, таких как Австралия¹, Норвегия, Великобритания², позволяют пройти пробное профессиональное тестирование, оценивающее навыки общения и командной работы кандидатов, способность принимать решения, эмоциональный интеллект, умения в области постановки и достижения целей. В процедуру оценки включаются групповые упражнения, устные презентации, ролевые игры, психометрическое тестирование, индивидуальные задания. В частности, Т. А. Терехова и Л. Л. Михайлова провели глубокий анализ использования ассессмент-центров в интересах управления человеческими ресурсами в России [25], а N. Dimotakis, D. Mitchell, T. Maurer – анализ позитивных и негативных результатов прохождения ассессмент-центра, а также возможности получения обратной связи и её использования для развития соискателей [26].

В соответствии с международными принципами и стандартами в России развивается система независимой оценки квалификации. Анализ

¹<https://www.sydney.edu.au/careers/students/applying-for-jobs/assessment-centres.html>

²<https://www.kent.ac.uk/ces/student/assessmentaptitude.html>

правовых аспектов системы независимой оценки квалификации содержат работы И. В. Андреяновой и Ю. Б. Шубникова [21], Э. И. Лескиной [22], Ю. А. Свирина [23] и др. В коллективной монографии Н. И. Архиповой, Н. И. Назайкинского и др., помимо правовых вопросов, разбирается процесс присвоения квалификации сотрудникам с позиций сферы управления персоналом [24]. В рамках тематики управления человеческими ресурсами изложен опыт использования ассессмент-центров [24] и применения контрольно-измерительных материалов.

Вместе с тем, на наш взгляд, в настоящее время в России явно недостаточно работ, раскрывающих потенциал междисциплинарного, комплексного подхода, реализующегося с опорой на ресурсы социологического анализа при исследовании имеющихся практик оценки квалификаций, их преимуществ и ограничений, возникающих новых связей и отношений участников процесса.

Методология, материалы и методы

Теоретическая рамка представленного в настоящей статье исследования – принципы деятельностного подхода и концепция структуризации. Общество рассматривается не как формация с «жесткой структурой» взаимодействий, а как динамическое социальное «мягкое» поле. Социальная реальность трактуется как сеть связей и зависимостей, обменов, отношений, которая является специфической средой, соединяющей людей друг с другом [27, с. 27]. Практики оценки квалификаций понимаются как комбинация взаимозависимостей между индивидуальными и коллективными субъектами в пространстве социально-трудовых отношений. Конфигурацию таких отношений мы анализировали как формы оценки квалификаций.

Процесс оценки квалификаций в соответствии с теорией структуризации можно рассматривать как создание новой системы с преобладанием в ней действий того или иного актора. В данном случае система включает в себя взаимосвязь потребностей рынка труда и результатов образовательной деятельности. Акторами этого процесса выступают государство в лице органов власти, профессиональное сообщество (профсоюзы, объединения работодателей и отдельные работодатели), образовательные организации и провайдеры неформального образования. Преобладание действий того или иного актора определяет конфигурацию связей, но при анализе процесса оценки квалификаций важно учитывать интересы, позиции, действия всех вышеперечисленных акторов, каждый из которых задает свои нормы и правила, влияя на структуру обсуждаемого процесса.

Аналитический обзор литературы был реализован на основе публикаций из открытых баз научных данных, таких как Elibrary, Google Академия,

Scopus, Web of Science, Sage pub. Временной охват анализируемых публикаций составил последние десять лет.

Эмпирическое исследование проводилось с привлечением метода экспертного опроса (полужформализованного интервью). Именно мнение экспертов позволяет обсуждать вопрос на национальном и глобальном уровнях, акцентировать существенные детали, важные для исследования. В ходе интервью экспертам было задано 15 вопросов, которые можно объединить в три блока: первый блок касался оценки основных тенденций в формальном и в неформальном образовании; второй блок был посвящен оценке ситуации на рынке труда и возможностям трудоустройства, в том числе квалификационному отстаиванию в конкретных отраслях; в третьем блоке вопросов рассматривались современные формы и практики оценки квалификации соискателей/работников, специфика их применения, перспективы внедрения независимой оценки квалификации в России.

В опросе приняли участие 24 эксперта из Москвы, Екатеринбурга и Тюмени: руководители и топ-менеджеры учреждений образования (высшего и СПО – 8 человек), представители работодателей, преимущественно руководители структурных подразделений и HR-менеджеры из разных секторов экономики (топливно-энергетический комплекс – 4 человека, сфера жилищно-коммунального хозяйства – 2 человека, речной транспорт – 1 человек, лесное хозяйство – 1 человек, международная сеть ресторанов и кафе – 2 человека, торговые сети и ритейл – 4 человека), представители органов государственной власти – специалисты Департамента труда и занятости населения (2 человека). Среди респондентов были представители государственных учреждений, малого и среднего бизнеса, крупных международных организаций. Все имели стаж более 8 лет; круг их профессиональных обязанностей подразумевал подбор и обучение персонала, реализацию образовательных программ.

Выбор экспертов был обоснован необходимостью выявить отраслевые особенности при оценке квалификаций, а также позиции трех ключевых групп акторов – государства, образовательных учреждений, работодателей.

Результаты исследования

Информанты указали, что востребованность оценки квалификаций в России существенно увеличилась в связи с тем, что изменились требования на рынке труда и расширяются возможности для освоения новых навыков. По мнению участников экспертного опроса, популярность/престиж формального образования снижается и увеличивается значимость неформального образования, в том числе в корпоративной среде: «Сфера образования,

в частности неформального, растет в геометрической прогрессии, и причиной этого является безусловный спрос. Люди желают в кратчайшие сроки получить практические навыки, которые смогут тут же применить в работе, а не тратить год и более на получение формального образования». Именно неформальное обучение дает «концентрат актуальных навыков», обеспечивает интенсивность их освоения, а мастерство наставников способствует «ускоренному обучению», что очень востребовано в современном мире.

Особо актуально, на взгляд экспертов, неформальная подготовка для таких профессий, которые уже представлены на рынке труда, однако пока для них нет профессиональных и образовательных стандартов (профессии копирайтера, smm-специалиста и др.). Считается, что студенты могут/должны «обучиться этим специальностям опосредованно, как бы параллельно с основной программой, но по факту выпускники в 90 % случаев не подготовлены в плане этих навыков». Эксперты, в частности, отметили потребность в такой профессии, как CDTO (Chief Digital Transformation Officer) – специалист по управлению цифровой трансформацией компании. Работники такого профиля отвечают за то, чтобы перевести компанию в новый технологический уклад, им необходимо стратегическое видение бизнес-модели, организация управления на основе данных, формирование нового продуктового портфеля. В России всего 11 % компаний имеют позицию CDTO, в Европе – 70–80 %. Учреждения формального образования не могут в полном объеме обеспечить необходимую профессиональную подготовку для таких должностных позиций.

По свидетельству экспертов, есть значимые отраслевые различия в требованиях к оценке компетенций сотрудников и к уровню их квалификации. В частности, представители сферы теплоэнергетики заявили: «У нас в компании два типа работников – рабочий персонал и специалисты (административно-управленческий, инженерно-технический персонал). Первую категорию персонала мы берем только при наличии соответствующих удостоверений и допусков, вторую – только при наличии высшего образования (для инженера на производственных участках возможно среднее профессиональное образование). Безусловно, важны реальные навыки, но их можно и наработать. На протяжении трех лет мы берем минимум 2–3 выпускника вузов, прошедших у нас практику, в штат. Мы самостоятельно обучаем, даем все необходимые профессиональные навыки, однако при выборе студентов, опираемся на их личностные навыки. У нас высокие требования к кандидатам, мы работаем в энергообеспечении, соответственно, к квалификации и образованию работников предъявляется высокий уровень требований, со стороны как заказчиков, так и законодательства. Если кандидат нам очень понравился, но у него нет соответствующего образования, то берем на ра-

боту только при условии, что он поступает на обучение по специальности (хотя бы на профпереподготовку минимум 256 часов), он может работать и учиться параллельно. Но база, которую дает формальное образование, остается для нас приоритетной». Существуют отрасли, где требования к уровню квалификации строго регламентированы, однако именно в этих сферах наблюдается наибольший запрос на инновационное развитие, обновление.

Оценивая качество человеческого капитала в компании, эксперты отметили, что для достоверной оценки надо разделять категории персонала по уровню сложности трудовой функции.

Представитель организации топливно-энергетического комплекса (штат – более 800 человек): «Если говорить про рабочий персонал, то мы повсеместно повышаем их уровень квалификации. Согласно законодательству раз в пять лет они должны проходить курсы повышения квалификации. Что касается административно-управленческого персонала, то тут таких норм нет, поэтому часто эта категория персонала начинает отставать от требований времени. Самая глобальная проблема – уровень владения компьютером, в нашей компании этот навык развит далеко не у всех, в силу возраста многие могут пользоваться простейшими программами из пакета MS Office и всё. Рабочий персонал в этом плане еще больше отстает, у некоторых до сих пор нет электронной почты. Для выполнения повседневных рабочих задач ее достаточно, но требованиям времени это явно не соответствует.

Специфика обучения и переобучения персонала зависит от уровня сложности труда, в частности для «электротехнического» персонала предусмотрено обучение 1 раз в 5 лет. Кроме того, проводим дополнительное обучение при появлении нового оборудования на месторождениях, обучаем работников на местах, направляем их в учебный центр, или на завод-производитель, или к официальным представителям в другой стране. Что касается «неэлектротехнического» персонала, то тут работники обучаются самостоятельно, они могут обращаться к любым ресурсам».

Обсуждая наиболее востребованные компетенции, эксперты из сферы топливно-энергетического комплекса и ритейла указали, что, не считая профессиональных компетенций, в компаниях ценятся инновационность, динамичность, умение найти бенчмарки (эффективные практики функционирования) и внедрить их на своих местах. Приветствуется инициативность работников в поиске и внедрении того, что можно улучшить. Участники экспертного опроса из сферы жилищно-коммунального хозяйства указали, что для них ценным является способность сотрудников передать свой опыт, научить других, что помогает решить вопросы замещения должностей и профессионального развития. Представители сферы общественного питания (международной сети ресторанов и кафе) отметили потребность в

мягких социальных навыках сотрудников и подчеркнули, что у тех, кто работал в представительствах крупных международных компаний, эти навыки развиты значительно лучше, чем у сотрудников только с российским трудовым опытом.

Абсолютное большинство информантов отметило, что в их организациях сложились свои стандарты корпоративного/внутрифирменного повышения квалификации: «Раз в год мы проводим корпоративное онлайн-обучение. Наши менеджеры записывают вебинары и готовят тестирования, после этого работники проходят обучение, сдают тесты. Организовано обучение для рабочих профессий на местах, в организации есть технолог, который постоянно повышает свою квалификацию, а затем ездит по месторождениям и в полевых условиях обучает персонал новым знаниям».

Однако такой подготовки, по признанию экспертов, явно недостаточно. Так, в организациях сферы жилищно-коммунального хозяйства многие навыки передаются на рабочем месте, формальный диплом об образовании не столь важен, поскольку образовательные учреждения не готовят, например, специалистов с квалификацией «управляющий микрорайоном». Обучение происходит только во время реальной практики под наблюдением наставника: когда претендент освоит определенные навыки, его назначают на должность.

Рассказывая о своем корпоративном опыте структурированного и неструктурированного обучения на рабочем месте: поддержке коллег-новичков (budding), наблюдении за работой более опытного сотрудника (shadowing) (особенно активно такие практики используются в российских представительствах международных компаний) – подавляющее большинство экспертов подчеркнуло важность наставничества, позволяющего быстрее приобрести необходимые навыки и квалификацию, соответствующие корпоративным стандартам.

Отвечая на вопросы о внедрении и развитии в России системы независимой оценки квалификаций, участники исследования отметили, что, наряду с формальным образованием, весьма важно оценивать результаты неформального обучения: «Я сама коуч, у меня для этого получено три формальных образования и международная сертификация, однако, чтобы соответствовать требованиям, нужно всегда подтверждать реальные навыки и непрерывно обучаться».

Идея создания центров оценки квалификаций, как и внедрение института независимой оценки квалификаций в российских условиях, оказалась для экспертов весьма спорной и сомнительной: «Если мы говорим про оценку компетенций в рамках компании – сделать это может только работодатель, я против привлечения внешних ассессоров, так как часто люди без

нужного уровня знаний “внутренней кухни” дают оценку шаблонно»; «Что касается выпускников вузов – оценить их навыки могут тоже только работодатели, как основные “потребители” этого рынка. Я не вижу необходимости в создании центров оценки квалификаций, так как если туда будет обращаться соискатель и ему скажут: «У Вас хорошо развиты коммуникативные навыки»; он придет на собеседование, и мне покажется, что для этой должности они развиты недостаточно, – может возникнуть конфликт, так как я ему откажу в приеме на работу». Опасения экспертного сообщества связаны с тем, что «может повториться ситуация с центрами занятости: вроде они есть, что-то делают, но работодателям от них одни проблемы». Эксперты обратили внимание на важный факт: центры оценки квалификаций в России ориентированы на сертификацию соответствия профстандартам, в которых перечислены сугубо профессиональные, специфические характеристики – *hard skills* и *general skills*, однако при трудоустройстве в современную компанию на первое место выходят *soft skills* – личностные навыки, социальная компетентность, крайне трудно определяемые «по шаблону». Хотя в новые профстандарты включены надпрофессиональные компетенции, они не отражают реальных потребностей работодателей.

Часть информантов заметила: основные средства сегодня вкладываются в развитие инфраструктуры независимой оценки, но главный вопрос заключается в «плотности связей» участников этого процесса, осознании их реальных интересов. Причем вряд ли продуктивна единая форма оценки квалификаций для разных отраслей, между которыми имеются существенные отличия. Кроме того, учитывая, что рынок труда непрерывно изменяется, следует развивать/тестировать альтернативные форматы оценки квалификаций, используя различные конфигурации связей участников процесса.

По результатам опроса, а также на основе теоретического анализа данных, представленных в открытом доступе, мы выделили основные формы оценки квалификаций в России (таблица).

Из содержания таблицы следует, что основными вариантами оценки квалификаций являются ассессмент-центры, центры оценки квалификаций, внутренняя аттестация сотрудников организаций и оценка в рамках программы для рабочих специальностей WorldSkills. Особенности этих форм оценки квалификаций обсуждались с экспертами. Некоторые практики, например, аттестация, могут быть реализованы лишь в производственных условиях. Независимая оценка квалификаций может применяться без ограничений, в том числе для безработных, мигрантов, студенческой молодежи. Привычные «старые» нормы и новые форматы независимой оценки квалификаций существуют в одном времени и пространстве, но последние «приживаются» и интегрируются в социальную ткань с большим трудом.

Формы оценки квалификаций в России
Forms of qualifications assessment in Russia

№	Наименование	Характеристика	Стоимость процедуры оценки	Примечания
1	Ассесмент-центры	Реализуют комплексную оценку персонала на основе моделирования ключевых ситуаций в работе с целью определения уровня развития компетенций работника	от 80 тыс. руб. на одного работника	Выполняется по заказу работодателя, преимущественно для сотрудников высокого уровня квалификации, руководителей. Учитываются результаты формального и неформального образования
2	Центры оценки квалификаций (ЦОК)	Осуществляют независимую оценку квалификации соискателей / работников на добровольной основе по разным специальностям	17–25 тыс. руб. на человека в зависимости от специальности региона	Выполняется добровольно, по инициативе соискателя. В 2020 г. в России действует 455 ЦОК, регламентируется 238 ФЗ от 03.07.2016 г.
3	Внутренняя аттестация	Реализуется работодателем в рамках трудовых отношений, с привлечением внешних экспертов с целью оценки соответствия работника должностным обязанностям	Стоимость определяется на договорной основе	Является обязательной, реализуется работодателем в соответствии с Трудовым кодексом РФ и локальными актами, зависит от отраслевой принадлежности организации / учреждения, наличия профессиональных стандартов
4	Профессиональная оценка для рабочих профессий / специальностей (в рамках программы WorldSkills «Молодые профессионалы»)	Оценка проводится на основе спецификации международных стандартов WorldSkills, в том числе демонстрационный экзамен в формате командных соревнований	Для соискателей бесплатно, организаторами и участниками являются образовательные организации, работодатели. Финансирование за счет субсидий бюджета	Выпускник, обладающий опытом участия в WorldSkills, имеет конкурентное преимущество при трудоустройстве, так как у него есть подтверждение соответствия квалификаций международным стандартам. По итогам профессиональной оценки участники WorldSkills получают скиллс-паспорт

По информации, размещенной на сайте Национального агентства развития квалификаций, в настоящее время в России функционирует 38 советов по профессиональным квалификациям и 455 центров оценки квалификации¹. В систему независимой оценки квалификации входят такие структурные элементы, как Национальный совет, Национальное агентство развития квалификации, советы по профессиональным квалификациям, а также центры оценки квалификации. Помимо перечисленных организаций в процессе оценки задействованы работодатели, соискатели, органы государственной власти в сфере труда и занятости населения. Но как складывается реальное взаимодействие участников процесса? Какие связи и отношения между ними являются продуктивными, а какие формальными, не дающими нужного социального эффекта/результата?

Примечательно, что Министерство труда и социальной защиты РФ декларирует, что человек, не имеющий профессионального образования, но с опытом работы, при прохождении независимой оценки квалификации может «уверенно чувствовать себя на рынке труда, планировать профессиональную карьеру, что повышает конкурентоспособность граждан на рынке труда»². Возникает вполне логичное желание проверить реалистичность подобных утверждений в социальной практике.

Участники опроса подтвердили, что в последнее время проводится много мероприятий, направленных на развитие национальной системы квалификаций, однако такие встречи носят преимущественно формальный характер: декларируются основные принципы, «живого разговора заинтересованных сторон не получается». Квалификационные стандарты и квалификационные рамки разработаны, и даже в избытке. Вопрос о том, нужны они или нет, не стоит – это уже часть государственной политики. Проблема в том, что «здесь нет важного игрока, ассоциации независимых гражданских, которые бы выступали как партнер в процессе формирования этих рамок. Сейчас они как бы в режиме сверху вниз спускаются из Москвы, и это плохо. Если бы люди на местах знали, что у них есть какой-то региональный представитель, где-то в их общей ассоциации слышен голос конкретного региона, конкретного образовательного учреждения, есть возможность донести свою позицию, прийти к более сбалансированному, аккуратному видению – вот этого не хватает». Речь идет о заинтересованности, интенсивности участия представителей реального сектора экономики: квалификационные

¹ Национальное агентство развития квалификаций РФ. Официальный сайт: <https://pok-nark.ru/>

² Ответы на часто задаваемые вопросы по реализации федерального закона от 3 июля 2016 г. № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» / Информация Минтруда России от 21.04.2017 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/payment/152>

рамки «должны по-другому возникать, вот что кажется существенно». Но государство субсидирует мелкие, неэффективные компании, чтобы сохранить занятость населения, поэтому темп создания новых рабочих мест отстает от требований времени, сырьевая структура экономики сдерживает развитие новых профессий и высокотехнологичного производства. Реально заинтересованных работодателей в создании квалификационных рамок явно не хватает.

Формат оценки рабочих навыков WorldSkills эксперты считают перспективным, но при этом указывают, что техническое оснащение учреждений среднего профессионального образования в России сильно отстает от современных требований международных стандартов. По мнению одного из экспертов нашего исследования (сотрудника учреждения среднего профессионального образования), большая часть станочного парка составляет аналоговое оборудование, в силу чего учащиеся колледжей не могут получить навыки работы на высокотехнологичном оборудовании. Устаревшая материально-техническая база учреждений среднего профессионального образования является существенным тормозом для формирования необходимых компетенций. Один из экспертов привел пример: для подбора 100 человек на новую производственно-технологическую линию пришлось рассматривать более двух тысяч кандидатов, так как большинство соискателей не представляли, как работать с данным оборудованием.

По итогам анализа экспертных интервью, в социально-трудовых отношениях по-прежнему преобладает традиционная форма оценки квалификаций, при которой основное решение выносит работодатель. Механизмы независимой оценки квалификаций пока не находят должного понимания ни у населения, ни у работодателей, поскольку о них мало информации, а выгоды от их применения не очевидны.

Результаты экспертных интервью позволили выделить ключевые противоречия в реализации способов оценки квалификаций – проблемы, которые обозначили непосредственные участники данного процесса. Мы объединили выявленные диссонансы в три тематических блока: противоречия институционально-правового, функционального и организационного характера.

Институционально-правовые противоречия. В законах Российской Федерации закреплено несколько однонаправленных практик аттестации специалистов и оценки их квалификации. С одной стороны, существует 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» от 3 июля 2016 г. С другой стороны, согласно статье 81 Трудового кодекса РФ, работодатели имеют право самостоятельно проводить аттестацию сотрудников на предмет соответствия предъявляемым должностными инструкциями требованиям к квалификации сотрудника. Помимо этого, существует институционали-

зированной практика прохождения профессиональной переподготовки как работниками, так и нетрудоустроенными людьми, которая зачастую заменяет независимую оценку квалификаций.

У нетрудоустроенного человека есть несколько возможностей официально подтвердить свои профессиональные компетенции. Можно пройти добровольное тестирование в центре оценки квалификации при условии, что такой центр расположен в территориальной доступности к заказчику. Для имеющих образование предусмотрена переподготовка с получением диплома, позволяющего заняться новым видом профессиональной деятельности. Стоимость данных процедур не является основополагающим фактором – цена примерно одинакова. Важно другое. В настоящее время любой профессиональный стандарт содержит требования к образованию. К примеру, в Приказе Минтруда России от 28.11.2013 № 701н (ред. от 10.01.2017) «Об утверждении профессионального стандарта «Сварщик»» прописаны требования, которые содержат указания либо на обучение по программам профессиональной подготовки, либо на переподготовку, соответствующую профилю сварочного производства¹. Данный пример взят не случайно: именно центры оценки квалификаций по сварочному делу достаточно распространены. Отсюда следует, что если работодатель строго придерживается предписанию норм профессионального стандарта, то прохождение добровольной независимой оценки квалификаций не станет конкурентным преимуществом при трудоустройстве в данной ситуации.

Возникает логичный вопрос: в каком случае прохождение независимой оценки квалификации будет являться конкурентным преимуществом? На наш взгляд, оценка квалификаций может превратиться в действительно конкурентное преимущество при устройстве на работу в двух случаях.

Во-первых, при формальном (нормативно-правовом, легитимном) приравнивании свидетельства независимой оценки квалификации к диплому об образовании или переподготовке.

Во-вторых, когда процедура независимой оценки квалификации станет показателем качественного формального образования, как это делается в некоторых зарубежных странах, например в Эстонии [28]. В таком случае молодые специалисты при трудоустройстве смогут предъявлять помимо диплома об обучении по специальности и заключение экспертного сообщества об уровне их квалификации в виде свидетельства независимой оценки.

Функциональные противоречия различных способов оценки соответствия работника (специалиста) требованиям профессионального стандарта.

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Сварщик». Приказ Минтруда России от 28.11.2013 № 701н (ред. от 10.01.2017) // КонсультантПлюс [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159977/

Как уже было отмечено, у работодателя есть право выбора вариантов оценки квалификации своих сотрудников. Независимая оценка квалификации может быть составляющей частью процесса аттестации работников, на основании результатов которой работодатель принимает решение об удовлетворении специалистами требований профессионального стандарта. Однако это лишь право работодателя, которое на практике применяется нечасто в связи с рядом вполне обоснованных проблем.

На современном этапе развития независимой оценки квалификации в России существует проблема централизации оценки квалификаций. Есть регионы, в которых имеется лишь один, предназначенный для этих целей центр (Курганская область, Республика Хакасия и др.). Людям, проживающим на данных территориях, затруднительно пройти независимую оценку квалификации по месту жительства, а работодателю подобная форма аттестации сотрудников не выгодна в связи с увеличением затрат.

Ситуацию осложняет и то, что центры оценки квалификаций согласно ФЗ-283 создаются на базе юридических лиц или конкретных предприятий. Следовательно, обеспечить необходимое количество наличие таких центров в каждом регионе не представляется возможным. Таким образом, можно констатировать проблему территориальной доступности и требуемого числа центров оценки квалификаций.

Весомым фактором, затрудняющим прохождение независимой оценки квалификации, является и ее стоимость. Если заказчик – физическое лицо, у него есть выбор между этой оценкой и переподготовкой, стоимость которых примерно одинакова. У работодателя, инициирующего экспертизу, выбор несколько шире: центр оценки квалификаций, переподготовка или внутренняя аттестация. Провести внутреннюю аттестацию можно без каких-либо финансовых затрат, что крайне важно как для коммерческих, так и для бюджетных организаций. Таким образом, главные функциональные противоречия проявляются в дублировании функций среди различных форм оценки квалификации сотрудников.

Социально-перцептивные противоречия, связанные с различиями в восприятии способов подтверждения профессиональной квалификации. Рассмотрим этот вид противоречий с позиций современного работодателя. Предположим, что он ищет нового сотрудника и делает выбор между двумя кандидатами. Один из соискателей, не имея фактически подтвержденного опыта работы и формального диплома, обладает сертификатом о независимой оценке своей квалификации, а другой получил диплом о профессиональной переподготовке, удостоверяющей его компетенции. Получается, что у обоих в наличии подтвержденная квалификация, однако у второго

есть свидетельство о завершенном обучении. Кого в данной ситуации выберет работодатель? Эксперты дают ответ: «В ситуации, когда к нам приходит человек с дипломом о переподготовке, а второй с сертификатом независимой оценки квалификации – мы понимаем, что помимо аттестации, человек не просто получил сертификат, но еще прошел обучение, получил навыки». Таким образом, возникает проблема доверия альтернативным формам присвоения квалификации, и пока отечественные работодатели решают ее не в пользу системы независимой оценки.

Проведенное исследование показало, что сегодня российские практики оценки квалификаций весьма разнообразны по формам и масштабам признания (валидации) – они могут быть корпоративного, национального или международного уровня, отличаться по срокам признания квалификаций (бессрочные, либо ограниченные во времени (например, как выдаваемый на 5 лет skills-паспорт), либо действительные только при условии работы в конкретной должности). Для работодателей важны простота и прозрачность процедуры. Одна и та же потребность в признании квалификации может быть реализована в разных формах, среди которых работодатели для обеспечения потребностей своего предприятия в трудовых ресурсах выбирают преимущественно привычный и более надежный способ – внутреннюю аттестацию сотрудников.

По данным, полученным нами в ходе эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что в российском контексте в конфигурации связей системы оценки квалификации продолжает доминировать государство как ключевой актор. Перераспределения полномочий не происходит, работодатели и представители образовательных учреждений не проявляют необходимой активности, и их участие в процедурах присвоения квалификаций зачастую носит формальный характер. Функционирование сложившейся системы могло бы стать более эффективным при смещении акцентов и сбалансированном взаимодействии всех акторов.

Обсуждение результатов

Результаты предпринятого исследования показали, что в наибольшей степени современным запросам рынка труда отвечают такие конфигурации связей, которые представлены в рамках программы WorldSkills, что согласуется с результатами научных исследований, проведенных в Высшей школе экономики и представленных в научных публикациях Ф. Дудырева, И. Фрумина, В. Мальцевой, где раскрывается перспективность методологии объективной оценки формирования образовательных результатов на опыте Австралии, Великобритании, Нидерландов [29]. Например, обсуждая потен-

циал методологии WorldSkills, исследователи из Высшей школы экономики акцентируют необходимость интеграции инструментов объективной оценки результатов образования в национальные системы профессионального образования.

Формат WorldSkills имеет и другие преимущества. Исследования М. Chankseliani & J. Relly [30], L. Pylväs & Nokelainen [31], Alla. A. Kaybi-yaunpen и др. [32] показывают, что подготовка и участие в международном конкурсе WorldSkills обеспечивают максимальное развитие человеческого капитала, а гибкость, вариативность, высокая скорость обновления требований к квалификациям (ежегодно) значительно сокращают разрыв между образовательными результатами и потребностями сферы труда.

Существуют и другие, близкие по сути к WorldSkills практики подтверждения образовательных результатов и независимой оценки квалификаций. Среди них мы выделили серию наиболее интересных кейсов, отличающихся новой конфигурацией связей и отношений участников процесса оценки.

В Российской Федерации существуют регионы, где независимая оценка квалификации интегрируется с формальной образовательной системой на этапе государственной итоговой аттестации. Подобная практика реализуется, к примеру, с 2018 года в Курской области. Двухнаправленный процесс, с одной стороны, позволяет преподавательскому составу обрести дополнительные компетенции и повысить квалификацию на реальном производстве. С другой стороны, сопряжение процедур независимой оценки и Государственной итоговой аттестации в образовательном учреждении, по мнению Н. Н. Травкиной и Ю. В. Чернышева, дает возможность выпускникам выходить на рынок труда с признанием от работодателей [33]. Схожие взаимосвязи образовательных организаций и независимой системы оценки квалификаций наблюдаются и в других российских регионах: в Красноярском крае¹, Свердловской области², Курганской области³ и др.

Принцип максимальной «связки» потребностей работодателей и системы образования должен усилить конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда, если это взаимодействие не будет формальным. Так, О. Н. Олейникова среди обязательных условий развития системы квалификаций выделяет понимание всеми заинтересованными сторонами предназначения рамки и системы квалификаций; совместное участие ключевых акторов этого процесса в развитии национальной системы квалификаций [34, с. 9]. Необходимость сотрудничества в обозначенном процессе обсуж-

¹ <https://nark.ru/news/studenty-vypuskniki-spo-krasnoyarskogo-kraya-prosh.php>

² <http://www.kupc.ru/index.php?view=article&id=1127>

³ <http://spks.naks.ru/news/detail.php?ID=3629869>

дается в международном профессиональном сообществе, подтверждением чему является аналитический доклад CEDEFOP¹.

Интерпретация результатов проведенных интервью с экспертами позволяет сделать вывод о том, что в российском контексте до сих пор не созданы условия, стимулирующие положительное влияние независимой оценки квалификации на приращение человеческого капитала.

Заключение

В настоящее время происходит переосмысление роли и функции процессов оценки квалификаций. При переходе к постиндустриальному обществу знаний актуализируется потребность в реализации независимой оценки квалификаций, которая строится на основе квалификационной рамки – структурированного распределения по уровням и видам профессиональной деятельности, позволяющего оценивать интегрированный опыт, полученный в ходе формального, неформального, спонтанного образования и обучения на рабочем месте.

При ответе на ключевой исследовательский вопрос, о том какие практики оценки квалификаций наиболее представлены в российском контексте и какие факторы являются определяющими при их выборе, анализ экспертных интервью показал, что, несмотря на усилия государства по внедрению практик независимой оценки квалификаций, они весьма противоречиво вписываются в российские реалии. С одной стороны, стремительное обновление технологий диктует организациям необходимость самостоятельно обеспечивать переподготовку и повышение квалификации своего персонала. Корпоративные университеты/академии как активные игроки могут стать в российских условиях полноправными участниками независимой оценки квалификаций. С другой стороны, многие работодатели по-прежнему предпочитают традиционные, характерные для индустриального производства формы оценки квалификаций (аттестация персонала и др.), не видя преимуществ независимой оценки. Степень заинтересованности в последней у ее участников существенно отличается.

Повышение квалификации во многих организациях и секторах экономики реализуется формально, в соответствии с законодательством (1 раз в 3–5 лет), что явно недостаточно. Организации, имеющие стратегии развития персонала, опираются преимущественно на корпоративное обучение и внутренние формы оценки квалификаций.

Создание национальной квалификационной рамки и внедрение системы независимой оценки квалификаций можно рассматривать как опережа-

¹ https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

ющий и необходимый шаг, однако вкладывать средства стоит не только в развитие инфраструктуры, но и в обеспечение плотности связей участников процессов. Для этого следует в первую очередь синхронизировать эти процессы с учетом диверсификации экономики, замещения сырьевых отраслей производства, информировать о преимуществах использования независимой оценки квалификаций, проводить мониторинг изменения структуры рынка труда.

Следует более гибко выстраивать взаимодействие акторов оценки квалификаций, применять ее комбинированные, «гибридные» формы, в которых будут представлены иная комбинация ключевых игроков и иная последовательность процедуры. Такой опыт пока не является массовым, его примеры единичны, однако именно в них видны новые тенденции, которые могут стать основой для разработки принципов адаптации международных норм независимой оценки квалификаций для российских условий. Помимо профессиональных стандартов, которые выступают своеобразной «связкой», нужны новые, более быстрые и гибкие механизмы взаимодействия бизнеса и образования.

Необходимо изучать и масштабировать лучшие практики, проводить дальнейшие междисциплинарные изыскания, позволяющие рассматривать независимую оценку квалификаций как многоуровневый процесс, развивающийся на разных уровнях социального взаимодействия, объединяя многочисленных его участников. Перспективным направлением продолжения исследования опыта независимой оценки квалификаций должны быть процессы и отношения микроуровня социальной системы, раскрывающие интересы соискателей/работников, выпускников, связанные с личностными особенностями и мотивационными установками, ролевыми ожиданиями; отношения мезоуровня, где представлены интересы учреждений/организаций, закрепляются институциональные нормы и правила, а также структуры макроуровня, обусловленные глобальными трендами, национальными стратегиями социального и экономического развития.

На основе анализа экспертных оценок можно предложить ряд рекомендаций для развития российской системы независимой оценки квалификаций. Образовательным учреждениям следует активнее использовать новый формат взаимоотношений с работодателями, в том числе при проведении итоговой аттестации. Чтобы в общественном сознании сформировалось позитивное восприятие системы независимой оценки квалификации, требуется просветительская работа, нацеленная на развитие принципов непрерывного обучения, включая формальное и неформальное образование. Необходимо формирование в СМИ положительного отношения к смене профессии, межсекторальной мобильности (на основе оценки квалификаций) как социально-

одобряемого сценария «профессионального долголетия». Важна не только декларация этих тезисов, но и реальные условия для таких практик – действующая инфраструктура непрерывного образования и профподготовки, которая должна быть построена как образовательная экосистема.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сенашенко В. С., Стручкова Е. П. Образовательная модель – важный фактор влияния на сопряжение системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 9–20.
2. Галкин В. В., Зуев Д. С., Волков А. Е. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия. Москва: Дело, 2010. 104 с.
3. Топоркова О. В. О содержании программ высшего технического образования: современные тенденции (обзор) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 153–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-153-167>
4. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–229
5. Prasetyo I., Suryono Y., & Gupta S. The 21st Century Life Skills-Based Education Implementation at the Non-Formal Education Institution // Journal of Nonformal Education. 2021. № 7 (1). P. 1–7. DOI: 10.15294/jne.v7i1.26385
6. Кичерова М. Н., Зюбан Е. В., Муслимова Е. О. Неформальное образование: международный опыт признания компетенций // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 126–158.
7. Аксенова Н. М. Международный опыт разработки национальных систем квалификаций // Образование и наука. 2014. № 5. С. 23–33.
8. Allais S. Why the South African NQF failed: Lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks // European Journal of Education. 2007. № 42 (4). P. 523–547.
9. Allais S. M. Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam: Sense Publisher, 2014. 304 p.
10. Allais S. Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries // Journal of Education and Work. 2017. № 30 (5). P. 457–470.
11. Mandal S. Emerging National Qualification Framework in India: A Journey of Dilemmas. // Social Change. 2018. № 48 (4). 589–600. DOI: 10.1177/0049085718801471
12. Méhaut P., Winch C. The European Qualification Framework: Skills, Competences or Knowledge? // European Educational Research Journal. 2012. № 11 (3). P. 369–381. DOI: 10.2304/eej.2012.11.3.369
13. Brown A. Problems with national qualifications frameworks in practice // Magazin Erwachsenenbildung. 2011. № 14. P. 4–13.
14. Skinner C., Goldhill R. Changes in Probation Training in England and Wales: The Probation Qualification Framework (PQF) Three Years on // European Journal of Probation. 2013. № 5. (3). P. 41–55. DOI: 10.1177/206622031300500304
15. Gössling B. All new and all outcome-based? The German qualifications framework and the persistence of national governance approaches // Journal of Education and Work. 2016. № 29 (5). P. 540–561.
16. Williams E., Norman J., Rowe M. The police education qualification framework: a professional agenda or building professionals? // Police Practice and Research. 2019. № 20. 1–14. DOI: 10.1080/15614263.2019.1598070

17. Tamronglak A. Impacts of the Thailand qualification framework–Public administration on public administration education in Thailand // *Journal of Public Affairs Education*. 2020. № 26 (3), 276–290. DOI: 10.1080/15236803.2020.1771991
18. Yusri R., Musparidi M., Kemal E., Rahmat W. Effectiveness of National Qualification Framework Indonesia based curriculum and higher education national standard behaviour assessment rubric // *Journal of Physics: Conference Series*. 1157, 042129. 2019. DOI: 10.1088/1742-6596/1157/4/042129
19. Primastuty I., Noor I., Mindarti L. The implementation of Indonesian National Qualification Framework curriculum in higher education institution // *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Science*. 2017. № 68 (8). P. 125– 130. DOI: 10.18551/rjoas.2017-08.15
20. Schleicher A. Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2019. 127 p. DOI: 10.1787/1f029d8f-en
21. Андреев И. В., Шубников Ю. Б. Система независимой оценки квалификации на рынке труда: правовое регулирование в России на современном этапе // *Ленинградский юридический журнал*. 2018. № 52 (2). С. 167–186.
22. Лескина Э. И. Проблемы независимой оценки квалификации // *Государственная власть и местное самоуправление*. 2019. № 5. С. 10–14.
23. Свирин Ю. А., Титор С. Е. Профессиональные стандарты и независимая оценка квалификации: проблемы теории и практики // *Современное право*. 2016. № 11. С. 38–42.
24. Архипова Н. И., Назайкин С. В., Седова О. А. Современные проблемы управления персоналом Москва: Проспект, 2018. 160 с.
25. Терехова Т. А., Михайлова А. А. Ассесмент-центр как метод оценки компетентности руководителя. Иркутск: БГУЭП, 2011. 206 с.
26. Dimotakis N., Mitchell D., Maurer T. Positive and negative assessment center feedback in relation to development self-efficacy, feedback seeking, and promotion // *Journal of Applied Psychology*. 2017. № 102 (11). P. 1514–1527.
27. Штомпка П. Социология социальных изменений. Москва: Аспект-Пресс, 1996. 416 с.
28. Егошина А. А. Независимая оценка квалификации работников и лиц, ищущих работу: проблемы правового регулирования // *Журнал российского права*. 2019. № 12. С. 158–167.
29. Дудырев Ф., Фрумин И., Мальцева В. Новые возможности WorldSkills для сопоставимой оценки результатов в профессиональном образовании / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ, 2019. 47 с.
30. Chankseliani M., James Relly S. Three-Capital Approach to the Study of Young People who Excel in Vocational Occupations: A Case of WorldSkills Competitors and Entrepreneurship // *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2016. № 3 (1). P. 46–65. DOI: 10.13152/IJRVET.3.1.4
31. Pylväs L., Nokelainen P. Finnish WorldSkills Achievers' Vocational Talent Development and School-to-Work Pathways // *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2017, 4 (2), 95–116. DOI: 10.13152/IJRVET.4.2.1
32. Kaybiyaynen A. A., Matveeva S. E., Pavlova I. V. WorldSkills Competition as an Efficient Engineer Training Technology // *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. ICL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2021. Vol. 1329. P. 727–733. DOI: 10.1007/978-3-030-68201-9_71

33. Травкина Н. Н., Чернышев Ю. В. Пилотный проект по внедрению механизмов независимой оценки квалификаций в курской области: первые итоги // Педагогический поиск. 2018. № 6–7. С. 39–42.

34. Олейникова О. Н. Предпосылки формирования и назначение национальной системы квалификаций // Образование и наука. 2014. № 5. С. 4–14. DOI: 10.17853/1994-5639-2014-5-4-14

References

1. Senashenko V. S., Struchkova E. P. The educational model is an important factor in influencing the system of higher education and the world of work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019; 28 (4): 9–20 (In Russ.)

2. Galkin V. V., Zuev D. S., Volkov A. E., Klimov A. A., Konanchuk D. S., Mrdulyash P. B. Modernizatsiya rossijskogo obrazovaniya: vyzovy novogo desyatiletija = Modernization of Russian education: Challenges of the new decade. Moscow: Publishing House Delo; 2010. 104 p. (In Russ.)

3. Toporkova O. V. On the content of higher technical education curricula abroad: Current trends (Review). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (3): 153–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-153-167> (In Russ.)

4. Barber M., Donnelly K., Rizvi S. On the eve of an avalanche. Higher education and the coming revolution. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2013; 3: 152–229. (In Russ.)

5. Prasetyo I., Suryono Y., Gupta S. The 21st century life skills-based education implementation at the non-formal education institution. *Journal of Nonformal Education*. 2021; 7 (1): 1–7. DOI: 10.15294/jne.v7i1.26385

6. Kicherova M. N., Zyuban E. V., Muslimova E. O. Non-formal and informal learning: International recognition practices. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2020; 1: 126–158. (In Russ.)

7. Aksenova N. M. International trends in developing the national qualifications systems. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2014; 5: 23–33. (In Russ.)

8. Allais S. Why the South African NQF failed: Lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*. 2007; 42 (4): 523–547.

9. Allais S. M. Selling out education: National Qualifications Frameworks and the neglect of knowledge. Rotterdam: Sense Publisher; 2014. 304 p.

10. Allais S. Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries. *Journal of Education and Work*. 2017; 30 (5): 457–470.

11. Mandal S. Emerging National Qualification Framework in India: A journey of dilemmas. *Social Change*. 2018; 48 (4): 589–600. DOI: 10.1177/0049085718801471

12. Méhaut P., Winch C. The European Qualification Framework: Skills, competences or knowledge? *European Educational Research Journal*. 2012; 11 (3): 369–381. DOI: 10.2304/eeerj.2012.11.3.369

13. Brown A. Problems with national qualifications frameworks in practice. *Magazin Erwachsenenbildung*. 2011; 14: 4–13.

14. Skinner C., Goldhill R. Changes in probation training in England and Wales: The Probation Qualification Framework (PQF) three years on. *European Journal of Probation*. 2013; 5 (3): 41–55. DOI: 10.1177/206622031300500304

15. Gössling B. All new and all outcome-based? The German qualifications framework and the persistence of national governance approaches. *Journal of Education and Work*. 2016; 29 (5): 540–561.
16. Williams E., Norman J., Rowe M. The police education qualification framework: A professional agenda or building professionals? *Police Practice and Research*. 2019; 20: 1–14. DOI: 10.1080/15614263.2019.1598070
17. Tamronglak A. Impacts of the Thailand qualification framework – Public administration on public administration education in Thailand. *Journal of Public Affairs Education*. 2020; 26 (3): 276–290. DOI: 10.1080/15236803.2020.1771991
18. Yusri R., Muspardi M., Kemal E., Rahmat W. Effectiveness of national Qualification framework Indonesia based curriculum and higher education national standard behaviour assessment rubric. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019; 1157: 042129. DOI: 10.1088/1742-6596/1157/4/042129
19. Primastuty I., Noor I., Mindarti L. The implementation of Indonesian National Qualification Framework curriculum in higher education institution. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*. 2020; 68 (8): 125–130. DOI: 10.18551/rjoas.2017-08.15
20. Schleicher A. Skills matter: Additional results from the survey of adult skills. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing; 2019. 127 p. DOI: 10.1787/1f029d8f-en
21. Andreyanova I. V., Shubnikov Yu. B. The system of independent assessment of qualifications in the labor market: Legal regulation in Russia at the present stage. *Leningradskij yuridicheskij zhurnal = Leningrad Journal of Law*. 2018; 2 (52): 167–186. (In Russ.)
22. Leskina E. I. Problems of an independent assessment of qualifications. *Gosudarstvennaya vlast' i mestnoe samoupravlenie = State and Local Government*. 2019; 5: 10–14. (In Russ.)
23. Svirin Yu. A., Titor S. E. Professional standards and an independent assessment of qualifications: Problems of theory and practice. *Sovremennoe pravo = Modern Law*. 2016; 11: 38–42. (In Russ.)
24. Arkhipova N. I., Nazaikinsky S. V., Sedova O. L. *Sovremennye problemy upravleniya personalom = Modern problems of personnel management*. Moscow: Publishing House Prospekt; 2018. 160 p. (In Russ.)
25. Terekhova T. A., Mikhailova L. L. *Assessment-centr kak metod ocenki kompetentnosti rukovoditelya = Assessment center as a method of assessing the competence of a manager*. Irkutsk: Baykalsky State University of Economics and Law; 2011. 206 p. (In Russ.)
26. Dimotakis N., Mitchell D., Maurer T. Positive and negative assessment center feedback in relation to development self-efficacy, feedback seeking, and promotion. *Journal of Applied Psychology*. 2017; 102 (11): 1514–1527.
27. Shtompka P. *Sociologiya social'nyh izmenenij = Sociology of social change*. Moscow: Publishing House Aspekt-Press; 1996. 416 p. (In Russ.)
28. Egoshina L. A. Independent assessment of the qualifications of workers and job seekers: Problems of legal regulation. *Zhurnal rossijskogo prava = Journal of Russian Law*. 2019; 12: 158–167. (In Russ.)
29. Dudyrev F., Frumin I., Maltseva V. *Novye vozmozhnosti WorldSkills dlja sopostavimoi ocenki rezul'tatov v professional'nom obrazovanii = New opportunities of WorldSkills for a comparable assessment of results in professional education*. Moscow: National Research University Higher School of Economics; 2019. 47 p. (In Russ.)
30. Chankseliani M., James Relly S. Three-capital approach to the study of young people who excel in vocational occupations: A case of WorldSkills competitors and entrepreneur-

ship. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2016; 3 (1): 4665. DOI: 10.13152/IJRJET.3.1.4

31. Pylväs, L., Nokelainen P. Finnish WorldSkills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2017; 4 (2): 95–116. DOI: 10.13152/IJRJET.4.2.1

32. Kaybiyaynen A. A., Matveeva S. E., Pavlova I. V. WorldSkills Competition as an Efficient Engineer Training Technology. In: Auer M. E., Rüttemann T. (eds.). *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. ICL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1329. Cham: Springer; 2021. p. 727–733. DOI: 10.1007/978-3-030-68201-9_71

33. Travkina N. N., Chernyshev Yu. V. Pilot project to introduce mechanisms for independent assessment of qualifications in the Kursk region: First results. *Nauchno-metodicheskij zhurnal Pedagogicheskij poisk = Scientific and Methodological Journal Pedagogical Search*. 2018; 6–7: 39–42. (In Russ.)

34. Oleynikova O. N. Prerequisites for developing and implementing the national qualifications system. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2014; 5: 4–14. DOI: 10.17853/1994-5639-2014-5-4-14 (In Russ.)

Информация об авторах:

Кичерова Марина Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета; SPIN 1518-6004, ORCID 0000-0001-5829-7570, Researcher ID Q-3629-2019; Тюмень, Россия. E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru

Семёнов Максим Юрьевич – кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета; SPIN 2176-0409, Author ID 810575; Тюмень, Россия. E-mail: m.y.semenov@utmn.ru

Зюбан Евгений Викторович – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической безопасности, системного анализа и контроля Тюменского государственного университета; spin-8459-9008, ORCID 0000-0001-8310-672; Тюмень, Россия. E-mail: e.v.zyuban@utmn.ru

Вклад соавторов:

М. Н. Кичерова – научное руководство, определение методической и методологической концепции научного исследования; сбор и анализ данных; критический анализ и доработка текста;

М. Ю. Семёнов – разработка методологии; сбор и анализ данных; подготовка начального варианта текста;

Е. В. Зюбан – критический анализ и доработка текста; разработка методологии социологического исследования; сбор и анализ данных.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 17.07.2020; принята в печать 11.08.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Marina N. Kicherova – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of General and Economic Sociology, University of Tyumen; SPIN 1518-6004, ORCID 0000-0001-5829-7570, Researcher ID Q-3629-2019; Tyumen, Russia. E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru

Maksim Yu. Semenov – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of General and Economic Sociology, University of Tyumen; SPIN 2176-0409, Author ID 810575; Tyumen, Russia. E-mail: m.y.semenov@utmn.ru

Evgeniy V. Zyuban – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor, Department of Economic Security, System Analysis and Control, University of Tyumen; SPIN 8459-9008, ORCID 0000-0001-8310-672; Tyumen, Russia. E-mail: e.v.zyuban@utmn.ru

Contribution of the authors:

M. N. Kicherova – scientific guidance, definition of the methodological concept of the research; data collection and analysis, critical analysis and revision of the text.

M. Yu. Semenov – development of methodology, data collection and analysis, preparation of the initial version of the text.

E. V. Zyuban – critical analysis and revision of the text, development of methodology for sociological research, data collection and analysis.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 17.07.2020; accepted for publication 11.08.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373, 378, 316

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-99-121

ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПАРТИСИПАТОРНЫЕ ПРАКТИКИ В ШКОЛАХ И УНИВЕРСИТЕТАХ США

Н. В. Гаврилова

*Высшая школа экономики, Москва, Россия.
E-mail: gavrilova.nadezhda.v@yandex.ru*

Д. Шугуренский

*Аризонский государственный университет, Финикс, США.
E-mail: dschugur@asu.edu*

Аннотация. *Введение.* В статье анализируется современный образовательный подход в сфере обществоведения и практических финансов, демократизации системы принятия решений в учреждениях образования через активное вовлечение учащихся на примере школ и университетов США. В основе такого подхода лежит инициативное, или партисипаторное, бюджетирование – то есть вовлечение самих учащихся в распределение части бюджета школы или вуза. Эта партисипаторная практика преследует с одной стороны образовательные цели, а с другой стороны административные, поскольку помогает улучшить качество управления учреждением образования через вовлечение учащихся в принятие ключевых решений. Учёт мнений конечных бенефициаров работы системы образования в лице самих учащихся помогает повысить эффективность работы образовательного учреждения.

Цель. Выявление и методологическое описание партисипаторных методик на примере реальных кейсов, которые могут интегрировать обучение теоретическим знаниям в сфере гражданского общества и формирование практических навыков в этой сфере.

Методология и методики исследования. В работе были использованы кабинетный метод анализа первичных и вторичных источников (сайты учреждений образования, академические публикации, статьи в СМИ) и полевой социологический метод экспертных интервью. В ходе исследования были проведены экспертные интервью с учащимися, представителями ряда школ и университетов, преподавателями, гражданскими активистами, сотрудниками администраций учреждений образования, а также экспертами Participatory Budgeting Project, ведущей консалтинговой организации в Северной Америке в исследуемой сфере.

Результаты. Результаты исследования раскрывают несколько партисипаторных методик вовлечения учащихся в распределение бюджетных средств школ и университетов, которые применяются в образовательных учреждениях Нью-Йорка и Аризоны. Выявленные и описанные технологии участия способствуют формированию у учащихся знаний по социально-экономическим дисциплинам, практическим финансам и граждановедению, навыков проектного менеджмента, а также повышению гражданской активности.

Научная новизна. Исследование позволило расширить представления о путях совершенствования преподавания социально-экономических дисциплин и формирования активной гражданской позиции учащихся через проектную деятельность по вовлечению в расходование части бюджета учебного заведения. Выявлен метод повышения эффективности образовательных учреждений через демократические практики.

Практическая значимость. Выявленный подход может быть применен в российских образовательных организациях.

Ключевые слова: партисипаторное обучение, партисипаторное управление, партисипаторное бюджетирование, инициативное бюджетирование, участие граждан, прямая демократия.

Благодарности. Авторы благодарят Министерство финансов РФ и Международный банк реконструкции и развития, реализующих совместный проект «Развитие инициативного бюджетирования в Российской Федерации», в рамках которого подготовлена статья. Авторы благодарят сотрудников организации Participatory Budgeting Project, оказавших содействие в подготовке публикации, и рецензентов настоящей статьи.

Для цитирования: Гаврилова Н. В., Шугуренский Д. Демократизация системы образования через партисипаторные практики в школах и университетах США // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 99–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-99-121

DEMOCRATISATION OF EDUCATIONAL SYSTEMS THROUGH PARTICIPATORY APPROACHES IN US SCHOOLS AND UNIVERSITIES

N. V. Gavrilova

Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: gavrilova.nadezhda.v@yandex.ru

D. Schugurensky

Arizona State University, Phoenix, USA.

E-mail: dschugur@asu.edu

Abstract. Introduction. This article examines the modern educational approach in the field of liberal arts and practical finance, democratisation of the decision-making system in educational institutions through the active engagement of students on the example of US schools and universities. This approach is based on initiative, or participatory budgeting, i.e. students are involved in the process of allocation of budgetary funds of schools and universities. Such

participatory practice has educational and administrative objectives, as it serves to improve the quality management in educational institutions through the involvement of students in major decisions. Taking into account the fact that students are the key beneficiaries of the education system, their opinions lead to increased efficiency in educational institutions.

Aim. On the basis of real cases, the current research is aimed to identify and describe participatory techniques that can integrate the teaching of theoretical knowledge in the field of civil society with the formation of practical skills in this area.

Methodology and research methods. Desk research method of analysing primary and secondary sources (websites of educational institutions, academic publications, and articles in the media) and the field sociological method of expert interviews were used. Expert interviews with representatives of schools and universities, teachers, officers from educational institutions, consultants from the Participatory Budgeting Project, the leading consulting organisation in North America were conducted.

Results. The results of the study reveal several participatory techniques for students' engagement in the allocation of budgetary funds of schools and universities that are applied in New York and Arizona. The identified and described technologies of participation contribute to the formation of students' knowledge of socio-economic disciplines, practical finance and civics, project management skills, as well as an increase in civic engagement.

Scientific novelty. The present study expands the ideas about how to improve the process of teaching social and economic disciplines at schools and universities, practical finance and project management. The method of improving the efficiency of educational institutions through democratic practices is identified.

Practical significance. In the future, the proposed approach can be applied in Russian educational institutions.

Keywords: participatory education, participatory management, participatory budgeting, initiative budgeting, citizen participation, direct democracy.

Acknowledgements. The authors thank the Ministry of Finance of the Russian Federation and the International Bank for Reconstruction and Development, which are implementing the joint project "Development of Initiative Budgeting in the Russian Federation", within the framework of which this article was prepared. The authors thank the staff of the Participatory Budgeting Project for their assistance in the preparation of this publication, and the reviewers of the article.

For citation: Gavrilova N. V., Schugurensky D. Democratisation of educational systems through participatory approaches in US schools and universities. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (7): 99–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-99-121

Введение

Предметом настоящего исследования стали технологии участия школьников и студентов США в управлении учреждениями образования через распределение части их бюджетных средств. Такая практика носит название партисипаторного бюджетирования. В мире наблюдается интерес

к рассматриваемой проблеме как на исследовательском, так и на практическом уровнях, поскольку внедрение партисипаторных подходов позволяет расширить функции учреждений образования, выводя их из плоскости исключительно передачи знаний в социальный контекст, в котором к системе образования предъявляются новые требования, связанные с воспитанием активных граждан.

Движение за внедрение партисипаторного бюджетирования в школах и университетах США находится в русле более широкого движения за демократизацию процессов на различных уровнях власти, поддерживаемое рядом партнерских или идеологически близких организаций. Ключевое отличие американского подхода к образовательному процессу, которое было выявлено в ходе исследования, – его опора на гражданское общество в лице учащихся и их родителей, которые не только выражают интерес на уровне выдвижения идей и голосований за школьные проекты, но и играют активную роль в разработке методологии партисипаторных практик.

Целью проведенного исследования являлось выявление и методологическое описание партисипаторных методик, используемых для вовлечения учащихся в управление учреждениями образования в США на примере реальных кейсов, которые способствуют интеграции обучения теоретическим знаниям в сфере гражданского общества с формированием практических навыков в этой сфере.

Исследовательские вопросы связаны с выявлением основных особенностей экосистемы партисипаторных практик в США. Американский подход к вовлечению школьников и студентов имеет ряд особенностей, которые отражают местную политическую культуру, взаимоотношения между учреждениями образования и учащимися, шире – между властью и обществом. Активную роль играют волонтеры из числа самих же учащихся и их родителей. Существует экспертная поддержка в лице независимых консультантов, которые помогают запускать и сопровождать подобные практики.

Гипотеза исследования состояла в том, что партисипаторный подход дает возможность совершенствовать образовательные подходы в сфере социально-экономических дисциплин, практических финансов и граждановедения, а также демократизировать систему принятия решений в учреждениях образования, повысить эффективность их работы за счет ориентации на конечных благополучателей – учащихся. Были проведены анализ академической литературы и 15 глубинных экспертных интервью со школьниками и студентами, представителями школ и университетов, преподавателями, гражданскими активистами, сотрудниками администраций учреждений образования, экспертами ведущей консалтинговой организации в Северной Америке в исследуемой сфере – Participatory Budgeting Proj-

ест. В ходе этих интервью удалось выявить причинно-следственные связи между вовлечением учащихся в принятие бюджетных решений и положительными социальными эффектами, выявить и описать методологию реализации партисипаторного бюджетирования, которая может интегрировать обучение теоретическим знаниям в сфере гражданского общества и формирование практических навыков в этой сфере.

Ограничения исследования связаны с географическими обстоятельствами: исследование проводилось на территории г. Нью-Йорк и штата Аризона.

Обзор литературы

Существуют различные подходы к формулированию ключевых целей образования. Давняя традиция, истоки которой прослеживаются от Ж. Ж. Руссо, предполагает, что образование должно не просто передавать новому поколению накопленную человечеством информацию, но и обучать широкому кругу навыков жизни в обществе. Философ Джон Дьюи, подход которого стал одним из краеугольных камней американской образовательной системы, писал: «Образование не подготовка к жизни, образование – это сама жизнь», предлагая строить обучение через игровую и трудовую деятельность, где каждое действие становится инструментом познания. В основе такого подхода к образованию лежит принцип обучения через деятельность: образование предлагается строить на активной основе, формируя цели и направляя деятельность учащегося сообразно им. Главной задачей современной прогрессивной школы видится развитие навыков рефлексии, адаптация в социуме и содействие тому, чтобы ученики стали активными и самостоятельными личностями.

Reichert и Toeny-Purta, исследуя взгляды учителей на цели гражданского образования в 12 странах Европы и Азии, выявили три различных профиля убеждений, связанных с характеристиками учителей и национальными показателями демократического развития. Самая малочисленная группа, представленная в Корее, отмечала значимость прилежного участия, обучающегося в школьных делах, в Западной Европе и Гонконге в качестве основной цели гражданского образования была названа передача знаний, учителя в странах Северной Европы делали акцент на независимом мышлении и толерантности [1]. Ruget отмечает, что гражданское образование сегодня рассматривается как арена политической социализации, поэтому на него возлагаются надежды на то, что оно может решить проблемы политической апатии и разобщенности молодежи, хотя эти ожидания нередко оказываются завышенными [2]. Среди отечественных исследователей мож-

но выделить работу Н. М. Воскресенской по теме гражданского образования [3]. Автор выделяет ситуативно-воспитательный, обществоведческий, культурологический и компетентностный подходы к гражданскому образованию. В работе Becerik Yoldaş аргументируется необходимость практического обучения учащихся гражданским навыкам, чтобы обеспечить активное участие молодежи в политических процессах в будущем [4].

Blasko, Dinis da Costa, Vera-Toscano на основе анализа теоретической и эмпирической литературы выделяют три направления, обеспечивающих пояснительную основу для описания образовательных подходов к продвижению демократических взглядов и поведения [5]. Рассматривая учебные процессы в школе, они различают формальное изучение гражданских предметов, направленное главным образом, но не исключительно, на улучшение когнитивных результатов, обучение через школьную демократию в контексте ежедневного школьного опыта, а также опыт общественной работы за пределами учебного заведения, но поощряемый им.

Идеи о важности связи образовательных программ с практическими гражданскими навыками, необходимыми в реальной жизни, прослеживаются в практике не только США, но и других англо-саксонских стран, имеющих сходные политические культуры и длительную либеральную традицию. Там это рассматривается как важная часть обучения, что отражается в программах по граждановедению, в изучении и мемориализации исторических, географических и институциональных фактов, относящихся к истории страны. Е. Д. Мураенко отмечает, что в Великобритании граждановедение преподается в школах на всех ступенях обучения [6]. В начальных классах тематические блоки включены в дисциплину «Личное и общественное воспитание и здоровье» (Personal, Social and Health Education), а в средней школе это самостоятельный предмет, спецификой которого является совмещение образовательной и воспитательной функции. Для освоения предмета предназначено несколько пособий, одно из них представлено серией «This is Citizenship». Материал в учебнике излагается в проблемном ключе, содержит много вопросов и прямых обращений к ученику, вовлекает в дискуссию. Значительное место отведено ролевым играм, которые позволяют за время обучения примерить на себя разные роли, что в дальнейшем поможет легче адаптироваться в обществе. Crick отводит этому предмету важную роль в британской системе образования и демократизации политической культуры в стране в целом: граждановедение – «это не просто школьный предмет, это способ передачи демократических ценностей следующим поколениям» [7].

Е. А. Аксенова характеризует программу «Discovering Democracy» в Австралии, которая ориентирована не только на школьников, но и на взрослых [8]. Она включает в себя четыре основные темы, одна из которых акценти-

рует внимание на роли индивидов и социальных групп в гражданском обществе, на их возможности влиять на общественно-политические процессы и инициировать изменения. Mellor и Kennedy проанализировали отношение студентов к гражданскому образованию в Австралии и выявили, что студенты готовы участвовать в общественной деятельности, голосовать за инициативы, в которых есть какая-то польза для общества, однако они не видят для себя возможностей эффективно присутствовать в формальной политической системе [9]. Более позитивные результаты получила Siegel-Stechler, анализирувшая связь между практиками граждановедения и повышением политической активности молодежи [10]. Оценка репрезентативных данных опроса на национальном уровне в США с использованием линейной вероятностной модели показала значительную положительную связь между прохождением курса по гражданскому праву и внеклассным посещением средней школы с вероятностью голосования в молодом возрасте. Le Compte, Blevins и Riggers-Piehl провели анализ результатов студентов, принявших участие в недельной внешкольной программе по гражданскому воспитанию, разработанной для повышения гражданской и политической компетентности и вовлеченности [11]. На основе анализа данных четырехлетнего опроса были выявлено повышение гражданской компетентности учащихся.

Методология, материалы и методы

Исследование опирается на кабинетный метод (desk research) для анализа первичных и вторичных источников (сайты учреждений образования, академические публикации, статьи в СМИ) и полевой социологический метод экспертных интервью. Эти два метода обусловили два этапа работы.

В рамках кабинетного этапа был осуществлен сбор и анализ вторичных источников, проанализированы тематические академические публикации в журналах баз данных научного цитирования Scopus и Web of Science за период с 1995 по 2021 год, сайты образовательных учреждений г. Нью-Йорка и Аризоны, в которых реализуются практики партисипаторного бюджетирования, упоминания о школьных практиках в СМИ и социальных сетях.

В рамках полевого этапа состоялся очный визит в Нью-Йорк. Принимающей организацией в США выступила консалтинговая организация Participatory Budgeting Project – ключевой экспертный центр в сфере партисипаторных практик в Северной Америке. Эксперты организации координируют ряд инициатив по вовлечению граждан в разных городах и штатах США и Канады в принятие бюджетных решений, ими подготовлено методическое пособие по организации школьных проектов¹. Директор орга-

¹The Participatory Budgeting www.participatorybudgeting.org

низации Джош Лернер и команда его сотрудников на протяжении нескольких дней делились своим опытом. В рамках полевого этапа были проведены 15 экспертных интервью с ключевыми стейкхолдерами партисипаторных практик окружного, школьного и университетского уровня – сотрудниками учреждений образования, депутатами, активистами-волонтерами, с учителями школ и преподавателями университетов. Были организованы визиты в школы Нью-Йорка, Бруклинский колледж, школу г. Финикс штата Аризона.

Гайд экспертного интервью включал в себя следующие группы вопросов:

- 1) пошаговая методика внедрения практик участия школьников в принятии решений: кто наделен правом выдвигать идеи (учащиеся, преподаватели, родители), как устроена процедура выдвижения идей, как устроена процедура отбора проектов;
- 2) типология проектов, которые могут быть реализованы в рамках практики (физические, событийные);
- 3) особенности партисипаторных процессов в данном учреждении образования;
- 4) общие черты практики, роднящие её с практиками в других учреждениях образования;
- 5) уроки, которые удалось извлечь организаторам и учащимся;
- 6) долгосрочные эффекты для системы образования, которые позволяют достичь партисипаторное бюджетирование;
- 7) практические рекомендации для администраций школ и вузов, которые хотели бы внедрить подобную практику у себя.

По результатам проведенных экспертных интервью были выявлены общие черты в методологии реализации партисипаторных практик, обобщены рекомендации для тех директоров и администраций школ и вузов, которые хотели бы инициировать партисипаторные процессы в своих образовательных учреждениях.

Результаты исследования

По результатам экспертных интервью было выявлено, что в общем виде используемые в американских школах и вузах партисипаторные подходы сходны и подразумевают 5 этапов:

- 1) планирование работы по вовлечению учащихся;
- 2) сбор проектных идей, направленных на развитие образовательного учреждения;
- 3) проработка проектных идей и включение их в бюллетень;
- 4) голосование за проекты;
- 5) реализация проектов-победителей.

Дизайн процедур вовлечения в разных учреждениях образования может отличаться с точки зрения ролей стейкхолдеров, в деталях правил о том, какие типы проектов могут быть выдвинуты и сколько они могут стоить, из каких источников формируется бюджет, должны ли идеи подаваться от класса или индивидуально, могут ли голосовать родители и преподаватели, задействованы ли в процессе волонтеры и т. п., однако все рассмотренные практики оказались объединены общей идеологией вовлечения учащихся в принятие решений, передачи им большего количества прав и возможностей.

На основе экспертных интервью был сделан вывод о том, что практики партисипаторного бюджетирования способствуют достижению комплекса социально-экономических эффектов.

Во-первых, ученики учатся обдумывать, прислушиваться друг к другу, сотрудничать, находить компромиссы, вместе находить решения и стремиться к общему благу. Действительно, большая часть педагогического воздействия составления бюджета с участием школьников и студентов – это практическое обучение, которое является результатом самого процесса вовлечения, начиная от мозгового штурма сырых идей до их уточнения, обсуждения их сильных и слабых сторон и принятия коллективных решений.

Во-вторых, участие в составлении бюджета дает учащимся право голоса, сокращает разрыв в гражданской активности и воспитывает новое поколение общественных и политических деятелей, готовых проявить свою волю для развития общества посредством участия в выборах, участия в волонтерской деятельности и социальных движениях, стремления к социальной справедливости и решения экологических проблем. В США ученики голосуют с использованием того же оборудования для голосования, которое задействовано на местных, государственных и федеральных выборах, тем самым демистифицируется избирательная процедура. Более того, при составлении бюджета школы, после того как ученики проголосовали, преодолевшим возрастной ценз предоставляется возможность зарегистрироваться для участия в будущих выборах. Например, в Аризоне на выборах 2020 года зафиксирована рекордная явка, особенно среди молодежи из Латинской Америки. Там школьное и партисипаторное бюджетирование как инструмент гражданского участия оказало положительное влияние на индивидуальную и коллективную политическую активность.

В-третьих, партисипаторное бюджетирование как инструмент развития сообщества создает благодатную почву для построения школьной демократии. Составление бюджета с участием учеников улучшает отношения между руководством школы, учителями и учениками, а также между самими учениками на горизонтальном уровне. Это способствует социальной сплоченности и гордости, создает более позитивный школьный климат,

что особенно ценно в контексте недавнего исследования Berkowitz, Nadass, Ron, Rami, выявивших что позитивная атмосфера в учреждении образования может скорректировать связь между социально-экономическим происхождением учащихся и их академическими достижениями [12]. Дети из менее обеспеченных и менее благополучных слоев общества, как правило, хуже учатся, однако этот эффект происхождения может быть минимизирован через положительный климат, который в том числе формируется через партисипаторные практики. Таким образом, школьные и университетские программы, основанные на вовлечении учащихся, не только способствует формированию навыков активного гражданина, но и могут повысить академическую успеваемость по другим предметам.

Далее в статье охарактеризован дизайн процедур участия в конкретных учреждениях образования штатов Нью-Йорк и Аризона, который может быть заимствован и адаптирован для внедрения в российских реалиях:

Партисипаторное бюджетирование в школах и вузах Нью-Йорка

Департамент образования Нью-Йорка инициировал разработку плана по внедрению школьного партисипаторного бюджетирования в масштабе всего города. Предметом, в рамках которого планируется его реализовывать, является граждановедение. Для учителей создано пособие по граждановедению («Civics for all»), куда включен раздел по партисипаторному бюджетированию. В 2019 году в 50 школах разных районов города было запущено пилотное партисипаторное бюджетирование для отработки различных моделей участия. Планируется, что после пилотного этапа департамент образования проведет анализ и выберет те методики, которые окажутся наиболее эффективными, чтобы впоследствии каждая школа могла реализовывать партисипаторную практику по той методике, которую считает релевантной для себя. Параллельно с городским экспериментом ряд школ реализуют школьные проекты самостоятельно, вне рамок общегородской пилотной инициативы департамента образования. Средства на эти проекты поступают из следующих источников: гранты, которые департаменты образования на уровне округов Нью-Йорка раздают школам с плохими образовательными результатами, и школьные фонды, формируемые из взносов родителей.

Приведем некоторые результаты исследования, полученные в ходе экспертного интервью.

Начальная школа № 107

Средства на школьное партисипаторное бюджетирование в размере \$1000 ежегодно поступают из денег, собираемых фандрайзинговой ассоциацией родителей (Parents' Fundraising Association). Стоимость одного проек-

та должна составлять от \$50 до \$500, таким образом, каждый год выигрывают минимум 2 проекта. Проекты должны быть физическими (вечеринки, экскурсии и подобные инициативы не могут быть профинансированы) и иметь возможность эксплуатации в течение долгого времени. Проекты не должны предполагать дополнительных трат на обслуживание. Идеи ученики подают через бумажные бланки или через Google Форму от имени класса, таким образом сначала проходит брейнсторминг внутри группы. Каждый класс может подать максимум 5 идей. В школе 12 классов, таким образом, в рамках одного цикла может быть подано максимум 60 идей.

Анализировать предложенные идеи, дорабатывать их и формировать бюллетень с шорт-листом проектов для голосования помогают волонтеры. Это конкурсная позиция. Чтобы стать волонтерами, ученики пишут эссе с обоснованием мотивации, описанием намерений, аргументами, почему именно они достойны этой роли. Эссе учитель зачитывает вслух на одном из уроков, ученики голосуют за понравившееся сочинение. Эссе зачитываются анонимно, таким образом, слушатели не знают авторов и ориентируются только на содержание. Волонтерами могут стать только ученики 4-го класса. Это решение предвзяло дискуссия о том, на какой класс ориентироваться: 4-й или 5-й. В итоге было решено остановиться на 4-м классе, поскольку 5-й класс выпускной. Рабочие встречи волонтеров часто проходят во время обеденной перемены. Это одна из причин, почему не все хотят стать волонтерами.

Каждый выносимый на голосование проект обсуждается с учителями по соответствующим предметам и детализируется. Например, если проект касается спорта, комментарии по его доработке просят высказать учителя по физкультуре, если связан с музыкой – учителя музыки. По каждому проекту проводится предварительное распределение, кто будет отвечать за реализацию, если проект выиграет. Как правило, в бюллетень включается 10 доработанных проектов.

В день голосования у каждого ученика есть 2 голоса, которые он может отдать за 2 проекта. В числе идей, поддержанных в разные годы, были маленькие вакуумные очистители для рук в кабинет рисования, настенный шкаф для спортивных кубков, инкубатор для выведения цыплят в кабинет биологии, настольные игры для проведения досуга в плохую погоду.

Начальная школа № 139

Инициатива запуска практики принадлежала родительской фандрайзинговой ассоциации (Parents Fundraising Association). Второй источник финансирования – средства, выделяемые из школьного бюджета. Средства вносятся родителями в фандрайзинговую ассоциацию добровольно. По статистике взносы делают примерно 10 % родителей. Традиционно родитель-

ские пожертвования тратятся на хозяйственные нужды школы. Если ранее ежегодные пожертвования родительской ассоциации составляли \$30 000, то сейчас увеличились до \$50 000. Частично рост связано с реализацией партисипаторной практики: родители увидели, что средства тратятся прозрачно и в интересах их детей. В первом цикле партисипаторного бюджетирования в 2017 году бюджет программы составил \$8000. В 2018 году родительская ассоциация увеличила эту сумму до \$10000.

В этой школе процедуры по выдвижению и отбору проектов отличаются от подобных процедур в ранее рассмотренной школе, в частности:

Идеи подаются не от классов, а индивидуально. Причем идеи могут подавать не только школьники, но и их родители и учителя. Замысел состоял в том, чтобы вовлечь все школьное сообщество.

Бюджет на школьные проекты формируется не только из пожертвований родителей, но также из средств, выделяемых школьной администрацией. Отчасти это объясняет и различия по сравнению с подходом, рассмотренным ранее: здесь тратятся и деньги школы тоже, поэтому учителя также наделены правом голоса.

Голосует за проекты также всё школьное сообщество, включая родителей и учителей. На одного ребенка приходится один общеродительский голос вне зависимости от количества родителей. Если ребенка воспитывает только мать или отец, то у его родителя есть один голос, точно так же, как если бы ребенок воспитывался в полной семье. Это сделано, чтобы не дискриминировать детей из неполных семей.

В январе проходит сбор идей, в феврале–марте они анализируются и дорабатываются, формируется итоговый список проектов для бюллетеня, в апреле проходит голосование, после чего победившие проекты реализуются. Бюджет партисипаторного бюджетирования в этой начальной школе в 10 раз больше – \$10000 против \$1000 в школе № 107. По правилам разрешены не только капитальные, но и событийные, сервисные проекты. Среди проектов, поддержанных школьным сообществом в разные годы: покупка игрушек, разведение пришкольного садика, покупка музыкальных инструментов, покупка ноутбуков, подготовка образовательных материалов на двух языках (в этой школе учится много детей мигрантов).

Программа Participatory Justice

Целевой аудиторией программы являются учащиеся старших классов. В пилотном режиме она реализуется в двух школах Бруклина – Gotham Academy & Acorn Community School и John Jay Campus. В каждой из них общий бюджет составляет \$510000, что многократно превышает бюджет рассмотренных ранее школьных практик. Особенность программы в том,

что её бюджет формируется из двух источников на проекты двух типов. Средства на капитальные проекты (\$500000) выделяет президент района Бруклин, средства на проекты по введению новых правил и принципов работы в кампусах (\$10000) выделяют школьные администрации. Фокусом программы является повышение уровня безопасности и создание поддерживающей атмосферы в школах, поэтому учащиеся выдвигают и голосуют за проекты, способствующие решению этих задач.

Бруклинский колледж

Первая студенческая практика партисипаторного бюджетирования в Нью-Йорке была реализована в Бруклинском колледже, который входит в систему City University of New York (CUNY), объединяющую под одним брендом 25 вузов. Программа инициирована студенческим правительством – выборным органом студенческого самоуправления. Его бюджет формируется из платы студентов за обучение: в общем списке расходов, которые оплачивают студенты, есть расходы на внеклассную активность.

Бюджет программы составляет \$25000. Стоимость одного проекта варьируется от \$1250 до \$25000, таким образом, итоговое количество проектов-победителей зависит от стоимости: это может быть один дорогой проект или несколько менее затратных. Проекты должны быть физическими, не событийными. Идеи подаются через сайт, по электронной почте или на очных встречах, количество которых может превышать 20 за один цикл. Заявки носят коллективный характер: чтобы подать свою идею нужно собрать 5 подписей в поддержку. Это стимулирует студентов с самого начала думать не об индивидуальных, а о коллективных нуждах. Каждый подписавшийся указывает свой ID (номер студенческого билета), так что подписи можно верифицировать. Количество заявок, которые студент можно поддержать, не ограничено.

В 2018 году из более 200 поданных идей в бюллетень попали 5. Конвертацией массива первичных идей в финальный шорт-лист для голосования занимается специальный комитет, куда входят 1 профессор, 1 вице-президент по финансам (аналог проректора в российской системе высшего образования), 2 рядовых студента и 2 члена студенческого правительства. Они анализируют идеи, объединяют похожие по смыслу, удаляют дубликаты и предложения, которые не вписываются в правила программы тематически, по уровню полномочий или стоимости реализации.

Голосование за проекты проходит одновременно с голосованием за студенческое правительство. Явка на выборы не высокая, в прошлом году из 10 000 учащихся колледжа проголосовали всего 600. Каждый член студенческого правительства может занимать свой пост не более 1 года. Воз-

можно, если бы они переизбирались, у кандидатов был бы стимул сделать партисипаторное бюджетирование частью своей предвыборной программы, но в текущей институциональной системе практика не имеет постоянного статуса и каждый год организаторы заново ищут финансирование и договариваются о том, чтобы она была продолжена. Предпринимаются попытки внести партисипаторное бюджетирование в Конституцию студенческого правительства, чтобы сделать его обязательным.

Партисипаторное бюджетирование в школах Аризоны

Штат Аризона находится в авангарде усилий по тиражированию партисипаторного бюджетирования в учреждениях образования США. В школьных программах здесь ежегодно участвуют 50 000 учащихся в 5 городах. С оценкой первого этапа данной практики можно ознакомиться в работе Cohen, Schugurensky, Wiek [13].

Опыт Аризоны интересен по нескольким причинам. Во-первых, школьное партисипаторное бюджетирование здесь было запущено сразу на уровне образовательных учреждений, без предварительного запуска программы на муниципальном уровне для широких слоев населения, что необычно, поскольку в других местах по всему миру, как правило, имеет место обратная последовательность: обычно вовлечение учащихся в составление школьного бюджета происходит после успешного внедрения партисипаторного бюджетирования в масштабах города или района.

Во-вторых, составление бюджета с участием школ в Аризоне осуществлялось медленно, постепенно, начиная с пилотной школы в 2013 году, за которой последовало расширение до 5 школ в 2016 году и непрерывный ежегодный рост до 40 школ в 2020 по мере присоединения новых округов. Этот органический подход отличается от массового внедрения в десятках, а иногда и сотнях школ сразу, что характерно для программ, инициируемых «сверху», административно.

В-третьих, тогда как в мире партисипаторное бюджетирование внедряется преимущественно в средних школах, в Аризоне в этот процесс сразу вовлекаются школьники разного возраста – как из начальной школы, так и учащиеся средних и старших классов.

В-четвертых, успех новаторского эксперимента в Аризоне выступил в качестве катализатора и побудил другие регионы Северной Америки начать свои собственные программы.

В-пятых, в рамках школьного партисипаторного бюджетирования в Аризоне постоянно внедряются новшества. Например, в городах Меса и Тусон новацией стала инклюзивность школьных практик, где большое внимание уделяют вовлечению учащихся с ограниченными возможностями. Это

важный вклад в устранение разрыва в гражданской активности, поскольку ученики с ограниченными возможностями обычно недостаточно представлены в инициативах, направленных на повышение гражданской активности в школах, соответственно, становясь взрослыми, они менее склонны к участию в общественной жизни в целом.

Наконец, накопленный опыт составления школьного бюджета в Аризоне привел к интересному переходу от выделения небольших ресурсов на отдельные инфраструктурные проекты к системным политическим решениям со значительными бюджетными ассигнованиями. Это особенно заметно в школьном округе Феникс-Юнион, где после шести лет экспериментов и постепенного расширения в 2020 году партисипаторное бюджетирование школ вышло на новый уровень:

а) от небольших бюджетов (\$4000 для малых и \$7000 для крупных школ) партисипаторное бюджетирование было расширено до амбициозной программы с финансированием \$1,2 млн ежегодно в течение 3 лет, в результате чего общий бюджет составил \$3,6 млн. Финансирование программы осуществлялось за счёт перенаправления средств из контракта между школьным округом и полицией;

б) благодаря процессу, ориентированному на учащихся, партисипаторное бюджетирование теперь включает все школьное сообщество: студенты, родители, учителя и административный персонал;

в) если прежде внимание было сосредоточено на небольших инфраструктурных проектах в каждой школе, то теперь практика выстроена вокруг разработки политики и программ в масштабах округа для повышения безопасности в школах.

Обсуждение результатов

Выводы из практического опыта, которыми поделились собеседники в ходе экспертных интервью свидетельствуют о том, что практики вовлечения учащихся в распределение части бюджета школы или вуза способствуют формированию у них практических навыков проектной деятельности, лучшему пониманию отдельных тем в рамках социально-экономических дисциплин, формированию активной гражданской позиции, а также сплочению школьного и университетского сообщества, которое включает в себя не только коллектив учащихся, но и их родителей и преподавателей.

Хотя партисипаторное бюджетирование реализуется лишь в некоторых учреждениях образования в США и в этом смысле всё еще является экспериментальной практикой, по своему замыслу и идеологии его можно считать ярким практическим воплощением идеи «инструментальной» педа-

гоики Дж. Дьюи, ставшей одним из краеугольных камней американской образовательной системы. Исследователь и философ предлагал строить обучение на личном опыте ученика, так, чтобы оно представляло собой не набор усваиваемых фактов и теоретических принципов, а сводилось к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие становится инструментом познания, а усвоение нового происходит только тогда, когда внутри ученика случается некоторое изменение. Партиципаторное бюджетирование позволяет каждому ученику прийти к этому изменению через свой личный опыт.

На основе экспертных интервью были сформулированы следующие рекомендации относительно тиражирования партиципаторных практик в образовательных учреждениях России и других стран:

1) Для развития различных методологий школьных и университетских практик партиципаторного бюджетирования важно развивать экспериментальный подход (культуру стартапа);

2) Катализировать развитие партиципаторного бюджетирования может целевая финансовая поддержка со стороны департаментов образования, которая будет направляться школам, запускающим партиципаторные практики;

3) Следует найти в образовательной программе курсы, которые близки тематике партиципаторного бюджетирования, и интегрироваться в них. Таким образом удастся привлечь тех учащихся, кто сам бы не проявил инициативу к участию;

4) Необходимо мотивировать к участию в программе разных преподавателей, чтобы они помогали с информационной кампанией;

5) Следует установить правило, чтобы проекты были быстрыми в реализации, особенно в университетах, где студенты учатся непродолжительное время по сравнению со школами и должны успеть увидеть результат своего выбора до выпуска;

6) Необходимо исключить проекты, направленные на благо узкой группы интересантов;

7) Необходимо обеспечить обсуждение идей – делиберацию. Одного голосования без обсуждений недостаточно. Когда у учащихся есть возможность дискутировать друг с другом, их мнения сдвигаются с индивидуальных позиций на более общественно полезные, наиболее благоприятные для всего школьного и университетского сообщества;

8) Важно институционализировать практику, при этом сохранив тонкий баланс: лидировать в процессе должны учащиеся, а не администрация, но поскольку существует ротация учащихся, в штате должны быть постоянные сотрудники, которые помогают школьникам и студентам;

9) В идеале это должен быть непрерывный процесс на разных этапах формирования личности: партиципаторное бюджетирование в начальной

школе, партисипаторное бюджетирование в средней школе, партисипаторное бюджетирование в университете, «взрослое» партисипаторное бюджетирование на уровне села, города, региона;

10) К оценке эффективности партисипаторных практик целесообразно привлекать независимых исследователей, это повысит доверие к результатам. К тому же открытость эмпирических данных для научной рефлексии может в долгосрочной перспективе вывести участие школьников и студентов в управлении учреждениями образования на качественно новый уровень, способствовать трансформации всей системы образования.

Заключение

Выявлено, что американский подход к организации партисипаторных практик в школах и вузах имеет ряд особенностей, которые отражают особенности местной политической культуры, специфику взаимоотношений между учреждениями образования и учащимися, шире – между властью и обществом.

Активную роль в организации практик участия школьников и студентов играют волонтеры из числа самих же учащихся и их родителей. Волонтеры помогают проводить собрания, выступают в роли фасилитаторов, анализируют, отбирают и прорабатывают лучшие идеи для включения в бюллетень, помогают проводить общешкольные и общеуниверситетские голосования, участвуют в подсчете голосов, мониторят ход реализации проектов.

Другая выявленная особенность экосистемы партисипаторных практик в США – наличие независимых консультантов, которые работают в некоммерческих организациях, имеют высокую мотивацию катализировать социальные изменения и помогают запускать партисипаторные практики самым разным заказчикам, включая школы, университеты, органы власти. Примером такой организации является Participatory Budgeting Project.

На основе экспертных интервью можно сделать вывод о том, что специфика американского опыта, когда демократизация начинается «снизу», а не является результатом реформ «сверху», обусловлена историческими особенностями и высоким уровнем развития гражданской культуры. В США внедрение партисипаторного бюджетирования в школах во многом объясняется запросом больших прав и возможностей участия со стороны самих учащихся и их родителей, особенно тогда, когда они вносят прямой финансовый вклад в систему образования в качестве платы за обучение или взносов в фандрайзинговую ассоциацию, которая расходует средства на поддержку инфраструктуры учреждения образования.

Следствием отсутствия единого игрока, который продвигает партисипаторные практики по всей стране, стало их многообразие. Каждая школа или

университет вольны создавать свои правила, экспериментировать с дизайном правил участия, менять продолжительность реализации, стоимость и типы проектов, каналы участия, подходы к голосованию за проекты. После того, как органы власти «замечают» происходящие процессы и решают интегрировать их в свою политику, они заимствуют этот экспериментальный подход. Так, департамент образования г. Нью-Йорка, который планирует масштабировать партисипаторное бюджетирование на все городские школы, принципиально отказался от того, чтобы задавать единые для всех правила игры и предложил школам самостоятельно пилотировать различные формы участия.

Список использованных источников

1. Reichert F., Torney-Purta J. A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Volume 77. P. 112–125. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.005
2. Ruget V. The renewal of civic education in France and in America: Comparative perspectives // *The Social Science Journal*. 2006. Volume 43, № 1. P. 19–43. DOI: 10.1016/j.soscij.2005.12.002
3. Воскресенская Н. М. Основные подходы к гражданскому образованию в России и за рубежом. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. Под ред. Н. Воскресенской, С. Шехтера. Москва, 2005. С. 184.
4. Becerik Yoldaş Ö. Civic Education and Learning Democracy: Their Importance for Political Participation of Young People // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Volume 174. P. 544–549. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.703
5. Blaskó Z., Dinis da Costa P., Toscano E. Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study // *International Journal of Educational Research*. 2019. Volume 98. P. 366–378. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.07.005
6. Мураенко Е. Д. «Граждановедение» и «религиозное образование» в системе среднего образования Великобритании [Электрон. ресурс] // *Проблемы современного образования*. 2016. № 4. С. 134–139. Режим доступа: <http://pmedu.ru/images/ps02016-3/ps016-4/134-139.pdf> (дата обращения: 20.02.2021).
7. Crick B. The Presuppositions of Citizenship Education // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 33 (3). L.: Blackwell Publishers Ltd, 1999. P. 337–352. DOI: 10.1111/1467-9752.00141
8. Аксенова Э. А. О системе гражданского образования школьников в Австралии // *Школьные технологии*. 2012. № 2. С. 109–114.
9. Mellor S., Kennedy K. J. Australian Students' democratic values and attitudes towards participation: indicators from the IEA civic education study // *International Journal of Educational Research*. 2003. Vol. 39, № 6. P. 525–537. DOI: 10.1016/j.ijer.2004.07.002
10. Siegel-Stechler K. Is civics enough? High school civics education and young adult voter turnout // *The Journal of Social Studies Research*. 2019. Vol. 43, № 3. P. 241–253. DOI: 10.1016/j.jssr.2018.09.006
11. Le Compte K., Blevins B., Riggers-Piehl T. Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data // *The Journal of Social Studies Research*. 2020. Vol. 44, № 1. P. 127–137. DOI: 10.1016/j.jssr.2019.03.002

12. Berkowitz R., Hadass M., Ron A. A., Rami B. A Research Synthesis of the Associations between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement // *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 87 (2). P. 425–469. DOI: 10.3102/0034654316669821
13. Cohen M., Schugurensky D., Wiek A. Citizenship education through participatory budgeting: The case of Bioscience high school in Phoenix, Arizona // *Curriculum and Teaching*. 2015. Vol. 30 (2). P. 5–26. DOI: 10.7459/ct/30.2.02
14. Baiocchi G., Lerner J. Could participatory budgeting work in the United States? // *The Good Society*. 2006. Vol. 16 (1). P. 8–13. DOI: 10.1353/gso.0.0009
15. Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. Developing key competencies for sustainable development in higher education // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2007. Vol. 8 (4). P. 416–430. DOI: 10.7459/ct/30.2.02
16. Deakin C. R., Coates M., Taylor M., Ritchie S. A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling. London. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. 2004. P. 89. Available from: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/cit_rv1.pdf (date of access: 20.02.2021).
17. Livingstone A., Celemencki J., Calixte M. Youth Participatory Action Research and School Improvement: The Missing Voices of Black Youth in Montreal // *Canadian Journal of Education*. 2014. Vol. 37, № 1. P. 283–307. Available from: www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.283 (date of access: 20.02.2021).
18. Gilman H. R. *Engaging Citizens: Participatory Budgeting and the Inclusive Governance Movement within the United States*. Cambridge, MA. Harvard Kennedy School. 2016. P. 22. Available from: <https://ash.harvard.edu/files/ash/files/participatory-budgeting-paper.pdf?m=1455295224> (date of access: 20.02.2021).
19. Afonso W. B. Citizens Engaging Government: Participatory Budgeting in Greensboro, North Carolina // *Public Administration Quarterly*. 2017. Vol. 41 (1). P. 7–42. Available from: <https://www.jstor.org/stable/26383382> (date of access: 20.02.2021).
20. Jenlink P. M., Jenlink K. E. Creating Democratic Learning Communities: Transformative Work as Spatial Practice // *Theory Into Practice*. 2008. Vol. 47 (4). P. 311–317. DOI: 10.1080/00405840802329300
21. Keating A., Kerr D., Benton T., Mundy E., Lopes J. Citizenship education in England 2001–2010: Young people's practices and prospects for the future. The eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS). 2010. P. 90. Available from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181797/DFE-RR059.pdf (date of access: 20.02.2021).
22. Lang A. Citizen Learning in State-Sponsored Institutions: Accounting for Variation in the British Columbia and Ontario Citizens' Assemblies on Electoral Reform. In Pinnington E., Schugurensky D. (Eds.) // *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2010. P. 168–203.
23. Levine P. The civic mission of schools: Chief findings and next steps // *Knowledge Quest*. 2006. Vol. 34 (4). P. 18–21. Available from: www.civxnow.org/static/media/2003%20Civic%20Mission%20of%20Schools.9357eed9.pdf (date of access: 20.02.2021).
24. Lopes J., Benton T., Cleaver E. Young people's intended civic and political participation: Does education matter? // *Journal of Youth Studies*. 2009. Vol. 12 (1). P. 1–20. DOI: 10.1080/13676260802191920
25. McCowan T. *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Bloomsbury Publishing. 2011. P. 232. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/228111111>

searchgate.net/publication/281150667_Rethinking_Citizenship_Education_A_Curriculum_for_Participatory_Democracy (date of access: 20.02.2021).

26. McIntosh H., Munoz M. A. Predicting civic engagement in urban high school students // *Journal of Research in Character Education*. 2009. Vol. 7 (1). P. 41–62. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Predicting-Civic-Engagement-in-Urban-High-School-McIntosh-Mu%C3%B1oz/749ac0cb0c814b6af87b608a2e4a2ab702d3df1d> (date of access: 20.02.2021).

27. Ostrander S. A. Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five campuses // *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2004. Vol. 33 (1). P. 74–93. DOI: 10.1177/0899764003260588

28. Palmer D. L., Standerfer C. Employing civic participation in college teaching designs // *College Teaching*. 2004. Vol. 52 (4). P. 122–127. DOI: 10.3200/CTCH.52.4.122-127

29. Pasek J., Feldman L., Romer D., Jamieson K. Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education // *Applied Developmental Science*. 2008. Vol. 12 (1). P. 236–237. DOI: 10.1080/10888690801910526

30. Schugurensky D. The tango of citizenship learning and participatory democracy // Mundel K., Schugurensky D. (Eds.) *Lifelong Citizenship Learning, Participatory Democracy and Social Change*. Toronto: Transformative Learning Center, OISE/UT. 2004. P. 326–334. Available from: www.researchgate.net/publication/252391396_The_Tango_of_Citizenship_Learning_and_Participatory_Democracy (date of access: 20.02.2021).

31. Schugurensky D. This is our school of citizenship: Informal learning in local democracy // Bekerman Z., Burbules N. C., Keller D. S. (Eds.) *Learning in places: The informal education reader*. New York: Peter Lang AG. 2006. P. 163–182. Available from: <https://experts.illinois.edu/en/publications/learning-in-places-the-informal-education-reader> (date of access: 20.02.2021).

32. Tranter P., Malone K. Out of Bounds: Insights from Children to Support a Cultural Shift Towards Sustainable and Child-Friendly Cities // *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*. 2008. Vol. 21 (4). P. 1–7. Available from: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/apo-nid309600.pdf> (date of access: 20.02.2021).

References

1. Reichert F., Torney-Purta J. A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*. 2019; 77: 112–125. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.005

2. Ruget V. The renewal of civic education in France and in America: Comparative perspectives. *The Social Science Journal*. 2006; 43 (1): 19–43. DOI: 10.1016/j.soscij.2005.12.002

3. Voskresenskaya N. M. Basic approaches to civic education in Russia and abroad. In: Voskresenskaya N. M., Shekhter S. (eds.). *Grazhdanskoe obrazovanie: sodержanie i aktivnye metody obucheniya* = Civic education: Contents and active methods of education. Moscow; 2005. p. 184. (In Russ.)

4. Becerik Yoldaş Ö. Civic education and learning democracy: Their importance for political participation of young people. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 174: 544–549. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.703

5. Blaskó Z., Dinis da Costa P., Toscano E. Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*. 2019; 98: 366–378. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.07.005

6. Muraenko E. D. "Citizenship" and "Religious Education" in the system of secondary education in Great Britain. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education* [Internet]. 2016 [cited 2021 Feb 20]; 4: 134–139. Available from: <http://pmedu.ru/images/pso2016-3/pso16-4/134-139.pdf> (In Russ.)
7. Crick B. The presuppositions of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*. 1999; 33 (3): 337–352. DOI: 10.1111/1467-9752.00141
8. Aksenova E. A. About the civic education system for schoolchildren in Australia. *Shkol'nye tekhnologii = School Technologies*. 2012; 2: 109–114. (In Russ.)
9. Mellor S., Kennedy K. J. Australian students' democratic values and attitudes towards participation: Indicators from the IEA civic education study. *International Journal of Educational Research*. 2003; 39 (6): 525–537. DOI: 10.1016/j.ijer.2004.07.002
10. Siegel-Stechler K. Is civics enough? High school civics education and young adult voter turnout. *The Journal of Social Studies Research*. 2019; 43 (3): 241–253. DOI:10.1016/j.jssr.2018.09.006
11. Le Compte K., Blevins B., Riggers-Piehl T. Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *The Journal of Social Studies Research*. 2020; 44 (1): 127–137. DOI: 10.1016/j.jssr.2019.03.002
12. Berkowitz R., Moore H., Astor R. A., Benbenishty R. A. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*. 2016; 30 (2): 5–26. DOI: 10.3102/0034654316669821
13. Cohen M., Schugurensky D., Wiek A. Citizenship Education through Participatory Budgeting: The Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona. *Curriculum and Teaching*. 2015; 30 (2): 5–26. DOI: 10.7459/ct/30.2.02
14. Baiocchi G., Lerner J. Could participatory budgeting work in the United States? *The Good Society*. 2006; 16 (1): 8–13. DOI: 10.1353/gso.0.0009
15. Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2007; 8 (4): 416–430. DOI:10.7459/ct/30.2.02
16. Deakin C. R., Coates M., Taylor M., Ritchie S. A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling [Internet]. London. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education; 2004 [cited 2021 Feb 20]. p. 89. Available from: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/cit_rv1.pdf
17. Livingstone A., Celemencki J., Calixte M. Youth participatory action research and school improvement: The missing voices of black youth in Montreal. *Canadian Journal of Education* [Internet]. 2014 [cited 2021 Feb 20]; 37 (1): 283–307. Available from: www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.283
18. Gilman H. R. Engaging citizens: Participatory budgeting and the inclusive governance movement within the United States [Internet]. Cambridge, MA. Harvard Kennedy School; 2016 [cited 2021 Feb 20]. p. 22. Available from: <https://ash.harvard.edu/files/ash/files/participatory-budgeting-paper.pdf?m=1455295224>
19. Afonso W. B. Citizens engaging government: Participatory budgeting in Greensboro, North Carolina. *Public Administration Quarterly* [Internet]. 2017 [cited 2021 Feb 20]; 41 (1): 7–42. Available from: <https://www.jstor.org/stable/26383382>
20. Jenlink P. M., Jenlink K. E. Creating democratic learning communities: Transformative work as spatial practice. *Theory Into Practice*. 2008; 47 (4): 311–317. DOI: 10.1080/00405840802329300
21. Keating A., Kerr D., Benton T., Mundy E., Lopes J. Citizenship education in England 2001–2010: Young people's practices and prospects for the future. In: *The eighth and final*

report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) [Internet]. 2010 [cited 2021 Feb 20]. p. 90. Available from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181797/DFE-RR059.pdf

22. Lang A. Citizen learning in state-sponsored institutions: Accounting for variation in the British Columbia and Ontario Citizens' Assemblies on Electoral Reform. In: Pinnington E., Schugurensky D. (eds.). *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; 2010. p. 168–203.

23. Levine P. The civic mission of schools: Chief findings and next steps. *Knowledge Quest* [Internet]. 2006 [cited 2021 Feb 20]; 34 (4): 18–21. Available from: www.civxnow.org/static/media/2003%20Civic%20Mission%20of%20Schools.9357eed9.pdf

24. Lopes J., Benton T., Cleaver E. Young people's intended civic and political participation: Does education matter? *Journal of Youth Studies*. 2009; 12 (1): 1–20. DOI: 10.1080/13676260802191920

25. McCowan T. Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy [Internet]. London: Bloomsbury Publishing; 2011 [cited 2021 Feb 20]. 232 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/281150667_Rethinking_Citizenship_Education_A_Curriculum_for_Participatory_Democracy

26. McIntosh H., Munoz M. A. Predicting civic engagement in urban high school students. *Journal of Research in Character Education* [Internet]. 2009 [cited 2021 Feb 20]; 7 (1): 41–62. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Predicting-Civic-Engagement-in-Urban-High-School-McIntosh-Mu%C3%B1oz/749ac0cb0c814b6af87b608a2e4a2ab702d3df1d>

27. Ostrander S. A. Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2004; 33 (1): 74–93. DOI: 10.1177/0899764003260588

28. Palmer D. L., Standerfer C. Employing civic participation in college teaching designs. *College Teaching*. 2004; 52 (4): 122–127. DOI: 10.3200/CTCH.52.4.122-127

29. Pasek J., Feldman L., Romer D., Jamieson K. Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*. 2008; 12(1): 236–237. DOI: 10.1080/10888690801910526

30. Schugurensky D. The tango of citizenship learning and participatory democracy. In: Mundel K., Schugurensky D. (eds.). *Lifelong citizenship learning, participatory democracy and social change* [Internet]. Toronto: Transformative Learning Center, OISE/UT; 2004 [cited 2021 Feb 20]. p. 326–334. Available from: www.researchgate.net/publication/252391396_The_Tango_of_Citizenship_Learning_and_Participatory_Democracy

31. Schugurensky D. This is our school of citizenship: Informal learning in local democracy. In: Bekerman Z., Burbules N. C., Keller D. S. (eds.). *Learning in places: The informal education reader* [Internet]. New York: Peter Lang AG; 2006 [cited 2021 Feb 20]. p. 163–182. Available from: <https://experts.illinois.edu/en/publications/learning-in-places-the-informal-education-reader>

32. Tranter P., Malone K. Out of bounds: Insights from children to support a cultural shift towards sustainable and child-friendly cities. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice* [Internet]. 2008 [cited 2021 Feb 20]; 21 (4): 1–7. Available from: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/apo-nid309600.pdf>

Информация об авторах:

Гаврилова Надежда Владимировна – PhD in Science of Communication, ведущий эксперт Высшей школы экономики; ORCID 0000-0002-7677-741X; Москва, Россия. E-mail: gavrilo.nadezhda.v@yandex.ru

Даниил Шугуренский – PhD in Educational Policy Studies, профессор Школы публичной политики и социальной трансформации Аризонского государственного университета; ORCID 0000-0002-7271-944X; Финикс, США. E-mail: dschugur@asu.edu

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 26.03.2021; принята в печать 11.08.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nadezhda V. Gavrilova – PhD (Science of Communication), Leading Expert, Higher School of Economics; ORCID 0000-0002-7677-741X; Moscow, Russia. E-mail: gavrilo.nadezhda.v@yandex.ru

Daniel Schugurenky – PhD (Educational Policy Studies), Professor, School of Public Affairs and School of Social Transformation, Arizona State University; Director, Participatory Governance Initiative; ORCID 0000-0002-7271-944X; Phoenix, USA. E-mail: dschugur@asu.edu

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the present research.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 26.03.2021; accepted for publication 11.08.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9.07

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-122-146

ПРИВЯЗАННОСТЬ К МАТЕРИ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е. В. Куфтяк

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации;
Московский институт психоанализа, Москва, Россия.
E-mail: elena.kuftyak@inbox.ru*

О. В. Магденко

*Новосибирский национальный исследовательский государственный университет,
Новосибирск, Россия.
E-mail: olga_mag@academ.org*

Ю. А. Задорова

*Костромской государственный университет, Кострома, Россия.
E-mail: julia.zadorova@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Привязанность рассматривается как основа для анализа индивидуальных вариаций адаптации на протяжении всей жизни. Психологическое благополучие как ключевой показатель гармонии индивида с внешней средой объединяет различные аспекты жизни ребенка. Оценка психологического благополучия может быть основана на трех индикаторах: выраженности общей удовлетворенности жизнью; оценки качества жизни; уровня проблем экстернального и интернального спектра.

Цель. Настоящее исследование посвящено изучению влияния характеристик привязанности к матери на психологическое благополучие детей младшего школьного возраста.

Методология, методы и методики. Методологическую основу исследования составили основные положения теории привязанности (J. Bowlby, M. Ainsworth). Определение характеристик привязанности проводилось с использованием методики Опросник оценки типов привязанности к матери (Пупырева, 2007). Оценка психологического благополучия проведена с помощью методик «Шкала измерения удовлетворенности жизни школьников»

(Toporkova, Slobodskaya et al., 2015), Pediatric Quality of Life Inventory и «Сильные стороны и трудности» (Goodman, Slobodskaya, Knyazev, 2005). В исследовании приняли участие 178 детей младшего школьного возраста (из них 85 мальчиков) в возрасте от 10 до 11 лет (Мвозр = 10,2).

Результаты. Анализ результатов позволил установить, что ненадежная привязанность у детей снижает удовлетворенность жизнью, способствует поведенческим нарушениям и психоэмоциональным реакциям, сказывается на ограничении социальных контактов и качестве жизни. С помощью регрессионного анализа было установлено, что различается качество связи показателей привязанности и психологического благополучия в зависимости от степени надежности привязанности. Показано, что чуткость и внимательность матери представляет собой безусловный предиктор удовлетворенности жизнью, физического и социального благополучия, качества жизни в младшем школьном возрасте независимо от типа привязанности к матери. Отсутствие близости с матерью выступает предиктором нарушений физического, эмоционального и социального функционирования, низкого качества жизни у ненадежно привязанных детей младшего школьного возраста.

Научная новизна. Определена специфика психологического благополучия младших школьников с разными типами привязанности к матери. Впервые показано, что характеристики привязанности выступают предикторами удовлетворенности жизнью, качества жизни и психического здоровья младших школьников.

Практическая значимость. Выявленные разные регрессионные модели для описания психологического благополучия на основе показателей привязанности к матери, указывают на возможность психологической коррекции психологического благополучия с опорой на характеристики привязанности.

Ключевые слова: привязанность, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, качество жизни, экстернальные проблемы, интернальные проблемы, предикторы, младший школьный возраст.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект 18-013-01101 А «Привязанность в детском возрасте и связь с проблемами психического здоровья»).

Для цитирования: Куфтяк Е. В., Магденко О. В., Задорова Ю. А. Привязанность к матери как предиктор психологического благополучия в младшем школьном возрасте // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 122–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-122-146

CHILD'S ATTACHMENT TO MOTHER AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN PRIMARY SCHOOL AGE

E. V. Kuftyak

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration;
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.
E-mail: elena.kuftyak@inbox.ru*

O. V. Magdenko

*Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia.
E-mail: olga_mag@academ.org*

Ju. A. Zadorova

*Kostroma State University, Kostroma, Russia.
E-mail: julia.zadorova@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* The attachment is viewed as the base for assessment of individual adaptation variation throughout life. In the capacity of the core indicator of the person's union with external environment, the psychological well-being combines the different aspects of child life. The assessment of the psychological well-being is based on three indicators: evidence of life satisfaction; life quality assessment; difficulty levels of external and internal spectrum.

The *aim* of the current publication is to investigate the influence of features of attachment to mother on psychological well-being of primary school-age children.

Methodology and research methods. The methodological research framework was based on the main provisions of the attachment theory (J. Bowlby, M. Ainsworth). "Mother-Child Attachment Style Measure Questionnaire" method (Pupyreva, 2007) was employed to identify attachment features. The measure of psychological well-being was carried out by means of "Student's Life Satisfaction Scale" (Toporkova, Slobodskaya et al., 2015), "Pediatric Quality of Life Inventory" and "Strength and Difficulties Questionnaire" (Goodman, Slobodskaya, Knyazev, 2005) methods. 178 primary school-age children (85 boys and 93 girls) aged 10 to 11 (mean age = 10.2) participated in the research.

Results. The analysis of the results showed that secure attachment among children reduces life satisfaction, facilitates the behavioural disorders and psycho-emotional reactions, impacts on limitation of social contacts and life quality. Using the regression analysis, it was revealed that the quality of the correlation between attachment indicators and psychological well-being vary depending on degree of attachment security. It is demonstrated that maternal responsiveness and attentiveness is an absolute predictor of life satisfaction, physical and social well-being and life quality in the primary school-age period, irrespective of the child's attachment types. The absence of mother-child closeness is the predictor for disruption of physical, emotional and social functioning, low level of life quality in insecure attachment in primary school-aged children.

Scientific novelty. The specificity of psychological well-being of primary school-aged children with different types of attachment to their mother is determined. It is shown for the first time that characteristics of attachment are the predictors of life satisfaction, quality of life, and mental health of primary school-aged children.

Practical significance. By identifying different regression models for the description of psychological well-being on the basis of child-mother attachment indicators, it may be possible to provide interventions to improve psychological well-being based on the characteristics of attachment.

Keywords: attachment, psychological well-being, life satisfaction, quality of life, external problems, internal problems, predictors, primary school age.

Acknowledgements. The present research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) in the framework of the research project No. 18-013-01101 A “Childhood Attachment and Association with Mental Health Issues”.

For citation: Kuftyak E. V., Magdenko O. V., Zadorova Ju. A. Child’s attachment to mother as a predictor of psychological well-being in primary school age. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (7): 122–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-122-146

Введение

Проблема эмоциональной привязанности в последние десятилетия находится в фокусе интересов ученых и практиков, представляющих различные направления психологической науки и наук о психическом здоровье и благополучии. В современной психологии привязанность рассматривает отношение ребенка к близкому взрослому. Феномен привязанности представляет собой эмоциональную связь, возникающую в результате общения и тесного взаимодействия ребенка и ближайших взрослых (матери). Привязанность, ее влияние на поведение, эмоциональный опыт, копинг-поведение, познавательное развитие, психическое здоровье и благополучие в современной науке рассматриваются как особо значимая междисциплинарная сфера. Благополучное формирование привязанности у ребенка в раннем детстве обеспечивает ему успешность коммуникаций и гармоничную социализацию в более позднем онтогенезе.

Истоки благополучия детей уходят корнями в младенческий и ранний возраст. Одним из самых ранних показателей благополучия ребенка рассматриваются отношения привязанности к родителям, а также показатели психического здоровья младенцев.

Актуальность настоящей работы определяется степенью влияния характера эмоциональной связи с матерью на психическое развитие и благополучие ребенка. Достижение подрастающим поколением благополучия служит важным маркером положения детей, подростков и молодежи в обществе. Между тем проблема предикторов достижения благополучия в детском возрасте остается в психологии крайне мало изученной – психология не имеет достаточных сведений о связи удовлетворенности, качества жизни и психического здоровья с отношениями в семье. В связи с этим несомнен-

на актуальность исследования привязанности к матери как условия достижения благополучия в младшем школьном возрасте.

Цель настоящей работы – изучение влияния характеристик привязанности к матери на психологическое благополучие детей младшего школьного возраста. Предполагалось, что привязанность ребенка к матери представляет собой предиктор психологического благополучия; эта связь модерирована типом привязанности к матери.

Нами были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Существуют ли различия в психологическом благополучии между детьми с учетом типа привязанности?
2. Какие особенности привязанности к матери выступают предикторами психологического благополучия у младших школьников?

Одним из ограничений этого исследования является то, что исследование построено на методе самоотчета участников, большинство существующих исследований включает опросные методы как наиболее доступные в работе с детьми [7, 31].

Обзор литературы

Привязанность к матери и ее роль в психическом развитии ребенка.

Неоспоримо влияние отношений между родителями и детьми на психическое и личностное развитие детей [1]. Теория привязанности J. Bowlby как одна из современных объяснительных концепций рассматривается в качестве основы для анализа индивидуальных вариаций адаптации на протяжении всей жизни [2]. J. Bowlby и M. Ainsworth было выделено три типа привязанности ребенка к матери: надежная привязанность, избегающая привязанность и тревожная привязанность [2]. Последние два типа привязанности ребенка к матери рассматриваются как ненадежные типы привязанности. M. Mikulincer с коллегами поднимает вопрос о благотворном влиянии надежной привязанности на эмоции, регуляцию, психологическое функционирование и просоциальное поведение [3]. Проблему связи привязанности и психопатологии у взрослых людей обсуждает Е. С. Дианова, отмечая предрасположенность к личностным расстройствам у лиц с ненадежной привязанностью [4].

Теория привязанности дает основу для понимания того, как дети видят себя по отношению к социальному миру. J. Bowlby рассматривает поведение привязанности как стремление ребенка приблизиться к фигуре привязанности в ситуации угрозы [2]. По мнению автора, у детей развиваются адаптивные паттерны, которые могут функционировать для получения ухода, заботы и поддержки, в первую очередь, от матери. Так, ребенок

с надежным типом привязанности к матери обладает как репрезентативной моделью фигуры привязанности, являющейся для него чуткой, доступной и полезной, так и моделью себя, где он проявляется «... потенциально привлекательным и ценным человеком» [5, С. 242]. Поэтому ребенок с надежным типом привязанности «уверен в этом мире», а в трудных ситуациях способен «эффективно справиться с ними или обратиться за помощью» [6, С. 208]. С точки зрения J. Bowlby, дети, чьи потребности должным образом не были удовлетворены, видят неудобным и непредсказуемым окружающий их мир, в связи с чем они могут реагировать на внешние трудности «либо уклонением от него, либо борьбой с ним» [6, С. 208]. И. А. Симоненко отмечает, что сформированный в первые годы жизни уникальный стиль привязанности, то есть устойчивые паттерны познания и поведения, впоследствии проявляется в других близких отношениях и более поздних социальных взаимодействиях [7].

Таким образом, дети с надежным стилем привязанности к матери имеют позитивные модели себя и других, демонстрируют умелое использование поддержки, получаемой от фигур привязанности, уверенность в доступности и отзывчивости фигур привязанности в трудных ситуациях, баланс между близостью и поведением исследования как в обычных, так и в чрезвычайных ситуациях [2]. И наоборот, дети с избегающим и тревожным стилями привязанности к материнской фигуре имеют негативные рабочие модели и демонстрируют фрустрирующее взаимодействие с недоступными и невосприимчивыми фигурами привязанности. По мнению Л. А. Асламазовой, Р. Ж. Мухамедрахимова и Е. А. Вершининой, негативные проявления поведения привязанности у детей зависят от типа семьи (родная, замещающая), наличия ограниченных возможностей здоровья, а также пола ребенка [8].

Dobbs J., Arnold D. указывают на влияние привязанности на когнитивное и социальное развитие, а также вовлеченность в школьную жизнь [9]. Как показано в ряде исследований, надежно привязанные дети отличаются более высокими уровнями коммуникабельности со сверстниками и взрослыми, соответствия ожиданиям родителей, более эффективной эмоциональной регуляцией, по сравнению с детьми с избегающим или тревожным стилем [10]. J. T. Gross с коллегами выявили, что надежная привязанность поддерживает просоциальное поведение детей с помощью трех ключевых механизмов: внутренней рабочей модели, регуляции эмоций и навыков контроля, которые формируют мотивацию детей [11]. Н. А. Плешкова отмечает, что к дошкольному возрасту паттерн привязанности изменяется в связи с наличием признаков депрессии в младенческом возрасте и посещением детьми детского сада [12].

King R. B., Ganotice F. A. установили, что доверительные отношения с матерью помогают ребенку чувствовать себя более позитивно в школе, быть успешным в учебе [13]. Интерес представляют результаты исследований A. Gorrese, R. Ruggieri о связи между ненадежными паттернами привязанности к матери и высоким уровнем экстернальных проблем у детей, в частности, агрессии [14]. Помимо этого, по мнению M. Al-Yagon, ненадежная привязанность на разных этапах развития позволяет прогнозировать проявления дезадаптации в социальной и эмоциональной сферах [15], а также нарушения психического здоровья в детстве [8]. По данным S. Imgran с коллегами вторичная привязанность (или привязанность с сиблингами, друзьями) способна смягчать психологический стресс у подростков [16].

Отметим, что устойчивая привязанность является ключевым фактором защиты в неблагоприятных условиях, способствуя развитию навыков совладания с трудностями [17]. Однако, несмотря на растущее осознание роли паттернов близких отношений матери и ребенка в психическом развитии детей [18], относительно немногие исследования изучали влияние этих отношений на психологическое благополучие детей.

Психологическое благополучие и его основные показатели. В последнее десятилетие значительное внимание уделяется психологическому благополучию детей, что, по мнению С. В. Логиновой, связано с улучшением условий их жизни, разработкой и реализацией социально-экономической политики [19]. И. Б. Умняшова отмечает, что психологическое благополучие охватывает как когнитивную оценку своей жизни, так и аффективное измерение, связанное с переживанием эмоций, включая также общую удовлетворенность жизнью [20]. Оценка субъективного благополучия детьми, начиная с 8-летнего возраста, включается в межнациональные исследования общего благополучия детей [21].

Проведенный анализ позволил установить, что изучение психологического благополучия детей может быть сфокусировано на следующих трех показателях: 1) выраженности общей удовлетворенности жизнью; 2) оценки качества жизни; 3) уровня проблем экстернального и интернального спектра.

Общая удовлетворенность жизнью. Удовлетворенность жизнью рассматривается как когнитивная сторона субъективного психологического благополучия. В последние годы накопились убедительные данные о предикторах субъективного благополучия детей и подростков. В продолжительном исследовании A. Parkes, H. Sweeting, D. Wight когорты из 5200 детей от рождения до 8 лет установлено, что раннее материнское неблагополучие, низкий экономический статус семьи и географическое положение являются предикторами более позднего субъективного благополучия детей [22].

Водяха С. А. в исследовании школьников показал, что по мере взросления происходит снижение благополучия в сфере отношений со школой и с родителями, а удовлетворенность дружескими отношениями остается стабильной [23]. По данным С. Buehler специфика семейного функционирования имеет глобальное значение для благополучия детей [24].

В рамках позитивной психологии, ориентирующейся на человеческое счастье и благополучие, достоверно подтверждается, что все внешние объективные условия жизни, учитываемые социологическими исследованиями, объясняют не более 10–15 % дисперсии субъективного благополучия, тогда как устойчивые психологические особенности личности – 45–50 %, а прижизненно формируемые стратегии жизнедеятельности – 35–40 %.

Качество жизни. По мнению А. А. Баранова, В. Ю. Альбицкого, И. В. Винярской, качество жизни ребенка является интегральной характеристикой физического, психологического, эмоционального и психосоциального функционирования ребенка, основанной на его субъективном восприятии [25]. Т. О. Afifi с коллегами установлено, что переживание в детстве психологического или физического насилия снижают качество жизни во взрослом возрасте [26]. А. А. Строзенко, В. В. Гордеевым с коллегами исследовано взаимодействие между образом жизни, субъективными характеристиками социальных условий жизни в период школьного обучения и показателями качества жизни с учетом гендерных различий [27]. В работе М. И. Соколовой, А. В. Суворовой, И. А. Паренковой установлено, что худшие показатели качества жизни имеют дети из семей медико-социального риска, неуспевающие школьники, а также имеющие вредные привычки подростки. в связи с в период школьного обучения [28].

Проблемы экстерналичного и интерналичного спектра. Эти показатели, включены в исследование в соответствии с предыдущими исследованиями, предполагающими, что дезадаптивное функционирование в детском возрасте подразделяется на две категории расстройств [29]. Интернальность проблем включает в себя одиночество, тревогу и социальную замкнутость, тогда как экстерналичность проблем включает – гиперактивность, агрессию и антисоциальные расстройства. Экстерналичные проблемы проявляются в разной степени у всех детей, но, в случае высокой выраженности, затрудняют адаптацию, препятствуют оптимальному когнитивному и эмоциональному развитию [30].

Выявленные взаимодействия раскрывают механизмы, посредством которых качество отношений между родителем и ребенком, семейные характеристики влияют на психологическое благополучие ребенка. К сожалению, остается не выяснимым влияние типа привязанности ребенка к матери на его психологическое благополучие, подобных публикаций в оте-

чественной литературе найти не удалось. Кроме того, не изучено взаимодействие поведенческих проявлений (характеристик) привязанности к матери с показателями психологического благополучия.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования стали теория привязанности J. Bowlby [2], возрастно-психологический подход к анализу психического развития [29] и современные представления о психологическом благополучии [20, 21, 25].

В исследовании приняли участие 178 детей в возрасте 10 – 11 лет (М возр = 10,2 SD = 0,36), 85 мальчиков. 89,9 % детей проживали в полной семье; 10,1 % – с одним родителем (матерью). Исследование осуществлялось с учетом принципов экологичности, анонимности и конфиденциальности. Проведение исследования осуществлялось с согласия родителей и администрации школы, младшие школьники приняли участие на добровольной основе.

Тип привязанности ребенка к матери и поведенческие проявления привязанности изучались с помощью методики «Опросник оценки типов привязанности к матери» [31]. Методика позволяет определить особенности привязанности с точки зрения степени ее надежности, а также проявления привязанности у ребенка (базовое доверие к объекту привязанности, стремление положиться на него в ситуации стресса, тяга к совместным занятиям, восприятие ребенком типичного поведения матери в сложных для него ситуациях и др.). Методика позволяет выделить два типа привязанности ребенка к матери: надежная и ненадежная. Опросник оценки типов привязанности был проведен в полуструктурированной форме, что позволило установить контакт с ребенком, задать уточняющие вопросы, получить более развернутые ответы.

Для исследования психологического благополучия детей младшего школьного возраста были применены методики: шкала измерения удовлетворенности жизни школьников (SLSS); общий опросник – Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL™ 4.0), опросник «Сильные стороны и трудности» (SDQ).

Шкала удовлетворенности жизнью школьников (*Huebner's Student Life Satisfaction scale*) [32] предназначена для оценки удовлетворенности жизнью школьников в возрасте 8 – 18 лет.

Опросник «Сильные стороны и трудности» (*Strengths and Difficulties Questionnaire*) [33] позволяет выявить проблемы экстернального и интернального спектра у детей от 2 до 17 лет.

Опросник Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL™ 4.0), апробирован в мультицентровых исследованиях с участием нескольких стран (США, Канады, Великобритании, Германии, Франции, Китая) и зарекомендовал себя как надежный и чувствительный метод изучения качества жизни детей на разных этапах развития [34]. Опросник позволяет оценить следующие показатели качества жизни: физическое функционирование (ФФ), эмоциональное функционирование (ЭФ), социальное функционирование (СФ), школьное функционирование (ШФ), психосоциальное здоровье (ПСЗ), общий балл (ОБ).

При статистической обработке данных применялись критерий Манна-Уитни и множественный регрессионный анализ пошаговым методом (Stepwise) с использованием пакета программ математической статистики SPSS 19.0.

Результаты исследования

На основе анализа полученных данных с помощью методики «Опросник оценки типов привязанности к матери» были выделены два типа привязанности: дети с надежным типом привязанности к матери составили более двух третей от всей выборки (71,3 %); дети с ненадежным типом привязанности – 28,6 %.

В дальнейшей работе было проведено сравнение психологического благополучия в двух группах детей: дети с надежным типом привязанности и дети с ненадежным типом (табл. 1).

Различия в уровне удовлетворенности жизнью между группами детей показал, что надежно привязанные дети выше оценивают удовлетворенность ($U = 2685$, $p = 0,088$).

Полученные данные свидетельствуют, что в сравниваемых группах младших школьников различия по измеряемым переменным в области проблем экстернального и интернального спектра практически отсутствуют: критерий Манн-Уитни подтвердил наличие значимого превышения у ненадежно привязанных детей только по показателю экстернальности проблем ($U = 2601,5$, $p = 0,04$).

Анализ параметров качества жизни в зависимости от степени надежности привязанности продемонстрировал статистически значимые различия по шкалам эмоционального функционирования ($U = 2566$; $p = 0,07$), социального функционирования ($U = 2433$; $p = 0,02$) и по суммарному баллу качества жизни ($U = 2431$; $p = 0,02$).

Таблица 1

Средние значения показателей психологического благополучия
в группах с разным типом привязанности

Table 1

Average values of psychological well-being indicators
in groups with different types of attachment

Показатели психологического благополучия	Группа детей с надежной привязанностью, среднее значение	Группа детей с не надежной привязанностью, среднее значение
Удовлетворенность жизнью	30,4	27,3
Просоциальное поведение	8,06	7,8
Интернальность проблем	5,17	6,02
Экстернальность проблем	5,30	6,8
Физическое функционирование	82,6	79,7
Эмоциональное функционирование	67,7	62,2
Социальное функционирование	85,3	76,7
Школьное функционирование	71,3	67,7
Общая оценка качества жизни	77,03	71,5

Для выявления влияния привязанности ребенка к матери на показатели психологического благополучия была проведена серия регрессионных анализов. В результате было построено девять регрессионных моделей для девяти показателей психологического благополучия (удовлетворенность жизнью, просоциальное поведение, интернальные проблемы, экстернальные проблемы, физическое функционирование, эмоциональное функционирование, социальное функционирование, школьное функционирование, психосоциальное здоровье, общий показатель качества жизни).

Проверка наличия мультиколлинеарности для независимых данных выявила значение $r < 0,62$ (при принятом значении $r < 0,7$) что указывает на пригодность использования регрессионной модели [38]. Основные параметры достоверных моделей регрессионного анализа, описывающих предикторы психологического благополучия, представлены в таблицах 2, 3.

В группе надежно привязанных младших школьников достоверными предикторами удовлетворенности жизнью, физического и психосоциального функционирования, общего качества жизни оказался показатель эмоциональной чуткости к матери: высокой оценке субъективного благополучия, физического здоровья, социальной адаптации и интегрального показателя здоровья соответствовал высокий уровень чувствительности матери к эмоциональному состоянию ребенка.

Таблица 2

Вклад показателей привязанности к матери в показатели психологического благополучия у надежно привязанных младших школьников

Table 2

Contribution of indicators of attachment to the mother to indicators of psychological well-being in securely attached primary school children

Зависимая переменная	R2	Скорректированный R2	F	Значимые предикторы	β	t	p-value
Удовлетворенность жизнью	0,05	0,04	5,26	Эмоциональная чуткость матери к ребенку	0,20	2,29	0,021
Просоциальное поведение	0,03	0,019	3,421	Совместная деятельность (гармоничность/конфликтность совместной деятельности)	0,163	1,85	0,055
Интернальность проблем	0,07	0,05	4,261	Потребность в присутствии матери	0,189	2,17	0,032
				Восприятие матери как источника помощи и поддержки	-0,183	-2,10	0,037
Физическое функционирование	0,072	0,065	5,44	Эмоциональная чуткость матери к ребенку	0,204	2,33	0,021
Социальное функционирование	0,068	0,059	6,47	Эмоциональная чуткость матери к ребенку	0,222	5,56	0,011
Общее качество жизни	0,069	0,061	5,06	Эмоциональная чуткость матери к ребенку	0,197	2,25	0,022

Регрессионный анализ показал, что у младших школьников потребность в присутствии матери выступает предиктором, а восприятие матери как источника помощи и поддержки – анти-предиктором интернальности проблем у него.

Таблица 3

Вклад показателей привязанности к матери в показатели психологического благополучия у ненадежно привязанных младших школьников

Table 3

Contribution of indicators of attachment to the mother to indicators of psychological well-being in precariously attached primary school children

Зависимая переменная	R2	Скорректированный R2	F	Значимые предикторы	β	t	p-value
Удовлетворенность жизнью	0,167	0,13	4,836	Взаимодействие с матерью в социальном контексте	0,293	2,16	0,033
				Потребность в присутствии матери	0,278	2,06	0,041
Просоциальное поведение	0,075	0,061	3,150	Совместная деятельность (гармоничность/конфликтность совместной деятельности)	0,246	1,775	0,063
Интернальность проблем	0,071	0,059	3,072	Восприятие матери как источника помощи и поддержки	0,026	21,733	0,06
Физическое функционирование	0,18	0,15	5,218	Эмоциональная близость с матерью	0,298	2,149	0,031
				Совместная деятельность (гармоничность/конфликтность совместной деятельности)	0,250	1,88	0,061
Эмоциональное функционирование	0,294	0,264	9,784	Эмоциональная близость с матерью	0,438	3,554	0,001
				Принятие матерью (условное/безусловное)	0,280	2,271	0,028

Зависимая переменная	R2	Скорректированный R2	F	Значимые предикторы	β	t	p-value
Социальное функционирование	0,088	0,069	3,985	Совместная деятельность (гармоничность/конфликтность совместной деятельности)	0,273	1,98	0,046
Общее качество жизни	0,175	0,15	4,948	Эмоциональная близость с матерью	0,37	2,717	0,009
				Совместная деятельность (гармоничность/конфликтность совместной деятельности)	0,26	1,96	0,054

Данные регрессионного анализа показали, что гармоничность совместной деятельности с матерью выступает предиктором просоциального поведения у младших школьников.

В группе ненадежно привязанных школьников регрессионный анализ выявил иной характер связей показателей.

Согласно регрессионному уравнению предикторами удовлетворенности жизнью выступают показатели «Взаимодействие с матерью в социальном контексте» и «Потребность в присутствии матери».

Выявлено, что восприятие матери как источника помощи и поддержки выступает предиктором интернальности проблем у ненадежно привязанных школьников.

Регрессионный анализ роли совместной деятельности с матерью выявил вклад в просоциальное поведение и социальное функционирование ненадежно привязанных детей.

Достоверными предикторами физического функционирования и общего качества жизни детей с ненадежной привязанностью оказались показатели эмоциональной близости с матерью и степень удовлетворенности от совместной деятельности с матерью: низкой возможности выполнять физические повседневные нагрузки по самообслуживанию и сниженной интегральной характеристике качества жизни соответствует отдаленность от матери и конфликтность во взаимодействии с ней.

Данные регрессионного анализа показали, что эмоциональная близость с матерью и принятие с ее стороны выступают предиктором эмоци-

онального функционирования у ненадежно привязанных младших школьников.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что ненадежная привязанность выявлена почти у трети детей младшего школьного возраста. У большинства детей доминирует надежная привязанность, что соответствует результатам современных исследований. Так, например, по данным И.А. Симоненко, группа с надежной привязанностью составляет 67 % детей дошкольного возраста, ненадежной – 33 % [7].

Полученные результаты позволяют уточнить степень психологического благополучия в зависимости от типа привязанности. Так, обнаружено, что дети с ненадежной привязанностью менее удовлетворены собственной жизнью и качеством жизни, имеют поведенческие нарушения и эмоциональные симптомы, испытывают трудности в осуществлении социальных контактов. Полученные данные хорошо согласуются с результатами, опубликованными ранее. В исследованиях И. А. Симоненко, Л. А. Асламазовой, Р. Ж. Мухамедрахимовым было показано, что показатели привязанности связаны с психологическим благополучием: специфика отношений к себе, миру и другим (т.е. модели себя и модели Другого) определяют успешность и здоровье ребенка [7, 8]. Тип эмоциональной связи с матерью, как и наличие любой хронической патологии, влияет на уровень показателей качества жизни. Выявление здоровых школьников с небезопасной привязанностью и экстернальными и интернальными проблемами, низкими показателями качества жизни позволит обоснованно выделить группу медико-социального риска и разрабатывать профилактические и коррекционные психологические программы, направленные на работу с этой категорией детей.

Серия регрессионных анализов показала, что предиктором удовлетворенности жизнью, физического и психосоциального функционирования, общего качества жизни у детей с надежным типом привязанности к матери является показатель эмоциональной чуткости к матери. Согласно теории J. Bowlby, эмоциональная чувствительность, материнская отзывчивость и эмпатичность по отношению к ребенку ребенка дает ему чувство защищенности и безопасности, что обеспечивает полноценное развитие в физическом и психическом плане, способствует социальной активности и удовлетворенности [2]. По мнению автора, это происходит благодаря реакциям чувствительной матери, благодаря чему ребенок, начиная с младенческого возраста начинает овладевать и осознавать свои эмоции.

Предиктором интернальности проблем у младших школьников с надежным типом привязанности выступает потребность в присутствии матери, а анти-предиктором интернальности – восприятие матери как источника помощи и поддержки. Следует отметить, что потребность в фактическом присутствии матери у детей уменьшается по мере взросления, ребенок в младшем школьном возрасте может негативно воспринимать постоянное присутствие родителей. Постоянное нахождение родителей рядом допустимо только в ситуации переживания тревоги и страхов. Младший школьник нуждается в эмоциональной и организационной поддержке со стороны родителей, чтобы справиться с возникающими затруднениями в какой-либо деятельности или стрессовыми ситуациями, что и будет способствовать снижению страха и тревоги, психосоматическим симптомам и трудностям в общении со сверстниками.

Просоциальность поведения школьников с надежной привязанностью обусловлена гармоничностью совместной деятельности с матерью: гармоничность при взаимодействии матери и ребенка развивает у детей способность к сотрудничеству и взаимодействию. По данным Г. А. Цукерман, совместная работа у детей успешнее формирует рефлексивные способности, а именно, контроль своих действий, активность и инициативность [36].

В группе ненадежно привязанных школьников выявлено иное соотношение показателей привязанности и психологического благополучия. Предикторами удовлетворенности жизнью детей с ненадежным типом привязанности выступили показатели «Взаимодействие с матерью в социальном контексте» и «Потребность в присутствии матери». Так, для субъективного благополучия младших школьников с ненадежным типом привязанности требуется непосредственный контакт с матерью, ее поддержка в расширяющем свои границы мире младшего школьника.

Предиктором интернальности проблем у детей с ненадежным типом привязанности является восприятие матери как источника помощи и поддержки. Именно инициативность самого ребенка в поиске получения от матери помощи и поддержки помогает справиться с эмоциональными проблемами.

Снижению физического функционирования и общего качества жизни способствует эмоциональная удаленность от матери и конфликтность во взаимодействии с ней. Вероятно, меньшая близость с матерью и неудовлетворенность от взаимодействия с матерью существенно влияет на уровень их физической активности и качества жизни в целом, что впоследствии может формировать модель будущей жизни детей.

Предиктором эмоционального функционирования у младших школьников с ненадежным типом привязанности выступает эмоциональная бли-

зость с матерью. M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. T. Gross, J. A. Stern недо- статок близости с матерью, безусловного принятия и любви с ее стороны объясняют сниженный уровень настроения, состояние тревоги, отсутствие положительных эмоций, что свидетельствует об их психологическом неблаго- получии [3, 11].

Как показало исследование, показатель «Эмоциональная близость с матерью» обнаруживает наибольшее количество связей с показателями пси- хологического благополучия школьников с ненадежным типом привязанно- сти. Это указывает на значимость проявления эмоционально близкой связи с матерью и ее роль в становлении базового доверия у детей [2].

Таким образом, результаты исследования подтверждают факт влия- ния привязанности к матери на психологическое благополучие детей, а также существование типологической специфики этого влияния. Гипотеза исследования подтвердилась: чуткость и внимательность матери к ребен- ку выступает значимым предиктором высокого уровня удовлетворенности жизнью, физического и социального функционирования ребенка, качества жизни. Отсутствие у матери такой характеристики как доступность, когда дети не чувствуют близости с ней, в комплексе с конфликтным взаимодей- ствием с ней, выступает предиктором нарушений физического, эмоцио- нального и социального функционирования, низкого качества жизни.

Представленные данные, по нашему мнению, свидетельствуют о нали- чии закономерности достижения психологического благополучия и психиче- ского здоровья под влиянием эмоционально близких отношений с матерью и удовлетворяющей совместной деятельностью с ней. Специалисты в области охраны психического здоровья детей отмечают важность ближайшего окру- жения детей для сохранения их здоровья [3, 8].

Опираясь на полученные нами результаты, были разработаны под- ходы к формированию дальнейшей программы исследования роли при- вязанности в психологическом благополучии в детском возрасте. Следует отметить, что дальнейшее исследование необходимо строить с опорой на более систематический подход к изучению процессов развития, которые могут влиять на результаты. Развитие в детском возрасте характеризуется неравномерностью и гетерохронностью. Лонгитюдное исследование может пролить свет на то, как привязанность к матери изменяется с взрослени- ем и поможет исследовать каскадные эффекты ранней привязанности на психологическое благополучие в более старшем периоде детства. Переход от поперечных корреляционных и регрессионных исследований к продольным срезам (лонгитюдному исследованию) даст ответы на вопросы непрерыв- ности и изменения, чувствительных периодов и временной последователь- ности влияния привязанности к матери на психологическое благополучие

в детском возрасте и взрослости. В будущей работе следует изучить уникальный и интерактивный вклад различных видов (первичной, вторичной) привязанности в благополучие детей. Недавние исследования показывают, что привязанность к матери, отцу, сиблингам, друзьям и наставникам независимо влияют на психическое состояние детей [9, 13, 14], что задает направления будущих исследований.

Заключение

В рамках проведенного эмпирического исследования получены данные, вносящие вклад в развитие представлений возрастной психологии об онтогенезе привязанности в детском возрасте, предикторах психологического благополучия младших школьников.

В исследовании были установлены различия в психологическом благополучии младших школьников с разным типом привязанности. Младшие школьники с ненадежным типом привязанности к матери оказались менее удовлетворены собственной жизнью и качеством жизни. У них чаще отмечаются нарушения в поведении и эмоциональные симптомы, по сравнению с надежно привязанными детьми.

Проведенное исследование позволяет заключить, что чуткость и внимательность матери представляет собой безусловный предиктор удовлетворенности жизнью, физического и социального благополучия, качества жизни в младшем школьном возрасте.

Дети с ненадежным типом привязанности, переживая недостаток эмоционально близких отношений с матерью, обостренно реагируют на материнское поведение, что отражается во взаимодействии с ней, приводя к конфликтам в совместной деятельности. Так, у ненадежно привязанных детей отсутствие эмоциональной близости с матерью и переживание конфликтности во взаимодействии с ней вносит вклад в физическое и социальное неблагополучие, снижение удовлетворенности жизнью и общую картину качества жизни.

Выявленные разные формы регрессионных уравнений для описания психологического благополучия на основе показателей привязанности к матери указывают на возможность психологической коррекции психологического благополучия с использованием поведения и эмоций привязанности. С целью профилактики отдаленных последствий школьники с ненадежным типом привязанности нуждаются во внимании психологов, педагогов и медиков. Включение детей данной категории в профилактическую и коррекционную психологическую работу позволит создать условия для их психического и социального благополучия. Выявленные предикторы могут

быть определены в качестве «мишеней» психологической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста и их родителями в связи с повышением психологического благополучия и качества жизни.

Перспективность настоящего исследования видится в уточнении половозрастных особенностей изучаемой категории детей, включением в исследование как дополнительных параметров психологического благополучия, так и родителей, и учителей.

Список использованных источников

1. Cassidy J., Shaver P. R. Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. New York, NY: Guilford, 2008. 925 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/327168612_HANDBOOK_OF_ATTACHMENT_THIRD_EDITION_THEORY_RESEARCH_AND_CLINICAL_APPLICATIONS_JudeCassidy_and_Phillip_RShaver_Eds_New_York_Guilford_Press_2016_1068_pp_ISBN_978-1-4625-2529-4_Book_Review (date of access: 11.11.2020).
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. 2-е изд. Москва: Канон+, 2016. 270 с.
3. Mikulincer M., Shaver P. R. Enhancing the «Broaden and Build» Cycle of Attachment Security in Adulthood: From the Laboratory to Relational Contexts and Societal Systems // International journal of environmental research and public health. 2020. Vol. 17, № 6. P. 2054. DOI: 10.3390/ijerph17062054
4. Дианова Е. С. Исследования роли привязанности в жизни человека. Обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 88–96. DOI: 10.17759/jmfp.2019080409
5. Bowlby J. Attachment and loss, volume 3: Loss: Sadness and depression. New York: Basic Books, 1980. 472 p.
6. Bowlby J. Attachment and loss, volume 2: Separation: Anxiety and anger. London: Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis, 1973. 429 p.
7. Симоненко И. А. Привязанность и ее влияние на здоровье и развитие ребенка. Психотерапия привязанности в детском возрасте. Курск: КГМУ, 2014. 242 с.
8. Асламазова А. А., Мухамедрахимов Р. Ж., Вершинина Е. А. Опыт институционализации и уровень здоровья как факторы поведения привязанности у детей в замещающих семьях // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1. С. 47–58. DOI: 10.31857/S020595920002249-9.
9. Dobbs J., Arnold D. Relationship between preschool teachers' reports of children's behaviour and their behaviour toward those children // School Psychology Quarterly. 2009. V. 24. N 2. P. 95–105. DOI: 10.1037/a0016157
10. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment orientations and emotion regulation // Current Opinion in Psychology. 2019. Vol. 25. P. 6–10. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.02.006
11. Gross J. T., Stern J. A., Brett B. E., Cassidy J. The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research // Social Development. 2017. Vol. 26, № 4. P. 661–678. DOI: 2443/10.1111/sode.12242
12. Плешкова Н. А. Развитие привязанности у детей от одного года до четырех лет // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 4. С. 396–408. DOI:10.21638/11701/spbu16.2018.407

13. King R. B., Ganotice F. A. The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes // *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2013. Vol. 23. P. 745–756. DOI: 10.1007/s40299-013-0148-z
14. Gorrese A., Ruggieri R. Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment // *Journal of Youth and Adolescence*. 2012. Vol. 41, № 5. P. 650–672. DOI: 2443/10.1007/s10964-012-9759-6
15. Al-Yagon M. Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities // *Family Relations*. 2010. Vol. 59. P. 152–169. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2010.00592.x
16. Imran S., MacBeth A., Quayle E., Chan S. W. Y. Secondary attachment and mental health in Pakistani and Scottish adolescents: A moderated mediation model // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2021. Vol. 94. P. 339–358 e12280. DOI: 10.1111/papt.12280
17. Куфтяк Е. В. Защитное поведение возвращенных детей-сирот [Электрон. ресурс] // *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика»*. 2012. № 3. С. 209–212. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18943004> (дата обращения 11.11.2020).
18. Gross J. T., Stern J. A., Brett B. E., Cassidy J. The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research // *Social Development*. 2017. Vol. 26, № 4. P. 661–678. DOI: 2443/10.1111/sode.12242
19. Логинова С. В. Обзор исследований психологического благополучия детей [Электрон. ресурс] // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 3. С. 283–286. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29372044> (дата обращения 11.11.2020).
20. Умняшова И. Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников // *Вестник практической психологии образования*. 2019. Т. 16. № 3. С. 94–105. DOI: 10.17759/bppe.2019160306
21. Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // *Психологическая наука и образование*. 2017. Т. 22. № 6. С. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606
22. Parkes A., Sweeting H., Wight D. What shapes 7-year-olds' subjective well-being? Prospective analysis of early childhood and parenting using the Growing Up in Scotland study // *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2016. Vol. 51. P. 1417–1428. DOI: 10.1007/s00127-016-1246-z
23. Водяха С. А. Особенности психологического благополучия старшеклассников [Электрон. ресурс] // *Психологическая наука и образование*. 2013. Т. 18. № 6. С. 114–120. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/66602/pno_2013_6_vodyakha.pdf (дата обращения 11.11.2020).
24. Buehler C. Family Processes and Children's and Adolescents' Well-Being // *Journal of Marriage and Family*. 2020. Vol. 82, № 1. P. 145–174. DOI: 10.1111/jomf.12637
25. Баранов А. А., Альбицкий В. Ю., Винярская И. В. Изучение качества жизни в медицине и педиатрии [Электрон. ресурс] // *Вопросы современной педиатрии*. 2005. Т. 4. № 2. С. 7–12. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18023986> (дата обращения 11.11.2020).
26. Afifi T. O., Enns M. W., Cox B. J., de Graaf R., ten Have M., Sareen J. Child abuse and health-related quality of life in adulthood // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2007. Vol. 195. N 10. P. 797–804. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/298739431_Child_abuse_and_physical_health_in_adulthood (дата обращения 11.11.2020).

27. Строзенко А. А., Гордеев В. В., Лобанов Ю. Ф., Винярская И. В. Гендерные особенности качества жизни и состояния здоровья подростков [Электрон. ресурс] // Российский педиатрический журнал. 2013. № 2. С. 51–54. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18804270> (дата обращения 11.11.2020).
28. Соколова М. И., Суворова А. В., Паренкова И. А. Качество жизни подростков из социально неблагополучных семей [Электрон. ресурс] // Российский педиатрический журнал. 2014. № 3. С. 41–44. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21905237> (дата обращения 11.11.2020).
29. Muhamedrahimov R. J., Agarkova V. V., Vershnina E. A., Palmov O. I., Nikiforova N. V., McCall R. B., Groark C. J. Behavior problems in children transferred from a socioemotionally depriving institution to St. Petersburg (Russian Federation) families // *Infant Mental Health Journal*. 2014. Vol. 35, № 2. P. 111–122. DOI: 10.1002/imhj.21435
30. Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия. Москва: ТриадаХ, 2008. 405 с.
31. Куфтяк Е. В., Задорова Ю. А. Привязанность дошкольников к матери и ее влияние на психическое здоровье // *Клиническая и специальная психология*. 2020. Т. 9. № 1. С. 169–185. DOI: 10.17759/cpse.2020090109
32. Toporkova I. V., Slobodskaya H. R., Petrenko E. N., Loginova S. V., Kornienko O. S. Development of scales for assessing well-being of preschool and primary school children // Poster presented at the 13th European Conference on Psychological Assessment. Zurich, Switzerland, 2015.
33. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health a cross-sectional study of prevalence and risk factors // *European child & adolescent psychiatry*. 2005. Vol. 14. №. 1. P. 28–33. DOI: 10.1007/s00787-005-0420-8
34. Баранов А. А. Изучение качества жизни в педиатрии. Москва: «ПедиатрЪ», 2010. 242 с.
35. Кремер Н. Ш. Теория вероятности и математическая статистика. 2-е изд. Москва: Юнити-Дана, 2012. 573 с.
36. Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя [Электрон. ресурс] // *Психологическая наука и образование*. 1996. Т. 1. № 2. С. 27 – 42. Режим доступа: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n2/Tsukerman.shtml> (дата обращения 11.11.2020).

References

1. Cassidy J., Shaver P. R. Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications [Internet]. New York, NY: Guilford; 2008 [cited 2020 Nov 11]. 925 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/327168612_HANDBOOK_OF_ATTACHMENT_THIRD_EDITION_THEORY_RESEARCH_AND_CLINICAL_APPLICATIONS_JudeCassidy_and_Phillip_RShaver_Eds_New_York_Guilford_Press_2016_1068_pp_ISBN_978-1-4625-2529-4_Book_Review
2. Bowlby J. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei = The creation and destruction of attachment. 2nd ed. Moscow: Publishing House Kanon+; 2016. 270 p. (In Russ.)
3. Mikulincer M., Shaver P. R. Enhancing the “Broaden and Build” cycle of attachment security in adulthood: From the laboratory to relational contexts and societal systems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17 (6): 2054. DOI: 10.3390/ijerph17062054.
4. Dianova E. S. Research into the role of attachment in a person's life. Overview of foreign research. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychol-*

ogy [Internet]. 2019 [cited 2020 Nov 11]; 8 (4): 88–96. Available from: <https://psyjournals.ru/jmfp/2019/n4/Dianova.shtml> DOI:10.17759/jmfp.2019080409 (In Russ.)

5. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 3: Loss: Sadness and depression. New York: Basic Books; 1980. 472 p.

6. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 2: Separation: Anxiety and anger. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis; 1973. 429 p.

7. Simonenko I. A. Privyazannost' i ee vliyanie na zdorov'e i razvitie rebenka = Attachment and its impact on the child's health and development. *Psikhoterapiya privyazannosti v detskom vozraste* = Attachment psychotherapy in childhood. Kursk: Kursk State Medical University; 2014. 242p. (In Russ.)

8. Aslamazova L. A., Mukhamedrakhimov R. Zh., Vershinina E. A. Experience of institutionalization and health level as factors of attachment behavior in children in substitute families. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2019; 40 (1): 47–58. DOI: 10.31857/S020595920002249-9 (In Russ.)

9. Dobbs J., Arnold D. Relationship between preschool teachers' reports of children's behaviour and their behaviour toward those children. *School Psychology Quarterly*. 2009; 24 (2): 95–105. DOI: 10.1037/a0016157

10. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment orientations and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*. 2019; 25: 6–10. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.02.006

11. Gross J. T., Stern J. A., Brett B. E., Cassidy J. The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*. 2017; 26 (4): 661–678. DOI: 2443/10.1111/sode.12242

12. Pleshkova N. L. Development of attachment in children from one year to four years. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* = *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 2018; 8 (4): 396–408. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2018.407 (In Russ.)

13. King R. B., Ganotice F. A. The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2013; 23: 745–756. DOI: 10.1007/s40299-013-0148-z

14. Gorrese A., Ruggieri R. Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence*. 2012; 41 (5): 650–672. DOI: 2443/10.1007/s10964-012-9759-6

15. Al-Yagon M. Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations*. 2010; 59: 152–169. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2010.00592.x

16. Imran S., MacBeth A., Quayle E., Chan S. W. Y. Secondary attachment and mental health in Pakistani and Scottish adolescents: A moderated mediation model. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2021; 94: 339–358 e12280. DOI: 10.1111/papt.12280

17. Kyftyak E. V. Psychological defense returned to the orphans. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. Seriya "Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika"* = *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series "Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Socio-Kinetics"* [Internet]. 2012 [cited 2020 Nov 11]; 3: 209–212. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18943004> (In Russ.)

18. Gross J. T., Stern J. A., Brett B. E., Cassidy J. The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*. 2017; 26 (4): 661–678. DOI: 2443/10.1111/sode.12242

19. Loginova S. V. Review of research on psychological well-being of children. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *The World of Science, Culture and Education* [Internet]. 2017 [cited 2020 Nov 11]; 3: 283–286. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29372044> (In Russ.)
20. Umnyashova I. B. Analysis of approaches to the assessment of psychological well-being of students. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education* [Internet]. 2019 [cited 2020 Nov 11]; 3 (3): 94–105. Available from: https://psy-journals.ru/vestnik_psyobr/2019/n3/Umnyashova.shtml DOI: 10.17759/bppe.2019160306 (In Russ.)
21. Archakova T. O., Veraksa A. N., Zotova O. Y., Perelygina E. B. Subjective well-being in children: Measurement tools and age dynamics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*. 2017; 22 (6): 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606 (In Russ.)
22. Parkes A., Sweeting H., Wight D. What shapes 7-year-olds' subjective well-being? Prospective analysis of early childhood and parenting using the Growing Up in Scotland study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2016; 51: 1417–1428. DOI: 10.1007/s00127-016-1246-z
23. Vodyaha S. A. Features of psychological well-being of upper-form pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education* [Internet]. 2013 [cited 2020 Nov 11]; 18 (6): 114–120. Available from: https://psyjournals.ru/files/66602/pno_2013_6_vodyakha.pdf (In Russ.)
24. Buehler C. Family processes and children's and adolescents' well-being. *Journal of Marriage and Family*. 2020; 82 (1): 145–174. DOI: 10.1111/jomf.12637
25. Baranov A. A., Al'bitskiy V. Yu., Vinyarskaya I. V. Study of the quality of life in medicine and pediatrics. *Voprosy sovremennoi pediatrii* = *Current Pediatrics* [Internet]. 2005 [cited 2020 Nov 11]; 4 (2): 7–12. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18023986> (In Russ.)
26. Afifi T. O., Enns M. W., Cox B. J., de Graaf R., ten Have M., Sareen J. Child abuse and health-related quality of life in adulthood. *The Journal of Nervous and Mental Disease* [Internet]. 2007 [cited 2020 Nov 11]; 195 (10): 797–804. Available from: https://www.researchgate.net/publication/298739431_Child_abuse_and_physical_health_in_adulthood
27. Strozenko L. A., Gordeev V. V., Lobanov Yu. F., Vinyarskaya I. V. Gender peculiarities of quality of life and the health of adolescents. *Rossiiskii pediatricheskii zhurnal* = *Russian Pediatric Journal* [Internet]. 2013 [cited 2020 Nov 11]; 2: 51–54. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18804270> (In Russ.)
28. Sokolova M. I., Suvorova A. V., Parenkova I. A. The quality of life of adolescents from socially disadvantaged families. *Rossiiskii pediatricheskii zhurnal* = *Russian Pediatric Journal* [Internet]. 2014; 3: 41–44. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21905237> (In Russ.)
29. Muhamedrahimov R. J., Agarkova V. V., Vershnina E. A., Palmov O. I., Nikiforova N. V., McCall R. B., Groark C. J. Behavior problems in children transferred from a socioemotionally depriving institution to St. Petersburg (Russian Federation) families. *Infant Mental Health Journal*. 2014; 35 (2): 111–122. DOI: 10.1002/imhj.21435
30. Goodman R., Scott S. *Detskaya psikhiiatriya* = *Child psychiatry*. 2nd ed. Moscow: Publishing House Triada-X; 2008. 404 p. (In Russ.)
31. Kuftyak E. V., Zadorova J. A. Preschoolers attachment to the mother and its impact on mental health. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* = *Clinical Psychology and Special Education* [Internet]. 2020 [cited 2020 Nov 11]; 9 (1): 169–185. Available from: [Образование и наука. Том 23, № 7. 2021 / The Education and Science Journal. Vol. 23, № 7. 2021](https://psy-</div><div data-bbox=)

journals.ru/psyclin/2020/n1/Kuftyak_Zadorova.shtml DOI :10.17759/cpse.2020090109 (In Russ.)

32. Toporkova I. V., Slobodskaya H. R., Petrenko E. N., Loginova S. V., Kornienko O. S. Development of scales for assessing well-being of preschool and primary school children. In: *13th European Conference on Psychological Assessment*; 2015 Jul 22-25; Zurich. Zurich, Switzerland; 2015.

33. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2005; 14 (1): 28-33. DOI: 10.1007/s00787-005-0420-8

34. Baranov A. A. *Izuchenie kachestva zhizni v pediatrii = Study of quality of life in pediatrics*. Moscow: Publishing House Pediatr; 2010. 242 p. (In Russ.)

35. Kremer N. Sh. *Teoriya veroyatnosti i matematicheskaya statistika = Probability theory and mathematical statistics*. 2nd ed. Moscow: Publishing House Juniti-Dana; 2010. 573 p. (In Russ.)

36. Zuckerman G. A. From the ability to cooperate to the ability to teach yourself. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 1996 [cited 2020 Nov 11]; 1 (2): 27-42. Available from: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n2/Tsukerman.shtml>

Информация об авторах:

Куфтяк Елена Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; заведующий кафедрой возрастной и семейной психологии Московского института психоанализа; ORCID 0000-0003-3723-0507; Москва, Россия. E-mail: elena.kuftyak@inbox.ru

Магденко Ольга Владиславовна – кандидат психологических наук, преподаватель Института медицины и психологии Новосибирского национального исследовательского государственного университета; Новосибирск, Россия. E-mail: olga_mag@academ.org

Задорова Юлия Александровна – соискатель кафедры общей и социальной психологии Костромского государственного университета; ORCID 0000-0001-6814-3583; Кострома, Россия. E-mail: julia.zadorova@yandex.ru

Вклад соавторов:

Е. В. Куфтяк задумала исследование, участвовала в его организации и координации, провела статистический анализ и интерпретацию данных.

О. В. Магденко осуществила сбор данных, выполнила теоретический обзор зарубежной и отечественной научной литературы, перевод материалов на английский язык.

Ю. А. Задорова осуществила сбор данных, обработала психодиагностические методики.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 26.11.2020; принята в печать 11.08.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena V. Kuftyak – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of General Psychology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Head of the Department of Age and Family Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis; ORCID 0000-0003-3723-0507; Moscow, Russia. E-mail: elena.kuftyak@inbox.ru

Olga V. Magdenko – Cand. Sci. (Psychology), Lecturer, Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia. E-mail: olga_mag@academ.org

Julia A. Zadorova – PhD Student, Department of General and Social Psychology, Kostroma State University; ORCID 0000-0001-6814-3583; Kostroma, Russia. E-mail: julia.zadorova@yandex.ru

Contribution of the authors:

E. V. Kuftyak conceived the research, participated in its organisation and coordination, performed statistical analysis and interpretation of data.

O. V. Magdenko provided a theoretical review of foreign and Russian scientific literature, translated materials into English.

Ju. A. Zadorova conducted data collection, processed psychodiagnostic methods.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 26.11.2020; accepted for publication 11.08.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN SELF-ESTEEM ON THE BASIS OF CRITERIA-BASED ASSESSMENT

A. D. Syzdykbayeva¹, R. K. Izmagambetova², A. S. Amirova³

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

E-mail: ¹syzdykbayeva5878@murdoch.in; ²izmagambetova5878@kpi.com.de;

³amirova5878@uoel.uk

T. B. Bainazarova⁴, M. K. Sadykova⁵

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

E-mail: ⁴bainazarova5878@unesp.co.uk; ⁵sadykova5878@national-university.info

Abstract. *Introduction.* The ongoing socio-economic transformations in society and science education actualise the modern educational policy in the field of personality formation of students who are capable of self-development and self-realisation. In these conditions, the primary school provides an integral system of knowledge, skills, and experience of independent activity and personal responsibility of students. The article deals with the problem of development of self-esteem in primary school children.

Aim. The aim of this research was to investigate the relationship between self-esteem and academic performance among primary school children.

Methodology and research methods. The present research is based on systemic, personal, axiological, and activity methodological approaches. The article includes the study of the types of self-esteem of primary school children, and the level of aspirations. 107 school pupils participated in the research. At the ascertaining stage, diagnostics of the level of formation of self-esteem of younger schoolchildren was carried out. A number of pedagogical conditions to improve the cognitive, evaluative, and behavioural components were implemented at the training stage of the research.

Results. The authors define the following concepts: self-assessment, types of self-assessment, self-assessment of primary school children, the level of claims, and criteria assessment. The programme of diagnostics of the level of formation of self-esteem of primary school children is presented. The indicators (cognitive, evaluative, and behavioural) and levels of formation of self-esteem of the primary school children (low, adequate, overestimated) are defined. The article presents the results of experimental work on the implementation of pedagogical conditions (including primary school children in the process of self-knowledge; gradual involvement of primary school children in self-assessment and reflexive activities; participation of primary school children in the formation of criteria-based assessment) to increase the level of self-esteem of primary school children.

Scientific novelty. The pedagogical conditions, which contribute to the self-esteem of primary school children, are presented for the first time.

Practical significance. The materials of the article are of practical value for teachers engaged in the development of lectures, seminars, assignments for independent work.

Keywords: primary school children, educational activities, self-assessment, relationship, pedagogical condition.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to MSI “General Education School No. 16” and MSI “General Education School No. 95” of the Almaty city Department of Education for the opportunity to organise pilot work and test the results of the research. The article was published at the expense of grant funding “Best Teacher of the University 2019”.

For citation: Syzdykbayeva A. D., Izmagambetova R. K., Amirova A. S., Bainazarova T. B., Sadykova M. K. Formation of primary school children self-esteem on the basis of criteria-based assessment. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (7): 147–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-147-169

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КРИТЕРИАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

А. Дж. Сыздыкбаева¹, Р. К. Измагамбетова², А. С. Амирова³

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы,
Республика Казахстан.

E-mail: ¹syzdykbayeva5878@murdoch.in; ²izmagambetova5878@kpi.com.de;
³amirova5878@uoel.uk

Т. Б. Байназарова⁴, М. К. Садыкова⁵

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы,
Республика Казахстан.

E-mail: ⁴bainazarova5878@unesp.co.uk; ⁵sadykova5878@national-university.info

Аннотация. Введение. Происходящие социально-экономические изменения в обществе и науке актуализируют современную образовательную политику в области формирования личности учащихся, способных к саморазвитию и самореализации. В этих условиях начальная школа обеспечивает целостную систему знаний, навыков и опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся. В статье рассматривается проблема формирования самооценки младших школьников.

Цель. Целью этого исследования было изучение взаимосвязи между самооценкой и успеваемостью среди детей младшего школьного возраста.

Методология и методы исследования. В основе исследования лежат системный, личностный, ценностно-методологический и деятельностный подходы. Статья включает изучение типов самооценки младших школьников и уровня стремления. В исследовании приняли участие 107 школьников. На констатирующем этапе проводилась диагностика уровня сформированности самооценки младших школьников. На обучающем этапе был реализован ряд педагогических условий для улучшения когнитивного, оценочного и поведенческого компонентов.

Результаты. Авторы определяют следующие понятия: самооценка, виды самооценки, самооценка младших школьников, уровень стремления, критерии оценки. Представлена программа диагностики уровня сформированности самооценки младших школьников. Определены показатели (когнитивные, оценочные, поведенческие) и уровни сформированности самооценки младших школьников (низкий, адекватный, завышенный). В статье представлены результаты экспериментальной работы по реализации педагогических усло-

вий (включение младших школьников в процесс самопознания; постепенное вовлечение в рефлексивную деятельность; их участие в формировании критериальной оценки) для повышения уровня самооценки младших школьников.

Научная новизна. Впервые представлены педагогические условия, способствующие повышению самооценки младших школьников.

Практическая значимость. Материалы статьи имеют практическую ценность для преподавателей при разработке лекций, семинаров, заданий для самостоятельной работы.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, образовательная деятельность, самооценка, отношения, педагогические условия.

Благодарности. Авторы выражают благодарность общеобразовательным школам № 16 и № 95 Департамента образования города Алматы за возможность организовать пилотную работу и апробировать результаты исследований. Статья вышла за счет грантового финансирования «Лучший преподаватель университета 2019».

Для цитирования: Сыздыкбаева А. Дж., Измагамбетова Р. К., Амирова А. С., Байназарова Т. Б., Садыкова М. К. Формирование самооценки детей начальной школы на основе критериальной оценки // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 147–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-147-169

Introduction

The ongoing socio-economic transformations in society, science, and education actualise the modern educational policy in the field of forming the personality of students who are capable of self-development and self-realisation, defining a new vision of education in the formation of the personality of younger students. In these conditions, the primary school provides an integral system of knowledge, skills, and experience of independent activity and personal responsibility of students. The basis of this position is the subjective attitude of students to educational activities based on self-assessment. Self-esteem, which is understood as the process of knowing oneself, their potential and actual properties, personal, intellectual characteristics, character traits, their relationships with other people [1]. It affects the formation of children self-confidence, the ability to see the future of their development, and actively participate in the educational process. Academic performance affects the younger student's self-esteem [2]. Therefore, it is important to properly organise and encourage this activity, and to actively involve younger students themselves in it.

Self-esteem of the individual acquires its own characteristics at each stage of its formation; however, the younger school age is considered a sensitive period for self-esteem. However, it should be noted that primary school children are particularly in need of targeted pedagogical support and stimulation of personal development and self-esteem [3]. The self-esteem of a younger schoolboy is characterised by the reflection of the child's own activity, intellectual capabilities, and ability to overcome difficulties [4]. This is manifested in the behaviour of the

student, in the educational process, as well as in his/her social adaptation. In this regard, it is necessary to rethink both theoretical and practical approaches to the organisation of the process of pedagogical stimulation of self-esteem of primary school children. The existing contradiction between the objective existence of multivariate mechanisms of regulation and self-regulation of personal behaviour, the leading role of practice aimed at forming an adequate self-esteem of students, and the lack of theoretical justification for the pedagogical system of stimulating self-esteem of primary school children determined its relevance.

The cognitive component of self-esteem is a person's description of the main characteristics of their personality that are familiar to self-perception [5]. These include any attribute, role, status, psychological characteristics of an individual, a description of his/her property, life goals, etc. The significance of elements of self-description, their hierarchy may change depending on the context, the life experience of an individual, under the influence of a situational moment. The evaluation component consists not only in the statement and description of the features of one's personality, but also in the totality of evaluation characteristics and related experiences [6–8]. They contain a hidden evaluative meaning, the source of which is the individual's subjective interpretation of other people's reactions to these qualities, as well as the fact that a person perceives them against the background of objectively existing standards and through general cultural, group or individual value concepts that they have learned during their life. The behavioural component is a direct, direct expression of an attitude in a person's behaviour that is modified or restrained due to their fear of possible consequences. An attitude is characterised as an emotionally coloured belief associated with a particular object.

For considering whether the test groups have differences after the formative experiment, we formulate two hypotheses: H_0 – subjects do not differ in levels of self-esteem formation after the formative experiment; H_1 – subjects have differences in levels of self-esteem formation after the formative experiment.

For determining whether there is a shift in the levels of self-esteem formation in the experimental group, we formulate two hypotheses: H_0 – subjects of the experimental group have no differences in the levels of self-esteem formation after the formative experiment; H_1 – test subjects of the experimental group have differences in the levels of self-esteem formation after the forming experiment.

The purpose of this research was to study the relationship between self-esteem and academic performance among primary school children. The main objectives of the article:

- to carry out the theoretical analysis of features of formation of self-estimation;
- to verify the pedagogical conditions that contribute to raising the level of self-esteem components;

- and to study the features of the formation of self-esteem of primary school children.

Literature Review

The peculiarity of the “I-concept” as a set of attitudes is that the object in this case is the carrier itself. Because of this self-direction, all emotions and evaluations associated with the self-image are strong and stable. O. V. Burenkova and A. A. Podturkin highlighted three main types of self-esteem: adequate, understated, and overstated [8]. According to D. Kolubinski et al., both high and low self-esteem are not the norm, but if they are compared with each other, younger students with low self-esteem see themselves in a less favourable light than their peers with adequate and high self-esteem [9].

Let us define the essence of the concept of “self-esteem” and determine the conditions for its improvement in the educational process of primary school. In the philosophical dictionary, the concept of “self-esteem” is associated with self-consciousness and is formulated as “a person’s isolation of himself and the objective world, awareness and assessment of his attitude to the world, himself as a person, his actions, thoughts and feelings” [10, 11]. In the psychological context, self-esteem is identified with the “I-concept” relatively stable, more or less conscious, experienced as a unique system of representations of the individual about himself, on the basis of which he builds his interaction with other people and relates to himself [4, 5]. In the pedagogical aspect, this category is defined as a person’s awareness of himself as a member of society, his/her relationships with the world around him, other people, his actions and actions, thoughts and feelings, and all the variety of personal qualities [6, 7]. For our research, it is interesting to define self-esteem in the structure of the “I-concept” through the attitude of the individual to himself and includes three components [9].

The study of the role of self-esteem in cognitive activity by such researchers as E. Meland et al. [12], H. Yaratan and R. Yucesoylu [13] showed that the younger schoolchild attaches special importance to their intellectual capabilities; the assessment of these capabilities by others is always very disturbing. Therefore, to help a child in increasing self-esteem, it is necessary to teach them the ability to learn – the ability to see genuine learning tasks and find the best ways to solve them. A. Coluccia et al. believed that self-esteem is often based only on results; the very process of activity and the previous stages of planning and forecasting are not reflected in it [14]. This means that you need to teach your child to control their actions at any time, evaluate them correctly, and be attentive to each stage of their work, to any of its intermediate results. This will not slow down to affect educational success, which objectively creates a new basis for self-esteem for a student who is not very confident.

Mann-Whitney U-test¹ is a non-parametric statistical test used to estimate the difference between two samples at the level of any qualitatively measured trait. The smaller the value of the criterion, the more likely it is that the differences between the values of the parameter in the samples are significant. The Wilcoxon T-test² is designed to estimate the difference between the two conditions using experimental data from repeated measurements. The Wilcoxon test requires that the differences are ranked from smallest to largest in terms of their absolute value, regardless of sign or direction [15–17].

Y. Wang et al. [18] in their methodological strategy insist that the specificity of the self-concept is determined not only by the characteristics of its individual elements but also by the nature of their relationship. In addition, in the work entitled “Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: The longitudinal relations among elementary school students”, the authors adhere to the principled position that the main indicators of self-concept are: features of self-esteem, the level of subjective control, the level of self-esteem, the presence or absence of chronic internal personal conflicts. K. M. Kim et al [19] considered the peculiarities of the formation of a positive self-concept of the personality of future practical psychologists in the process of professional training, in which the researchers determined that each person has the ability to self-actualisation. In the work entitled “The association between loneliness, mental well-being, and self-esteem among adolescents in four Nordic countries” N. Lyyra et al. [20] proceeded from the fact that self-esteem is influenced by two groups of factors – external and internal. The external ones include the social environment, evaluations of other people, successes and failures inactivity, features of interpersonal relations; internal-individual psychological qualities, and personality traits. Among them are anxiety, the level of demands, introversion, extraversion, value orientations, accentuations of character, and temperament.

Materials and Methods

Using criteria-based assessment in teaching

Criteria-based assessment is an assessment process based on the comparison of students’ academic achievements with clearly defined, collectively developed, pre-known to all participants of the educational process criteria that correspond to the goals and content of education, contributing to the formation of students’ ability to learn. Criteria-based assessment is considered the core

¹U-Mann-Whitney criterion. 2019. Available from: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney>

²Wilcoxon’s t-test. 2019. Available from: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/wilcoxon/>

of self-evaluation, since only the student's work is evaluated, and not their personality and personal qualities (work rate, memory, attention, perception). The second is very important – the student's work is not compared directly with the work of other students, but with a standard (a sample of excellent work):

- criteria (the assessment is based on a criteria-based basis developed jointly with the students, which is clear to each student);
- priority of self-assessment (the student's self-assessment should be primary, preceding the teacher's assessment);
- flexibility and variability (assessment involves the use of different procedures and methods for studying the effectiveness of training, the study of both individual and group, collective learning outcomes);
- the naturalness of the monitoring and evaluation process (assessment is carried out in a comfortable environment for students that does not cause stress and anxiety).

For criteria-based assessment, summative and formative assessment is used. For the formation of self-esteem, it is important to formative assessment, which includes self-assessment and mutual evaluation, since it corrects the process of learning by the child. We offer the most effective of them for use in working with younger students (Table 1).

Table 1

Types of formative assessment

Index of the card for generalisation or for questions	The teacher periodically hands out cards to students with tasks listed on both sides: Side 1: List the main ideas from the material (section, topic) and summarise them. Side 2: Determine what you have not yet understood from the material (section, topic), and formulate your questions.
Hand signals	The teacher asks students to show signals indicating understanding or misunderstanding of the material (during the teacher's explanation of any concepts, principles, process, etc.). First, you should agree with the students about the use of these signals: I understand _____ and can explain (thumb pointing up). I still don not understand ____ (thumb pointing to the side). I am not quite sure about _____ (wave your hand). After looking at the signals, the teacher interviews the students in each group. Based on the results of the answers received, the teacher decides to re-study, fix the topic or continue studying the material in the programme.

Traffic light	Each student has cards of three colours of a traffic light. The teacher asks students to use their cards to indicate that they understand or do not understand the material, and then asks students to answer questions. To students who raised green cards (all understood): What do you understand? To students who raised yellow or red cards: What you do not understand? Based on the results of the answers received, the teacher decides to re-study, fix the topic or continue studying the material in the programme.
One-minute essay	A one-minute essay is a technique used by a teacher to provide students with feedback on what they have learned about a topic. To write a one-minute essay, the teacher can ask the following questions: What is the most important thing you learned today? What questions remain unclear to you? Depending on the learning environment and format, a one-minute essay can be used in different ways: During the lesson: the lesson is divided into several stages, tracking the gradual assimilation of the material by students. At the end of the lesson, to inform students about what they will do in the next lesson.
Speech samples (suggestions)	The teacher periodically gives students speech samples (expressions, hints) that help build the response. For example: the main idea (principle or process) is _____, because _____ etc.
Checking for errors of understanding	The teacher intentionally gives students typical erroneous concepts or predictable erroneous judgments about any ideas, principles, or process. Then he/she asks the students to express their agreement or disagreement with what was said and to explain their point of view.
Individual conversations with children	The teacher conducts individual conversations with students to test their level of understanding.
Three-minute pause	The teacher provides students with a three-minute pause, which gives students the opportunity to think about the concepts, ideas of the lesson, link with previous material, knowledge and experience, as well as find out unclear points. I changed my attitude to..... I learned more about I was surprised that..... I felt ... I was related to

Temperature measurement	This method is used to determine whether students are performing the task correctly. To do this, the students stop activities and the teacher asks the question “What are we doing?” By answering this question, students provide information about the level of understanding of the task or the process of its implementation. In some cases (when working in pairs or in groups), the teacher asks one pair or group of students to demonstrate the process of completing the task. Other couples or groups observe what is required of them.
Mini-test	Mini-tests are designed to assess the actual knowledge, skills and abilities of students, so knowledge of specific information, and certain material. These are tests that assume a choice: from a set of suggested answers; from a correct/incorrect answer; or that assume a short answer.
Sample test	The teacher hands out cards with the letters “A, B, C, D” to each student, and asks the students to answer at the same time, so raise the card with the correct answer. The teacher must ask the students to think for 20 seconds and then submit the answer. The teacher discusses different answers with students and asks them to explain their choice. The answers allow the teacher to determine the level and quality of students understanding of the topic and decide whether to continue explaining the topic or move on.
Formative test	The teacher randomly divides students into small groups (4–5 students per group). Each student receives a sheet of test questions and an answer sheet. Students are given time to discuss test questions in small groups. After the discussion, students fill out the answer sheet themselves. Each student’s scores are calculated separately. Students should be warned that they may not agree with the group members, and note the answer they think is correct. Consensus (a single opinion) in the group when discussing the answer to a particular question is not required.
Self-assessment diaries/journals	Self-assessment diaries/journals are created so that the teacher and the student can evaluate the knowledge, skills, and competencies acquired during the lesson, as well as how this knowledge, skills, and skills were acquired, and their scope. Diaries help the teacher get an idea of the student’s level of progress and take appropriate steps to improve the educational process.

Formative survey	This is a form of verification that follows immediately after the presentation of the material or any type of activity in the lesson. The teacher asks additional clarifying questions: “Why? How?” – How, how are _____ similar or different from _____? – What are the characteristics (parts) _____? – How can we show and illustrate _____? – What is the main idea, concept, and moral in _____? – What ideas, details can you add to _____? – Give an example for (to) _____? – What is wrong in _____? – What conclusion can you draw _____? – What question are we trying to answer _____? – What problem are we trying to solve? – What do you propose to do _____? – What could have happened if _____? – What criteria would you use to evaluate _____? – What evidence can you provide in support of _____? – How can I confirm or deny _____? – How can this be viewed from the point of view of _____? – What are the alternatives you need to keep in mind _____? – What approaches or methods can be used in _____?
Exercise to test the assimilation of new material	The teacher creates a table of four boxes (squares) with the words: “Predict”, “Explain”, “Generalise” and “Evaluate”. After explaining the new material, he/she asks students to choose a specific square. At the same time, the teacher explains that this way each student chooses the type of task that he will need to perform on the topic under study. Then, depending on the choice of square, the teacher asks a question. For example: 1. If students select the “Generalise” box, the teacher can give the following task: “List the main ideas from the new material”. 2. If students choose the “Explain” box, the teacher may ask the following question: “How do you understand the term (concept) you have studied?”
Inner and outer circle	Students form two circles: internal and external. Children face each other and ask each other questions about the topic they have passed. Students from the outer circle move around and create new pairs, continue the same work.
Generalisation in one offer	Ask students to summarise the topic in a single sentence that answers the questions “Who? What? Where? When? Why? How?”

Generalisation in one word	The teacher gives students a task “Choose the word that most accurately summarises the topic”.
Written comments (written feedback)	A mandatory element of evaluation is providing feedback. When checking the written work of students, the teacher makes comments in accordance with the evaluation criteria and the level of achievement of the result. Comments should be clear and instructive. When checking a written work, you can highlight the correct (interesting) parts in one colour, and the parts that need improvement in another colour. Comments on written works may include reminders (what to add), suggestions, or examples.
Verbal evaluation (verbal feedback)	The most common type of rating. The teacher praised the student for good performance of the exercise and, thus, conducted oral feedback, respectively, the student can understand that this material or information he/she has successfully mastered. The teacher pointed out mistakes in the exercise to the student. He/She did not put any marks on the work, but he appreciated it. As a result, the student can judge what they need to do to achieve better results.
Self-assessment	A process in which students collect information about their learning, analyse it, and draw conclusions about their progress. A mandatory condition for self-assessment is the presence of criteria for evaluating the work, which students should be familiar with at the beginning of the study of the topic and before the start of the work.
Two stars and one wish (mutual evaluation)	It is used for evaluating student’s creative works, and essays. The teacher offers to check the work of a classmate. When students comment on each other’s work, they do not evaluate the work, but identify and point out two positive points – “Two stars”, and one point that deserves improvement – “Wish”.

Participants

Two schools participated in the research: The Municipal state institution (further MSI) “General Education school No. 95” (experimental, 54 students) and the MSI “General Education school No. 16” (control, 53 students). The sample consisted of 107 school pupils.

Methods and Techniques

The main methodological approaches on which the research is based: systemic, personal, axiological and activity. The following research methods were used in the present research: testing, statistical analysis, generalisation of existing

scientific provisions, and conduction of an experiment. We use the Mann-Whitney U-test to considering whether the test groups have differences after the formative experiment. The Wilcoxon T-test was used to determining whether there is a shift in the levels of self-esteem formation in the experimental group. The overall level of self-esteem of primary school children was calculated using the mathematical value “Mode” (the value that appears most often in a set of data values).

The following techniques were also used: “Editorial advice”, “Finish the sentence”, “Pyramid of knowledge” and traditional tools of evaluation: “Traffic Light”, “Symbols”, “Magic rulers”, “Points”, etc. Reflection techniques are also important:

1. Our lesson (event, game) has come to an end, and I want to say...
2. My achievements in the lesson...
3. The lesson attracted me to...
4. I chose these tasks in class because...
5. State of my soul...
6. The ladder of success.

Procedure

The experiment consisted of three stages: ascertaining, forming and control. As we previously determined, the self-esteem of a junior school student consists of three components: cognitive, evaluative, and behavioural. On this basis, we will determine their indicators and distribute them by levels (Table 2).

Table 2

Criteria, indicators and levels of self-esteem of primary school children

Criteria	Self-esteem levels		
	Low	Adequate	Overestimated
Cognitive component	Self-esteem is based on the opinions of others.	Deep and comprehensive self-assessment, including in a problematic form.	Self-esteem is determined by emotions and is not perceived in a problematic form.
Evaluation component	Isolation, on the side of caution. Negative attitude to yourself, inferiority complex.	Full regulation of behaviour. Constructive attitude to criticism and independence of self-esteem from the opinions of others.	Insensitivity to criticism, aggressive behaviour. Exaggeration of their own abilities and capabilities, excessive self-confidence.

Criteria	Self-esteem levels		
	Low	Adequate	Overestimated
Behavioural component	The level of claims is lower than the level of achievements. The younger student chooses independent work on the model.	The level of claims corresponds to the level of achievements. Junior high school student chooses the creative and heuristic tasks.	The level of claims is higher than the level of achievements. The younger student chooses reconstructive and variable tasks.

The criteria for the diagnostic programme developed by the authors for self-assessment of primary school children are presented in Table 3.

Table 3

Diagnostic programme for self-assessment of primary school children

Criteria	Diagnostic method	The purpose of the study and features of the method
Cognitive component	Method "What am I?" by R. S. Nemov [10] (further 1)	Determine the features of the child's self-esteem (as a general attitude to yourself) and the child's ideas about how other people evaluate him/her 0–3 points – low self-esteem 4–8 points – adequate self-esteem 9–10 points – overestimated self-esteem
Evaluation component	Method "Scale of children's self-concept" by Pierce-Harris [11] (further 2)	Identify the student's assessment position Level 1 – overestimated self-esteem 2.3 level – adequate self-esteem 4.5 level – low self-esteem
Behavioural component	The method of evaluation of level of aspiration: a questionnaire by Gerbachevskij [21] (further 3)	Identify self-esteem and dynamics of the level of claims of students in an experimental situation 3–9 points – low self-esteem 10–16 points – adequate self-esteem 17–21 points – overestimated self-esteem

Results

Features of the formation of self-esteem of primary school children

In the process of including children in self-knowledge, they awoke an interest in themselves, in their inner world, and helped students find in themselves the qualities and characteristics of personality that ensure effective life activity, the formation of the ability to see the prospect of their own development.

Self-knowledge was carried out through conversations, games, trainings, exhibitions of students' achievements, open lessons and reflexive essays demonstrating students' ability to evaluate their academic and personal achievements, etc.

To form students' experience of self-assessment and reflexive activity, the following algorithm was used: the first step – students' observation of the teacher's assessment activity, which paid special attention to the criteria used as the basis for assessment. The second step – students' presentation of value judgments to the activities and results of their peers, as well as to their own activities, tracking these actions by the teacher. The third step – the direction to form students' ability to formulate criteria for evaluating their activities, behaviour, personal qualities. The fourth step – the assumption of the transition from external motives of self-esteem to internal, which indicated an increase in its level in children. To achieve this goal, we used the development of an algorithm for step-by-step formation of self-evaluation, problem-dialog communication, analysis of the reasons for success/failure, etc.

A summary of the ascertaining stage of the research is presented in Table 4.

Table 4

Summary of the ascertaining stage of the researches

№	Groups	The level of formation of self-esteem of primary school children					
		Low	%	Adequate	%	Overestimated	%
1	Control	21	40	11	20	21	40
2	Experimental	19	35	13	24	22	41

After receiving the data of the ascertaining stage of the study, we determine whether both test groups have the same initial data before starting the forming experiment for this purpose, we use the Mann-Whitney U-test. Let us formulate two hypotheses: H_0 – subjects do not differ in the levels of self-esteem formation at the ascertaining stage of the study; H_1 – subjects have differences in levels of self-esteem formation at the ascertaining stage of the study. The obtained empirical value of U_{emp} (1352), with $U_{crit} p \leq 0.01 = 1057$, $U_{crit} p \leq 0.05 = 1166$, is in the zone of non-significance. Thus, the hypothesis H_0 was confirmed – the test groups do not differ at the beginning of the formative stage of the research. The obtained data indicate the further purity of the experiment at the control stage of the research.

To consider whether the test groups have differences after the formative experiment, we again use the Mann-Whitney U-test. Let us formulate two hypotheses: H_0 – subjects do not differ in levels of self-esteem formation after the formative experiment; H_1 – subjects have differences in levels of self-esteem formation after the formative experiment. The obtained empirical value of U_{emp} (546.5), with $U_{crit} p \leq 0.01 = 1057$, $U_{crit} p \leq 0.05 = 1166$, is in the zone of signifi-

cance. Mathematical processing of the obtained results indicates the confirmation of the H_1 hypothesis.

Despite the introduction of pedagogical conditions to stimulate the self-esteem of younger students, in the experimental group, two subjects remained with low self-esteem, the initial conclusion and observation during the pedagogical experiment speak about the physiological characteristics of these students, and both have the predominant type of melancholic temperament. In the control group, changes are insignificant, the position on the levels of self-esteem formation, from overestimated to adequate, only one subject with results of 8 points, level 2, 16 points, respectively.

A summary of the control stage of the researches is demonstrated in Table 5.

Table 5

Summary of the control stage of the researches

№	Groups	The level of formation of self-esteem of primary school children					
		Low	%	Adequate	%	Overestimated	%
1	Control	20	38	12	22	21	40
2	Experimental	2	4	43	79	9	17

To determine whether there is a shift in the levels of self-esteem formation in the experimental group, we use the Wilcoxon T-test. Let us formulate two hypotheses: H_0 – subjects of the experimental group have no differences in the levels of self-esteem formation after the formative experiment; H_1 – test subjects of the experimental group have differences in the levels of self-esteem formation after the forming experiment. The obtained empirical value of T_{emp} (91), with $T_{crit} p \leq 0.01 = 397$, $T_{crit} p \leq 0.05 = 466$, is in the zone of significance. Thus, the hypothesis H_1 was confirmed – the subjects of the experimental group have differences in the levels of self-esteem formation after the formative experiment. Mathematical processing of the research results showed the effectiveness of the implementation of the presented pedagogical conditions in the experimental group.

Thus, after conducting the forming experiment including the experimental group implementation of pedagogical conditions: the inclusion of younger students in the process of self-discovery; their involvement in assessment activities and self-assessment; the criterion evaluation of educational activity of younger pupils, we obtained the following results of the level of self-younger students: low – 4 %; high – 17 %; adequate – 79 %. There is a significant dynamic of changes in the results for the better in the experimental group: the understated level decreased by 31 %, the overstated level decreased by 24 %, and the adequate level increased by 55 %. In the control group, the results remained almost unchanged, only 2 %, so the understated level was 38 %; the overstated level was 40 %; the adequate level was 22 %.

Discussion

At the ascertaining stage of the study, diagnostics of the level of formation of self-esteem of younger schoolchildren was carried out. At the formative stage of the study, we implemented a number of pedagogical conditions to improve the cognitive, evaluative, and behavioural components. The first pedagogical condition is aimed at increasing the level of the cognitive component of the younger student's self-esteem. This is the inclusion of students in the process of self-knowledge, aimed at forming their conscious motivation for self-assessment activities. This pedagogical condition was based on a facilitating approach implemented through the principles of: accepting the child as he/she is; creating a safe space for the development of students; preventing mistakes and providing assistance; the principle of stimulating the desire to learn and of providing a choice of freedom of action in solving educational tasks [22].

G. Glotova and A. Wilhelm hold a similar opinion. They researched that in early school age self-esteem is formed under the influence of learning and largely depends on the teacher's assessments [23]. C. Blodgett and J. D. Langan founded a connection between self-esteem and the level of formation of junior students in educational activities and cognitive activity [24]. In turn, A. N. Kluger et al. proved that in the formation of self-esteem are particularly important grounds on which the subject relies when assessing themselves, because they determine the level of reliability of self-esteem as a mechanism of self-regulation [25].

The second pedagogical condition is aimed at increasing the level of the assessment component of the younger student's self-esteem. It involves the gradual involvement of students in self-assessment and reflexive activities. This condition is based on a reflexive approach implemented using the following principles: systematic analysis of one's actions, self-analysis and self-reflection; mobilisation of one's emotional and volitional potential and its management [26]. The third pedagogical condition is aimed at increasing the behavioural component of self-esteem. It involved the active use of criteria-based assessment technology in the classroom [14, 15].

G. A. Mageau et al. explores self-esteem as a condition for the successful activity of a junior schoolchild [27]. The researcher experimentally proved that inadequate self-esteem can be corrected. C. Driscoll and M. Carter emphasised that the correct formation of self-esteem is one of the most important factors in the development of personality [28]. According to the T.-J. Lin et al., the level of self-esteem depends on relationships with other people, the activity of the individual, his/her participation in the team, the desire for self-improvement [29]. L. P. Dale et al. believed that inadequate self-esteem is often the cause of various

psychosomatic and neurotic diseases [30]. There is no doubt about the need to form control and self-esteem in children of primary school age. C. Wood et al. reported that the sooner a younger student understands the need for constant self-control, the better [31].

Conclusions

The study tested three pedagogical conditions that contribute to raising the level of self-esteem components (cognitive, evaluative and behavioural), namely: the inclusion of younger students in the process of self-knowledge; step-by-step involvement of students in self-assessment and reflexive activities; participation of younger students in the criteria assessment. The results of experimental work and mathematical data processing demonstrated the effectiveness of these conditions. The obtained empirical value of U_{emp} (546.5), with $U_{\text{crit}} p \leq 0.01 = 1057$, $U_{\text{crit}} p \leq 0.05 = 1166$, is in the zone of significance. So, mathematical processing of the obtained results indicates the confirmation of the H_1 hypothesis. The obtained empirical value of T_{emp} (91), with $T_{\text{crit}} p \leq 0.01 = 397$, $T_{\text{crit}} p \leq 0.05 = 466$, is in the zone of significance. Thus, hypothesis H_1 was confirmed – the subjects of the experimental group have positive shifts in the levels of self-esteem formation after the formative experiment. That, in our opinion, is connected with the correct choice of criteria of the diagnostic programme, and also with competent construction of algorithm of research.

Mathematical processing of the research results showed the effectiveness of the implementation of the presented pedagogical conditions in the experimental group. This research does not claim to be an exhaustive solution to the problem of forming self-esteem of primary school children and is only one of the options for solving it. The accumulated theoretical and practical material requires development and refinement. Of particular interest is the search for alternative methods and technologies for the formation of self-esteem of younger students in the context of additional education or educational activities.

References

1. Calafell M. N., Carnicer J. G. Self-esteem in Alumnat de Primària, from the instrumental ensemble practice. *Artseduca*. 2019; 24: 15–24. DOI: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.2>
2. Pomerantseva T. A. The main components of the socialization and individualization of younger schoolchildren in the modern sociocultural society. *Vestnik Mininskogo Universiteta* = *Vestnik of Minin University*. 2018; 5 (3): 3–18. (In Russ.)
3. Ilaltidinova E. Y., Frolova S. V., Lebedeva I. V. Top qualities of great teachers: National and universal. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018; 677: 44–52. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_6

4. Markova S. M., Sedykh E. P., Tsyplakova S. A., Polunin V. Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018; 622: 129–135. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-75383-6_17
5. Moghaddam M. F., Validad A., Rakhshani T., Assareh M. Child self-esteem and different parenting styles of mothers: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2017; 19(1): 34–42. DOI: <https://doi.org/10.12740/APP/68160>
6. Wu X. Y., Han L. H., Zhang J. H., Luo S., Hu J. W., Sun K. The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review. *PLoS ONE*. 2017; 12 (11): art. no. e0187668. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187668>
7. Raknes S., Pallesen S., Himle J. A., Bjaastad J. F., Wergeland G. J., Hoffart A., Dyregrov K., Haugland B. S. M. Quality of life in anxious adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2017; 11 (1): art. no. 33. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0173-4>
8. Burenkova O. V., Podturkin A. A. Objective assessment of temperament in temperamentally vulnerable children: Role in the studies on their stress levels. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2020; 169: 97–115. DOI: <https://doi.org/10.1002/cad.20330>
9. Kolubinski D., Marino C., Nikčević A., Spada M. A metacognitive model of self-esteem. *Journal of Affective Disorders*. 2019; 256: 42–53. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.05.050>
10. Nemov R. S. Psihologija = Psychology. In 3 volumes. Vol. 3. Psihodiagnostika = Psychodiagnosics. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS; 2001. 640 p. (In Russ.)
11. Berezin S. V., Lisetsky K. S. Tehnologija formirovaniya social'nyh navykov – metodicheskoe posobie dlja psihologov i social'nyh pedagogov ITU = Technology of formation of social skills. A methodological guide for psychologists and social teachers of Samara Law Institute. Samara: Samara Law Institute; 1999. 224 p. (In Russ.)
12. Meland E., Breidablik H. J., Thuen F., Samdal G. B. How body concerns, body mass, self-rated health and self-esteem are mutually impacted in early adolescence: A longitudinal cohort study. *BMC Public Health*. 2021; 21: art. no. 496. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10553-x>
13. Yaratani H., Yucesoylu R. Self-esteem, self-concept, self-talk and significant others' statements in fifth grade students: Differences according to gender and school type. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010; 2 (2): 3506–3518. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.543>
14. Coluccia A., Ferretti F., Fagiolini A., Pozza A. Quality of life in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2017; 13: 597–608. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S122306>
15. Syzdykbayeva A. D., Bainazarova T. B., Aitzhanova E. N. Formation of research competence of the future elementary school teachers – in the process of professional training. *International Education Studies*. 2015; 8 (4): 200–209.
16. Khan N., Kolumbayeva Sh., Karsybayeva R., Nabuova R., Syzdykbayeva A. Evaluation of the program effectiveness of research competence development in prospective elementary school teachers. *International Journal of Environmental and Science Education (IJESE)*. 2016; 11 (18): 12299–12316.
17. Khan N., Syzdykbayeva A., Kinzhibaeva F., Demesheva G., Abilova O. Organization of teaching practice of future primary school teachers in the context of dual training system: Kazakhstan experience. *International Journal of Educational Management*. 2018; 32 (5): 942–954.

18. Wang Y., Huebner E. S., Tian L. Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: The longitudinal relations among elementary school students. *Learning and Instruction*. 2021; 73: art. no. 101467. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101467>
19. Kim K. M., Kim H., Kim D., Kim J.-W. The analysis of network structure among the depressive symptoms in a clinical sample of children and adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*. 2021; 62: art.no. 102748. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102748>
20. Lyyra N., Thorsteinsson E. B., Eriksson C., Madsen K. R., Tolvanen A., Lofstedt P., Valimaa R. The association between loneliness, mental well-being, and self-esteem among adolescents in four Nordic countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18(142): art. no. 7405. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147405>
21. Balin V. D., Hyde V. K., Gerbachevskij V. K. Praktikum po obshhej, jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii = Workshop on general, experimental and applied psychology. Edited. by A. A. Krylov, S. A. Manichev. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2003. 560 p. (In Russ.)
22. Itzhakov G., DeMarree K. G., Kluger A. N., Turjeman-Levi Y. The listener sets the tone: High-quality listening increases attitude clarity and behavior-intention consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2018; 44 (5): 762–778. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217747874>
23. Glotova G., Wilhelm A. Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 132: 509–514. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345>
24. Blodgett C., Lanigan J. D. The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly*. 2018; 33 (1): 137–146. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000256>
25. Kluger A. N., Malloy T. E., Pery S., Itzhakov G., Castro D. R., Lipetz L., Sela Y., Borut L. Dyadic listening in teams: Social relations model. *Applied Psychology*. 2021; 70 (3): 1045–1099. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12263>
26. Hank P., Baltes-Götz B. The stability of self-esteem variability: A real-time assessment. *Journal of Research in Personality*. 2019; 79: 143–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.03.004>
27. Mageau G. A., Sherman A., Grusec J. E., Koestner R., Bureau J. S. Different ways of knowing a child and their relations to mother-reported autonomy support. *Social Development*. 2017; 26 (3): 630–644. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12212>
28. Driscoll C., Carter M. The effects of variety of activities on the social interaction of preschool children with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2018; 65 (6): 599–613. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1446072>
29. Lin T.-J., Justice L. M., Emery A. A., Mashburn A. J., Pentimonti J. M. Impacts of teacher-child managed whole-group language and literacy instruction on the depth of preschoolers' social interaction. *Early Education and Development*. 2017; 28 (4): 457–474. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1246287>
30. Dale L. P., Vanderloo L., Moore S., Faulkner G. Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*. 2019; 16: 66–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.12.001>
31. Wood C., Griffin M., Barton J., Sandercock G. Modification of the Rosenberg scale to assess self-esteem in children. *Frontiers in Public Health*. 2021; 917: art. no. 655892. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.655892>

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Calafell M. N., Carnicer J. G. Self-esteem in Alumnat de Primària, from the instrumental ensemble practice // *Artseduca*. 2019. № 24. P. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.2>
2. Померанцева Т. А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6, № 3. С. 8.
3. Ilaltdinova E. Y., Frolova S. V., Lebedeva I. V. Top qualities of great teachers: National and universal // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018. № 677. P. 44–52. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_6
4. Markova S. M., Sedykh E. P., Tsyplakova S. A., Polunin V. Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018. № 622. P. 129–135. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-75383-6_17
5. Moghaddam M. F., Validad A., Rakhshani T., Assareh M. Child self-esteem and different parenting styles of mothers: A cross-sectional study // *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2017. № 19 (1). P. 34–42. DOI: <https://doi.org/10.12740/APP/68160>
6. Wu X. Y., Han L. H., Zhang J. H., Luo S., Hu J. W., Sun K. The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review // *PLoS ONE*. 2017. № 12 (11). Article number e0187668. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187668>
7. Raknes S., Pallesen S., Himle J. A., Bjaastad J. F., Wergeland G. J., Hoffart A., Dyregrov K., Haugland B. S. M. Quality of life in anxious adolescents // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2017. № 11 (1). Article number 33. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0173-4>
8. Burenkova O. V., Podturkin A. A. Objective assessment of temperament in temperamentally vulnerable children: Role in the studies on their stress levels // *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2020. № 169. P. 97–115. DOI: <https://doi.org/10.1002/cad.20330>
9. Kolubinski D., Marino C., Nikčević A., Spada M. A metacognitive model of self-esteem // *Journal of Affective Disorders*. 2019. № 256. P. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.05.050>
10. Немов Р. С. Психология: в 3 кн.: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн. 3: Психодиагностика. 3-е изд. Москва: ВЛАДОС, 1999. 640 с.
11. Березин С. В., Лисецкий К. С. Технология формирования социальных навыков: методическое пособие для психологов и социальных педагогов ИТУ. Самара: ИТУ, 1999. 224 с.
12. Meland E., Bredablik H. J., Thuen F., Samdal G. B. How body concerns, body mass, self-rated health and self-esteem are mutually impacted in early adolescence: A longitudinal cohort study // *BMC Public Health*. 2021. № 21. Article number 496. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10553-x>
13. Yaratani H., Yucesoğlu R. Self-esteem, self-concept, self-talk and significant others' statements in fifth grade students: Differences according to gender and school type // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. № 2 (2). P. 3506–3518. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.543>
14. Coluccia A., Ferretti F., Fagiolini A., Pozza A. Quality of life in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: A systematic review and meta-analysis // *Neuro-*

psychiatric Disease and Treatment. 2017. № 13. P. 597–608. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S122306>

15. Syzdykbayeva A. D., Bainazarova T. B., Aitzhanova E. N. Formation of research competence of the future elementary school teachers – in the process of professional training // *International Education Studies*. 2015. № 8 (4). P. 200–209.

16. Khan N., Kolumbayeva Sh., Karsybayeva R., Nabuova R., Syzdykbayeva A. Evaluation of the program effectiveness of research competence development in prospective elementary school teachers // *International Journal of Environmental and Science Education (IJESE)*. 2016. № 11 (18). P. 12299–12316.

17. Khan N., Syzdykbayeva A., Kinzhibayeva F., Demesheva G., Abilova O. Organization of teaching practice of future primary school teachers in the context of dual training system: Kazakhstan experience // *International Journal of Educational Management*. 2018. № 32 (5). P. 942–954.

18. Wang Y., Huebner E. S., Tian L. Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: The longitudinal relations among elementary school students // *Learning and Instruction*. 2021. № 73. Article number 101467. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101467>

19. Kim K. M., Kim H., Kim D., Kim J.-W. The analysis of network structure among the depressive symptoms in a clinical sample of children and adolescents // *Asian Journal of Psychiatry*. 2021. № 62. Article number 102748. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102748>

20. Lyyra N., Thorsteinsson E. B., Eriksson C., Madsen K. R., Tolvanen A., Lofstedt P., Valimaa R. The association between loneliness, mental well-being, and self-esteem among adolescents in four Nordic countries // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 18 (142). Article number 7405. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147405>

21. Балин В. Д., Гайда В. К., Горбачевский В. К. [и др.] Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / Под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 560 с.

22. Itzchakov G., DeMarree K. G., Kluger A. N., Turjeman-Levi Y. The listener sets the tone: High-quality listening increases attitude clarity and behavior-intention consequences // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2018. № 44 (5). P. 762–778. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217747874>

23. Glotova G., Wilhelm A. Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 132. P. 509–514. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345>

24. Blodgett C., Lanigan J. D. The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children // *School Psychology Quarterly*. 2018. № 33 (1). P. 137–146. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000256>

25. Kluger A. N., Malloy T. E., Pery S., Itzchakov G., Castro D. R., Lipetz L., Sela Y., Borut L. Dyadic listening in teams: Social relations model // *Applied Psychology*. 2021. № 70 (3). P. 1045–1099. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12263>

26. Hank P., Baltes-Götz B. The stability of self-esteem variability: A real-time assessment // *Journal of Research in Personality*. 2019. № 79. P. 143–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.03.004>

27. Mageau G. A., Sherman A., Grusec J. E., Koestner R., Bureau J. S. Different ways of knowing a child and their relations to mother-reported autonomy support // *Social Development*. 2017. № 26 (3). P. 630–644. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12212>

28. Driscoll C., Carter M. The effects of variety of activities on the social interaction of preschool children with disabilities // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2018. № 65 (6). P. 599–613. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1446072>

29. Lin T.-J., Justice L. M., Emery A. A., Mashburn A. J., Pentimonti J. M. Impacts of teacher-child managed whole-group language and literacy instruction on the depth of preschoolers' social interaction // *Early Education and Development*. 2017. № 28 (4). P. 457–474. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1246287>

30. Dale L. P., Vanderloo L., Moore S., Faulkner G. Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review // *Mental Health and Physical Activity*. 2019. № 16. P. 66–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.12.001>

31. Wood C., Griffin M., Barton J., Sandercock G. Modification of the Rosenberg scale to assess self-esteem in children // *Frontiers in Public Health*. 2021. № 917. Article number 655892. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.655892>

Information about the authors:

Aigul D. Syzdykbayeva – PhD, Associate Professor, Department of Preschool Education and Social Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University; ORCID 0000-0002-4838-7633; Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: syzdykbayeva5878@murdoch.in

Raissa K. Izmagambetova – Doctoral Student, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University; ORCID 0000-0002-3460-7260; Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: izmagambetova5878@kpi.com.de

Amina S. Amirova – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University; ORCID 0000-0002-1771-526X; Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: amirova5878@uoel.uk

Tursynay B. Bainazarova – Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Kazakh National Women's Teacher Training University; ORCID 0000-0003-1355-040X; Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: bainazarova5878@unesp.co.uk

Makhabbat K. Sadykova – Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Pedagogy, Kazakh National Women's Teacher Training University; ORCID 0000-0003-4392-4062; Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: sadykova5878@national-university.info

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the present research.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 17.03.2020; accepted for publication 11.08.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Сыздыкбаева Айгуль Джуманазаровна – доктор философии, доцент кафедры дошкольного образования и социальной педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая; ORCID 0000-0002-4838-7633; Алматы, Республика Казахстан. E-mail: syzdykbayeva5878@murdoch.in

Измагамбетова Ранса Кудайбергеновна – докторант кафедры педагогики и методики начального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая; ORCID 0000-0002-3460-7260; Алматы, Республика Казахстан. E-mail: izmagam-betova5878@kpi.com.de

Амирова Амина Слямхановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая; ORCID 0000-0002-1771-526X; Алматы, Республика Казахстан. E-mail: amirova5878@uoel.uk

Байназарова Турсынай Бейсембековна – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры дошкольного обучения и воспитания Казахского национального женского педагогического университета; ORCID 0000-0003-1355-040X; Алматы, Республика Казахстан. E-mail: bainazarova5878@unesp.co.uk

Садыкова Махаббат Каримовна – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры общей педагогики Казахского национального женского педагогического университета; ORCID 0000-0003-4392-4062; Алматы, Республика Казахстан. E-mail: sadykova5878@national-university.info

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 17.03.2020; принята в печать 11.08.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-170-186

E-LEARNING IN ELEMENTARY SCHOOLS: EDUCATIONAL SYSTEM CHANGE DURING COVID-19 PANDEMIC

S. Rafiq

Universitas Borneo Tarakan, Tarakan, Indonesia;

Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia.

E-mail: Syarifarafiq_9906918005@mhs.unj.ac.id; rafiq@borneo.ac.id

E. Boeriswati¹, H. Usman²

Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia.

E-mail: ¹endry.boeriswati@unj.ac.id; ²herlina@unj.ac.id

Abstract. *Introduction.* New digital technology in education and its constantly evolving paradigm have completely transformed the model of learning and the learning methods. E-learning has become an important tool for teaching and learning environments. Moreover, virtual learning has become a required alternative teaching method in educational system change during the COVID-19 pandemic, especially for learners in elementary schools.

Aim. This research aimed to explore the necessities, lack, and want of learning English, which is done virtually at home.

Methodology and research methods. This research employs descriptive methods using questionnaires and interviews as instruments to get responses from teachers and students about their learning needs. In the course of the needs analysis process, the importance and priority of teachers' and students' needs are discussed. The participants of this study were second-grade elementary school students, and the sample was 40 students and 2 English teachers for 10 months.

Results. The research results demonstrate a gap between the needs of learners and current conditions; therefore, the whole language approach, the multimedia, and technology-based English teaching materials will become an inevitable need and even become a solution in the world of education.

Scientific novelty. Further research is needed to study educational system change during the COVID-19 pandemic or after, especially in designing teaching materials in various disciplines and at different educational stages. Future studies could be generalised by these research findings to other populations in different learning contexts, and the findings presented in this

article should be further explored. In particular, technology-based and multimedia-based teaching materials must be explored more deeply. Furthermore, further research should focus on utilising a different model for needs analysis in language education to verify the need for effective English learning in changing the education system during the pandemic and after.

Practical significance. It is thought that this study will contribute to the stakeholders in terms to provide empirical evidence of what necessities, lack, and want should be considered when a teacher will design and develop teaching materials during the COVID-19 period or after.

Keywords: need analysis, e-learning, COVID-19, elementary school, multimedia and technology.

For citation: Rafiq S., Boeriswati E., Usman H. E-learning in elementary schools: Educational system change during COVID-19 pandemic. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (7): 170–186. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-170-186

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИЗМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПАНДЕМИИ COVID-19

Ш. Рафика

Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия;
Университет Борнео Таракан, Таракан, Индонезия.
E-mail: Syarifarafiq_9906918005@mhs.unj.ac.id; rafiq@borneo.ac.id

Э. Бурисвати¹, Г. Усман²

Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия.
E-mail: ¹endry.boeriswati@unj.ac.id; ²herlina@unj.ac.id

Аннотация. Введение. Новые цифровые технологии в образовании и их постоянно развивающаяся парадигма полностью изменили модель и методы обучения. Электронное обучение стало важным инструментом учебной среды, необходимым альтернативным методом при изменении системы образования во время пандемии, особенно для учащихся начальных школ.

Цель исследования. Данное исследование было направлено на изучение потребностей и недостатков в дистанционном изучении английского языка.

Методология и методы исследования. В настоящем исследовании используются описательные методы с применением анкет и интервью в качестве инструментов для получения ответов учителей и учеников об их образовательных потребностях. В процессе анализа обсуждаются важность и приоритет потребностей учителей и учеников. Участниками исследования в течение 10 месяцев были 40 учеников второго класса начальной школы и 2 учителя английского языка.

Результаты. Результаты показали, что существует разрыв между потребностями учащихся и текущими условиями, так что весь языковой подход, мультимедийные и технологические учебные материалы по английскому языку станут неизбежной потребностью и даже решением в мире образования.

Научная новизна. Необходимы дальнейшие исследования для изучения изменений в системе образования во время или после пандемии, особенно при разработке учебных материалов по другим предметам и на разных этапах обучения. Результаты, представленные в этой статье, требуют дальнейшего изучения. В частности, необходимо более глубоко изучить учебные материалы, основанные на технологиях и мультимедиа. Кроме того, в дальнейших исследованиях нужно использовать другую модель анализа потребностей в языковом образовании, чтобы проверить необходимость эффективного изучения английского языка для изменения системы образования во время и после пандемии. В будущих исследованиях результаты данной работы могут быть обобщены и применены к другим группам населения в различных контекстах обучения.

Практическая значимость. Настоящее исследование предоставит заинтересованным сторонам эмпирические доказательства того, какие потребности, недостатки и желания следует учитывать, когда учитель будет разрабатывать учебные материалы в период пандемии COVID-19 или после нее.

Ключевые слова: анализ потребностей, электронное обучение, COVID-19, начальная школа, мультимедиа и технологии.

Для цитирования: Рафика С., Берисвати Э., Усман Г. Электронное обучение в начальной школе: изменение системы образования во время пандемии COVID-19 // Образование и наука. 2021; 23 (7): 170–186. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-170-186

Introduction

The school closures that were carried out for nine months (from March to the end of December) caused a learning gap resulting from the COVID-19 pandemic. This phenomenon is experienced almost all over the world. It is exacerbated by socioeconomic differences [1], such as suitable places to do school work, electronic devices, Internet access, and books used [2] and the ability of parents to protect their children. Besides, for children with special educational needs, such as those with intellectual disabilities and children with certain learning disabilities, the learning process may be more influenced by school closure [3]. Therefore, children with pre-existing general and specific learning difficulties will widen the achievement gap due to school closures due to the COVID-19 pandemic. How do schools solve this problem? The education system must plan to reduce the achievement gap that increases once the pandemic is over or under control and schools reopen.

If it is true that there is an opportunity [3, 4], teachers can take advantage of the constraints caused by the pandemic and rethink not only space and time but also activities and learning materials to adjust to new education. This strategic opportunity should start from primary school because, at the same time, it is less adaptable to online learning but may be more effective in reducing the achievement gap. The current COVID-19 pandemic emphasises how education is promoted by recognising the need for effective learning materials

and reducing gaps between children. This is a crucial issue, considering that the study at home policy in educational institutions is causing major disruptions.

The COVID-19 pandemic is the biggest challenge facing the national education system today. The development of education provision at all levels has undergone a significant shift from face-to-face teaching to online teaching. Arnott and Yelland [5] conceptualise digital technology as social, cultural, and personal artefacts that inhabit the world of contemporary children's lives and contribute to their learning. However, it is unfortunate that teaching materials do not accompany them under the prevailing conditions. Teachers must provide comfort to students [6] wherever they study at school or home, and they can access teaching materials anytime and anywhere. Even after the pandemic ends and returns to normality, it will not be simple to return to the old life. Educators must take precautions against the second and third waves of the COVID-19 outbreak. The expansion of online learning in schools will be accelerated further, and schools will organise themselves systematically to pursue aspects of technology-based learning. Internet technology and mobile phone have changed the education system from traditional to modern. Technology in education benefits not only students but also teachers in delivering lessons and making classrooms more enjoyable and learning available at all times [7]. Laderman states that because of the COVID-19 pandemic, teachers and students alike are in a situation where they feel compelled to embrace digital academic experiences to summarise the online learning process [8].

Many teaching material development research conducted during the COVID-19 pandemic has been carried out, such as virtual development designs for teachers during the pandemic [9]. The Indonesian people's socio-cultural conditions have not been able to quickly follow the online learning system [10–12], so it is necessary to know the needs of teachers and students for learning materials. However, few studies have reported developing English language teaching materials designed for primary school students by analysing students' and teachers' needs for technology. Technology-assisted language learning has been effective in promoting student activities and their initiatives while learning English is effectively promoted [13]. Digital technology can grab students' attention and inspire their learning through interactive feedback [14] and parents' support for it [15, 16]. However, some parents experience difficulties and are resistant to online learning [17].

Moreover, learning using computer-based interactive multimedia can increase direct interaction between students and learning resources [18, 19]. Learners must also become independent learners [20], including studying independently at home [21]. To fill this empirical gap, a needs analysis of the changing education system during a pandemic, aims to explore the needs,

difficulties, and desires of virtual home English learning. Furthermore, this study also follows up on Saud's research [22] and explores other samples and contributes to the wider population to reform English lessons to be more inclusive as a trend of online learning resources. The contribution of this research is to provide empirical evidence of what needs, difficulties, and desires should be considered when a teacher designs and develop teaching materials during the COVID-19 period or after that. Thus, teachers and students as users of teaching materials can be the basis for further developing teaching materials. Therefore, this research is focused on the teaching materials needed by students and teachers during a pandemic as one of the novelties of this research. The limitations of this research are in the sample of this study which was conducted because it is a private elementary school located in the capital city of Jakarta, which is one of the favourite private schools and has diverse students from ethnicity, culture, race, and language. This study also needs new efforts with different populations and with a needs analysis approach which requires to be further explored.

Literature Review

Need Analysis

Learning needs that everyone wants are different in each country. Learning needs must be identified through an individual approach. A need is a permanent tendency that exists in a person's motivation to achieve a certain goal. Important learning needs to be identified as the basis for the preparation of learning materials. The importance of learning needs is the basis for describing the distance between the learning objectives desired by students or the actual learning conditions. Learning needs will be arranged carefully and sequentially, and then the priority of learning needs is determined. It is called a needs analysis. Needs analysis is a procedure for gathering information about student needs. The aim is to establish the main learning outcomes and requirements in designing and delivering learning activities [22]. Needs relating to primary school characteristics, student concerns, and potential constraints, the analysis seeks to match possible techniques and materials with the needs of this pandemic.

Needs analysis means a plan for gathering information to make decisions about priorities; needs analysis consists of the right questions to effectively extract all the right information as a guide for developing teaching materials [23]. Requirement's analysis is a method to determine the difference between the desired conditions and existing conditions. The desired condition is often called the ideal condition, while the existing condition is often called the real condition [24]. So it can be concluded that needs are a gap between what is already available and expected. [25] divides need into *target needs* related to what students need

to do something in the target situation, and *learning needs* related to what ways students can learn. Analysis of the target needs attention to three aspects: need to know (*necessity*), aspects of deficiency (*lack*), and aspects of desire (*want*). Necessity is determined by the type of requirement target situation that the learner should know to function effectively in the target situation. Lack is a type of need concerning what is already known to the learners so that teachers can determine which of these are required that have not been mastered by the learner. Want is the view of students about what they want.

Needs analysis is a comparison of the results of the analysis against *necessity*, *lack*, and *want*. The meeting point between these three aspects is what is said by the needs analysis in this study (Fig. 1).

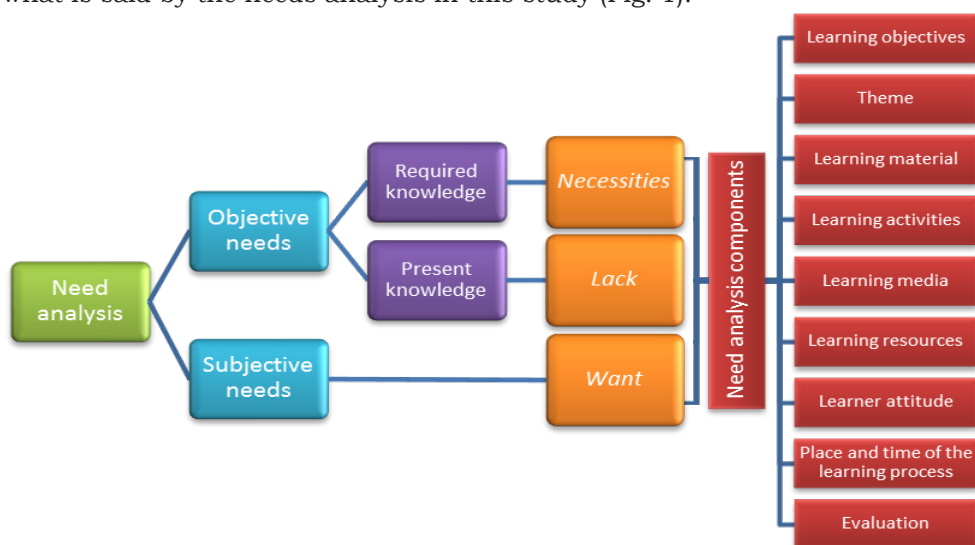


Fig. 1. Need analysis components

Materials and Methods

The Study and Participants

This research is a descriptive method that aims to describe teachers' and students' needs for English teaching materials. Descriptive models in needs analysis can determine the identification of language needs situations [26]. Research more often uses descriptive models and surveys in determining language needs. This research sample is the second-grade elementary school students in Jakarta, as many as 40 students from 2 different classes and 2 English teachers from the two classes. The instruments used were questionnaires and interviews, which aimed to get responses from teachers and students about learning needs in a pandemic situation and after. The qualitative

study for teachers used a narrative framework, an opening sentence template that encourages respondents to express and reflect on their experiences on a given topic [27], to gather perspectives from elementary school English teachers. In addition to providing many resources, that narrative also enables teachers to connect past experiences with the current context, linking English learning during the COVID-19 period.

Data Collection

The teachers are given the initial outline of the opening sentence with several questions shown through the message. To avoid the teacher's burden, interviews were conducted via video call (WhatsApp), then meet in schools with health and safety protocols, and teachers were told that they could spare time when they had completed their teaching assignments. The use of video calls as a research tool rarely occurs in language teaching research, but interviews and questionnaires with video calls can be justified in situations where there is an outbreak of disease that is dangerous to encounter directly [28]. After completing the interview with the teacher, interviews will be conducted with students for 45–60 minutes per student. Due to a large number of students, the researcher first scheduled a video call with the parents to determine the time to be used in the interview. Video call or interview completed within three weeks. There are nine components of the needs analysis investigated, namely 1) learning objectives, 2) themes, 3) learning materials, 4) learning activities, 5) learning media, 6) learning resources, 7) learning attitudes, 8) where and when the learning process and 9) evaluation (see Appendix).

Data Analysis

The data analysis used is the percentage, and then the percentage is analysed qualitatively to obtain in-depth and holistic information. Besides, interactions occur when the interview is conducted, students will provide their opinions and suggestions. The following methods of data analysis were used: 1) identifying and assessing teachers' and students' responses, 2) performing a percentage of teachers' and students' responses, 3) sorting the percentage of teachers' and students' responses, 4) determining the level of student needs based on three aspects, namely Necessity, Lack and Want.

Results and Discussion

Teacher Needs

1) Interview Results Analysis (Necessity): The two teachers stated that learning English is currently by the applicable curriculum, namely according

to thematic. The theme of learning English has met the overall social context in schools, homes, society, and current global developments. However, learning English has not yet reached the desired competency maximally. The activities in the class were readouts, and the students answered independently. Books were the only media used during the classes; the teacher had never used technological devices in learning. However, during the pandemic, learners used the Internet to access videos taken on YouTube. Students have not been able to study independently at home and still need parental guidance.

2) Results of the Needs Analysis Questionnaire (Lack): Teachers do not have difficulty achieving goals and determining topics for learning English because they use printed books. However, the two teachers experienced difficulties in mapping learning themes with technological developments. The teacher also has difficulty teaching English material and difficulties in using non-printed material sources in English learning such as video, animation, audio, etc. Teachers have difficulty if students cannot independently learn English. Besides, each teacher experienced difficulties in determining the right teaching strategies, and the use of smartphones in learning was also quite difficult. The limited time in learning English is also considered to be giving students difficulties and difficulties in designing online tests.

3) Results of the Needs Analysis Questionnaire (Want): Both teachers stated that they need a variety of English themes through technological developments. Teachers also need books and references that can help learners understand the material optimally. Besides that, the teacher wants the content of language material in the classroom to support students' understanding of English and the need for instruction designs and strategies and teaching methods appropriate and relevant for learning English (pandemic). Teachers need smartphones and Internet facilities in learning English and supporting online learning. Non-print learning resources are needed so that students can access them anywhere. Teachers want students to study independently because it takes a long time to learn English with exercises that they can access at home, and teachers also really want an English online test.

The teacher proposes to develop English teaching materials as follows:

Teacher: for learning English during this pandemic, interactive videos in English are needed because of the importance of attracting children's interest first in learning.

The demonstration of lack and want needs analysis can be seen in Fig. 2 below:

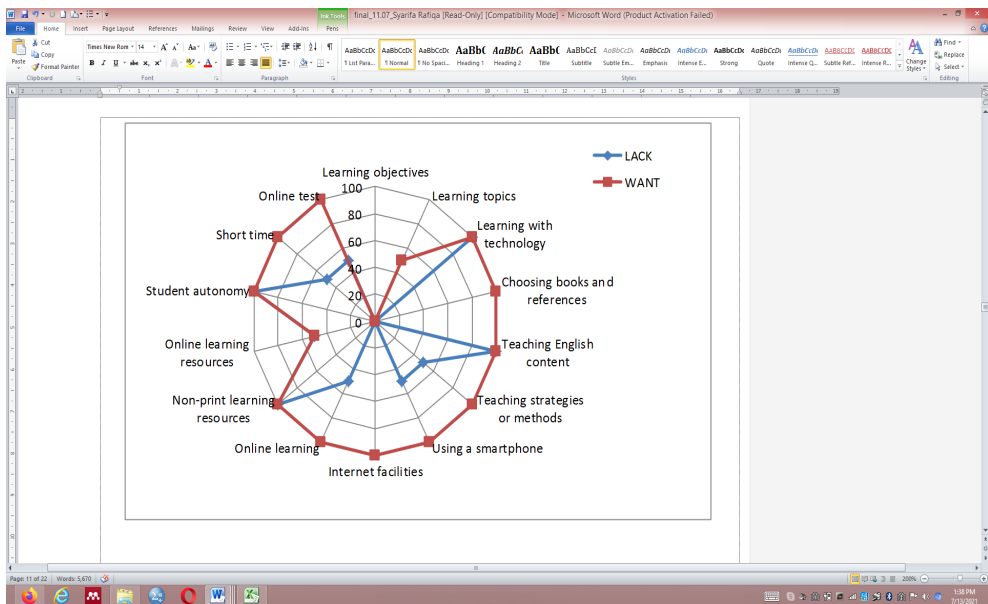


Fig. 2. Teachers' needs analysis (Lack & Want)

Student Needs

1) *Questionnaire results from needs analysis (Necessities).* Students who like English lessons and English skills such as speaking, listening, writing and reading are 94 %. 71 % of students stated that English was an easy subject. However, liking English is not directly proportional to its daily use with friends (12 %) and family (24 %). Students who use Internet facilities for the English learning process are 59 %. The use of media in learning English is 41 %; 82 % of students strongly agree to use the Internet in learning English and 94 % of students use videos, photos, and pictures in learning. 94 % of students like English books with pictures. The remaining 35 % of students who can learn English independently at home will study if they have assignments. 88 % of students also really want to learn English with various media using Internet facilities (Fig. 3).

It can be concluded that what learners should know, most importantly, skills in English. They strongly agree that learning English uses videos, photos, and pictures. Students also like English books that have many pictures. Students enjoy learning English using the Internet and various media on the Internet. Students are also not used to learning English independently at home, even though students like English, but only a few people use it in their daily communication.

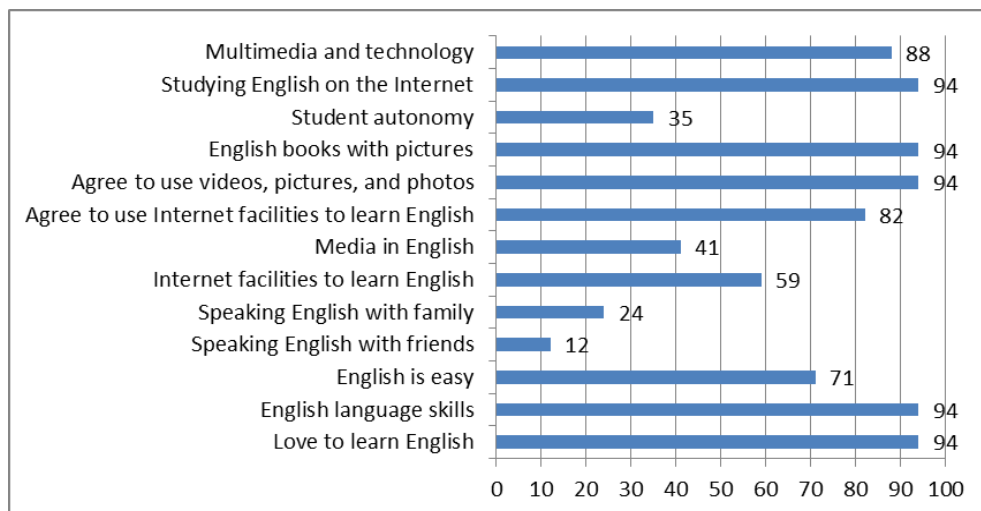


Fig. 3. Students' need analysis (necessities)

2) *The questionnaire results from the needs analysis (Lack).* 59 % of students have difficulty in achieving the goals of learning English. Students have difficulty understanding topics to achieve competency (94 %) and also difficulty understanding English content (47 %). 29 % of students have difficulty pronouncing English words, and 47 % of students have difficulty doing English assignments. In using a smartphone, only 12 % of students have difficulty using the Internet, and only 24 % of students have difficulty using the Internet, and 47 % have difficulty learning online. In the use of learning resources, the difficulty of using printed learning sources is 24 %, and the difficulty of using online learning sources is 41 %. 65 % of students have difficulty learning independently at home. 47 % of students have difficulty learning English at school, students also have difficulty learning English because of the short amount of time (71 %), and 41 % of students who have difficulty doing English assignments (Fig. 4).

Learners' already-known needs are used to determine which ones have yet to be mastered. Students have difficulty understanding the learning topic, the difficulty of students to learn independently at home, and difficulties learning English goals. The very short time involved in learning English is also a major obstacle. Furthermore, some students have difficulty doing English assignments and studying online.

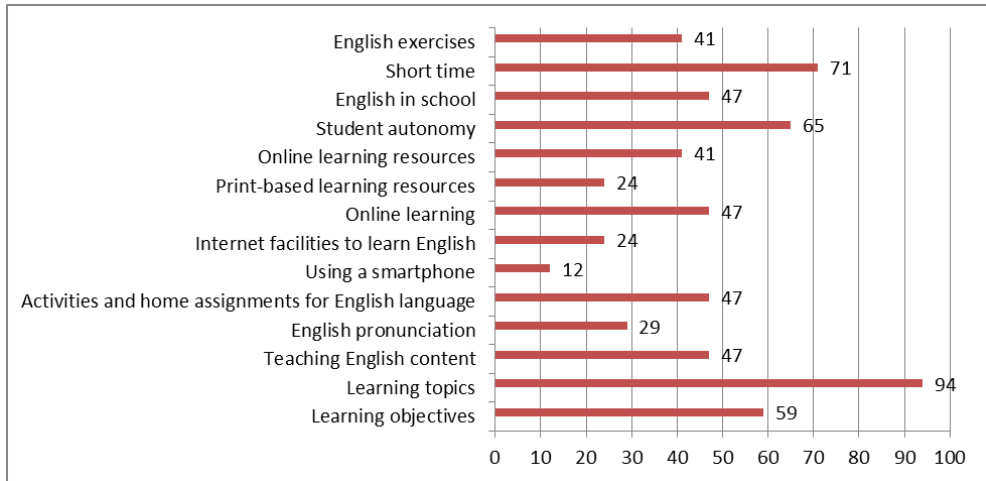


Fig. 4. Students' need analysis (Lack)

3) *The questionnaire results from the needs analysis (Want).* Students learn English to be able to communicate orally, and in writing, they also need a special topic from the teacher's theme and require a theme variation of 94 %. 71 % of students need to explain the contents of the English language material and 94 % of students need videos to understand the material. 88 % of students need learning instruction in Indonesian. Also, students need: smartphones (65 %), Internet facilities (82 %), and online learning (88 %). 100% of students need print learning resources and 82% of them need online learning resources. Students needing independence in learning account for 94 %, students needing to study English at school account for 100 %, and students needing a long time to understand English account for 65 %. Approximately 88 percent of students require assistance with their English homework (Fig. 5).

Students' views on what they want to learn in English. What students need most is learning English in school, using printed books, and needing videos that can help them understand the material provided by the teacher with various themes and special topics from these themes so that they can communicate in written and verbal form. Moreover, students also need online learning that can be accessed independently by students at home using a smartphone connected to the Internet to adjust study time according to student needs.

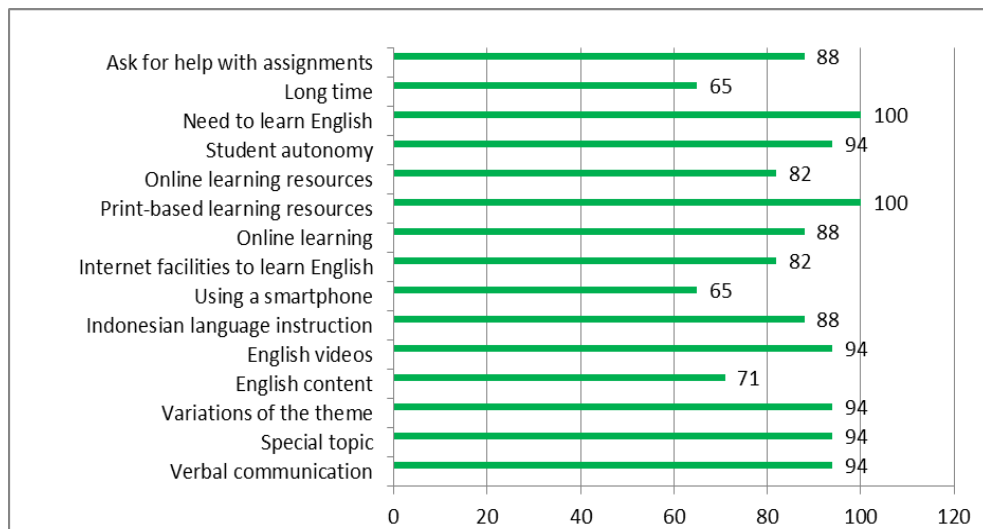


Fig. 5. Students' need analysis (Want)

Model Teaching Materials Based on Need Analysis

The development model of English teaching materials that will be developed based on the needs analysis results can be seen in Fig. 6. The needs analysis results are following the desires of learners, whether what the learners have not mastered, and what learners should and need to know.

What must be known by teachers and students (necessities) is that English language skills that must be mastered by elementary school students cannot be separated (holistic); in line with it [29] explaining that a whole language approach can be maximally achieved if language mastery is approached holistically. Using multimedia is also a solution so that students can easily understand difficult knowledge in a short time. It was also expressed [30–33] that multimedia contains learners to easily understand difficult knowledge and provide much information for learners in a short time, and multimedia also increases learning effectiveness, can maintain learners' attention more interesting, entertaining and educational [34]. Along with the spread of technology in education thus increasing the opportunity to design learning environments that stimulate more than one channel (video animation, photos, and images) [35, 36].

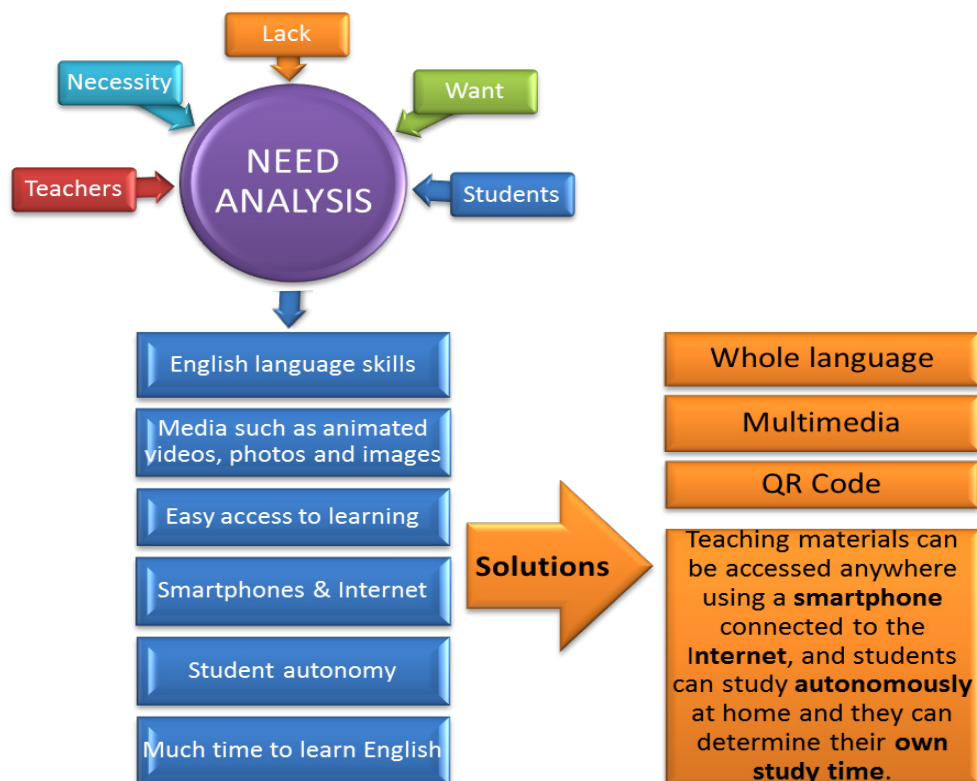


Fig. 6. Need analysis solutions

Learning that is easily accessible anywhere is also very necessary for learners to study independently at home with easy access to the material and audio provided via the Internet using the QR code contained in English textbooks. QR codes are machine-readable optical 2D matrix barcodes that are easily displayed physically on digital media on the screen [37]. The ease of accessing this learning is very important because students' flexibility of time and place can be determined by students during the pandemic period or afterwards. It is a precaution against the second or third wave of the outbreak. The expansion of online learning in education will be accelerated, and schools will organise themselves more systematically to pursue aspects of technology-based learning [38]. So that in the end, multimedia and technology-based English teaching materials will become an inevitable need, even a solution in the world of education.

Conclusion

This study reports an analysis of the need for English teaching materials in elementary schools with changes in the learning system during the pandemic or after. Learning needs analysis must accomplish to achieve the optimisation of the English teaching material model. There is a gap between the needs of learners and the current conditions. So that the development of multimedia technology promises the great potential to change the way children learn, get information, adjust information [39], absorb information quickly and efficiently [40, 41], and can promote learning [42, 43]. Thus, the validity of multimedia principles has been demonstrated in various studies, one of the most established principles in designing teaching materials [44]. This study is also urgent in generalising these research findings to other populations in different learning contexts, and the findings presented in this article should be further explored. In particular, technology-based and multimedia-based teaching materials must be explored more deeply. The approach used in the needs analysis consists of four models, namely the mixed model, survey, descriptive, and experimental [26], but further research needs to utilise a different model for needs analysis in language education to verify the need for effective English learning in changing the education system during a pandemic and after.

References

1. Lancker Van W., Parolin Z. COVID-19 , school closures , and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*. 2020; 5 (Jan): 19–21.
2. Bassok D., Finch J. E., Lee R., Reardon S. F., Waldfogel J. Socioeconomic gaps in early childhood experiences: 1998 to 2010. *AERA*. 2016; 2 (3): 1–22.
3. Poletti M., Raballo A. Letter to the editor : Evidence on school closure and children's social contact: Useful for coronavirus disease (COVID-19)? *Eurosurveillance* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 19]; 25 (17): 1–2. Available from: <http://dx.doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.17.2000758>
4. Ng D. T. K., Reynolds R., Chan H. M. Y., Li X. H., Chu S. K. W. Business (teaching) as usual amid the COVID-19 pandemic: A case study of online teaching practice in Hong Kong. *Journal of Information Technology Education Research*. 2020; 19: 775–802.
5. Arnott L., Yelland N. J. Multimodal lifeworlds: Pedagogies for play inquiries and explorations. *Journal of Early Childhood Education Research*. 2020; 9 (1): 124–146.
6. Silverman A. Play, child development, and relationships: A preschool teacher in china shares her virtual teaching experience. *Teaching Young Children*. 2020; 13 (4).
7. Elumalai K. V., Sankar J. P., Kalaichelvi R., John J. A., Menon N., Alqahtani M. S. M., et al. Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education Research*. 2020; 19: 731–753.
8. Mishra L., Gupta T., Shree A. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. 2020; 1 (Sep).

9. Williams S. Virtual professional development design for inservice teachers during the pandemic. In: Ferdig R. E., Baumgartner E., Hartshorne R., Kaplan-Rakowski R., Mouza C. (eds.). *Teaching, technology and teacher education during the COVID-19 pandemic*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE); 2020. p. 549.
10. Febrianto P. T., Trunojoyo U., Province E. J., Megasari L. A., Airlangga U., Province E. J. Implementation of online learning during the COVID-19 pandemic on Madura Island, Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020; 19 (8): 233–254.
11. Wargadinata W., Maimunah I., Dewi E., Rofiq Z. Student's responses on learning in the early COVID-19 pandemic. *Tadris Jurnal*. 2020; 5 (1): 141–153.
12. Lie A., Tamah S. M., Gozali I., Triwidayati K. R., Utami T. S. D., Jemadi F. Secondary school language teachers' online learning engagement during the Covid-19 pandemic In Indonesia. *Journal of Information Technology Education Research*. 2020; 19: 803–832.
13. Shyamlee S. D., Phill M. Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *International Proceedings of Economics Development and Research*. 2012; 33: 150–156.
14. Wu T.-Y. Learning English in Taiwan's Elementary schools. *Future Studies Research Journal*. 2011; 16 (Dec): 35–46.
15. Isikoglu N., James E., Pool E. J., Dong I., Qiu Z. Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 19]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
16. Kumpulainen K., Gillen J. Young children's digital literacy practices in the home a review of the literature [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 19]. Available from: <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2018/02/WG-1-Lit-Review-04-12-17.pdf>
17. Dong C., Cao S., Li H. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 19]; 118 (Jun): 105440. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
18. Rachmadtulla R., Iasha V., Sofyan H. CD-based interactive multimedia on integrative thematic learning in elementary school. In: *ICTES (International Conference on Technology and Education Science)*. 2019. p. 1–7.
19. Rachmatullah R., Zulela M., Syarif M. Computer-based interactive multimedia: A study on the effectiveness of integrative thematic learning in elementary schools. *Journal of Physics Conference Series*. 2019; 1175.
20. Yabukoshi T. Self-regulated learning processes outside the classroom: Insights from a case study of Japanese EFL Students. *The Journal of Asia TEFL*. 2020; 17 (3): 758–777.
21. Tseng W., Liou H., Chu H. Vocabulary learning in virtual environments: Learner autonomy and collaboration. *System* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 19]; 88: 102190. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102190>
22. Saud S., Basri M., Abduh A., Anto A. Using online resources technology for foreign language learning: Strategies, impact, and challenges. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*. 2020; 10 (4): 1504–1511.
23. Brown J. D. Foreign and second language need analysis. In: Doughty C. J., Long M. H. (eds.). *The Handbook of Language Teaching Blackwell Handbooks in Linguistics*. United Kingdom: Wiley-Blackwell; 2009. p. 269–293.
24. Nation I. S. P., Macalister J. *Language curriculum design*. New Jersey: Routledge Taylor & Francis Group; 2010. 224 p.

25. Ampa A. T., Quraissy H. Needs analysis of the English writing skill as the base to design the learning materials. In: *GC-TALE, SHS Web of Conferences*. 2018. p. 1–6.
26. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes. United States of America: Cambridge University Press; 2009. 183 p.
27. Sönmez H. An examination of needs analysis research in the language education process. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 2019; 1 (c): 8–17.
28. Barkhuizen G. Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal*. 2016; 47 (1): 25–42.
29. Krouwel M., Jolly K., Greenfield S. Comparing Skype (video calling) and in-person qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome – an exploratory comparative analysis. *BMC Medical Research Methodology*. 2019; 9: 1–9.
30. Usman H., Maksum A., Sutisna A. Whole language approach; Teaching English language for primary students. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*. 2020; XII (II): 2551–2567.
31. Du X. On the multimedia teaching in college English. *Theory and Practice in Language Studies*. 2011; 1 (7): 912–914.
32. Guan N., Song J., Li D. On the advantages of computer multimedia-aided English teaching on the advantages English teaching. *Procedia Computer Science* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 19]; 131: 727–732. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.317>
33. Han L. The advantages and the problems of multimedia-aided english reading instruction. *Journal of Language Teaching and Research*. 2010; 1 (3): 320–323.
34. Rafiq S., Boeriswati E., Usman H. Multimedia-based English language learning interventions programs for elementary grades. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*. 2020; XII (III): 1251–1259.
35. Liu Y., Jang B. G., Roy-Campbell Z. Optimum input mode in the modality and redundancy principles for university ESL students' multimedia learning. *Computers & Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 19]; 127: 190–200. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.025>
36. Mayer R. E., Fiorella L. Principles for Reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles. In: Mayer R. E. (eds.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press; 2014. p. 279–315.
37. Yang J., Peng H., Liu L., Lu L. Computers & graphics 3D printed perforated QR codes. *Computers & Graphics* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jan 19]; 81: 117–124. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.cag.2019.04.005>
38. Daniel S. J. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 19]; 49 (1): 91–96. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
39. Saputri D. Y., Indriayu M. Need assessment of interactive multimedia based on game in elementary school: A challenge into learning in 21st century. *International Journal of Educational Research*. 2018; 3 (3): 1–8.
40. Minkova Y. Contemporary multimedia authoring tools. *International Journal of Engineering Science and Computing*. 2016; 6 (10): 2586–2588.
41. Winarno S., Muthu K. S., Ling L. S. Impacts of m-DPBL approach towards computer networks teaching and learning process state of the art. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2018; 13 (3): 207–215.
42. Mayer R. E. Using multimedia for e-learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2017; 1–21.

43. Mayer R. E. Multimedia learning. 2nd ed. New York: Cambridge University Press; 2009. 304 p.

44. Butcher K. R. The multimedia principle. In: Mayer R. E. (eds.). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press; 2014. p. 174–205.

Information about the authors:

Syarifa Rafiq – M. Sci. (Language Education), Assistant Professor, English Department, Universitas Borneo Tarakan; Student of Doctoral Programme, Universitas Negeri Jakarta; ORCID 0000-0002-3160-6799; Tarakan, Jakarta, Indonesia. E-mail: Syarifarafiq_9906918005@mhs.unj.ac.id; rafiq@borneo.ac.id

Endri Boeriswati – PhD (Philosophy), Professor, Language Education Department, Universitas Negeri Jakarta; ORCID 0000-0003-0816-8425; Jakarta, Indonesia. E-mail: endry.boeriswati@unj.ac.id

Herlina Usman – PhD (Language Education), Associate Professor, Primary Education Department, Universitas Negeri Jakarta; ORCID 0000-0002-8136-1582; Jakarta, Indonesia. E-mail: herlina@unj.ac.id

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 25.03.2021; accepted for publication 11.08.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Рафика Шарифа – магистр наук (лингвистика), доцент кафедры английского языка Университета Борнео в Таракане; докторант Государственного университета Джакарты; ORCID 0000-0002-3160-6799; Таракан, Джакарта, Индонезия. E-mail: syarifarafiq_9906918005@mhs.unj.ac.id; rafiq@borneo.ac.id

Бурисвати Андри – PhD (философия), профессор кафедры лингвистического образования Государственного университета Джакарты; ORCID 0000-0003-0816-8425; Джакарта, Индонезия. E-mail: endry.boeriswati@unj.ac.id

Усман Герлина – PhD (лингвистика), адъюнкт-профессор кафедры начального образования Государственного университета Джакарты; ORCID 0000-0002-8136-1582; Джакарта, Индонезия. E-mail: herlina@unj.ac.id

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 25.03.2021; принята в печать 11.08.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Appendix

Interview Guidelines for Need Analysis

For more details, please see the following link or QR Code.

Link: <http://bit.ly/IntInterviewGuidelinesforNeedAnalysis>



ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию воспользовавшись сайтом журнала либо по электронной почте на адрес editor@edscience.ru или edscience@mail.ru

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций / исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – **MS Word (*.rtf)**.
- Гарнитура – **Times New Roman**.
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта **черный, без заливок**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,27** (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – **1,5**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (альбомные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц(ы) цитируемого текста.
- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре Times New Roman, шрифт – 10 пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах MS Excel или MS Visio и высланы в отдельных файлах.

- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек / дюйм, в реальном размере.

- Формулы набраны только в программе MathType. Линейные формулы (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (не в математическом редакторе).

Компоновка текста

1. УДК (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю)

2. Название статьи (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русско-язычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русско-язычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

5. Аннотация. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 250–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

Введение. ... (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений).

Цель. ... (краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор).

Методология, методы и методики. ... (описание инструментария исследования).

Результаты. ... (последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами).

Научная новизна. ... (реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей).

Практическая значимость. ... (прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов).

6. Ключевые слова. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

7. Благодарности. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследованию, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам.

8. Для цитирования: ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 17).

Образец оформления:

Для цитирования: Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т. ..., № С. ...–.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

9. Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру)

10. Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю)

11. Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: хххххххххххххх

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹хххххххххххххххххх; ²хххххххххххххххххх

12. Abstract. – аннотация на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

Abstract. Introduction. (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений) ...

Aim. (цель) ...

Methodology and research methods. (методология, методы и методики исследования) ...

Results. (результаты) ...

Scientific novelty. (научная новизна) ...

Practical significance. (практическая значимость) ...

13. Keywords: ... – ключевые слова на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

14. Acknowledgements. – благодарности на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

15. For citation (Для цитирования): ... (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. The Education and Science Journal. 20XX; 5 (21): ...–.... DOI: ...

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 20, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения, в соответствии с порядком обсуждения проблемы аргументации.

Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

- 1) **Введение (Introduction);**
- 2) **Обзор литературы (Literature Review);**
- 3) **Материалы и методы (Materials and Methods);**
- 4) **Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);**
- 5) **Заключение (Conclusion).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение** (1–2 стр.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Прежде всего следует обозначить общую тему работы, актуальность поднимаемой научной проблемы, ее связь с современными задачами; важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собираются рассмотреть автор(ы). Кроме того, в вводной части должна быть заявлена главная идея публикации: она может заключаться в существенном отличии авторской позиции от имеющихся представлений о проблеме или в намерении дополнить / углубить известные подходы к ней. Уместно обратить внимание на новые для научного поля факты, обнаруженные закономерности, сформулировать предварительные выводы и / или рекомендации. В завершение формулируется цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы.

2) **Обзор литературы** (1–2 стр.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть 20–25 источников (часть которых должна быть англоязычной) и сравнить взгляды авторов.

3) **Материалы и методы** (1–2 стр.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора. Приводятся подробные сведения об объекте изучения. Указываются место, время и последовательность выполнения работы, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4) **Результаты исследования и их обсуждение** – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Описание результатов исследования должно быть логичным, по возможности кратким, но одновременно полным и достаточным для того, чтобы можно было убедиться в обоснованности сделанных автором выводов. Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом

виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Однако иллюстрации, с одной стороны, должны быть органичной, естественной частью общего рассуждения и сопровождаться необходимыми комментариями; с другой стороны, они не должны просто дублировать имеющуюся в тексте информацию. **Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Полученные результаты желательно сопоставить с данными других научных работ в изучаемой области: такое сравнение подтвердит объективность выводов автора и научную новизну исследования.

5) **Заключение.** При подведении итогов в сжатом виде повторяются главные мысли основной части статьи, но не дословно, а в перефразированном виде при сохранении того же смысла утверждений. Необходимо соотнести полученные результаты с указанными в начале работы ее целью и гипотезой. На основе суммирования изложенного в статье материала даются рекомендации по его использованию, делаются конечные выводы, выдвигаются предложения и намечаются направления дальнейших научных поисков в обсуждаемой области. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Список использованных источников на русском языке – 20–40 публикаций, из них не менее 40% зарубежных, изданных после 2010 г. Список формируется в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Источники в списке не должны повторяться! При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

ВНИМАНИЕ: В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-4-3-16
4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
5. Мухоморова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения: 18.02.2016).

6. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в References отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

Названия сборников, журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи

Format: Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. *Title of article.* Title of journal. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number): pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

Examples (Примеры):

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала

Format: Author A. A., Author B. B. *Title of article.* Title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес).

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bse-arch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZh0d>

Описание материалов конференций

Format: Author A. A. *Title of paper.* In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(Формат: Автор А. А. Название статьи. In: Название сборника. Материалы конференции (название конференции); дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

Examples (Примеры):

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vseros-siyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format: Author A. A. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(Формат: Автор А. А. Название статьи. In: Название конференции [Интернет]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)...

Examples (Примеры):

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-making-move-implementation>

Описание книги (монографии, сборника)

Format: Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(Формат: Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

Examples (Примеры):

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги, размещенной в сети Интернет

Format: Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

(*Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть))

Examples (Примеры):

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivacija-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

19. Авторская справка на русском языке

Информация об авторе (авторах):

Ф.И.О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID ID, Researcher ID (если есть); город, страна. E-mail: ...

20. Вклад соавторов. (рекомендуется указать, если авторов несколько)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

21. Авторская справка на английском языке

Information about the author(s):

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

22. Contribution of the author(s): (вклад соавторов на английском языке)

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеизложенным требованиям.

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим, требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований
рукопись будет отклонена редакцией**

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

– Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;

- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – **MS Word (*.rtf)**;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
 - Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
 - Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>)
(Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order:
First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- Aim(s)
- Methodology and research methods
- Results
- Scientific novelty
- Practical significance

The abstract should be between 250 and 400 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the Methodology and research methods section can be substituted for Approach.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Acknowledgements (Font size 12, justified alignment)

7. For citation (Font size 12, justified alignment)

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 5 (21): ...–.... DOI:

8. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 20–35 pages, including tables, figures and references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction** (1–2 pages) announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature Review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and Methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs) is not a mere summary of research results**; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

9. References (Font size – 12 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

10. Information about the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Example:

Anna A. Sokolova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

11. Contribution of the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format:

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (page numbers).

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number); pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&text=5277.0pQXZvh0d->

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; An-kara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vseros-siyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference; Vologda*; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV*

mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a book

Format:

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

Examples:

Maslow A. G. Motivaciya i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. *Virtual Sociocultural Convergence* [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2