

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

**ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЮУРГГПУ) /
THE HERALD OF SOUTH-URAL STATE
HUMANITIES-PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(HERALD SURSHPU)**

(ранее ВЕСТНИК ЧЕЛЯБИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЧГПУ))

Научный журнал

Издается с 1995 года

Выходит три раза в полугодие

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» ВАК при Минобрнауки России по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки
19.00.00 Психологические науки,

а также в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ): eLIBRARY ID: 74795; Вестник ЧГПУ — 8569.

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» Е83926; Вестник ЧГПУ — подписной индекс в каталоге «Почта России» П4240.

Главный редактор Т. А. Чумаченко

Доктор исторических наук, доцент, ректор
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (г. Челябинск).

Заместитель гл. редактора И. Е. Левченко

Кандидат философских наук, доцент, советник ректора по общим вопросам ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

Ответственный редактор Е. Ю. Никитина

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

16+

ISSN 2618-9682
ISSN 1997-9886 (Вестник ЧГПУ)

№ 3 (163)

ИЮНЬ 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

*Быстрой Е. Б., Бароненко Е. А.,
Райских Ю. А.*

Профессиональное становление будущего учителя иностранного языка (коммуникативный аспект) 7

*Ермакова Е. Н., Зольникова Н. Н.,
Юздова Л. П.*

Проектная технология в обучении студентов русскому языку как иностранному 25

*Ермакова Е. Н., Юздова Л. П.,
Баландина И. Д.*

Анализ функционально-семантических свойств лексем «нет» как способ формирования лингвистической компетенции у студентов 43

Жабиков В. Е., Жабакова Т. В.

Трансдисциплинарные методы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры 65

<i>Мухамедьярова Н. А., Богачев А. Н.</i> Формирование и оценка уровня сформированности метапредметных компетенций педагога	77
.....
<i>Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г.</i> Неологизмы как средство развития иноязычной словообразовательной компетенции будущих учителей периода пандемии	100
.....
<i>Резцова С. А., Савина А. В.</i> Лексический подход к обучению английскому языку (из опыта работы учителя)	116
.....
<i>Салаватulina Л. Р., Шабалина А. А., Василенко Е. А.</i> Дидактический инструментальный формирования готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов	128
.....
<i>Файзуллина Г. Ч., Ермакова Е. Н., Юздова Л. П.</i> Формирование лингвистической и культуроведческой компетенций в рамках дисциплин minoг-блока «Татарская филология»	144
.....
<i>Шавлов А. В., Хохотва С. В., Алтухов А. С., Борисенко Д. И.</i> Мультимедийное сопровождение как средство формирования уровней знаний обучающихся военного авиационного вуза	165
.....

Редакционная коллегия

Раздел «Педагогические науки»

Людмила Александровна Амирова — доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Республика Башкортостан). *Вероника Михайловна Гребенникова* — доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет (г. Краснодар). *Владимир Васильевич Зайцев* — доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград). *Маргарита Львовна Кусова* — доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). *Татьяна Юрьевна Ломакина* — доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва). *Николай Константинович Сергеев* — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград). *Зоя Ивановна Тюмасева* — доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Татьяна Ивановна Шукшина* — доктор педагогических наук, профессор, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск, Республика Мордовия). *Елена Аркадьевна Шумилова* — доктор педагогических наук, профессор, Институт развития образования Краснодарского края (г. Краснодар).

Раздел «Психологические науки»

Алексей Николаевич Богачев — кандидат педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Геннадий Геннадьевич Буторин* — доцент, доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Наталья Николаевна Васягина* — доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). *Анфиса Вячеславовна Ворожейкина* — кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Бронислав Александрович Вяткин* — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). *Валентина Ивановна Долгова* — доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Юлиана Германовна Камскова* — доктор медицинских наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).

Светлана Алигарьевна Минюрова — доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). *Исита Вахидовна Мусханова* — доктор педагогических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный, Чеченская Республика). *Евгения Сергеевна Набойченко* — доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Екатеринбург). *Ольга Алексеевна Шумакова* — доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Челябинск).

Иностранные члены ред. коллегии

Сабина Шариповна Аязбекова — доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, Казахстанский филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (г. Астана, Казахстан). *Мария Михайловна Бржезинская* — доктор физико-математических наук, старший научный сотрудник Отдела научно-технической инфраструктуры Гельмгольц-Центра Берлин (г. Берлин (Кампус Ванзее), Германия). *Вадим Стриелковски* — доктор философских наук, профессор, Калифорнийский Университет Беркли (США), Пражский Институт повышения квалификации (г. Прага, Чехия).

Корректор Л. П. Юздова
Компьютерная верстка Я. А. Айрих
Дизайн обложки А. В. Сметанина

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Издание зарегистрировано:
Роскомнадзором, регистрационный номер
ПИ № ФС 77-77493 от 25.12.2019;
Вестник ЧГПУ — ПИ № ФС 77-69184 от 24.03.2017;

Национальным центром ISSN РФ
ISSN 2618-9682; Международным центром ISSN
ISSN 1997-9886 (Вестник ЧГПУ).

Тираж 500 экз. Заказ _____

Дата выхода в свет 21.06.2021. Свободная цена.

Издатель: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

Адрес редакции и издателя:
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 454,
тел. 8-(351)-216-57-97; e-mail: vestnikvak@cspu.ru;
сайт: <http://vestnik-cspu.ru/>

Адрес типографии:
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, к. 2, тел.
8-(351)-216-56-16.

Формат 84x108/16. Усл.-печ.л. 31.08.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021

Психологические науки

*Артеменко Б. А., Пермякова Н. Е.,
Исаичкина А. Р.*

Экологическое образование как фактор личностного развития детей 177

Ахмадеева Е. В., Баикатов С. А.

Личностные характеристики и структура самопредъявления студентов 196

Валева Г. В., Тюмасева З. И.

Психологическая адаптация студентов как основа сохранения здоровья 218

*Кожанова Т. М., Аржанцева М. А.,
Фролова Е. В.*

Исследование отношения педагогов образовательных организаций к детям с особыми образовательными потребностями 239

Лущинкина И. С.

Когнитивные стратегии поведения личности в цифровой среде 253

Лущинкина И. С.

Специфика исследования когнитивного компонента цифрового поведения личности ... 265

Свердлов С. А.

Развитие свойств понимания текстов в процессе освоения высшего образования (экспериментальное исследование) .273

Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи 287

16+

ISSN 2618-9682
ISSN 1997-9886 (Herald CSPU)

No. 3 (163)

JUNE 2021

CONTENTS

Pedagogical Sciences

- Bystraj Ye. B., Baronenko Ye. A., Reischich Yu. A.*
Professional Formation of a Future Foreign Language Teacher (Communicative aspect) 7
- Ermakova Ye. N., Zolnikova N. N., Yuzdova L. P.*
Project Technology in Teaching students Russian as a Foreign Language 25
- Ermakova Ye. N., Yuzdova L. P., Balandina I. D.*
Analysis of the Functional and semantic properties of the lexeme “No” as a way of Forming Linguistic Competence Among Students 43
- Zhabakov V. Ye., Zhabakova T. V.*
Transdisciplinary methods of Practice-oriented Training of Future Physical Education Teachers 65
- Mukhamedyarova N. A., Bogachev A. N.*
Formation and Assessment of the Level of Formation of the Teacher's Metasubject Competencies 77

The FSBEI of HE
“South-Ural State Humanities-Pedagogical University”
THE FSBEI OF HE “SURSHPU”

**ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЮУРГПУ) /
THE HERALD OF SOUTH-URAL STATE
HUMANITIES-PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(HERALD SURSHPU)**

(previous title — THE HERALD OF CHELYABINSK
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(HERALD CSPU)

Learned journal

Started in 1995

Three issues in half-year

Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University Included in the list of leading peer-reviewed scientific journals, in which the scientific results of dissertations for the degree of candidate of science should be published, for the degree of doctor of science:

- 13.00.00 Pedagogical sciences
- 19.00.00 Psychological sciences

Has a Russian Science Citation Index eLIBRARY ID: 74795; Herald CSPU — 8569.

A subscription index in the united catalog “Press of Russia” E83926; Herald CSPU — A subscription index in the “Russian Post” catalog П4240.

Editor in Chief T. A. Chumachenko

Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Rector of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university” (Chelyabinsk).

Deputy Editor in Chief I. E. Levchenko

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Advisor to the Rector on general issues of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university” (Chelyabinsk).

Managing Editor Ye. Yu. Nikitina

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university” (Chelyabinsk).

Editorial Board

Section “Pedagogical sciences”

Lyudmila Aleksandrovna Amirova — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Bashkir State Pedagogical

University named after the M. Akmully (Ufa, Republic of Bashkortostan). *Veronika Mikhaylovna Grebennikova* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Kuban State University (Krasnodar). *Vladimir Vasil'yevich Zaytsev* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd). *Margarita L'vovna Kusova* — Doktor of Philological Sciences, Professor (Full), Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg). *Tat'yana Yur'yevna Lomakina* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow). *Nikolay Konstantinovich Sergeev* — Academician of Academician of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd). *Zoya Ivanovna Tyumaseva* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Tat'yana Ivanovna Shukshina* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev (Saransk, Republic of Mordovia). *Yelena Arkad'yevna Shumilova* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory (Krasnodar).

Section «Psychological Sciences»

Aleksey Nikolayevich Bogachev — Candidate of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Gennadiy Gennad'yevich Butorin* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Nataliya Nikolayevna Vasyagina* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg). *Anfisa Vyacheslavovna Vorozheykina* — Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Bronislav Aleksandrovich Vyatkin* — Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Perm State Humanities-Pedagogical University (Perm'). *Valentina Ivanovna Dolgova* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Yuliana Germanovna Kamskova* — Doktor of Medical Sciences, Professor (Full), South-Ural state Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Svetlana Aligar'yevna Minyurova* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg). *Isita Vakhidovna Muskhanova* — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Full), Chechen State Pedagogical University (Grozny, Chechen Republic). *Yevgeniya Sergeevna Naboychenko* — Doktor of Psychological Sciences, Professor (Full), Ural State Medical

Nikitina Ye. Yu., Afanasjeva O. Yu., Fedotova M. G.
Neologismes as a means of
Development of Foreign
Language competence of
future Teachers of the pan-
demic period 100

Reztsova S. A., Savina A. V.
Lexical approach to English
Language teaching (from the
work experience of teacher) 116

*Salavatulina L. R.,
Shabalina A. A. Vasilenko Ye. A.*
Didactical Toolkit for form-
ing Readiness for inclusive
Volunteering in future
teachers 128

*Faizullina G. Ch.,
Ermakova Ye. N., L. P. Yuzdova*
Formation of Linguistic and
cultural studies Competen-
cies within the disciplines of
the minor-block “Tatar Phi-
lology” 144

*Shavlov A. V., Khokhotva S. V.,
Altukhov A. S., Borisenko D. I.*
Multimedia support as a
means of Forming
Knowledge levels of Stu-
dents of the Military Avia-
tion University 165

Psychological Sciences

*Artemenko B. A.,
Permyakova N. E.,
Isaichkina A. R.*
Ecological Education as a
factor of Personal Develop-
ment of Children 177

<i>Akhmadeeva Ye. V., Bashkatov S. A.</i>	Personal Features and structure of Self-Presentation of students 196
<i>Valeeva G. V., Tyumaseva Z. I.</i>	Psychological adaptation as a Basic of students' Maintaining Health 218
<i>Kozhanova T. M., Arzhanseva M. A., Frolova Ye. V.</i>	Study of the Attitude of Teachers of Educational Organizations to Children with Special Educational Needs .. 239
<i>Luchinkina I. S.</i>	Cognitive strategies of Personal behavior in the digital environment 253
<i>Luchinkina I. S.</i>	Specific study of the Cognitive component of the digital behavior of a Personality 265
<i>Sverdlov S. A.</i>	Development of the properties of Text Comprehension in higher education (An experimental study) 273
Rules for the pattern, registration and review of the manuscript	287

University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Yekaterinburg). *Ol'ga Alekseyevna Shumakova* — Doktor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, South Ural State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Chelyabinsk).

Foreign members of the Editorial Board

Sabina Sharipovna Ayazbekova — Doktor of Philosophical Sciences, Candidate of Art Criticism, Professor, Kazakhstan branch of Moscow State University named after M. V. Lomonosov (Astana, Kazakhstan). *Mariya Mikhaylovna Brzhezinskaya* — Doktor of Physico-Mathematical Sciences, Senior Research Officer Department of scientific and technical infrastructure of the Helmholtz Center Berlin (Berlin (Campus Wannsee), Germany). *Wadim Strielkowski* — Doktor of Philosophical Sciences, Professor, University of California, Berkeley (USA), Prague Institute of Advanced Studies (Prague, Czech Republic).

Proofreader L. P. Yuzdova
Computer layout Ya. A. Ayriekh
Cover Design A. V. Smetanina

The Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South-Ural State Humanities-Pedagogical University"
(THE FSBEI OF HE "SURSHPU")

The journal is registered:

By the The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Field of Communications, Information Technology and and Mass Communications

Registration certificate PI № FS 77-77493 at 25.12.2019.

Registration certificate PI № FS 77-69184 at 24.03.2017 (Herald CSPU)

By the National Center ISSN RF
ISSN 2618-9682.

By the International Center ISSN
ISSN 1997-9886 (Herald CSPU).

Run of 500 copies. Order No. _____

Publication date 21.06.2021. Vacant price

Editorial office and publisher address:

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, B. 69, aud. 454,
Phone number 8-(351)-216-57-97; E-mail: vestnik-vak@cspu.ru; Website: <http://vestnik-cspu.ru/>

Printing house address:

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, B. 69, office 2,
Phone number 8-(351)-216-56-16

Format 84x108/16.

Volum of 31.08. Conventional printed sheets.

© All rights to the texts belong to the authors

© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2021

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.001

УДК 378 : 42-8

ББК 74.480 : 81.432.1-92

Е. Б. Быстрой¹, Е. А. Бароненко², Ю. А. Райсвих³

¹ORCID № 0000-0001-5976-3465

Профессор, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-6638-6610

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка
и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: baronele@yandex.ru

³ORCID № 0000-0001-5980-5450

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики
обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: raisvihya@cspu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ)

Аннотация

Введение. В контексте обеспечения качества подготовки будущих учителей, а именно их профессионального становления актуальным является формирование коммуникативных умений будущих педагогов. В данной статье авторы обосновывают эффективность применения интерактивных, дискуссионных и творческих методов обучения для подготовки обучающихся к встрече с иноязычной культурой, для организации межкультурного общения, для успешного взаимодействия со всеми участниками

Профессиональное становление будущего учителя иностранного языка (коммуникативный аспект)

образовательного процесса, что будет свидетельствовать о готовности будущего учителя к профессиональной деятельности. Цель статьи — рассмотреть аспекты формирования коммуникативных умений как основу для успешного профессионального становления будущих учителей.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются обзор современной литературы по проблеме статьи, диагностические методики, мониторинг, собеседование, анализ полученных данных. Авторами дано обоснование целесообразности применения интерактивных, дискуссионных и творческих методов обучения для формирования коммуникативных умений будущих педагогов, которые являются залогом их успешного профессионального становления.

Результаты. Применение интерактивных, дискуссионных и творческих методов обучения, целью которых является формирование коммуникативных умений будущих учителей, позволяет им не только организовать процесс коммуникации согласно нормам, принятым в определенной культуре, но и научить обучающихся речевому взаимодействию с представителями иной культуры.

Обсуждение. Проблема коммуникативной подготовки будущих учителей иностранного языка в межкультурном контексте и с использованием современных средств и технологий обучения активно изучается в педагогической науке и лингводидактике. Анализ современных научных работ по проблеме профессионального становления учителей иностранного языка в коммуникативном контексте подтвердил высокую актуальность, научную новизну и научный потенциал темы.

Заключение. Использование социокультурных стереотипов в процессе формирования речевых умений, а также применение интерактивных, дискуссионных и творческих методов обучения для формирования коммуникативных умений будущих педагогов позволяет им успешно организовать межкультурное общение и оказывает положительное влияние на профессиональное становление будущих

учителей.

Ключевые слова: межкультурное общение; иноязычное речевое поведение; коммуникативные умения; социокультурные стереотипы; интерактивные методы; дискуссионные методы; творческие методы.

Основные положения:

– обоснована необходимость формирования коммуникативных умений как фактора профессионального становления будущих педагогов;

– обоснованы преимущества интерактивных, дискуссионных и творческих методов обучения для формирования коммуникативных умений будущих педагогов;

– проанализирована эффективность интерактивных, дискуссионных и творческих методов обучения для формирования коммуникативных умений будущих педагогов.

1 Введение (Introduction)

В современных условиях в профессиональной сфере востребованы личности с социально активной позицией, обладающие такими компетенциями, как умение ориентироваться в информационном пространстве, анализировать информацию и критически ее оценивать, проявляя таким образом умение адаптироваться к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности.

В современных условиях процесс обучения иностранному языку только тогда будет конкурентоспособным, если он будет включать целый спектр составляющих детерминант успешного межкультурного общения, без способности к которому сложно представить современного специалиста, так как «в настоящее время глобализационные процессы являются неизбежными и влияют на область межкультурной коммуникации в жизнедеятельности человека» [1, 53]. Без использования культурно обусловленных моделей речевого поведения невозможно говорить о полноценном и аутентичном межкультурном общении. Современный педагог должен не только владеть инструментарием для организации меж-

культурного общения, но и уметь взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, что свидетельствует о готовности к профессиональной деятельности.

Иноязычное речевое поведение играет довольно весомую роль в процессе изучения иностранного языка, поскольку данный процесс предполагает знакомство с культурой и менталитетом другого народа.

Перед методикой преподавания иностранных языков стоит значимая задача: развить у студентов готовность принять иную культуру, иные образцы социального поведения, не теряя собственной идентичности, развить умение анализировать имеющиеся в сознании существующие стереотипы с целью их принятия или их отрицания, что приведет к расширению страноведческого кругозора, но и будет способствовать достижению конечной цели — возникновению способности и желания принимать участие в эффективной межкультурной коммуникации. В наших предыдущих работах мы уже неоднократно делали акцент на том, что, «акцентируя значимость подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, следует обращать внимание на формирование у них умения выбирать стратегию и тактику общения, адекватные формальным и неформальным ситуациям», причем «при выборе стратегии необходимо учитывать социокультурные особенности партнеров по общению, ведь это прямым образом будет отражаться на успешности самого акта делового или межличностного общения» [2, 22].

При встрече с иной культурой у обучающихся возникает либо принятие, либо отторжение некоторых культурологических особенностей, что объясняется определенными сходствами и различиями культур. При этом важным считается объяснение такого феномена, как социокультурный стереотип. Социокультурные стереотипы являются частью ценностных ориентаций каждого общества, они, с одной стороны, позволяют сохранять аутентичную культуру, а с другой стороны, создают условия для интеграции в иную культурную среду. Стереотипы приписываются определен-

ным культурным группам либо сообществам. Всем стереотипам присущи обобщенность оценки, жесткая фиксированность, характерные эмоциональные установки. Как справедливо отмечает Л. Н. Федосеева, «восприятие и осознание человеком окружающей действительности в различных его формах зависят от культурно-исторического фона и социокультурных стереотипов, стимулирующих закрепление за словом различных коннотаций» [3, с. 103].

Стереотипы связаны с наличием в сознании у представителей различных культурных групп представлений об этикетных и моральных нормах, об окружающем мире. В социокультурных стереотипах отражены особенности темперамента и манеры жизни, те или иные ментальные качества представителей различных национальностей. Положительная роль стереотипов заключается в том, что они расширяют индивидуальную картину мира за счет приобретения нового опыта. Следовательно, ознакомление с социокультурными стереотипами будет способствовать встрече с иноязычной культурой, подтверждению существующих стереотипов, либо их отрицанию, что так или иначе будет оказывать влияние на иноязычное речевое поведение коммуникантов и на успешность межэтнических контактов.

Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо знакомить обучающихся с социокультурными стереотипами, сознательно использовать их в ситуации в процессе межкультурного общения, либо отказываться от них как от несостоятельных и мешающих достичь успеха в коммуникации.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В данной связи актуальной представляется проблема подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 — «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» к встрече с иноязычной культурой, а также формирование у них иноязычного речевого поведения.

В процессе профессиональной подготовки студентов необходимо стремиться к достижению такого уровня сформированности

иноязычного речевого поведения на основе социокультурных стереотипов, при котором студент в дальнейшем без труда сумел бы выстроить общение с представителем страны изучаемого языка и при этом не испытал «культурного шока». Особенно важным представляется в данной связи коммуникативный аспект как фактор профессионального становления, включающий в себя мотивационно-когнитивный, поведенческо-процессуальный и результативно-рефлексивный компоненты.

В рамках мотивационно-когнитивного компонента мы влияем на мотивационную сферу будущих учителей, стимулируем их познавательную активность, развитие которой, с точки зрения современной психолого-педагогической науки есть «многогранный и комплексный процесс, который происходит в активной связи теории с практикой, опосредован реализацией деятельностного и компетентностного подходов в организации процесса обучения» [4, 242]. Мотивационно-когнитивный компонент выражен в мотивационной направленности на результативное общение обучающихся, а также на формирование их речевого поведения. Успешность в профессиональной деятельности вообще и в межкультурном общении в частности определяется совокупностью предметных знаний, а именно знаний в области лингвистики, этнопсихологии, страноведения.

Мотивационно-когнитивный компонент определяет те знания, которые необходимо усвоить обучающимся в процессе формирования иноязычного речевого поведения на основе социокультурных стереотипов. Основной задачей данного компонента является овладение студентами системными знаниями, формирование у них соответствующих умений и значимых качеств для их профессионального становления.

Таким образом, мотивационно-когнитивный компонент определяет содержательное наполнение процесса обучения в целом. Другими словами, в нём будут представлены тексты, а также аутентичные аудио-и видеоматериалы, которые отражают реалии жизни страны, изучаемого языка, знания о стране в общем и о социокуль-

турных стереотипах, которые часто встречаются при описании страны и людей, живущих на территории этой страны. В частности, студенты должны быть проинформированы о том, какие стереотипы, нормы поведения и правила этикета существуют, чтобы в дальнейшем не совершать ошибок при общении с представителем страны изучаемого языка. Кроме того, в современной лингводидактике неоднократно подчеркивается тот факт, что именно благодаря использованию аутентичных аудио- и видеоматериалов «достаточно объемный и сложный теоретический материал по предмету становится доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные, а также кинестетические, сочетая в себе интеграцию различных образовательных областей» [5, 33].

Поведенческо-процессуальный компонент направлен на формирование у обучающихся конкретных умений речевого иноязычного поведения. Содержание поведенческо-процессуального компонента иноязычного речевого поведения выражается в общении, которое осуществляется в устной и письменной формах. Устное общение обучающихся предполагает участие в диалогах и полилогах, публичные выступления, групповые выступления, выражение собственной точки зрения и её аргументацию. Письменное общение — это написание писем личного характера, рассуждение на какую-нибудь тему, написание электронных посланий или же ведение деловой переписки. Таким образом, данный компонент гарантирует формирование у студентов поведенческих образцов, умений адекватно вести себя в общении с представителями страны изучаемого языка.

Рефлексивно-оценочный компонент ориентирован на оценивание степени сформированности иноязычного речевого поведения, соотношение полученных и запланированных результатов. Рефлексивно-оценочный компонент нацелен на подготовку обучающихся к успешной профессиональной деятельности, что определяется формированием у них положительной мотивации к дальнейшему овладению выбранной профессией, стремлением к самосовершенствованию

нию и саморазвитию, объективной оценке самого себя, что позволит будущим учителям иностранного языка дать адекватную оценку существующим социокультурным стереотипам, принять их либо отказаться от них.

Анализ теории и практики подготовки специалистов в вузе подтвердил необходимость формирования иноязычного речевого поведения на основе социокультурных стереотипов. Для формирования иноязычного речевого поведения необходимым выступает использование интерактивных методов обучения иностранному языку, что позволяет вовлекать обучающихся в учебную деятельность и таким образом способствовать их профессиональному становлению. Интерактивные методы обучения иностранному языку, в свою очередь, предоставляют преподавателю «возможность организовать особое образовательное пространство, которое способствует вовлечению всех субъектов образовательного процесса в активное и творческое обучение иностранному языку» [6, 35].

В процессе обучения обучающийся и обучаемый выступают в качестве полноправных субъектов, поскольку современная педагогика делает акцент на том, что «необходимо построение образовательного процесса на принципах взаимодействия и сотрудничества обучающихся и учителя» [7, 101]. Субъект-субъектные отношения мотивируют обучающихся к самостоятельному получению знаний, их критическому анализу и формированию через призму этого собственных представлений о предметах или явлениях. Преподаватель выполняет при этом функцию модератора.

К интерактивным методам обучения мы относим следующие: игровые, дискуссионные, творческие, проектировочные, информационно-компьютерные. Игровые методы обучения коррелируют с тематическим наполнением, активизируют учебный процесс, приносят в него элементы квазипрофессиональной деятельности.

Применяемые в процессе работы дискуссионные методы обучения (дебаты, кейс-метод, эвристическая беседа, анализ ситуаций, лекция в форме пресс-конференции, круглый стол, лекция-

диалог, диспут) направлены на развитие коммуникативных умений обучающихся, на формирование у них педагогической резильентности, а также на формирование их толерантного отношения к партнеру-коммуниканту.

В свою очередь, творческие методы обучения (мозговой штурм, синквейн, выступление на общественно значимую тему, презентация продукта) активизируют познавательный интерес обучающихся, мотивируют их к творческому взаимодействию, моделируют ситуации квазипрофессиональной деятельности.

Суммируя все вышперечисленное, мы можем констатировать, что применение интерактивных методов в обучении является основополагающим для формирования иноязычного речевого поведения студентов на основе социокультурных стереотипов. В каждой культуре имеется определенный негласный свод коммуникативного поведения, который в самом общем виде можно представить как наличие обусловленных культурологическими и национальными особенностями правил, которым необходимо следовать при коммуникативном взаимодействии. Соблюдение правил, умение адекватно выстроить процесс общения с инокоммуникантом определяет успешность иноязычного общения между представителями различных лингвокультур.

Знание основных стереотипов, умение их анализировать с точки зрения соответствия либо несоответствия культурологическим и национальным особенностям необходимы будущим преподавателям иностранного языка. Именно это даст возможность адекватно действовать в той или иной коммуникативной ситуации, позволит прогнозировать развитие ситуации и корректировать возникающие сложности, способствовать резильентному поведению.

Исходя из этого, интеграция социокультурных стереотипов в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка будет гарантией их успешности как коммуникантов и, следовательно, будет способствовать их профессиональному становлению. Следовательно, в процесс обучения иностранному языку

должны быть интегрированы стереотипы, которым можно обучить и владение которыми будет гарантией эффективного межкультурного общения.

3 Результаты (Results)

Результаты ежегодного мониторинга на предмет степени удовлетворенности работодателей выпускниками факультета иностранных языков наглядно свидетельствуют о росте уровня сформированности профессионализма и об их успешном становлении как педагогов. Ведущую роль при этом играет коммуникативный аспект, что для учителей иностранного языка является залогом для реализации целей речевого общения как с представителями иных культур, так и с обучающимися в рамках учебного процесса. С этой целью в учебный процесс были интегрированы интерактивные методы обучения, аутентичные материалы, знакомящие с социокультурными стереотипами и частично разрушающими их.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема коммуникативной подготовки будущих учителей иностранного языка в межкультурном контексте и с использованием современных средств и технологий обучения активно изучается в современной педагогической науке и лингводидактике. Г. И. Михайлова обозначает вектор реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку и коммуникации, где главной задачей в ходе освоения компетенций становится «формирование специалиста нового типа: самостоятельного, способного формулировать и отстаивать свою точку зрения, работать в команде, осуществлять поиск и анализ передовой научной и технической информации, а также участвовать в профессиональном и межкультурном взаимодействии с учетом всех его социальных и культурных особенностей» [8, 228]. В этой связи мы полагаем, что обучение иностранному языку в высшей школе не должно быть самоцелью, а должно включать как коммуникативный, так и социокультурный аспект, что позволит более эффективно подготовить будущих учителей к межкультурному взаимодействию с носителя-

ми иностранного языка, а также к взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса.

З. И. Сариева в своих работах актуализирует проблему управления качеством коммуникативной подготовки бакалавров, в чем достаточно ярко отражается коммуникативный аспект профессионального становления будущего учителя иностранного языка. Автор высказывает мнение, что «для решения проблемы обеспечения качества коммуникативной компетенции обучающихся необходимо разработать новые методические системы обучения и воспитания в соответствии со стратегическими направлениями информатизации и модернизации отечественного образования», причем «такая система должна быть построена на реализации принципов интеллектуальной деятельности и практических умений» [9, 44].

С вышеупомянутой научной точкой зрения коррелируется позиция Н. Н. Нечаева. В работе «Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы» автор аргументированно поясняет, что «развитие коммуникативной компетенции приобретает как бы два измерения: одно связано с движением «в глубину» предмета коммуникации от общего к специальному и последующему профессиональному его пониманию; а другое – с более широким охватом предмета на межкультурном уровне» [10, 126]. Соглашаясь с методической позицией автора и разделяя ее, в контексте нашей работы мы считаем целесообразным обращение к социокультурным стереотипам для более эффективного обучения студентов иностранному языку и подготовки их к межкультурному взаимодействию на качественно более высоком уровне. Этой точки зрения придерживается наша коллега из Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко Н. И. Пантыкина. Автор анализирует проблему использования интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка и подчеркивает, что «использование интерактивных методов обучения показывает широкие возможности их применения в формиро-

вании социокультурной профессиональной компетентности выпускников вуза» [11, 189].

В современной методике обучения иностранному языку также остается открытым вопрос об использовании интерактивных методов обучения в процессе коммуникативной подготовки будущих педагогов. Теоретический анализ ряда научных и методических работ позволяет нам говорить о том, что большинство ученых и методистов сходятся во мнении, что интерактивные методы обучения иностранному языку позволяют сделать образовательный процесс более интенсивным и более эффективным, способствуя активной речемыслительной деятельности обучающихся и их взаимодействию друг с другом. По выражению Н. У. Ярычева и Г. С. Х. Дудаева, «интерактивные методы, благодаря активизации комплексного взаимодействия всех субъектов обучения, создают благоприятную среду для формирования и совершенствования профессиональной компетентности будущего специалиста» [12, 88].

Комплексность и многофункциональность применения интерактивных методов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов актуализируется в работах Н. В. Горбовой, где автор неоднократно отмечает, что подготовка будущих учителей на основе интерактивных методов обучения должна являть собой «системную подготовку, нацеленную на развитие у будущих учителей творческих способностей и метапредметных умений и навыков, необходимых для дальнейшего использования научно-теоретических и предметно-практических знаний с целью повышения качества иноязычного образования в условиях стремительно меняющейся профессионально-педагогической среды» [13, 89].

Таким образом, проблема коммуникативной подготовки будущих учителей иностранного языка в межкультурном контексте и с использованием современных средств и технологий обучения актуальна на современном этапе развития высшего образования, активно разрабатывается в современной лингводидактике и обладает высоким научным и методическим потенциалом.

5 Заключение (Conclusion)

Повышение требований к уровню и качеству подготовки будущих учителей актуализируют проблему формирования иноязычного речевого поведения. Применение в процессе обучения социокультурных стереотипов, несомненно, способствуют повышению готовности к успешной коммуникации, что в дальнейшем окажет положительное влияние на профессиональное становление будущих учителей. Для решения данной проблемы нами использовались интерактивные методы обучения и осуществлялась деятельность, направленная на формирование иноязычного речевого поведения на основе социокультурных стереотипов.

Интерактивные методы моделируют процесс общения, согласно всем нормам и правилам этикета, а социокультурные стереотипы позволяют погрузиться в культуру изучаемого языка, углубить свои знания и расширить кругозор.

Таким образом, процесс профессионального становления будет более успешным, если процесс обучения направлен на усиление коммуникативного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. Формирование межкультурной компетенции у студентов вузов в процессе преподавания иностранных языков / Р. И. Кусарбаев [и др.] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 9. С. 53–60.
2. Аксиологические аспекты подготовки бакалавров педагогики к межкультурному взаимодействию в рамках курса «Основы межкультурной коммуникации» / Е. А. Бароненко [и др.] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 21–26.
3. Федосеева Л. Н. Символы в русском лингвокультурном сообществе // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 98–104.
4. Скоробренко И. А., Ворожейкина А. В. Активизация познавательной деятельности современных школьников как условие развития мотивации творчества // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, исследования. Сборник материалов международной студенческой научно-практической конференции, 18–19 апреля 2018 года. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ. 2018. С. 240–245.
5. Власенко О. Н., Орлова И. А., Скоробренко И. А. Видеоматериалы как современный цифровой ресурс в обучении студентов факультета иностранных

языков лингвострановедению // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : труды IV Международной научной конференции, 06–09 октября 2020 года. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2020. С. 29–33.

6. Еловская С. В., Круглова Е. А. Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 38. С. 35–39.

7. Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99–102.

8. Михайлова Г. И. Пути реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 226–229.

9. Сариева З. И. Управление качеством коммуникативной подготовки бакалавров // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 10-2 (88). С. 43–46.

10. Нечаев Н. Н. Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 3. С. 120–140.

11. Пантыкина Н. И. Использование интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. 2016. Т. 22. № 1. С. 186–189. (Педагогика. Психология. Социокинетика).

12. Ярычев Н. У., Дудаев Г. С. Х. Развитие коммуникативных качеств обучающихся в образовательном процессе средствами интерактивных методов обучения // Гуманитарные науки. 2017. № 3 (39). С. 85–89.

13. Горбова Н. В. К вопросу о внедрении интерактивных методов обучения в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях магистратуры // Гуманитарные науки. 2017. № 1 (37). С. 85–90.

Ye. B. Bystraj¹, Ye. A. Baronenko², Yu. A. Reiswich³

¹ORCID No. 0000-0001-5976-3465

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of German Language and German Language
Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: bistraieb@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-6638-6610

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of German Language and German
Language Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: baronele@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0001-5980-5450

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of German Language and German
Language Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: tolljulia@mail.ru

PROFESSIONAL FORMATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER (COMMUNICATIVE ASPECT)

Abstract

Introduction. In the context of ensuring the quality of future teachers' training, namely their professional development, formation of future teachers' communicative skills is relevant. In this article, the authors substantiate the efficiency of the use of interactive, discussion and creative teaching methods to prepare students for meeting with a foreign language culture, for the organization of intercultural communication, for successful interaction with all participants in the educational process, which will indicate future teacher's readiness for professional activities. The purpose of the article is to consider aspects of communication skills' formation of as the basis for future teachers' successful professional development.

Materials and methods. The main research methods are review of modern literature on the problem of the article, diagnostic techniques, monitoring, interview, analysis of the obtained data. The authors substantiated the expediency of using interactive, discussion and creative teaching methods to form future teachers' communicative skills, which are the key to their successful professional development.

Results. The use of interactive, discussion and creative teaching methods, the purpose of which is to form future teachers' communicative skills, allows them not only to organize the communication process according to the norms adopted in a particular culture, but also to teach students to verbal interaction with representatives of another culture.

Discussion. The problem of future foreign language teachers' communicative training in an intercultural context and using modern teaching tools and technologies is actively studied in pedagogical science and linguodidactics. Analysis of modern scientific works on the problem of professional development of foreign language teachers in a communicative context confirmed the high relevance, scientific novelty and scientific potential of the topic.

Conclusion. The use of sociocultural stereotypes in the process of speech skills' formation, as well as the use of interactive, discussion and creative teaching methods for the future teachers' communicative skills' formation allows them both to organize intercultural communication successfully and have a positive impact on the professional development of future teachers.

Keywords: Intercultural communication; Foreign language speech behavior; Communication skills; Sociocultural stereotypes; Interactive methods; Discussion methods; Creative methods.

Highlights:

The need for the formation of communication skills as a factor of future teachers' professional development is substantiated;

The advantages of interactive, discussion and creative teaching methods for future teachers' communicative skills' formation is substantiated;

The efficiency of interactive, discussion and creative teaching methods for the formation of future teachers' communicative skills is analyzed.

References

1. Kusarbaev R.I., Dovgoplova L.B., Demakova G.A. & Mukhametshina O.V. (2017), *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii u studentov vuzov v processe prepodavaniya inostrannyh yazykov* [Developing cross-cultural competence among students of higher education institutions in the course of teaching foreign languages], *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 9, 53–60. (In Russian).

2. Baronenko Ye.A., Bystraj Ye.B., Rajsvih Yu.A. & Shtykova T.V. (2017), *Aksiologicheskie aspekty podgotovki bakalavrov pedagogiki k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v ramkah kursa "Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii"* [Axiological aspects of preparing bachelors in education to intercultural interaction within the framework of the “Fundamentals of intercultural communication” course], *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6, 21–26. (In Russian).

3. Fedoseeva L.N. (2015), *Simvoly v russkom lingvokul'turnom soobshchestve* [Symbols in the Russian community linguocultural]. *Yazyk i kul'tura*, 2 (30), 98–104. (In Russian).

4. Skorobrenko I.A. & Vorozhejkina A.V. (2018), *Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti sovremennyh shkol'nikov kak uslovie razvitiya motivacii tvorchestva* [Activation of cognitive activity of modern schoolchildren as a condition for the development of creative motivation], *Sbornik materialov mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Psihologiya v menyayushchemsya mire: problemy, gipotezy, issledovaniya", 18–19 aprelya 2018 goda* [A collection of materials of the international student's scientific-practical conference “Psychology in a changing world: problems, hypotheses, research”, April 18–19, 2018], *Izdatel'skiy tsentr Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, Chelyabinsk*, 240–245. (In Russian).

5. Vlasenko O.N., Orlova I.A. & Skorobrenko I.A. (2020), *Video-materialy kak sovremennyy cifrovoy resurs v obuchenii studentov fakul'teta inostrannyh yazykov lingvostranovedeniyu* [Video materials as a modern digital resource in teaching foreign languages faculty students' to culture-oriented linguistics]. *Trudy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Informatizaciya obrazovaniya i metodika elektronnoy obucheniya: cifrovyye tekhnologii v obrazovanii", 06–09 oktyarya 2020 goda* [Proceedings of the IVth International Scientific Conference “Informatization of education and E-learning methodology: digital technologies in education”, 06-09 October 2020], *Sibirskiy federal'nyy universitet, Krasnoyarsk*, 29–33. (In Russian).

6. Elovskaya S.V. & Kruglova E.A. (2018), *Ispol'zovanie interaktivnyh metodov v obuchenii inostrannomu yazyku* [Use of interactive methods in training the foreign language], *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*, 17, 38, 35–39. (In Russian).

7. Bystraj Ye.B. & Skorobrenko I.A. (2018), *Rechevaya napravlenost' uroka inostrannogo yazyka kak uslovie formirovaniya kommunikativnoj kompetencii obuchayushchihsya* [The speech orientation of the foreign language lesson as the condition for forming the participants' communicative competence], *Evrazijskij gumanitarnyy zhurnal*, 2, 99–102. (In Russian).

8. Mihajlova G.I. (2021), *Puti realizacii kompetentnostnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzze* [Ways to implement the competence based approach in teaching a foreign language in a technical high school], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, 3, 226–229. (In Russian).

9. Sarieva Z.I. (2019), *Upravlenie kachestvom kommunikativnoj podgotovki bakalavrov* [Quality management in communicative training of ba-

chelors], *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, 10-2 (88), 43–46. (In Russian).

10. Nechaev N.N. (2017), *Psichologicheskie aspekty kommunikativnoj podgotovki studentov vysshej shkoly* [Psychological aspects of higher school students' communicative training], *Obrazovanie i nauka*, 19, 3, 120–140. (In Russian).

11. Pantykina N.I. (2016), *Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya pri formirovanii sociokul'turnoj professional'noj kompetentnosti studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka* [Using interactive learning methods in the formation of sociocultural professional competences of students in the process of learning a foreign language], *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta, Seriya "Pedagogika. Psichologiya. Sociokinetika"*, 22, 1, 186–189. (In Russian).

12. Yarychev N.U. & Dudaev G.S.H. (2017), *Razvitie kommunikativnykh kachestv obuchayushchih v obrazovatel'nom processe sredstvami interaktivnykh metodov obucheniya* [Development of the communicative qualities of students in the educational process by means of interactive teaching methods], *Gumanitarnye nauki*, 3 (39), 85–89. (In Russian).

13. Gorbova N.V. (2017), *K voprosu o vnedrenii interaktivnykh metodov obucheniya v process podgotovki budushchih uchitelej inostrannogo yazyka v usloviyah magistratury* [On the issue of the introduction of interactive teaching methods in the process of training future foreign language teachers in a master's program], *Gumanitarnye nauki*, 1 (37), 85–90. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.002

УДК 81-139

ББК 74.480.26

Е. Н. Ермакова¹, Н. Н. Зольникова², Л. П. Юздова³

¹ORCID № 0000-0002-6454-6745

Профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тюменский государственный университет, г. Тобольск, Российская Федерация.

E-mail: ermakova25@yandex.ru

²ORCID № 0000-0002-1044-1622

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования, Тюменский государственный университет, г. Тобольск, Российская Федерация.

E-mail: n.n.zolnikova@utmn.ru

³ORCID № 0000-0001-5309-3835

Профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: uzdovalp@cspu.ru

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация

Введение. Современная педагогическая инноватика развивается в контексте идей личностно ориентированного обучения, что обуславливает специфику ее объекта и предмета. Объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании, предметом — система отношений, которые возникают в инновационной образовательной деятельности. Среди инновационных технологий все большую популярность приобретают продуктивные инновационные технологии, которые в процессе обучения обеспечивают выполнение какой-либо продуктивной деятельности. В силу этого продуктивные технологии обладают большим образовательным потенциалом.

Материалы и методы. Основные методы исследования — обобщение и теоретическое осмысление возможностей проектной

технологии как особой системы обучения русскому языку как иностранному, описательный анализ этапов работы проектной технологии.

Результаты. Дано определение проектной технологии, сформулированы условия, которые должны учитываться при использовании технологии, представлены этапы возможного проекта, обозначены основные задачи, которые должны решаться в процессе подготовки к работе по рассматриваемой технологии.

Обсуждение. Подчеркивается, что использование проектной технологии не отменяет традиционных форм работы со студентами. Методы проектной технологии актуализируют учебно-познавательную деятельность, вырабатывают языковое сознание, формируют культуроведческую компетенцию, развивают коммуникативную компетенцию, реализуют личностный потенциал обучающегося, развивают его креативность, обеспечивают развитие личности в целом.

Заключение. Делается вывод о том, что использование проектной технологии в сочетании с традиционными формами обучения будет способствовать эффективности процесса усвоения знаний обучающимися.

Ключевые слова: обучающиеся; инновационные технологии; проектная технология; методы проектной технологии.

Основные положения:

- определена сущность проектной технологии;
- сформулированы условия, которые должны учитываться при использовании проектной технологии;
- представлены возможные этапы работы с использованием проектной технологии;
- обозначены основные задачи, которые должны быть решены в процессе подготовки и работы с использованием проектной технологии.

1 Введение (Introduction)

Педагогическая инноватика все больше внедряется в образо-

вательный процесс вуза. Педагогическая инноватика — «составная часть недавно сложившейся междисциплинарной области знаний о сущности инновационной деятельности и инновационных процессов, в контексте которых рождаются новшества» [1, 18]. Развитие педагогической инноватики идет в контексте идей лично ориентированного обучения. А. В. Хуторской отмечает, что объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании, а ее предмет — система отношений, которые возникают в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности ученика и учителя [2, 16]. В настоящее время инновационным преобразованиям подвергается вся система образования, в том числе и педагогические технологии (формы, методы и технологические средства) [2, 18].

Необходимо различать традиционные технологии и инновационные технологии обучения. Под традиционными обычно понимают технологии, используемые в массовой практике обучения, под инновационными — технологии, которые воспринимаются как новые, не нашедшие пока широкого применения. Инновационные технологии дополняют традиционные технологии: они в определенных случаях могут быть более эффективными, при помощи них можно облегчить процесс обучения, иногда они обладают значительным мотивационным потенциалом. Инновационные технологии обучения весьма активно разрабатываются и используются в образовательном процессе вуза в сфере преподавания русского языка как иностранного. Продуктивным подходом в изучении русского языка как будет «инновационный методологический элемент, так как обладает достаточным потенциалом, позволяющим решать не только проблемы образовательного характера, но и задачи совершенствования социокультурного контекста российского высшего образования и повешение его конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг» [3]. Среди инновационных технологий выделяют продуктивные технологии, авторы которых

считают, что процесс выполнения какой-либо деятельности на изучаемом языке позволит более успешно овладеть этим языком.

Продуктивные инновационные технологии обладают рядом признаков:

- моделируют реальную продуктивную деятельность;
- формируют не речевые действия, а их развитие;
- зависят от мотивации обучающихся (чем больше степень использования языка в той или иной продуктивной деятельности, тем более эффективным средством обучения она станет);
- обусловлены психологической спецификой речевого общения.

Отбор, расположение, введение, организация усвоения и контроля учебного материала в условиях применения инновационных технологий отличается своей спецификой — это так называемое не прямое обучение. Традиционное прямое обучение осуществляется на основе отбора, организации, введения, организации усвоения и контроля усвоения языкового материала, не прямое обучение языку строится на основе отбора, организации, введения, организации усвоения и контроля усвоения предметно-тематического материала. Тематика предметной информации отбирается в соответствии с интересами обучающихся, а обучение осуществляется на основе наиболее типичных ситуаций моделируемой деятельности, «Чем больше степень использования языка в той или иной продуктивной деятельности (т. е. чем в большей степени она требует использования речи), тем более эффективным средством обучения языку она является» [4, 295; 5].

Применение инновационных технологий (не прямое обучение) отличается своей спецификой: традиционное прямое обучение осуществляется на основе отбора, организации, введения, организации усвоения и контроля усвоения языкового материала, не прямое обучение — на основе отбора, организации, введения, организации усвоения и контроля усвоения предметно-тематического материала; тематика предметной информации

отбирается в соответствии с интересами обучающихся, а само обучение осуществляется на основе наиболее типичных ситуаций моделируемой деятельности [5]. Новый языковой материал во многих случаях будет пониматься и усваиваться обучающимися самостоятельно, на основе интуиции, языковой догадки.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В процессе работы над темой нами использовался следующий методический арсенал: обобщение собранных в методической, научной литературе и полученных в исследовании материалов, теоретическое осмысление возможностей проектной технологии, которая рассматривалась как особая, как одна из наиболее продуктивных систем обучения русскому языку как иностранному.

Для представления этапов исследования проектной технологии использовался зарекомендовавший себя описательный анализ, в результате осуществления которого изучаемая технология была подана наглядно.

3 Результаты (Results)

Одной из наиболее эффективных инновационных технологий является технология проекта (проектная технология). Проектная технология — это творческая учебная деятельность, которая характеризуется рядом признаков: наличием значимой в исследовательском и творческом плане проблемы, практической и теоретической познавательной значимостью предполагаемых результатов, самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельностью на уроке и во внеурочное время, способом использования материала, интеллектуальным содержанием, самостоятельностью по характеру получаемых знаний.

Метод проектов — это педагогическая технология, направленная не только на получение знаний, умений и навыков, но и на способность их применить.

Для достижения поставленной цели требуется научить обучающегося мыслить самостоятельно, искать и справляться с проблемами, используя для этого знания из различных сфер жизни,

навыки прогнозирования конечного результата, умения выводить причинно-следственные связи, этому и способствуют инновационные подходы в преподавании русского языка как иностранного, которые «базируются на регулярной тренировке интеллектуально-познавательной, творческой деятельности студентов, на изменении парадигмы обучения, когда студент, а не преподаватель становится главной фигурой образовательного процесса» [6, 77]. В настоящее время метод проектных технологий является ответом образовательной системы на требования действительности, а именно социума. Осуществляется проектная технология в рамках постоянного сопоставления мнений и предложений. Проектная технология реализуется на любом этапе образовательной деятельности.

Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина предлагают следующую классификацию проектов, которая может быть применена в преподавании любой учебной дисциплины [7] (Таблица 1).

Таблица 1 — **Классификация разновидностей проектов**

Table 1 — **Classification of project varieties**

Критерий	Тип проекта
По доминирующему в проекте методу или виду деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – исследовательские; – творческие; – ролево-игровые; – информационные; – практико-ориентированные (прикладные)
По признаку предметно-содержательной области	<ul style="list-style-type: none"> – монопроекты; – межпредметные проекты
По характеру контактов	<ul style="list-style-type: none"> – внутренние или региональные; – международные
По количеству участников проекта	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальные; – парные; – групповые
По продолжительности проекта	<ul style="list-style-type: none"> – краткосрочные; – средней продолжительности; – долгосрочные
По результатам	<ul style="list-style-type: none"> – доклад, альбом, сборник, каталог, альманах; – макет, схема, план-карта; – видеофильм; – выставка и др.

В научной литературе рассматриваются и другие типы проектов. Но при этом все ученые отмечают, что в процессе обучения, как правило, приходится иметь дело со смешанными типами проектов.

Реализация проекта возможна при выполнении следующих условий:

- наличие значимой в исследовательском и творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая и теоретическая познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся на занятии и во внеурочной работе;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределения ролей);
- использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий [7; 8].

Нельзя не обратить внимание на то, что относительно процесса обучения русскому языку как иностранному возможны разные подходы к применению проектной технологии:

1) разработка и применение проектов, не связанных с материалом учебника (так называемые прагматические проекты: рассказ о своем городе, местности и т. д. своим зарубежным сверстникам);

2) разработка и применение проектов, осуществляемых параллельно с изучением определенной темы учебника.

При этом весьма распространенной ошибкой является мнение, что работа с учебником и проектная работа на занятии взаимоисключают друг друга, однако на самом деле они могут друг друга дополнять. Не существует совершенного учебника и преподаватель иностранного (неродного) языка, помимо основного учебно-методического комплекса, должен постоянно работать с дополнительным материалом: подбирать и дидактизировать (не забывая о том, чтобы данный материал соответствовал цели занятия).

В проектной деятельности принято выделять несколько этапов:

1. Подготовка. Выявление проблемы и целей проекта. Формирование рабочих групп. Дискуссия на тему предмета проекта с педагогом, получение новой незнакомой информации, мотивация обучающихся на работу, наблюдение за их деятельностью.

2. Составление плана. Обозначение необходимых источников информации. Обозначение вариантов сбора и анализа информации. Обозначение форм проекта. Установка критериев оценивания процесса работы и конечного результата. Ранжирование обязанностей внутри рабочих групп. Постановка задач. Составление плана действия. Выдвижение идей и предположений. Педагог следит за работой обучающихся.

3. Исследование. Проверка собранной информации, решение промежуточных задач. Поиск альтернатив при помощи «мозгового штурма». Выбор оптимального варианта посредством голосования.

4. Формулирование результатов или выводов. Анализ информации.

5. Оценка результатов и процесса проектной деятельности [7].

Один из критериев разновидности проектов — масштабность. В этой связи выделяют микропроекты и макропроекты. Микропроекты проводятся в течение одного или нескольких академических часов и напрямую связаны с проблемами реальной жизни. Это хорошая возможность организации самостоятельного обучения. Начинать проектную деятельность на занятиях нужно постепенно. Преподаватели, которые хотят использовать формы проектной работы на занятиях, не должны сразу же браться за макропроекты, а должны совершенствовать свою проектную компетентность (наличие проектного мышления, способность с помощью проектной деятельности осуществлять профессиональный рост и личностное развитие) вместе с обучающимися.

Представим использование метода микропроекта на занятии по дисциплине «Русский язык как иностранный». Теме «Покупки» уделяется немалое внимание в каждом учебном пособии по изучению русского языка как иностранного, при этом при организации учебного материала не всегда учитываются интересы обучающихся.

Содержащийся в учебных пособиях материал используется в качестве введения при изучении темы «Покупки». В дополнение к учебному материалу обучающимся выдается аутентичный чек из супермаркета, который должен побудить их к творческой деятельности. Обучающиеся должны представить следующую информацию: кто, какие товары, когда, с какой целью приобрел. Предполагается, что обучающиеся на основе уже имеющегося опыта и эмпирических знаний готовы заняться расшифровкой иноязычного чека. Исходя из их собственного потребительского поведения, к которому они привыкли в своей семье, обучающиеся создают небольшие тексты на русском языке. В качестве помощи обучающиеся, которые работают в мини-группах, получают следующее задание:

В супермаркете. Рассмотрите контрольно-кассовый чек покупок в супермаркете и опишите человека, который купил эти товары (рисунок 1).

АО «Тандер»

Получите на кассе МАГНИТИКИ – 1 шт
 Подробности на сайте magnet.ru



ЦЕНА	ЦЕНА СО СКИДКОЙ	КОЛ-ВО	ИТОГ
КИТЕКАТ КОРМ д/КОШ с говядиной в соусе 85г пауч<	12.99	2.000	25.98
ФРУТОKIDS Пюре ябл/бан/абр/манг/мар 90г д/п <Про	29.99	1.000	29.99
ЮБИЛЕЙНОЕ Печенье Ореховое с глазурью 116г п/уп<	29.99	1.000	29.99
ДОМИК В ДЕРЕВНЕ Молоко у/паст 2.5% Т6А 950гр <86	49.99	1.000	49.99
БАНАНЫ 1кг	59.99	1.116	66.95
ПЕРШИНСКОЕ Сметана 15% 330г пл/ст<Тюменьмолоко>:	56.99	1.000	56.99
ВИО МАХ Йогурт вязкий персик2.2% 125г пл/ст <86Д	19.99	2.000	39.98
ТС2 Сахар-песок белый кристаллический фас 1кг	45.99	1.000	45.99
Сыр Сметанковый 45-50% 220г МГС:10	119.99	1.000	119.99
Пакет-майка Магнит	5.90	1.000	5.90
ЛУК репчатый 1кг	28.99	0.890	25.80
ИТОГ			497.55

Рисунок 1 — Контрольно-кассовый чек покупок в супермаркете
 Figure 1 — Supermarket Shopping Checkout

Выполнение задания происходит поэтапно:

Этап 1. Знакомство с материалом учебника. Получение новой незнакомой информации, мотивация учащихся на работу. Беседа с преподавателем на тему предмета проекта. Формирование мини-групп.

Этап 2. Знакомство с источником информации. Постановка задач. Выдвижение идей и предположений.

Этап 3. Анализ собранной информации, обсуждение информации в мини-группах.

Этап 4. Формулирование результатов или выводов в мини-группах.

Этап 5. Выполнение творческого задания в мини-группах.

Этап 6. Подготовка защиты проекта и выступление с защитой проекта.

Этап 6. Оценка результатов проектной деятельности

Вопросы, которые могут помочь при выполнении задания: Что было куплено? Когда (утром, в обед, вечером) были куплены товары? Кто купил товары (мужчина, женщина, ребенок)? Есть ли у этого человека семья? Есть ли домашние животные в семье? Есть ли специальный повод для покупок или это повседневные покупки? Что особенное Вы заметили в наборе покупок?

Для визуализации своего проекта обучающимся предлагается выполнить творческое задание: найти иллюстрации, подходящие к описанию человека и перечисленным в чеке товарам, в старых газетах, журналах, каталогах, в интернете; с их помощью подготовить портрет или коллаж. В этом случае у обучающихся появляется возможность представить свои впечатления, конкретизировать их творчески.

На следующем занятии мини-группы представляют свои результаты, обосновывают выбор соответствующих иллюстраций. Выполненные задания, как правило, разнообразны по информации, которую можно извлечь из чека покупки. В конце занятия обучающиеся излагают письменно свои результаты в так называемых индивидуальных или семейных портретах.

Микропроекты дополняют работу с учебником, они ориентированы на глобальные цели при изучении определенной темы и превращают процесс обучения в практико-ориентированный.

4 Обсуждение (Discussion)

Популярность проектной технологии обусловлена тем, что она:

- актуализирует учебно-познавательную деятельность;
- вырабатывает языковое сознание;
- формирует культуроведческую компетенцию (обеспечивая осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения);
- развивает коммуникативную компетенцию (взаимодействие

с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение выполнять различные социальные роли в группе и коллективе);

– реализует личностный потенциал обучающегося, развивает его креативность;

– обеспечивает развитие личности в целом.

5 Заключение (Conclusion)

Успешному освоению русского языка как иностранного способствуют «методы, приёмы, формы и средства обучения, ориентированные на инноватику, построенные по принципу диалогичности, учитывающие личность обучающегося, повышающие мотивацию, эмоциональную составляющую» [9, 206]. Преимущество коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам безусловно, поэтому целесообразно включить в список основных качественных характеристик заданий аутентичность, «которая предполагает соответствие [...] параметрам речевой ситуации реального общения на изучаемом языке» [10, 97].

Использование проектной технологии предполагает кардинальное изменение не только формы организации образовательного процесса, но и роли его участников. Обучающиеся — это активная сторона образовательного процесса, преподаватель — организатор общения, помощник, консультант. Взаимодействие обучающегося (-ихся) и преподавателя может быть определено как сотворчество, сотрудничество и сопереживание. В представленном микропроекте в центре внимания тема, которая очень интересна всем обучающимся; применяются учебные материалы, которые нам встречаются в повседневной жизни, обучающиеся при выполнении заданий действуют согласно конкретным инструкциям.

В целом инновационное образование способствует «саморазвитию и создает условия для полноценного развития всех своих участников, то есть инновационное образование — это развивающее и развивающееся образование» [11, 13]. На современном этапе требованием к личности обучающегося со стороны общества и государ-

ства выдвигается требование готовности к реализации инновационной педагогической деятельности, то есть предполагается «наличие высокого уровня инновационной культуры педагога» [12, 5]. Существенным при выборе инновационных приемов и методов является «мотивация обучающихся при освоении неродного языка, потребность в его инструментарии в настоящей и будущей социальной жизни» [13, 153], учитывая ее, преподаватель русского языка как иностранного выберет и подчеркнет важные для обучающихся аспекты, этим усилится эффективность усвоения языка студентами.

Библиографический список

1. Лукацкий М. А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск, 2019, № 3 (51), С. 17–34.
2. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика, М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
3. Рубцова А. В., Алмазова Н. И., Ерёмин Ю. В. Социокультурная педагогическая инноватика: продуктивный подход в иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. 2020. № 1. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2812.htm> (дата обращения: 01.06.2021).
4. Московкин Л. В. Опыт систематизации знаний в области инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному // XLIII Международная филологическая конференция, 11–16 марта 2014 года : избранные труды.. СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. С. 289–299.
5. Московкин Л. В. Обучение русскому языку как иностранному как особая методическая система // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе : коллективная монография. Киров, 2020. С. 116–122. (Научная психолого-педагогическая школа «ЧИР-среда»).
6. Чирейкина О. Ю., Шиляева О. А. Продуктивные инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Сибирского университета потребительской кооперации. 2020. № 3 (33), С. 74–77.
7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. 3–е изд., стер., М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.
8. Полат Е. С. Метод проектов // Иностранные языки в школе, 2000, № 2, С. 3–10.
9. Супронова А. Н. Реализация коммуникативных технологий в обучении русскому языку иностранных военнослужащих // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4, № 4, С. 205–210.

10. Белов А. С., Зольникова Н. Н. Особенности составления тестового задания по иностранному языку в средней школе // Наука в современном информационном обществе : материалы X международной научно-практической конференции, 28–29 ноября 2016 года, г. Северный Чарльстон, США : в 3-х томах. Северный Чарльстон : Научно-издательский центр «Академический» ; CreateSpace, 2016. Т. 2. С. 94–97.

11. Антоненко А. О. Практика реализации образовательных инноваций // Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях : материалы международной электронной научно-практической конференции 01–31 октября 2019 г., г. Донецк : в 4-х томах. Донецк : Издательство «Истоки», 2019. Т. 2. С. 12–16.

12. Аверина Т. Н. Феномен инновационной культуры педагога // Проблемы современного педагогического образования, 2018, № 61-2. С. 4–6.

13. Никитина Е. Ю., Свиридова А. В., Юздова Л. П. Формирование у студентов педагогического направления комплекса релевантных компетенций для обучения детей-билингвов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5, С. 146–164.

Ye. N. Ermakova¹, N. N. Zolnikova², L. P. Yuzdova³

¹ORCID No. 0000-0002-6454-6745

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of Philology,
Tyumen State University, Tobol'sk, Russia.
E-mail: ermakova25@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0002-1044-1622

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Philology,
Tyumen State University, Tobol'sk, Russia.
E-mail: ivanovan2@yandex.ru

³ ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of Russian Language,
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: uzdovalp@cspu.ru

PROJECT TECHNOLOGY IN TEACHING STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Introduction. Modern pedagogical innovation develops in the context of the ideas of personality-oriented learning, which determines the specificity of its object and subject. The object of

pedagogical innovation is the process of the emergence, development and assimilation of innovations in education, the subject is the system of relations that arise in innovative educational activities. Among innovative technologies, productive innovative technologies are becoming increasingly popular, which ensure the implementation of any productive activity in the learning process. Because of this, productive technologies have great educational potential.

Materials and methods. The main research methods are generalization and theoretical understanding of the capabilities of design technology as a special system of teaching Russian as a foreign language, a descriptive analysis of the stages of the design technology.

Results. The definition of the design technology is given, the conditions that must be taken into account when using the technology are formulated, the stages of a possible project are presented, the main tasks that must be solved in the process of preparing for work on the technology under consideration are indicated.

Discussion. It is emphasized that the use of design technology does not cancel the traditional forms of work with students. The methods of project technology actualize educational and cognitive activities, develop linguistic consciousness, form cultural competence, develop communicative competence, realize the student's personal potential, develop his creativity, and ensure the development of the personality as a whole.

Conclusion. It is concluded that the use of design technology in combination with traditional forms of education will contribute to the effectiveness of the process of assimilation of knowledge by students.

Keywords: Students; Innovative technologies; Design technology; Methods of design technology.

Highlights:

The essence of the design technology has been determined;
Conditions are formulated that must be taken into account
when using the design technology;

Possible stages of work using the design technology are
presented;

The main tasks that must be solved in the process of pre-
paration and work using the design technology are indicated.

References

1. Lukatskiy M.A. (2019), *O fenomene innovatsionnosti i o tom, kuda nas vedet pedagogicheskaya innovatika* [On the Phenomenon of Innovation and Where Pedagogical Innovation Leads Us], *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*, 3 (51), 17–34. (In Russian).

2. Khutorskiy A.V. (2005), *Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika* [Pedagogical innovation: methodology, theory, practice], Izdatel'stvo "Uchebno-nauchnyy tsentr dovuzovskogo obrazovaniya", Moscow, 222 p. (In Russian).

3. Rubtsova A.V., Almazova N.I. & Yeromin Yu.V. (2020), *Sotsiokul'turnaya pedagogicheskaya innovatika: produktivnyy podkhod v inoyazychnom obrazovanii* [Sociocultural Pedagogical Innovation: A Productive Approach in Foreign Language Education], *Elektronnyy nauchnyy zhurnal "Pis'ma v Emissiya. Offlayn (The Emissia. Offline Letters)"*, 1, Available at: <http://emissia.org/offline/2020/2812.htm> (Accessed: 01.06.2021). (In Russian).

4. Moskovkin L.V. (2015), *Opyt sistematizatsii znaniy v oblasti innovatsionnykh tekhnologiy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Experience in systematizing knowledge in the field of innovative technologies for teaching Russian as a foreign language], *XLIII Mezhdunarodnaya filologicheskaya konferentsiya, 11–16 marta 2014 goda (izbrannyye trudy)* [XLIII International Philological Conference, March 11-16, 2014 (Selected Works)]. pp. 289–299. (In Russian).

5. Moskovkin L.V. (2020), *Nepryamoye obucheniye russkomu yazyku kak inostrannomu kak osobaya metodicheskaya sistema* [Indirect teaching of Russian as a foreign language as a special methodological system], *Innovatsionnoye obrazovatel'noye prostranstvo: teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam i russkomu yazyku kak inostrannomu v vysshey shkole, seriya "Nauchnaya psikhologo-pedagogicheskaya shkola "CHIR-sreda"*. [Innovative educational space: theory and practice of teaching foreign languages and Russian as a foreign language in higher education], *Kollektivnaya monografiya*, Kirov, pp. 116–122. (In Russian).

6. Chireykina O.Yu. & Shilyayeva O.A. (2020), *Produktivnyye innovatsionnyye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Productive innovative technologies in teaching Russian as a foreign lan-

guage], *Vestnik Sibirskogo universiteta potrebitel'skoy kooperatsii*, 3 (33), 74–77. (In Russian).

7. Polat Ye.S. & Bukharkina M.Yu. (2010), *Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya (uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy)* [Modern pedagogical and information technologies in the education system (a textbook for students of higher educational institutions)], 3, Izdatel'skiy tsentr “Akademiya”, Moscow, 368 p. (In Russian).

8. Polat Ye. S. (2000), *Metod proyektov* [Project method], *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2, 3–10. (In Russian).

9. Supronova A.N. (2019), *Realizatsiya kommunikativnykh tekhnologiy v obuchenii russkomu yazyku inostrannykh voyennosluzhashchikh* [Implementation of communication technologies in teaching Russian to foreign servicemen], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 4, 4, 205–210. (In Russian).

10. Belov A.S. & Zol'nikova N. N. (2016), *Osobennosti sostavleniya testovogo zadaniya po inostrannomu yazyku v sredney shkole* [Features of drawing up a test task in a foreign language in secondary school], *Materialy KH mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Nauka v sovremennom informatsionnom obshchestve”, 28–29 noyabrya 2016 goda, g. Severnyy Charl'ston (v 3-kh tomakh)* [Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference “Science in the Modern Information Society”], November 28–29, 2016, North Charleston], *Nauchno-izdatel'skiy tsentr “Akademicheskii”*, vol. 2, pp. 94–97. (In Russian).

11. Antonenko A. O. (2019), *Praktika realizatsii obrazovatel'nykh innovatsiy* [Practice of implementation of educational innovations], *Materialy mezhdunarodnoy elektronnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Aktual'nyye voprosy razvitiya professionalizma pedagoga v sovremennykh usloviyakh”, 01–31 oktyabrya 2019 g., g. Donetsk, (v 4-kh tomakh)* [Materials of the international electronic scientific and practical conference “Topical issues of the development of teacher professionalism in modern conditions”, October 01–31, 2019, Donetsk (in 4 volumes)], *Izdatel'stvo “Istoki”*, Donetsk vol. 2, pp. 12–16. (In Russian).

12. Averina T. N. (2018), *Fenomen innovatsionnoy kul'tury pedagoga* [The phenomenon of the teacher's innovative culture], *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 61-2, 4–6. (In Russian).

13. Nikitina Ye.Yu., Sviridova A.V. & Yuzdova L.P. (2019), *Formirovaniye u studentov pedagogicheskogo napravleniya kompleksa relevantnykh kompetentsiy dlya obucheniya detey-bilingvov* [Formation of a complex of relevant competencies among students of the pedagogical direction for teaching bilingual children], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 5, 146–164. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.003

УДК 378.14

ББК 74.489

Е. Н. Ермакова¹, Л. П. Юздова², И. Д. Баландина³

¹ORCID № 0000-0002-6454-6745

Профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тюменский государственный университет,

г. Тобольск, Российская Федерация.

E-mail: ermakova25@yandex.ru

²ORCID № 0000-0001-5309-3835

Профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: uzdovalp@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-1932-3243

Доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английскому языку, Южно-Уральский

государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: irfrish@mail.ru

АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛЕКСЕМЫ «НЕТ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация

Введение. Требования, предъявляемые к организации современного учебного процесса, диктуют необходимость создания условий для формирования устойчивых предметных компетенций у студентов-филологов: лингвистической (умение проводить лингвистический анализ языковых единиц и языковых явлений) и языковой (практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдение языковых норм). В статье анализируются функциональные омонимы слова «нет» и слово «нет» в различных текстах как многозначное. Выбор для анализа именно этой лексемы обусловлен многоплановостью и неоднознач-

ностью ее семантических и грамматических особенностей. Рассматриваются признаки разграничения слова «нет» как части речи. Представлены факты употребления слова «нет» как многозначного слова.

Цель публикации — представить слово «нет» как способное не только выступать в роли разных частей речи, но и быть базой в сфере обогащения лексического и фразеологического состава, синтаксического строя русского языка.

Материалы и методы. Материал для анализа — тексты со словом «нет», извлеченные из Национального корпуса русского языка. Материал анализировался с помощью описательного и сопоставительного методов.

Результаты. Сформулирована необходимость понимания сущности процессов переходности, результатов транспозиции в системе частей речи; определены семантические и грамматические возможности слова «нет» в современном русском языке. Обозначены необходимые признаки разграничения слова «нет» как части речи в разных синтаксических конструкциях.

Обсуждение. Важным условием формирования лингвистической компетенции является совершенствование методов и приемов, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов. Использование методов и приемов анализа функционирования омонимов и многозначных слов в современном языке, принципов их разграничения, умение транслировать знания в практической деятельности являются проявлением сформированности лингвистической компетенции.

Заключение. Изучение частей речи, осознание критериев их разграничения, понимание сущности явлений переходности в системе частей речи — основополагающие аспекты морфологии русского языка. Осмысление частеречной принадлежности слова «нет» связано с его функционально-семантическими характеристиками. Необходимость использования комплекса доказательств при частеречной интерпретации слова «нет» — это непростая задача для обучающихся. В академических словарях и грамматиках русского

языка зафиксировано шесть разновидностей значения лексемы «нет»:

- 1) в значении частицы (партикулярного слова);
- 2) в значении предиката-сказуемого в безличном предложении;
- 3) в роли слова-предложения, которое может быть трактовано как нечленимая синтаксическая конструкция;
- 4) в функции эквивалента, заменителя слова, словосочетания или целого предложения;
- 5) в значении уступительного союза;
- 6) в значении существительного. Кроме того, лексема «нет» является компонентом значительного количества фразеологизмов, разных по семантико-грамматическим свойствам.

Ключевые слова: слово «нет»; транспозиция; конверсия; часть речи; функциональный омоним; многозначное слово; семантические признаки; грамматические признаки; функционирование; синтаксическая конструкция.

Основные положения:

- формирование лингвистической компетенции у студентов вузов предполагает овладение ими основными разделами лингвистики: «Морфологией современного русского языка» и «Синтаксисом современного русского языка»;
- умение определять частеречную принадлежность слова, применять принципы разграничения функциональных омонимов в различных языковых конструкциях свидетельствует о сформированности лингвистической компетенции.

1 Введение (Introduction)

В современном русском языке есть такие лексемы, которые нельзя однозначно отнести к той или иной части речи исходя только из принципов частеречной классификации. Проблема распределения слов по частям речи еще не решена, «вопросы вокруг данной темы набирают обороты и в настоящее время», «вопрос о частях

речи в лингвистике до сих пор является спорным и подлежит обсуждению. Части речи — это результат определенной классификации, которая зависит от того, что именно принимать за основание для классификации» [1, 68].

С одной стороны, все просто, выделены признаки отнесения слова к определенной части речи, с другой стороны, для определения части речи нередко требуется достаточное количество употреблений слова, чтобы понять его поведение в контексте. Части речи — это «лексико-грамматические классы слов, т. е. классы слов, выделенные с учетом их обобщенного значения, морфологических признаков и синтаксического поведения [2, 93]. Ученые отмечают, что «в ряде случаев могут быть выделены пересекающиеся группы слов, когда одни и те же слова имеют признаки, вводящие их сразу в несколько классов. Классификация лексики должна учитывать все грамматические признаки слов, чтобы выявить их релевантность, иерархию и взаимодействие для каждого «класса слов» отдельно взятого языка, чтобы путем их последующего сопоставления выявить общие закономерности» [3, 23]. Конечно, для достоверности выводов о частеречной принадлежности слова нельзя забывать и о полноте охвата материала: «эффективность исследовательской работы во многом предопределяется полнотой охвата релевантных информационных источников» [4, 37].

К неоднозначным словам, с точки зрения отнесенности к определенной части речи, относится слово «нет». Ученые неоднократно замечали «специфические употребления слова «нет» [5, 68].

Интересным оказывается и тот факт, что слово «нет» «далеко не всегда служит способом выражения речевого акта негативной реакции и часто используется для выражения репрезентатива или констатива, вопроса или переспроса или входит в структуру специфической грамматической конструкции» [6, 26], «слово «нет» в качестве эквивалента, заменителя слова, словосочетания или целого предложения с отрицанием (при противопоставлении) выражает отнюдь не только речевой акт негативной реакции» [7, 1065]. Лек-

сема «нет» имеет особую грамматическую характеристику и особое значение, которое выводится только при анализе его функционирования. Отсюда и многообразие точек зрения на природу слова нет: академик А. А. Шахматов относил слово «нет» к разряду отрицательных наречий, А. Х. Востоков и Ф. И. Буслаев — к глаголу, «Грамматика русского языка», «Словарь русского языка» относят к разряду отрицательных частиц; отдельные авторы, характеризуя функционирование этого слова, отмечают, что нет может выступать в роли предиката в безличном предложении, в роли существительного, союза и междометия. Отмечается, что слово «нет» может выступать и в роли связки в составном именном сказуемом в том случае, если именная часть выражена сравнительной степенью прилагательного, например:

Нет богаче, нет пригожее, нет нарядней Калистратушки!
(Н. Некрасов)

Несомненно, в этом случае есть основание говорить о морфологической транспозиции — переводе слова (или основы слова) из одной части речи в другую или его употребления в функции другой части речи, средством которого является конверсия. В современном языкознании конверсия рассматривается как способ словообразования без использования специальных словообразовательных аффиксов, переход слова из одной части речи в другую происходит так, что назывная форма одной части речи (или его основа) используется без всякого материального изменения в качестве представителя другой части речи. Иногда переход слова из одной части речи в другую называют частеречной деривацией. Следствием частеречной деривации является наличие в языке функциональных омонимов — родственных по происхождению слов, совпадающих по звучанию, но относящихся к разным частям речи [8].

В свете этого положения слово «нет» можно и нужно рассматривать как функциональный омоним. Однако в работе А. И. Молоткова находим уточнение. Ученый отмечает, что было бы не со-

всем справедливо считать слово «нет» омонимичным, так как это слово имеет «еще одну особенность, идущую от языка средневековья, которая не позволяет безапелляционно отнести его к той или иной части речи» [9, 27]. Слово «нет» очень часто используется как стяженная форма отрицания «не + знаменательное слово». В этом случае, по словам А. И. Молоткова, слово «нет» приобретает значение эквивалента (своеобразного заменителя) различных частей речи с отрицанием «не»:

Она меня зовет: поеду я или нет.

(А. Пушкин)

Ты считаешь Вронского аристократом, но я нет.

(Л. Толстой)

Ученый отмечает, что изначально альтернативным выражением, в котором слово «нет» не было эквивалентом другого слова с отрицанием «не», надо считать выражение «*есть*» или «*нет*»:

Конечно, мне все равно, есть ли вы на свете, нет ли вас.

(А. Островский)

Позже по этому типу возникли глагольные альтернативные выражения, в которых слово «нет» приравнивалось к любому глаголу с отрицанием «не», и еще позже — именные и другие выражения, в которых слово «нет» приравнивалось к любому имени или выражению с отрицанием:

Димитрий я, иль нет — что им за дело?
Но я предлог раздоров и войны

(А. Пушкин)

У слова «нет» — функция местоимения или существительного.

Прикажут, и конец; а мил ли, нет ли —

тебя не спросят.

(А. Островский)

Функция краткого прилагательного.

По счастью или нет ... Орел... для друга сослужить большую взялся дружбу.

(И. Крылов)

Функция существительного [9, 27].

Анализ слова «нет» в приведенных примерах дает основание считать, что «нет» в подобных случаях нельзя рассматривать как омонимы, это разные слова.

Кроме названных функций, слово «нет» выполняет роль «заместителя» предложения при отрицательных ответах на вопросы, аналогичную значению предложения, выраженному словом «да» при утвердительных ответах на вопросы в предложениях типа:

Федоров, спавший рядом со мною, тихо спросил:
— Михайлыч, спите? — Нет, не сплю.

(В. Гаршин)

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Материал анализировался с помощью описательного и сопоставительного методов, зарекомендовавших себя как продуктивные методы исследования, традиционные для лингвистических работ. Материал для анализа извлекался из Национального корпуса русского языка. Тексты корпуса со словом «нет» выбирались в зависимости от конкретной задачи этапа исследования.

3 Результаты (Results)

Студент-филолог должен обладать определенными знаниями: владеть лингвистической терминологией, знать систему частей речи современного русского языка, различать явления переходности в системе частей, видеть проявления многозначности и омонимии, критически осмысливать различные точки зрения по некото-

рым спорным вопросам морфологии и синтаксиса, наконец, владеть методами и приемами представления этих знаний обучающимся в школе [10]. Несомненно, большую сложность для студента вызывает задание, связанное с разграничением частей речи, особенно в том случае, если это слова — функциональные омонимы. Знакомя студентов с понятием «функциональный омоним», необходимо отметить, что даже сам термин «омонимия» неоднозначен в плане содержания: выделяются лексические омонимы (понимание этого явления студенты осваивают, изучая раздел «Лексикология») и функциональные омонимы (с этим термином студенты знакомятся при изучении раздела «Морфология»). В этой связи необходимо рассмотреть, как соотносятся между собой омонимы лексические и омонимы функциональные. Лексические омонимы представляют собой слова одной и той же части речи, совпадающие по своему внешнему виду (графически и по произношению), но различающиеся по значению: *кран*¹ (водопроводный) и *кран*² (подъемный). Часто убедительным показателем семантических различий лексических омонимов служит вхождение каждого из них в совершенно несхожие, далекие друг от друга синонимические ряды. Функциональные омонимы рассматриваются как родственные этимологически слова, которые совпадают по звучанию, относятся к разным частям речи. При возникновении функциональных омонимов происходит значительное переосмысление слова или отдельной словоформы, за данным словом или словоформой закрепляется иная синтаксическая функция, развивается новое категориальное значение: *блестящая* от дождя дорога (причастие) — *блестящий* ответ студента (прилагательное).

Формирование лингвистической компетенции студента-филолога обусловлено осознанием многоаспектности изучаемого явления, умением соотносить и сопоставлять языковые и речевые факты, использованием разных способов определения частеречной принадлежности функционального омонима, возможностью трансляции полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности.

Изучение явлений транспозиции невозможно без базовых знаний, полученных в общеобразовательной школе, и без знаний, полученных при изучении разделов «Морфология современного русского языка» и «Синтаксис современного русского языка». Для понимания сущности процессов переходности, результатов транспозиции в системе частей речи должно быть достаточно ясное представление о категориальном значении и о грамматических (морфологических и синтаксических) свойствах знаменательных и служебных слов современного русского языка, о синтаксических моделях предложений, об использовании слова «нет» в разных конструкциях.

4 Обсуждение (Discussion)

Слово «нет» входит в количество десяти самых частотных по употреблению слов во всех функциональных стилях русского языка. Основное назначение слова «нет» — негативная реакция, выражающая возражение, запрещение, опровержение, отказ, неодобрение, т. е. любое негативное реагирование на высказывание, поставленный вопрос, предложение, совет, приглашение или произведенное действие [11].

При этом ученые выделяют три типа высказывания, реализуемые в речевом акте, средством выражения в которых может выступать слово «нет»: информативное (несогласие с оттенком возражения, опровержения, отказа); оценочное (несогласие, включающее оценку высказывания собеседника); императивное (запрещение) [12, 297].

По своим грамматическим признакам слово «нет» занимает особое место в системе частей речи. Трудно безошибочно не только определить принадлежность этого слова к какой-либо части речи, но и четко выделить семантику этого слова, его значение. Проблема интерпретации слова «нет» как части речи непременно встает перед обучающимися.

В академических словарях и грамматиках русского языка зафиксировано шесть разновидностей слова «нет»:

1) в значении частицы (партикулярного слова). В «Словаре русского языка» зафиксировано четыре значения слова «нет» как частицы: а) отрицательная частица; употребляется как отрицательный ответ на выражение несогласия (может выступать в качестве предложения); противопоставляется слову «да»; б) частица; употребляется в повествовательной речи при передаче итогов размышления, приведшего к решительному отрицанию одного из предложений; в) усилительная частица; употребляется с целью привлечь внимание собеседника к высказываемой мысли; г) вопросительная частица; употребляется для выражения удивления, недоверчивости в значении;

2) в значении предиката-сказуемого в безличном предложении при обозначении «не имеется в наличии; отсутствует»; противопоставляется слову «есть»;

3) в роли слова-предложения, которое может быть трактовано как нечленимая синтаксическая конструкция, в частности при отрицательном ответе на вопрос;

4) в функции эквивалента, заменителя слова, словосочетания или целого предложения, с отрицанием (при противопоставлении);

5) в значении уступительного союза;

б) в значении существительного.

«Русская грамматика» выделяет еще одно употребление слова «нет» (грамматически — как слова-предложения или, с учетом семантики, имени существительного, т. е. в рамках уже рассмотренных типов употреблений), ср.: «В именующей функции может выступать и целое простое предложение или его часть. Таковы, например, ... специфические заголовочные конструкции, организуемые словом «нет», ... развивающим лексическое значение «отказ», «отпор», например: *Нет равнодушию! Нет военным базам!* [13, 421].

При освоении практического курса «Морфология современного русского языка» в вузе для понимания и усвоения частеречной принадлежности слова «нет» предлагаем студентам рассмотреть и прокомментировать примеры с функционированием слова «нет».

Рассмотрим предложения:

У меня уже нет гордости, нет сил владеть собою.

(А. Чехов)

Пришли на работу, а потом пошли пообедать. Идете, а вдруг как почувствуете! В руках ничего нет, а где портфель?

(Е. Гришковец «ОдновреМенно»)

Комментируем: 1) слово «нет» обозначает «не имеется в наличии; отсутствует; противопоставляется слову «есть»; 2) употребляется в безличном предложении; 3) свободно выполняет функцию сказуемого в безличном предложении; 4) управляет родительным падежом существительного. Вывод: слово «нет» в данных контекстах используется в роли предиката-сказуемого в безличном предложении. В разговорной речи в этой же функции используется как просторечный вариант форма «нету». Лили Цуй отмечает, что обе формы — «нет» и «нету» — в речи одних и тех же говорящих соседствуют, что свидетельствует, по-видимому, о постепенном стирании их стилистической дифференциации [14, 17]. Обращаем внимание студентов и на то, что слово «нет» в современном русском языке употребляется в основном именно в функции сказуемого.

2. Частотно употребление слова нет в значении партикулярного слова (частицы). Предлагаем для анализа следующие предложения:

1) На завтрашний спектакль имеете билет? Нет.

(А. Грибоедов)

Комментируем: 1) «не» обозначает «не имеется в наличии; отсутствует»; 2) не выполняет функцию сказуемого в безличном предложении; 3) не управляет родительным падежом существительного. Значит, это слово не является предикатом в безличном предложении.

Рассмотрим различные точки зрения интерпретации такого употребления слова «нет». По утверждению А. М. Пешковского, в таких предложениях «нет» — это частичное слово, фраза, т. е. интонационная единица, но не грамматическая. А. И. Молотков считает, что «в тех случаях, когда слово «да» или «нет» утрачивает свое эквивалентное значение, оно переходит в разряд эмоциональных, экспрессивно окрашенных модальных слов, в частности частиц; но всех случаях эквивалентного значения и употребления в речи эти слова выражают определенную мысль, определенное значение. Как ответы на вопрос, употребленные в эквивалентном значении, они с полным основанием могут рассматриваться как особый тип предложений [9, 28]. В «Словаре русского языка» в предложениях подобного типа слово «нет» рассматривается как отрицательная частица, которая употребляется как отрицательный ответ, выражение несогласия (может выступать в качестве предложения); противопоставляется слову.

Как один из вариантов квалификации при подобном функционировании слово «нет» может быть трактовано как нечленимая синтаксическая конструкция — слово-предложение, которое употребляется в качестве отрицательного ответа на вопрос:

Идешь? — **Нет.** Глеб Олегович, про «национальный успех» вы придумали? — **Нет.** У партии есть лидеры, вожди. К ним и обращайтесь с этим вопросом.

(А. Рыклин «Пусть игра стоит свеч»)

Таким образом, мы видим, что есть разные точки зрения: одни ученые считают, что в подобных конструкциях «нет» — отрицательная частица, другие — это не лексема, а единица другого уровня — особый тип предложения. Следовательно, вопрос о частеречной принадлежности слова «нет» в подобных случаях остается открытым.

Кроме того, при анализе такого употребления слова «нет» необходимо обратить внимание студентов на то, что при отрицании

возможны два варианта ответа: 1) предложение — краткий отрицательный ответ: *На завтрашний спектакль имеете билет? Нет;* 2) предложение — отрицательный ответ с последующим раскрытием отрицательного значения: *На завтрашний спектакль имеете билет? Нет, не имею.*

2) **Нет**, весь я не умру — душа в заветной
лире мой прах переживет и тленья убежит.

(А. Пушкин)

Комментируем: 1) не обозначает «не имеется в наличии; отсутствует»; 2) не выполняет функцию сказуемого в безличном предложении; 2) не управляет родительным падежом существительного; 3) употребляется в повествовательном предложении; 4) не является ответом на вопрос. В «Словаре русского языка» такое употребление квалифицируется как частица, которая употребляется в повествовательной речи при передаче итогов размышления, приведшего к решительному отрицанию одного из предложений. Делаем вывод, что в предложениях подобного типа «нет» — частица. Отметим, что в «Словаре русского языка» частицы, используемые в подобных конструкциях, не имеют частного определения, характеризуются только общим термином — «частица».

3) **Нет**, каков значит фантазер! Точно угорь ... он ловок, знаете!

(М. Горький «Чудаки»)

Комментируем: 1) не обозначает «не имеется в наличии; отсутствует»; 2) не выполняет функцию сказуемого в безличном предложении; 2) не управляет родительным падежом существительного; 3) не является ответом на вопрос; 4) употребляется с целью привлечь внимание собеседника к высказываемой мысли; 5) значение слова «нет» можно уяснить только по тому выражению, которое следует за ним. Следовательно, автор использует слово для усиления высказывания, а значит, перед нами – усилительная частица.

4) Я Клавдио сестра. — **Нет**, право? очень рад.

(А. Пушкин)

Комментируем: 1) не обозначает «не имеется в наличии; отсутствует»; 2) не выполняет функцию сказуемого в безличном предложении; 2) не управляет родительным падежом существительного; 3) не является ответом на вопрос; 4) употребляется для выражения удивления, недоверчивости в значении: неужели? в самом деле? правда? Значит, это вопросительная частица.

3. Не менее частотно в современном русском языке употребление слова «нет» в функции эквивалента, заменителя слова, словосочетания или целого предложения, с отрицанием (при противопоставлении):

Будешь или нет?; И тут мы не знаем, в какой момент мы почувствуем, а в какой нет.

(Е. Гришковец. «ОдноврЕмЕнно»)

Комментируем: 1) не обозначает «не имеется в наличии; отсутствует»; 2) не выполняет функцию сказуемого в безличном предложении; 2) не управляет родительным падежом существительного; 3) синтаксическая роль тождественна синтаксической роли эквиваленту слова нет. Сравним: И тут мы не знаем, в какой момент мы почувствуем, а в какой нет (приравнивается к «не почувствуем»). А. И. Молотков подобное употребление квалифицирует как «эквивалентное выражение» [9, 27].

Безусловно, весьма важно показать студентам на разных примерах, что слово «нет» может быть эквивалентом разных частей речи (глагола, существительного, прилагательного, местоимения, наречия, категории состояния).

4. В предложении:

Но у меня в мыслях не было выдернуть картинку из книжки или спрятать и не отдать.

И чего-нибудь наврать, что, дескать, потерял.

Нет, я мужественно готовился к расставанию.

(Е. Гришковец «ОдноврЕмЕнно»)

слово «нет» употреблено в значении уступительного союза. Доказываем это следующим образом:

- 1) не обозначает «не имеется в наличии; отсутствует»;
- 2) не выполняет функцию сказуемого в безличном предложении;
- 3) не является членом предложения;
- 4) употребляется в разговорной речи, подчеркивает отрицание того, о чем говорится в первом предложении;
- 5) синонимично противительному союзу «однако же». Следовательно, перед нами — союз.

6. Рассмотрим еще одно предложение:

Да, именно это самое НЕТ, иногда и заставляло меня одуматься ... и послушать родителей.

(Форум «Наши дети > Подростки»)

Комментируем: 1) отвечает на вопрос «что?» 2) имеет при себе определяемое слово «это самое»; 3) выполняет функцию подлежащего. Таким образом, слово «нет» обозначает предметность; следовательно, это существительное.

После анализа предложений студентам предлагается самостоятельно выбрать из «Национального корпуса русского языка» примеры функционирования микротекстов со словом нет, иллюстрирующие каждую рассмотренную позицию.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что в русском языке есть значительное количество фразеологизмов, одним из компонентов которых является слово «нет»: *нет и нет, нет да нет, а то нет?, ни да ни нет, никак, чего (только) нет, и помина (помину) нет (или не было), и в помине нет (или не было), на нет и суда нет* и др. Студенты делают вывод о том, что слово «нет» стало компонентом фразеологизма и вошло в состав фразеологизмов разных разрядов:

– качественно-обстоятельственных: *нет и нет* — употребляется для усиления отрицания в значении «до сих пор отсутствует», *нет да нет* — «все еще отсутствует», «*нет-нет да и*» употребляется при сказуемом в значении «время от времени, изредка бывает, что и ...»;

– служебных: частица *«нет (того) чтобы», «нет бы»* употребляется в предложениях, в которых говорится об отсутствии привычки, обыкновения, желания делать (то, что выражено неопределенной формой глагола), а также об отсутствии догадливости, понимания того, что нужно сделать; частица *«а то нет?»* употребляется со значением *«а разве не так?»*; *ни да ни нет* — об уклончивом ответе; *«никак нет»* имеет два значения: 1) формула отрицательного ответа, который дает младший по чину военнослужащий старшему; 2) (устар.) почтительный отрицательный ответ на вопрос (обычно человека незначительного по чину, положению и т. п.);

– модальных: *чего (только) нет* — все есть, есть много различных вещей, предметов и т. п.; и *«помина (помину) нет (не было)»*, и *«в помине нет (не было)»* и др.

5 Заключение (Conclusion)

Формирование фундаментальной лингвистической компетенции у студентов вуза возможно на изучении сложнейших вопросов грамматики, одним из которых является учение о частях речи, претерпевавшее и претерпевающее изменения; формируются новые подходы к определению частей речи. Несмотря на длительную историю развития, «учение о частях речи по-прежнему характеризуется наличием существенных для грамматики проблем, требующих выработки общепризнанных принципов выделения частей речи» [15, 289–290]. Так, в современном русском языке есть слова, которые нельзя однозначно отнести к той или иной части речи исходя из принципов частеречной классификации. К таким словам относится слово «нет». Это слово имеет особую грамматическую характеристику и особое значение, которое выводится только при анализе его функционирования. Использование критериев разграничения принадлежности слова нет к той или иной части речи формирует у студентов умения характеризовать пограничные случаи, определять функциональные омонимы, в конечном счете, способствуют формированию лингвистической компетенции.

Библиографический список

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 3, 2021

1. Хабусиева Т. Б. Лингвистическое понятие части речи в системе морфологии // Евразийский союз ученых, 2018. № 8-6 (53). С. 66–68.
2. Кенжаева М. Т. Части речи в русском языке // Вестник современной науки, 2016. № 6-1 (18). С. 93–96.
3. Беляев А. Н. О критериях выделения частей речи // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания, 2018. № 3 (12). С. 17–23.
4. Каневский Е. А., Боярский К. К. К вопросу о снятии омонимии при компьютерном анализе текстов // Проблемы преобразования и регулирования региональных социально-экономических систем : сборник статей / под ред. С. В. Кузнецова. Санкт-Петербург, 2019. С. 37–41.
5. Bogdanova-Beglarian N. & Cui L. (2019), “Word net (no) in mirror of colloquialism: about functioning in spoken language of one of most frequent words of everyday Russian discourse”, *Cross Cultural Studies: Education and Science*, 4, 2, 66–71.
6. Цуй Л. Слово нет как способ выражения речевых актов в русской устной повседневной речи (на корпусном материале) // Вестник Бурятского государственного университета, 2018. № 2-2. С. 26–32.
7. Цуй Л. Слово нет в роли эквивалента другой единицы как реализация речевых актов в русской устной повседневной речи // Коммуникативные исследования, 2019. Т. 6. № 4. С. 1053–1071.
8. Карпов А. К. Словообразование современного русского языка : учебное пособие для студентов высших педагогических заведений. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2000. – 288 с.
9. Молотков А. И. Грамматическая характеристика слова «нет» // Русский язык в школе, 1956. № 6. С. 22–29.
10. Ермакова Е. Н., Юздова Л. П., Москвитина Т. Н. Формирование лингвистической компетенции студентов вуза в процессе изучения функциональных омонимов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021. № 1 (161). С. 92–110.
11. Боргер Я. В. Комплексный анализ речевых актов негативной реакции (на материале современных драматических произведений) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2014. – 21 с.
12. Ершова Б. Н. Особенности функционирования речевых актов негативной реакции // Социально-экономические явления и процессы, 2011. № 5-6. С. 296–299.
13. Грамматика современного русского литературного языка / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М., 1970. – 767 с.
14. Цуй Л. Непартикулярное слово нет в устной повседневной речи: функционально-семантическая характеристика // Вестник Пермского университета. 2018. Т. 10. № 1. С.14–26.
15. Назари Ф. Т. Учение о частях в русской грамматике // Балтийский гуманитарный журнал, 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 288–290.

Ye. N. Ermakova¹, L. P. Yuzdova², I. D. Balandina³

¹ORCID No. 0000-0002-6454-6745

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of Philological Education,
Tyumen State University, Tyumen', Russia.

E-mail: ermakova25@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of Russian Language,
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: uzdovalp@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0002-1932-3243

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Language and teaching
methods of the English Language, South-Ural state Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: balandinaid@cspu.ru

**ANALYSIS OF THE FUNCTIONAL AND SEMANTIC
PROPERTIES OF THE LEXEME “NO”
AS A WAY OF FORMING
LINGUISTIC COMPETENCE AMONG STUDENTS**

Abstract

Introduction. The requirements for the organization of the modern educational process dictate the need to create conditions for the formation of stable subject competencies among students of philology: linguistic (the ability to carry out a linguistic analysis of linguistic units and linguistic phenomena) and linguistic (practical knowledge of the Russian language, its vocabulary and grammatical structure, observance language norms). The article analyzes the functional homonyms of the word no and the word no in various texts as polysemous. The choice for the analysis of this particular lexeme is due to the versatility and ambiguity of its semantic and grammatical features. Signs of delimitation of the word no as a part of speech are considered. The facts of the use of the word no as a polysemantic word are presented.

The purpose of the publication is to present the word *no* as capable not only of playing the role of different parts of speech, but also of being a base in the field of enrichment of the lexical and phraseological composition, the syntactic structure of the Russian language.

Materials and methods. Material for analysis — texts with the word *no*, extracted from the National Corpus of the Russian language. The material was analyzed using descriptive and comparative methods.

Results. The necessity of understanding the essence of transition processes, the results of transposition in the system of parts of speech is formulated; defined the semantic and grammatical possibilities of the word *no* present in the modern Russian language. The necessary signs of delimitation of the word *no* as a part of speech in different syntactic constructions are indicated.

Discussion. An important condition for the formation of linguistic competence is the improvement of methods and techniques aimed at enhancing the cognitive activity of students. The use of methods and techniques for analyzing the functioning of homonyms and polysemous words in the modern language, the principles of their differentiation, the ability to translate knowledge in practical activity are a manifestation of the formation of linguistic competence.

Conclusion. The study of parts of speech, understanding the criteria for their differentiation, understanding the essence of the phenomena of transitivity in the system of parts of speech are the fundamental aspects of the morphology of the Russian language. Comprehension of the part of speech belonging of the word *no* is not associated with its functional and semantic characteristics. The need to use a set of proofs for the part-of-speech interpretation of the word *no* is not an easy task for students. In academic dictionaries and grammars of the Russian language, six varieties of the meaning of the lexeme are not recorded:

- 1) In the meaning of a particle (a particular word);
- 2) In the meaning of a predicate-predicate in an impersonal sentence;
- 3) In the role of a word-sentence, which can be interpreted as an indivisible syntactic construction;
- 4) In the function of an equivalent, a substitute for a word, phrase or whole sentence;
- 5) In the meaning of a concessionary union;
- 6) In the meaning of a noun. In addition, the lexeme no is a component of a significant number of phraseological units that differ in their semantic and grammatical properties.

Keywords: No; Transposition; Conversion; Part of speech; Functional homonym; Polysemous word; Semantic features; Grammatical signs; Functioning; Syntactic construction.

Highlights:

The formation of linguistic competence among university students presupposes their mastery of the main sections of linguistics: "The morphology of the modern Russian language" and "The syntax of the modern Russian language";

The ability to determine the part-of-speech belonging of a word, to apply the principles of differentiating functional homonyms in various linguistic constructions testifies to the formation of linguistic competence.

References

1. Khabusiyeva T.B. (2018), *Lingvisticheskoye ponyatiye chasti rechi v sisteme morfologii* [Linguistic concept of a part of speech in the system of morphology], *Yevraziyskiy soyuz uchenykh*, 8-6 (53), 66–68. (In Russian).
2. Kenzhayeva M.T. (2016), *Chasti rechi v russkom yazyke* [Parts of speech in Russian], *Vestnik sovremennoy nauki*, 6-1 (18), 93–96. (In Russian).
3. Belyayev A.N. (2018), *O kriteriyakh vydeleniya chastey rechi* [On the criteria for the selection of parts of speech], *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nyye voprosy gumanitarnogo znaniya*, 3 (12), 17–23. (In Russian).
4. Kanevskiy Ye.A. & Boyarskiy K.K. & (2019), *K voprosu o snyatii omonimii pri komp'yuternom analize tekstov* [On the question of removing homonymy in computer analysis of texts], in Kuznetsov S.V. (ed.), *Problemy*

preobrazovaniya i regulirovaniya regional'nykh sotsial'no-ekonomicheskikh sistem [Problems of transformation and regulation of regional socio-economic systems], Sankt-Peterburg, pp. 37–41. (In Russian).

5. Bogdanova-Beglarian N. & Cui L. (2019), "Word net (no) in mirror of colloquialism: about functioning in spoken language of one of most frequent words of everyday Russian discourse", *Cross Cultural Studies: Education and Science*, 4, 2, 66–71.

6. Tsui L. (2018), *Slovo net kak sposob vyrazheniya rechevykh aktov v russkoy ustnoy povsednevnoy rechi (na korpusnom materiale)* [The word no as a way of expressing speech acts in Russian oral everyday speech (on corpus material)], *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2-2, 26–32. (In Russian).

7. Tsui L. (2019), *Slovo net v roli ekvivalenta drugoy yedinitsey kak realizatsiya rechevykh aktov v russkoy ustnoy povsednevnoy rechi* [The word is not in the role of the equivalent of another unit as the implementation of speech acts in Russian oral everyday speech], *Kommunikativnyye issledovaniya*, 6, 4, 1053–1071. (In Russian).

8. Karpov A.K. (2000), *Slovoobrazovaniye sovremennogo russkogo yazyka (uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh zavedeniy)* [Word formation of the modern Russian language (a textbook for students of higher pedagogical institutions)], Izdatel'stvo Nizhneartovskogo pedagogicheskogo instituta, Nizhneartovsk, 288 p. (In Russian).

9. Molotkov A.I. (1956), *Grammaticheskaya kharakteristika slova "net"* [Grammatical characteristics of the word "no"], *Russkiy yazyk v shkole*, 6, 22–29. (In Russian).

10. Yermakova Ye.N., Yuzdova L.P. & Moskvitina T.N. (2021), *Formirovaniye lingvisticheskoy kompetentsii studentov vuza v protsesse izucheniya funktsional'nykh omonimov* [Formation of linguistic competence of university students in the process of studying functional homonyms], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1 (161) 92–110. (In Russian).

11. Borger Ya.V. (2014), *Kompleksnyy analiz rechevykh aktov negativnoy reaktivnoy reaktsii (na materiale sovremennykh dramaticheskikh proizvedeniy) (avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk* [Comprehensive analysis of speech acts of negative reaction (based on the material of modern dramatic works) (Dissertation abstract for the degree of candidate of philological sciences)], Tyumen', 21 p. (In Russian).

12. Yershova B.N. (2011), *Osobennosti funktsionirovaniya rechevykh aktov negativnoy reaktivnoy reaktsii* [Features of the functioning of speech acts of a negative reaction], *Sotsial'no-ekonomicheskoye yavleniye i protsessy*, 5-6, 296–299. (In Russian).

13. Edr. Shvedova N.Yu (1970), *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [Grammar of the modern Russian literary language], Moscow, 767 p. (In Russian).

14. Tsui L. (2018), *Nepartikulyarnoye slovo net v ustnoy povsednevnoy rechi: funktsional'no-semanticheskaya kharakteristika* [Nonparticular word is not in everyday oral speech : functional and semantic characteristics], *Vestnik Permskogo universiteta*, 10, 1, 14–26. (In Russian).

15. Nazari F.T. (2020), *Ucheniye o chastyakh v russkoy grammatike* [Teaching about parts in Russian grammar], *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 9, 3 (32), 288–290. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.004

УДК 378.174

ББК 74.202.5

В. Е. Жабakov¹, Т. В. Жабакoва²

¹ORCID № 0000-0003-0897-1840

Доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: gabakovvu@yandex.ru

²ORCID № 0000-0001-9947-5505

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: zhabakova@inbox.ru

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЕ МЕТОДЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются трансдисциплинарные методы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры. Представлены такие методы, как метод трансдисциплинарное портфолио, трансдисциплинарный проект, трансдисциплинарный кейс.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются аксиоматический метод как метод теоретического исследования. В качестве эмпирических методов нами использованы контент-анализ и ϕ^* критерий Фишера.

Результаты. В качестве семантических индикаторов, характеризующих конструкт «подготовка будущего педагога» в процессе контент-анализа выявлены категории: «ценностно-смысловой контент подготовки», «рефлексивный контент подготовки», «цель обучения».

Обсуждение. На основании проведенного исследования делается вывод о том, что трансдисциплинарные методы практико-

ориентированной подготовки будущего педагога направлены на «трансформацию субъектного опыта» будущих педагогов физической культуры на основе кросс-фертилизации моделей обучения.

Заключение. Трансдисциплинарные методы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры соответствуют перспективным моделям обучения студентов вуза и отражают динамику процесса профессиональной подготовки на нескольких уровнях реальности одновременно, создавая особое холистическое пространство.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка; трансдисциплинарные методы подготовки; будущие педагоги физической культуры.

Основные положения:

- выделены трансдисциплинарные методы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры;
- представлена характеристика трансдисциплинарных методов обучения практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры;
- выявлены семантические индикаторы, характеризующие конструкт «подготовка будущего педагога»;
- исследовано влияние трансдисциплинарных методов на представления будущих педагогов физической культуры о практико-ориентированной подготовке.

1 Введение (Introduction)

Обновление целей и ценностей педагогического образования обуславливает необходимость внедрения трансдисциплинарного подхода к практико-ориентированной подготовке будущих педагогов физической культуры, который позволяет не только усилить практико-ориентированные аспекты обучения, но и стимулировать когнитивно-ресурсный потенциал личности студентов. Как методологическая и методико-технологическая основа современной науки трансдисциплинарный подход рассматривается в работах В. С. Мокя, Т. А. Лукьяновой, которые отмечают, что «новизна научного

подхода, методологии научных исследований определяется принципиальными изменениями во всех элементах взаимосвязанной цепи: философских предпосылок, методологии и методики, включая образы, содержание основных понятий и моделей объекта» [1]. В соответствии с этим положением мы рассматриваем процесс внедрения трансдисциплинарных методов практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры в контексте исследования С. Р. Динабург как «процесс разработки методических приемов и инструментальных средств» [2], так и процесс «семантического и практического объединения тех смыслов, которые находятся в области пересечения и лежат за пределами различных дисциплин» [3].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Опытно-экспериментальная работа по внедрению трансдисциплинарных методов практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры осуществлялась на базе кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Теоретические аспекты проблемы исследования трансдисциплинарных методов практико-ориентированной подготовки изучались нами в процессе использования аксиоматического метода. В качестве базовых аксиоматических тезисов в нашем исследовании выступили основные положения трансдисциплинарного подхода к управлению практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов физической культуры:

- интерпретация результатов моделирования процесса практико-ориентированной подготовки осуществляется с использованием универсальной системы «метаязыка» (универсальное описание объекта, предмета практико-ориентированной подготовки как взаимосвязанных событий в картине единого мира субъекта обучения) [3];
- процесс практико-ориентированной подготовки в соответствии с концепцией В. С. Мокия строится как «целостное восприя-

тие воспроизводства социально надежного знания, ориентированного на культурные ценности общества, опирающегося на взаимодействие традиционно разведенных фундаментального и прикладного познавательных подходов» [1].

В качестве эмпирических методов нами использованы контент-анализ и χ^2 критерий Фишера. Для проведения контент-анализа была разработана кодировочная матрица. Выделение категорий анализа опиралось на результаты теоретического анализа исследований подготовки будущих педагогов физической культуры В. Е. Жабаква [4]. Матрица включала 4 категории (содержание подготовки, качество подготовки, цель обучения). Количественно-качественный и частотный анализ семантического контента включал 52 текста и 780 единиц (слов, словосочетаний, смысловых единиц), связанных с концептом «подготовка будущего педагога физической культуры».

3 Результаты (Results)

На первом этапе мы провели исследование представлений студентов о практико-ориентированной подготовке будущих педагогов в вузе. Основным методом исследования стал качественный проективный метод: испытуемым было предложено написать размышления на тему «Обучение будущих педагогов физической культуры: мои ожидания и реальность». Для анализа результатов был использован метод контент-анализа: выделены категории анализа, связанные с представлениями студентов о практико-ориентированной подготовке будущих педагогов в вузе, и соответствующие им семантические индикаторы, характеризующие конструктор «подготовка будущего педагога».

Анализ категории «Ценностно-смысловой контент подготовки» (39,5 % от общей дисперсии) показывает, что «субъективно значимое» отношение в лексических единицах проявили («хорошая подготовка» — частотность 7, «нравится» — частотность 9, «доволен» — частотность 8 и т. д.) в 44,3 % опрошенных респондентов. Социально желательные семантические единицы («соответствует требованиям» — частотность 5, «достаточный уровень» — частотность 4 и

т. д.) используют в высказываниях 36,6 % респондентов. Негативные установки, нереалистические ожидания в высказываниях («недостаточно практических умений» — частотность 3, «низкая зарплата в будущем» — частотность 2) проявили 11,6 % опрошенных студентов. Следовательно, ситуация обучения в представлениях студентов, в целом, не только отражена положительными семантическими единицами, но и является осмысленной, соответствует ценностно-смысловой позиции будущих педагогов физической культуры.

Категория «Рефлексивный контент подготовки» (27,6 % от общей дисперсии) отражает анализ респондентами совокупности существенных свойств, результатов практико-ориентированной подготовки, отражающих степень ценности результата обучения. Эта категория представлена в таких единицах, как «смогу быть успешным в профессии» (частотность 9), «обучение соответствует – не соответствует современным требованиям» (частотность 5), «не устраивает – устраивает качество учебного материала, который дают преподаватели» (частотность 3).

Категория «Цель обучения» (27,6 % от общей дисперсии) отражена в единицах в «знаю – не знаю, зачем получаю педагогическую профессию» (частотность 7), «обучение соответствует – не соответствует моим целям» (частотность 4), «учусь, потому что поступил на бюджет» (частотность 2).

Содержательный анализ семантического контента позволил сделать вывод о дихотомии и интернальности-экстернальности представлений студентов о подготовке будущих педагогов физической культуры. Так, в содержании работы одного респондента мы могли выделить антонимические утверждения, полярные семантические единицы, что отражает диффузность представлений. В 28,8 % работ семантически отражены установки на интернальность. Респонденты этой группы отмечают «собственное волеизъявление» в выборе профессии, формирование цели профессионального развития. Однако в 71,1 % текстов экстернальность определена в качестве ведущей стратегии профессионального развития. Респонденты «перекладывают»

ответственность на педагогов, родителей, описывают условия, из-за которых им пришлось выбрать эту профессию. Следовательно, необходимо внедрение в процесс подготовки будущих педагогов физической культуры трансдисциплинарных методов практико-ориентированной подготовки, направленных на психологическую коррекцию диффузных представлений, стимулирующих мотивацию достижения успеха в процессе обучения [4]. В качестве таких методов мы выбрали трансдисциплинарное портфолио, трансдисциплинарные проекты, трансдисциплинарные кейсы.

Традиционное портфолио, по мнению Л. Г. Светоносковой, — «модель аутентичного оценивания, которое нацелено на выявление: объективно существующего уровня владения умениями и навыками; пробелов в подготовке; трудностей усвоения; уровня сформированности умений и их совершенствования путем внесения коррекции в учебный процесс; положительных мотивов учения и др.» [5]. Трансдисциплинарное портфолио включает, с одной стороны, все содержательные признаки типового портфолио (работы, документы, листы самооценки), с другой стороны, отражает субъектный опыт студента в освоении трансдисциплинарного пространства педагогической деятельности педагога физической культуры. Кроме того, трансдисциплинарное портфолио отражает динамику достижений (от ранее зафиксированных результатов, в том числе рефлексия «субъективных трудностей» и «рефлексия субъектных достижений», до самоанализа перспективных оценок саморазвития). Данные характеристики могут быть выявлены посредством реализации двух относительно самостоятельных процедур: экспертного оценивания и рефлексии [5]. Экспертное оценивание — это описание деятельности будущих педагогов физической культуры, составленное на основе включенного наблюдения сокурсниками и преподавателями. Рефлексия как отражение субъектности предполагает «отражение» понимания, субъектную интерпретацию [4], выявление и устранение противоречий, самоанализ собственной деятельности в процессе решения комплексной задачи и ситуации имитационного моделирования.

Для повышения эффективности практико-ориентированной подготовки следует учитывать, что трансдисциплинарные методы должны обеспечивать переход от традиционных моделей обучения к флексибельным, обеспечивающим гармонизацию интеллектуальной, коммуникативной и физической подготовки будущих педагогов. По нашему мнению, на решение таких задач практико-ориентированной подготовки направлен метод трансдисциплинарных проектов. Е. В. Везетиу подчеркивает, что значение метода проектов в образовании связано «с процессом создания нового продукта, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость» [6]. Введение концепта «трансдисциплинарность» предполагает, что в процессе подготовки проекта происходит «обучение будущих педагогов методам работы в условиях неопределенности и отсутствия готовых алгоритмов действий». Е. Э. Кригер отмечает, что «для ситуации неопределенности характерно, что она возникает не только при дефиците информации, но при ее избыточности и вызывает неоднозначную субъективную оценку восприятия информации о ней» [7]. Поэтому при проектировании трансдисциплинарного проекта важно трансформировать ограниченную и противоречивую информацию под новую задачу.

Трансдисциплинарное проектирование кейса основано на транспозиции «фрагментов» реальности в ситуационную задачу. Мы согласны с А. С. Абилиной в том, что в процессе решения кейсовых задач «происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей» [8]. В этом контексте «освоение» трансдисциплинарного кейса проходит стадии от осмысления и представления (визуализации) модели до выдвижения гипотезы и поиска решения ситуации.

На третьем этапе трансдисциплинарного исследования нами проведено повторное исследование представлений студентов о профессиональной деятельности педагога физической культуры. Результаты внедрения методов трансдисциплинарного портфолио, транс-

дисциплинарных кейсов и трансдисциплинарных кейсов позволяют сделать вывод о том, что выявлены статистически значимые различия в установках на интернальность (увеличение доли интернальности при ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,38$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$) и) и экстернальность (уменьшение доли экстернальности ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,40$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)).

4 Обсуждение (Discussion)

Таким образом, внедрение трансдисциплинарных методов в процесс практико-ориентированной подготовки возможно рассматривать как «трансформацию субъектного опыта» будущих педагогов физической культуры». Трансдисциплинарность позволяет нам преодолевать дихотомии прикладной и теоретической подготовки [4] будущих педагогов физической культуры на основе кросс-фертилизации моделей обучения. Переход проекта, кейса, портфолио в плоскость трансдисциплинарности проекта обусловлен усложнением смысла и содержания практико-ориентированной подготовки в представлениях будущих педагогов физической культуры. В таком случае в качестве маркеров эффективности практико-ориентированной подготовки следует рассматривать, во-первых, умение будущего педагога физической культуры понимать содержание кейсовых задач [8], во-вторых, уровень сформированности способов действий с информацией в процессе подготовки портфолио, в-третьих, отражение ситуации имитационного моделирования в продукте трансдисциплинарного проекта. Таким образом, трансдисциплинарные методы в системе практико-ориентированной подготовки позволяют реализовать специфический переход «от одного способа представления реальности внутри данного фрагмента знания к другому» [3], например, от одномерного к многозначному, от конкретно-жизненного к научно-абстрактному, от «внешне предьявляемого» к рефлексивному и др. Поэтому сущность трансдисциплинарных методов практико-ориентированной подготовки заключается в стимулировании конвергенции теоретической и практической подготовки будущих педагогов физической культуры.

5 Заключение (Conclusion)

Трансдисциплинарные методы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры соответствуют перспективным моделям обучения студентов вуза и отражают динамику процесса профессиональной подготовки на нескольких уровнях реальности одновременно, создавая особое холистическое пространство [4]. Поэтому трансдисциплинарность как базовый концепт нашего исследования позволяет синтезировать «фрагменты» практико-ориентированной подготовки, рассматриваемые в рамках отдельных дисциплин как единое смысловое поле. Именно такая методологическая позиция позволяет рассматривать процесс практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры не только как целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование универсальных и профессиональных компетенций, но и как пространство смыслов и субъективно значимых знаний.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Проектирование трансдисциплинарных образовательных ресурсов в условиях практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры» (руководитель В. Е. Жабаков; рег. № МК-032-21 от 26.04.2021 г.).

Библиографический список

1. Мокий В. С., Лукьянова Т. А. Основы трансдисциплинарной концепции и методологии устойчивого развития // *Univsum: общественные науки : электронный научный журнал* 2015. № 5 (15). URL: <http://7univsum.com/ru/social/archive/item/2170> (дата обращения: 08.06.2021).
2. Динабург С. Р. Инструменты и ресурсы трансдисциплинарных стратегий // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура. История. Философия. Право.* 2016. № 1. С. 51–62.
3. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследования // *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2011. № 10 (112). С. 193–201.

4. Жабаков В. Е., Жабакова Т. В., Кравцова Л. М. Трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры : монография / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020 – 243 с. – ISBN 978-5-907284-83-8.

5. Светоносова Л. Г. Ведение предметного портфолио как условие формирования педагогической культуры будущего учителя // Мир науки : интернет-журнал. 2016. Том 4. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/17PDMN416.pdf> (дата обращения: 08.06.2021).

6. Везетиу Е. В. Теоретические основы педагогического проектирования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–2. С. 36–38.

7. Кригер Е. Э. Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2018. № 1 (11). С. 27–37. (Психология. Педагогика. Образование). DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-27-37/

8. Абилдина А. С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании // Педагогическая наука и практика. 2019. №3(25). С. 50-52.

9. Байбородова, Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. №2. С. 35-41

V. Ye. Zhabakov¹, T. V. Zhabakova²

¹ORCID No. 0000-0003-0897-1840

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Theory and Methods of Physical
Culture and Sports, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: gabakovvu@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0001-9947-5505

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: zhabakova@inbox.ru

TRANSDISCIPLINARY METHODS OF PRACTICE-ORIENTED TRAIN-ING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Abstract

Introduction. The article deals with transdisciplinary methods of practice-oriented training of future physical culture teachers. Methods such as transdisciplinary portfolio method, trans-

disciplinary project, transdisciplinary case are presented.

Materials and methods. The main research methods are the axiomatic method as a method of theoretical research. We used content analysis and Fisher's φ^* criterion as empirical methods.

Results. In the process of content analysis, the following categories were identified as semantic indicators characterizing the construct “training of a future teacher” in the process of content analysis: “value-semantic content of training”, “reflexive content of training”, “goal of training”.

Discussion. Based on the study, it is concluded that the transdisciplinary methods of practice-oriented training of a future teacher are aimed at “transforming the subject experience” of future physical education teachers on the basis of cross-fertilization of teaching models.

Conclusion. Transdisciplinary methods of practice-oriented training of future physical education teachers correspond to promising models of teaching university students and reflect the dynamics of the process of professional training at several levels of reality at the same time, creating a special holistic space.

Keywords: Practice-oriented training; Transdisciplinary training methods; Future physical education teachers.

Highlights:

Transdisciplinary methods of practice-oriented training of future physical culture teachers are highlighted;

The characteristics of transdisciplinary teaching methods of practice-oriented training of future physical culture teachers are presented;

Revealed semantic indicators characterizing the construct “preparation of the future teacher”;

The influence of transdisciplinary methods on the ideas of future physical education teachers about practice-oriented training has been investigated.

References

1. Mokij V.S. & Lukyanova T.A. (2015), *Osnovy transdistsiplinarnoy kontseptsii i metodologii ustoychivogo razvitiya* [Fundamentals of the transdisciplinary concept and methodology of sustainable development], *Elektronnyj nauchnyj zhurnal "Universum: obshchestvennyye nauki"* [Electronic], 5 (15). Available at: <https://universum.com/ru/social/archive/item/5120>. (Accessed: 08.06.2021). (In Russian).
2. Dinaburg S.R. (2016), *Instrumenty i resursy transdistsiplinarnykh strategiy* [Tools and resources of transdisciplinary strategies], *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Kul'tura. Istoriya. Filosofiya. Pravo*, 1, 51–62. (In Russian).
3. Knyazeva E.N. (2011), *Transdistsiplinarnye strategii issledovaniya* [Transdisciplinary research strategies], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 10 (112), 193–201. (In Russian).
4. Zhabakov V.Ye., Zhabakova T.V., Kravtsova L.M. (2020), *Transdistsiplinarnyy podkhod k podgotovke budushchikh pedagogov fizicheskoy kul'tury* [Transdisciplinary approach to the training of future physical culture teachers], *Monografiya*, Yuzhno-Ural'skiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskii universitet; Yuzhno-Ural'skiy nauchnyy tsentr RAO, Chel'yabinsk, pp 4–67. (In Russian).
5. Svetonosova L.G. (2016), *Vedeniye predmetnogo portfolio kak usloviye formirovaniya pedagogicheskoy kul'tury budushchego uchitelya* [Maintaining a subject portfolio as a condition for the formation of the pedagogical culture of a future teacher], *Internet-zhurnal "Mir nauki"* [Electronic], 4, 4. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/17PDMN416.pdf> (Accessed: 08.06.2021). (In Russian).
6. Vezetiu E.V. (2019), *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya* [Theoretical foundations of pedagogical design], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 64-2, 36–38. (In Russian).
7. Kriger Ye.E. (2018) *Soprovozhdeniye professional'nogo samoopredeleniya pedagoga v situatsiyakh neopredelennosti* [Maintenance of the teacher's professional self-determination in situations of uncertainty], *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, seriya "Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye"*, 1(11), 27–37. (In Russian).
8. Abildina A.S. (2019), *Keys-tehnologiya kak odin iz innovatsionnykh metodov v obrazovanii* [Case-technology as one of the innovative methods in education], *Pedagogicheskaya nauka i praktika*, 3 (25), 50–52. (In Russian).
9. Bajborodova L.V. (2016), *Principy organizatsii individual'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze* [Principles of the organization of individual educational activity of students in a pedagogical university], *Yaroslavl'skiy pedagogicheskij vestnik*, 2, 35–41. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.005

УДК 37.04

ББК 74.00

Н. А. Мухамедьярова¹, А. Н. Богачев²

¹ORCID № 0000-0001-9768-2164

Старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

E-mail: fominan.a@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-3206-5963

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: bogachevan@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты исследования одной из актуальных проблем профессионального развития педагогов в российской системе образования – формирования метапредметных компетенций педагога. Показаны основные подходы, понятия, сущности и состав метапредметных компетенций педагога — информационной, мотивирующей, организационно-управленческой, исследовательской, коммуникативной, методической, тьюторской, креативной, компетентности самообразования и самосовершенствования. Цель статьи — обосновать и раскрыть процесс формирования и процедуру оценки метапредметных компетенций у педагогов в условиях дополнительного профессионального образования.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной компетентностному и метапредметному подходам в образовании, проблеме профессиональной компетентности педагога; а также диагностические методики, включающие компьютерные комплексные компетентност-

Формирование и оценка уровня сформированности метапредметных компетенций педагога

но-ориентированные тесты для оценки сформированности компетенций и выявления профессиональных дефицитов у педагогов.

Результаты. Представлено авторское определение феномена «метапредметные компетенции педагога», определена его структура и состав. Обоснован комплекс методов и технологий формирования изучаемых компетенций при реализации модульной вариативной программы повышения квалификации педагогов «Формирование метапредметных компетенций педагога». Описаны результаты исследования метапредметных компетенций педагогов до и после прохождения программы дополнительного профессионального образования, сделаны соответствующие выводы, подтвержденные методами математической статистики.

Обсуждение. Подчеркивается, что эффективность процесса формирования метапредметных компетенций у педагогов определяется их возможностью самим выстраивать свой образовательный маршрут освоения программы, выбирать те модули обучения, по которым имеются дефициты.

Заключение. Делается вывод о том, что формирование и отслеживание уровня сформированности метапредметных компетенций педагога в условиях дополнительного профессионального образования позволяет выстраивать целенаправленную работу с имеющимися у педагогов дефицитами, добиваться положительной динамики.

Ключевые слова: компетентностный подход; метапредметный подход; профессиональные компетенции педагога; метапредметные компетенции педагога; формирование метапредметных компетенций педагога; инструменты оценки метапредметных компетенций педагога; компьютерный компетентностно-ориентированный тест.

Основные положения:

– определены структура и содержание метапредметных компетенций педагога;

– разработан диагностический инструментарий для оценки

уровня сформированности метапредметных компетенций педагогов, позволяющий определить дефициты по каждой компетенции;

– представлены сравнительные результаты исследования до и после реализации программы повышения квалификации, подтвержденные методами математической статистики.

1 Введение (Introduction)

Современная государственная образовательная политика в Российской Федерации предъявляет новые требования к уровню квалификации педагогических работников. Они должны обладать не только предметными знаниями, но и широким кругозором, позволяющим педагогу выходить за рамки своей профессиональной деятельности; универсальными, полипредметными и полифункциональными умениями и навыками, применимыми в разных сферах и областях; а также качествами личности, позволяющими им быть гибкими, мобильными, успешными и эффективными в динамично развивающемся обществе. Речь идет об овладении педагогами такими категориями, как метадеятельность, метазнания, метаумения, то есть о владении метапредметными компетенциями.

Проведение пилотного исследования (198 педагогов) позволило нам увидеть проблемы овладения педагогами метапредметных компетенций. У большинства респондентов (71 %) выявлен средний (45 %) и низкий (26 %) уровни сформированности компонентов данного кластера профессиональных компетенций педагога [1].

Мы выдвинули гипотезу о возможности формирования и отслеживания уровня сформированности метапредметных компетенций педагога в условиях дополнительного профессионального образования.

Для проверки данной гипотезы нами были определены следующие задачи: разработать паспорта метапредметных компетенций педагога; разработать инструменты оценки сформированности и выявления дефицитов владения педагогами метапредметными компетенциями; провести исследование уровня сформированности

у педагогов данного набора компетенций и выявить дефициты; разработать и реализовать программу дополнительного профессионального образования (ДПО) по развитию компетенций и устранению выявленных дефицитов; провести исследование динамики метапредметных компетенций у педагогов, участвующих в программе.

Для решения поставленных задач нами были выбраны два взаимосвязанных между собой подхода — компетентностный и метапредметный подходы.

Концептуальные идеи компетентностного подхода в отечественной науке заложили в своих работах В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, Дж. Равен, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и другие [2; 3]. Данный подход определяется ведущим, когда речь идет о профессиональном обучении, направленном на становление специалиста, успешного в собственном деле, самостоятельного и ответственного в определении путей своей дальнейшей жизни и развития.

Термины «компетентность» и «компетенция», несмотря на их многолетнее использование в современной образовательной парадигме, все еще не имеют однозначного толкования. Принципиальное отличие компетенции и компетентности состоит в том, что компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же, в свою очередь, является понятием функциональным, характеризующим поведенческие проявления специалиста в процессе реализации его профессиональных функций. Таким образом, компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивным знанием и опытом.

Особый интерес для нашего исследования представляет работа Ч. Фаделя, М. Бялик, Б. Триллинга «Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха». Авторы книги показывают, что мир больше не делится на специалистов узкого и

широкого профиля, все больше ценятся специалисты-универсалы, способные применять все свое мастерство к растущему в геометрической прогрессии набору ситуаций и случаев [4].

Таким образом, *под профессиональной компетентностью педагога мы понимаем интегральную характеристику, определяющую способность педагога решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных педагогических ситуациях, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей* [5].

В соответствии с исследованиями ведущих ученых в области компетентностного подхода (И. А. Зимней, В. Д. Шадрикова, И. Г. Галамина и др.) педагог должен обладать определенным набором компетенций, в который входят такие группы компетенций, как ключевые, общие и специальные профессиональные, метапредметные компетенции [6].

В отечественной педагогике России метапредметность и метапредметный подход получили развитие в конце XX века в работах Ю. В. Громыко, А.В. Хуторского, которые создали свои научные школы, направленные на проектирование и реализацию учебных метапредметов, метапредметного содержания и метапредметной образовательной деятельности. В Федеральных государственных образовательных стандартах впервые на уровне государственного документа было закреплено понятие «метапредметных результатов», что запустило волну исследований, посвященных различным аспектам феномена «метапредметность в образовании». Суть метапредметного подхода в российском образовании заключается в том, что содержание образования ориентировано на универсальные способы мышления и деятельности, способствующие формированию ключевых умений и навыков [7].

Для формирования и передачи метапредметного содержания сам педагог должен *обладать метапредметными компетенциями, под которыми мы понимаем способность и готовность педагога к решению универсальных профессиональных задач, связанных с*

ключевыми умениями и навыками работать с информацией, проводить исследование, выстраивать эффективную коммуникацию, реализовывать функции управления и самосовершенствоваться [8].

В набор метапредметных компетентностей педагога нами были выделены представленные ниже компетентности:

1. *Информационная компетентность* как владение педагогом методами и технологиями работы с информацией, приобретение умений и навыков анализа, поиска, обработки, передачи информации, ее использования для решения профессиональных задач; способность учитывать индивидуальные и типологические особенности обучающегося, обеспечивать его полноценное развитие, самоопределение и самореализацию, достижение его успеха в жизни [9];

2. *Мотивирующая компетентность* как готовность педагога осваивать способы деятельности по выявлению и формированию позитивной мотивации детей к образовательной деятельности; создавать ситуации, обеспечивающие позитивное принятие образовательной деятельности и достижение в ней успеха; использовать педагогические приемы формирования внутренних установок обучающихся на реализацию образовательной деятельности и повышения их самомотивирования [10];

3. *Организационно-управленческая компетентность* как комплексная система способностей педагога выделять, точно формулировать, целостно и глубоко анализировать проблемы развития обучающегося, находить наиболее целесообразные и эффективные пути их решения относительно конкретных ситуаций [11];

4. *Исследовательская компетентность* как интегративное качество педагога, проявляющееся в его способности и готовности к организации и сопровождению процесса осуществления исследовательской деятельности обучающимися для достижения социально значимых результатов [12];

5. *Коммуникативная компетентность педагога* как его способность и готовность вступать в различного рода (невербальные и

вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач в профессионально-педагогической деятельности, способствующих формированию и развитию коммуникативных умений и навыков у обучающихся [13];

6. *Методическая компетентность* как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, предусматривающая знания, умения и навыки в области методики работы с обучающимися; способность не только выявлять и распознавать, но и решать методические задачи, проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности [14];

7. *Тьюторская компетентность* как готовность педагога к сопровождению обучающегося через формирование его запроса на образовательную деятельность, помощь в её планировании, анализе и представлении результата развития ребёнка, решении его индивидуальных образовательных проблем [15; 16];

8. *Креативная компетентность* как готовность педагога к инновационной продуктивной деятельности и способность к развитию креативных способностей обучающихся [17];

9. *Компетентность самообразования и самосовершенствования педагога* как интегративная характеристика личности педагога, включающая в себя мотивацию к познанию, способность ставить цели и задачи саморазвития, владение методами и приемами самосовершенствования, способность к саморегуляции данного процесса, адекватной самооценке и рефлексии уровня собственного развития, позволяющих развивать инструментальные и мотивационные признаки у обучающихся [18].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для определения, чему учить и как учить педагога, чтобы сформировать необходимые компетентности, нами были разработаны паспорта компетенций, которые включали в себя: структуру компетентности-знания (понимает), умения (действует), владения (имеет опыт действия); планируемые уровни сформированности компетентности, в том числе: содержательное описание уровней, их основных

признаков; основные критерии, показатели и средства (инструменты) оценивания уровня сформированности компетентности.

Для оценки уровня сформированности метапредметных компетенций были разработаны компьютерные комплексные компетентностно-ориентированные тесты. Под тестом мы понимаем совокупность контрольных заданий в стандартизированной форме, обладающих необходимыми системообразующими статистическими характеристиками и обеспечивающих надежные и валидные оценки концептуально выделенной переменной измерения. Радикальное отличие теста от обычных заданий состоит не в форме представления вопросов и ответов, а в опоре на теорию педагогических измерений в процессе его создания и применения [19].

Компетентностные тесты для оценки метапредметных компетенций педагога, разработанные нами, содержат задания в виде кейса со свободно конструируемым ответом, междисциплинарного характера, на применение знаний в последующем обучении, жизненных или профессиональных ситуациях. К тестам прилагаются оценочные шкалы (рубрики) и рекомендации для работы экспертов [20]. Совокупность тестовых заданий обеспечивает свободный выбор комплекта заданий в разных вариантах (для исключения повтора тестовых заданий в разных ситуациях тестирования). Свободный выбор заданий обеспечен компьютерной программой тестирования. Каждый вариант ответа имеет оценочные рекомендации (форматированный короткий текст — что педагог умеет делать, что не умеет делать, чему еще надо научиться, освоить в рамках содержания данного тестового задания), которые тестируемый получит после прохождения всего теста и которые, собственно, формируют базу наличия профессиональных дефицитов педагогов. По результатам тестирования администрация образовательной организации может принимать решение о формировании заявки на повышение квалификации педагогов по устранению этих дефицитов.

В результате первого исследования (до прохождения курсов повышения квалификации) были выявлены профессиональные дефи-

циты педагогов по каждой из исследуемых метапредметных компетентностей [19].

В овладении *информационной компетентностью* наибольшие затруднения у педагогов вызывает использование мультимедийных образовательных технологий, применение интернет-ресурсов для организации методической деятельности, создание сетевых образовательных событий обучающихся. В рамках *мотивационной компетентности* выявлены дефициты способов воздействия на обучающихся для повышения уровня их учебной мотивации, активизации их творческих возможностей, вовлечения в дополнительные формы познания по предмету, готовности педагога давать полную свободу детям в постановке целей и задач своей образовательной деятельности, принятии решений по их реализации. У педагогов вызывают затруднения вопросы, связанные с организацией образовательного процесса (*организационно-управленческая компетентность*), в том числе, реализацией индивидуального образовательного маршрута обучающегося, выбором форм, методов и приемов совместного обучения и взаимообучения, организацией контрольно-аналитической деятельности, применением новых подходов к педагогическим измерениям образовательных результатов.

Результаты исследования показали, что педагоги недостаточно владеют *исследовательской компетентностью*, а именно, способами поиска и привлечения финансовых ресурсов для осуществления исследовательской деятельности обучающихся, методами проектирования детских и молодежных исследовательских лабораторий, технологиями и инструментами оценивания результативности детской исследовательской деятельности. В аспекте овладения *коммуникативной компетентностью* педагоги испытывают дефицит в осуществлении целеполагания коммуникативного взаимодействия с обучающимися, не умеют выбирать средства коммуникационного воздействия адекватно ситуациям, оценивать результаты совместной работы с ребенком. Дефициты *методической компетентности* связаны с недостаточной готовностью педагога

оценивать и совершенствовать качество образовательного процесса, организовывать методическую работу в формах методических профессиональных сообществ, контролировать и оценивать качество разработанных методических материалов, осуществлять методическое сопровождение других педагогов.

К профессиональным дефицитам педагогов можно также отнести недостаточное владение методами и приёмами тьюторского сопровождения образовательной деятельности обучающихся (*тьюторская компетентность*), технологиями развития их креативности, вовлечения в самостоятельную коллективную творческую деятельность, недостаточную готовностью педагогов к собственной инновационной деятельности (*креативная компетентность*). Результаты исследования позволили увидеть также затруднения в вопросах развития *компетентности самосовершенствования*, связанные с использованием методов развития познавательной активности детей, рефлексивных технологий для оценки уровня профессионального и личностного развития самих педагогов.

Для устранения данных дефицитов была разработана *модульная вариативная программа повышения квалификации педагогов «Формирование метапредметных компетенций педагога»*. Гибкость и вариативность содержания программы обеспечивается совокупностью учебных модулей, каждый из которых предлагает формирование и развитие метапредметных компетенций из предлагаемого набора [2]. Слушателям курсов предоставлялась возможность самим выстраивать свой образовательный маршрут освоения программы — выбирать модули для обучения, последовательность их освоения. При таком подходе программа выстраивается не только с учетом актуальных содержательных тематик, запросов руководителей органов исполнительной власти, образовательной организации, но и учитывать квалификацию конкретного педагога, его профессиональные потребности и дефициты, уровень развития конкретных профессиональных компетентностей. Рекомендации по формированию индивидуального маршрута слушатель курсов по-

лучает на основе прохождения входного контроля уровня сформированности метапредметных компетенций. Объем часов обучения может составить от 16 часов до 376 часов (в случае выбора слушателем всех модулей программы).

В процессе реализации программы *использовался комплекс методов обучения*, выбор которых обусловлен особенностями обучения взрослых и их субъектной позицией в обучении: традиционные методы (лекции, коллективное обсуждение), эвристические методы, методы активизации учебного процесса (кейс-study, групповая дискуссия, деловая игра), методы ситуационного анализа и др. Кроме того, был разработан и применен комплекс педагогических технологий дополнительного профессионального образования, направленных на устранение дефицитов метапредметных компетенций педагога: коммуникативный тренинг, технология анализа конкретных ситуаций; технологии кейс-стади; тренинг креативности; форсайт-сессия; тренинг рефлексивного анализа; технологии проектирования исследовательской лаборатории, проектирования образовательного события, ресурсного картирования и др.

3 Результаты (Results)

Для участия в исследовании была сформирована группа педагогов (60 чел.), средний возраст — 35 лет, образование высшее. Для данной группы педагогов была реализована модульная программа повышения квалификации «Формирование метапредметных компетенций педагога». Участники программы прошли тестирование до и после ее проведения.

После обработки результатов исследования мы увидели, что практически по всем компетентностям произошел прирост уровня их освоения. Наибольший прирост получили компетентности: исследовательская (0,2 баллов; $t = 1,24$ при $p \leq 0,05$), методическая (0,15 баллов; $t = 1,56$ при $p \leq 0,05$), информационная (0,14 баллов; $t = 1,94$ при $p \leq 0,05$), тьюторская (0,12 баллов; $t = 1,19$ при $p \leq 0,03$); чуть меньший прирост продемонстрировали компетентность самообразования (0,07 баллов; $t = 1,03$ при $p \leq 0,05$), коммуникативная

(0,08 баллов; $t = 1,86$ при $p \leq 0,04$) и креативная (0,06 баллов; $t = 1,38$ при $p \leq 0,05$) компетентности. Отрицательный результат был получен по мотивирующей и управленческой компетентности. Основная причина получения такого результата заключалась в том, что модули формирования мотивирующей и организационно-управленческой компетентности не были выбраны участниками курсов, то есть слушатели не прошли обучение по данным модулям. Далее мы представим сравнительные данные по отдельным компетентностям.

Анализ данных тестирования слушателей позволил выявить *повышение уровня сформированности коммуникативной компетентности* со «среднего» (1,26 баллов) до уровня «выше среднего» (1,34; $t = 1,96$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует о приросте в знаниях, умениях и навыках педагогов на момент окончания обучения. Результаты тестирования позволяют сделать вывод о том, что у большинства респондентов (80 % опрошенных) уровень сформированности коммуникативной компетентности относится к интервалам: средний (24 %), выше среднего (21 %), высокий (35 %). Результаты исследований показали, что педагоги лучше стали понимать коммуникативные особенности обучающихся, специфику совместного коммуникативного взаимодействия с ними, умение решать их коммуникативные проблемы, устранять коммуникативные барьеры в общении (прирост с 0,9 до 1,2 баллов; $t = 1,67$ при $p \leq 0,04$). Кроме того, педагоги пересмотрели проблему соблюдения особых требований к выстраиванию коммуникации с детьми, и стали задумываться о развитии у себя коммуникативных навыков (прирост с 0,5 до 1,6 баллов; $t = 2,09$ при $p \leq 0,05$). Практические занятия со слушателями способствовали развитию умений и навыков взаимодействия с обучающимися (прирост с 1,2 до 1,7 баллов; $t = 1,82$ при $p \leq 0,05$). Напротив, кейс, направленный на выявление умения ставить коммуникативные задачи наиболее эффективного воздействия на ребенка, до обучения имел 1,5 балла, после — 1,3 балла ($t = 1,63$ при $p \leq 0,05$). Тем не менее, критических значений,

свидетельствующих о наличии серьезных дефицитов в данном блоке компетентности, не выявлено.

По итогам обучения по модулю *креативной компетентности педагога* более 50 % слушателей показали готовность к творческому преобразованию педагогической деятельности в ситуации высокой неопределенности, проявили умение осуществлять выбор, адаптировать, комбинировать инновационные образовательные технологии в соответствии с образовательными потребностями и проблемными ситуациями детей. Наибольшую результативность слушатели показали в вопросах, касающихся видения проблем развития креативности у детей, принципов проведения тренинга креативности (прирост с 1,35 до 1,7 баллов; $t = 1,67$ при $p \leq 0,05$); понимания сущности образовательного процесса креативного типа, его признаков и принципов организации, готовности проектировать образовательный процесс креативного типа (прирост с 0,85 до 1,35 баллов; $t = 2,11$ при $p \leq 0,05$); готовности к инновационной деятельности, характеризующиеся, прежде всего способностью действовать в ситуации высокой неопределенности и готовностью к поиску оригинальных решений (прирост с 1,45 до 1,8 баллов; $t = 1,93$ при $p \leq 0,05$).

Сравнение результатов по *тьюторской компетентности педагога* показало наивысшие результаты освоения умений формировать запрос обучающегося на образовательную деятельность (динамика составляет от 1,2 до 1,6 баллов; $t = 1,76$ при $p \leq 0,05$). Педагоги готовы учитывать состояние ребёнка, стараются глубже разобраться в причинах его неуспеваемости и разработать план действий по её устранению, подбирать верные средства формирования запроса на образовательную деятельность. Несколько в меньшей степени оказалась положительная динамика владения методами и приёмами тьюторского сопровождения; технологиями индивидуализации (она составляет от 1,0 до 1,5 баллов; $t = 1,19$ при $p \leq 0,05$). Практически неизменными остались значения показателей умений подбирать методы, технологии сопровождения в соот-

ветствии с решением индивидуальных проблем обучающегося, с учётом его индивидуальных особенностей (от 1,4 до 1,5 балла), а также организовывать поиск образовательных ресурсов для ребенка (от 1,1 до 1,4 балла) и оценивать результаты его тьюторского сопровождения (от 1,2 до 1,3 балла). Во всех случаях различия в уровне развития показателей не являются статистически значимыми. Вместе с тем, были выявлены проблемы определения педагогом готовности обучающегося к планированию образовательной деятельности и оказания помощи в создании его индивидуальной образовательной программы (уменьшение показателей сформированности в среднем с 1,4 до 1,0 балла). Однако эти изменения носят количественный, статистически незначимый характер.

Результаты сформированности *методической компетентности педагога* в целом демонстрируют положительную динамику. Анализ проявления элементов таких компетенций, как исследование рынка образовательных услуг, социального заказа на образование, работа с персональными данными обучающихся позволил увидеть положительную динамику в диапазоне средних значений от 0,6 до 2 баллов. Отметим, что в отношении всех показателей динамика является статистически значимой на уровне p от 0,05 до 0,02 балла. Вместе с тем, были выявлены проблемы в определении участников рыночных отношений, основных направлений маркетингового исследования в сфере образования, с организацией процесса изучения рынка образовательных услуг (понижение показателей в диапазоне от 1,0 до 0,6 балла является статистически значимым на уровне p от 0,05 до 0,03 балла). Показали положительную динамику умения оказывать методическую поддержку средствами презентации эффективного педагогического опыта; умения отбирать формы и методы распространения передового педагогического опыта; определять ведущие тенденции развития образования; оказывать помощь педагогу в составлении общеобразовательной программы (рост значений от 1,0 до 2,0 баллов является статистически значимым на уровне p от 0,05 до 0,01 балла). Ста-

бильные результаты педагоги показывают в готовности к методическому сопровождению молодых педагогов, это подтверждает показатель среднего значения 1,2 балла ($t = 1,68$ при $p \leq 0,05$). Но при этом, на 0,7 балла уменьшились показатели в области умений работать с документацией и использовать её в соответствии с предложенной ситуацией; грамотно составлять рекомендации педагогу по самообразованию ($t = 1,29$ при $p \leq 0,05$). Повысился уровень умений в определении критериев оценки общеобразовательных программ, совершенствовании качества программно-методических материалов, готовности к рецензированию методических материалов и программно-плановой документации педагога (динамика от 0,8 до 1,5 балла при p от 0,05 до 0,02 балла). Но по-прежнему, низкие значения в ответах на вопрос, связанный с оценкой качества разрабатываемых методических материалов (остался на среднем уровне — 1,0 балла). На наш взгляд, это связано с низкой мотивацией педагогов к методическому осмыслению педагогической деятельности. Наблюдается положительная динамика в решении проблемы готовности к организации методической работы в форме методических объединений, кафедр и других аналогичных структур (от 1,0 до 1,5 балла — $t = 2,56$ при $p \leq 0,04$). Наблюдается значительное повышение уровня способности педагогов анализировать учебные занятия, грамотно ставить цель занятия (показатели увеличиваются от 1,0 до 2,0 баллов — $t = 2,49$ при $p \leq 0,02$). При этом педагоги не всегда учитывают развивающий потенциал занятия и грамотно ставят перспективные цели, имеется проблема анализа досугового мероприятия (уменьшение с 1,5 до 1,0 балла — $t = 1,13$ при $p \leq 0,05$).

Анализ средних значений по уровню *исследовательской компетентности педагогов* вырос на 0,12 баллов (с 1,31 до 1,43 балла — $t = 1,49$ при $p \leq 0,05$). Наиболее значительный прирост показателей наблюдается по группе умений и навыков по обеспечению научно-методического и консалтингового сопровождения процесса и результатов исследовательской деятельности обучаю-

щихся — на 0,21 баллов ($t = 2,27$ при $p \leq 0,05$). По результатам двух «срезов» уровень овладения исследовательской компетентностью педагогов находится на отметке «выше среднего». Педагоги стали в большей степени готовы к определению и решению проблем, возникающих у детей в ходе реализации исследований; к разработке методических рекомендаций по проведению научных исследований с учащимися; к формулировке четких, конкретных и понятных рекомендаций по проведению научных исследований. Педагоги готовы оказать полноценную научно-методическую помощь детям в процессе их исследований. Это связано, вероятно, с тем, что в ходе занятий на курсах повышения квалификации решались практические задачи по соответствующей тематике с применением методов «мозгового штурма», группового обсуждения, решения кейсов и др. Вместе с тем, наблюдается в целом снижение уровня показателей умения и навыков поиска и привлечения ресурсов, в том числе, рецензентов и экспертов, для осуществления исследовательской деятельности обучающимися (на 0,91 балла — $t = 1,95$ при $p \leq 0,05$). В динамике умений и навыков создания и обеспечения функционирования детских и молодежных исследовательских лабораторий мы наблюдаем незначительный и статистически незначимый прирост показателей (на 0,1 балла), однако по результатам двух «срезов» уровень овладения исследовательской компетентностью педагогов также находится на отметке «ниже среднего». Педагоги стали в большей степени готовы мотивировать детей на участие в исследовательской деятельности, способны разработать интересную образовательную программу исследовательской лаборатории. В тоже время, педагоги не могут в полном объеме обеспечить деятельность детской исследовательской лаборатории необходимыми материально-техническими ресурсами (уменьшение на 0,05 балла — различия при этом статистически значимы); испытывают сложности с оценкой результативности функционирования детской исследовательской лаборатории. Виден прирост показателей на 0,15 балла ($t = 1,09$ при $p \leq 0,05$) в умениях и навы-

ках оформления документов для участия в конкурсах российских и международных научных фондов, общий показатель находится на отметке «выше среднего». Связано это с тем, что на занятиях с педагогами проводилось обсуждение данного вопроса, выявлялись проблемы, возникающие у педагогов в процессе оформления документов к конкурсам, рассматривались примеры заполнения документов.

4 Обсуждение (Discussion)

Исследование позволило увидеть как положительную динамику результатов, так и отрицательную, что позволяет определять план дальнейших действий по развитию метапредметных компетенций педагога.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, в процессе проведения исследования были реализованы все поставленные задачи: разработаны паспорта метапредметных компетенций педагога; определена их сущность и содержание; разработаны инструменты оценки сформированности компетентностей; проведено исследование уровня сформированности у педагогов данного набора компетенций с использованием разработанных инструментов; выявлены профессиональные дефициты; разработана и реализована модульная программа повышения квалификации, направленная на развитие компетенций и устранение выявленных дефицитов. Проведение сравнительного исследования сформированности метапредметных компетенций у педагогов до и после участия в программе повышения квалификации позволило выявить динамику их сформированности, оценить результативность реализуемой программы повышения квалификации.

Библиографический список

1. Мухамедьярова Н. А. Исследование кластера метапредметных компетенций педагогических работников сферы дополнительного образования детей // Дополнительное образование в Якутии : информационно-методический журнал. 2016. № 2. С. 30–36.
2. Развитие метапредметных компетенций педагогов, работающих с талантливыми детьми : модульная вариативная программа дополнительного про-

фессионального образования педагогов / под ред.: Н. П. Ансимовой, А. В. Золотаревой. Ярославль : Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 251 с.

3. Формирование метапредметных компетентностей педагога средствами дополнительного профессионального образования : учебно-методическое пособие / под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. – 182 с.

4. Фадель Ч., Белик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ.: Чарльз Фадель, Майя Бялик, Берни Триллинг. – М. : Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.

5. Ансимова Н. П., Золотарева А. В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. – 2016. № 5. С. 38–44.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

7. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении : научно-методическое пособие. М. : Издательство “Эйдос”; Издательство Института образования человека, 2012. – 227 с.

8. Мухамедьярова Н. А. Особенности реализации метапредметного принципа при подготовке педагогических кадров в вузе // Инновации в образовании. 2013. № 1. С. 72–79.

9. Разумова А. Б., Мухамедьярова Н. А., Шклярчук Е. Ф. Значение информационной компетентности педагога как условие сопровождения развития талантливого ребенка // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 182–188.

10. Золотарева С. С. Мотивирующая компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми: сущность и подходы к формированию // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VI международной научной конференции, 10–11 ноября 2016 года / отв. ред. доц. М. И. Морозова. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016 С. 405–408.

11. Лекомцева Е. Н., Мухамедьярова Н. А. Структура организационно-управленческой компетентности педагога, работающего с талантливыми обучающимися // Ярославский педагогический вестник : психолого-педагогические науки: научный журнал. 2016. № 5. Т. II : Психолого-педагогические науки. С. 45–50.

12. Тихомирова Н. Г. Формирование исследовательской компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности современного общества : материалы VI международной научной конференции, 10–11 ноября 2016 года / отв. ред. М. И. Морозова. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – 486 с. С. 399–405.

13. Мухамедьярова Н. А. Опыт формирования коммуникативной компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 177–184.

14. Ищенко О. С. Методическая компетентность педагога дополнительного образования в работе с одаренными детьми // Единый всероссийский науч-

ный вестник. № 3. 2016. С. 41–44.

15. Золотарева А. В., Лекомцева Е. Н., Пикина А. Л. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2016. – 215 с.

16. Пикина А. Л. Тьюторская компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми // Образование личности. 2016. № 4. С.119–126.

17. Кисилева Т. Г., Зуева М. Л. Теоретико-методологические основы исследования и формирования креативной компетентности педагога : монография / под. ред.: М. М. Кашапова, Т. Г. Кисилевой, Т. В. Огородовой. Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. С. 23–40.

18. Горюшина Е. А. Компетенция самообразования и самосовершенствования как условие эффективной работы педагога с талантливыми детьми и молодежью // Образование личности. 2016. С. 106–111.

19. Челышкова М.Б., Звонников В. И., Давыдова О. В. Оценивание компетенций в образовании : учебное пособие / Государственный университет управления, УМО по образованию в области менеджмента ; под ред. В. И. Звонникова. М. : ГУУ, 2011. – 229 с.

20. Золотарева С. С. Особенности оценки профессиональных компетенций педагога дополнительного образования // Образовательная панорама : научно-методический журнал. 2014. № 1. С.68–73.

N. A. Mukhamedyarova¹, A. N. Bogachev²

¹ORCID No. 0000-0001-9768-2164

Senior Lecturer at the Department of Theory and History of Pedagogy,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl¹, Russia.

E-mail: fominan.a@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-3206-5963

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Theoretical and Applied
Psychology, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: bogachevan@cspu.ru

FORMATION AND ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE TEACHER'S METASUBJECT COMPETENCIES

Abstract

Introduction. The article presents the results of a study of one of the urgent problems of professional development of teachers in the Russian education system — the formation of meta-subject competencies of a teacher. The main approaches, con-

cepts, essences and composition of the teacher's meta-subject competences are shown — informational, motivating, organizational and managerial, research, communicative, methodological, tutoring, creative, competence of self-education and self-improvement. The purpose of the article is to substantiate and reveal the process of formation and the procedure for assessing metasubject competencies among teachers in the context of additional professional education.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature on the competence-based and metasubject approaches in education, the problem of the teacher's professional competence; as well as diagnostic techniques, including computer complex competence-oriented tests to assess the formation of competencies and identify professional deficits in teachers.

Results. The author's definition of the phenomenon "metasubject competences of a teacher" is presented, its structure and composition are determined. The complex of methods and technologies for the formation of the studied competencies in the implementation of the modular variable program of professional development of teachers "Formation of meta-subject competencies of the teacher" has been substantiated. The results of the study of metasubject competences of teachers before and after completing the program of additional professional education are described, the corresponding conclusions are drawn, confirmed by the methods of mathematical statistics.

Discussion. It is emphasized that the effectiveness of the process of forming metasubject competencies among teachers is determined by their ability to build their own educational route for mastering the program, to choose those learning modules for which there are deficits.

Conclusion. It is concluded that the formation and tracking of the level of formation of the teacher's metasubject competencies

in the context of additional professional education allows building purposeful work with teachers' deficiencies, achieving positive dynamics.

Keywords: Competence-based approach; Metasubject approach; Professional competence of a teacher; Metasubject competences of a teacher; The formation of metasubject competencies of a teacher; Tools for assessing the teacher's metasubject competencies; Computer competence-oriented test.

Highlights:

The structure and content of the teacher's metasubject competences have been determined;

A diagnostic toolkit has been developed for assessing the level of formation of metasubject competencies of teachers, which makes it possible to determine the deficiencies for each competence;

The comparative results of the research before and after the implementation of the advanced training program, confirmed by the methods of mathematical statistics, are presented.

References

1. Mukhamed'yarova N.A. (2016), *Issledovanie klastera metapredmetnykh kompetentsiy pedagogicheskikh rabotnikov sfery dopolnitel'nogo obrazovaniya detey* [Study of a cluster of metasubject competences of pedagogical workers in the field of additional education for children], *Informatsionno-metodicheskiy zhurnal "Dopolnitel'noe obrazovanie v Yakutii*, 2, 30–36. (In Russian).
2. Edrs.: Ansimova N. P. & Zolotareva A.V. (2016), *Razvitie metapredmetnykh kompetentsiy pedagogov, rabotayushchikh s talantlivymi det'mi: modul'naya variativnaya programma dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov* [Development of metasubject competences of teachers working with talented children], *Redaktsionno-izdatel'skiy otdel Yaroslavskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, Yaroslavl'*, 251 p. (In Russian).
3. Edr. Zolotarevoy A.V. (2019), *Formirovaniye metapredmetnykh kompetentnostey pedagoga sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (uchebno-metodicheskoye posobiye)* [Formation of metasubject competences of a teacher by means of additional professional education (methods handbook)], *Gosudarstvennoye avtonomnoye uchrezhdeniye*

dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya Yaroslavskoy oblasti "Institut razvitiya obrazovaniya", Yaroslavl', 182 p. (In Russian).

4. Fadel' Ch., Byalik M. & Trilling B. (2018), *Chetyrekhmernoe obrazovanie: Kompetentsii, neobkhodimye dlia uspekha* [4D Education: Competencies for Success], Izdatel'skaya gruppa "Tochka", Moscow, 240 p. (In Russian).

5. Ansimova N.P. & Zolotareva A.V. (2016), *Kompetentsii pedagoga dlia raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'yu* [Teacher competencies for working with talented children and youth], *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 5, 38–44. (In Russian).

6. Zimnyaya I.A. (2004), *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii: avtorskaya versiya* [Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education], *Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov*, Moscow, 20 p. (In Russian).

7. Khutorskoi A.V. (2012), *Metapredmetnyi podkhod v obuchenii (nauchno-metodicheskoe posobie)* [Metasubject approach to teaching (guidance manual)], Izdatel'stvo "Eydos"; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, M.–227 s. (In Russian).

8. Mukhamed'yarova N.A. (2013), *Osobennosti realizatsii metapredmetnogo printsipa pri podgotovke pedagogicheskikh kadrov v vuze* [Features of the implementation of the metasubject principle in the preparation of pedagogical personnel at a university], *Innovatsii v obrazovanii*, 1, 72–79. (In Russian).

9. Razumova A.B., Mukhamed'yarova N.A. & Shklyaruk E.F. *Znachenie informatsionnoi kompetentnosti pedagoga kak uslovie soprovozhdeniya razvitiya talantlivogo rebenka* (2016) [The value of a teacher's information competence as a condition for supporting the development of a talented child], *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 6, 182–188. (In Russian).

10. Zolotareva S.S., Edr. Morozova M.I. (2016), *Motiviruyushchaya kompetentnost' pedagoga, rabotayushchego s talantlivymi det'mi: sushchnost' i podkhody k formirovaniyu* [Motivating competence of a teacher working with talented children: the essence and approaches to the formation], *Materialy VI mezhdunarodnoy nauchoy konferencii "Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva"* [Materials of the VI international scientific conference "Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society", November 10-11, 2016], Leningradskiy gosudarstvennyy universitet imeni A. S. Pushkina, St. Petersburg, pp. 405–408. (In Russian).

11. Lekomtseva E.N. & Mukhamed'yarova N.A. (2016), *Struktura organizatsionno-upravlencheskoi kompetentnosti pedagoga, rabotayushchego s talantlivymi obuchayushchimisya* [The structure of organizational and managerial competence of a teacher working with talented students], *Nauchnyi zhurnal "Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik"*, *Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 5, II "Psikhologo-pedagogicheskie nauki", 45–50. (In Russian).

12. Tikhomirova N.G. & Morozova M.I. (2016), *Formirovanie issledo-*

vatel'skoi kompetentnosti pedagoga, rabotayushchego s talantlivymi det'mi i molodezh'yu [Formation of the research competence of a teacher working with talented children and youth], *Materialy VI mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti sovremennogo obshchestva"* [[Materials of the VI international scientific conference "Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society", November 10-11, 2016]], Leningradskiy gosudarstvennyy universitet imeni A. S. Pushkina, St. Petersburg, pp. 399–405, 486 p. (In Russian).

13. Mukhamed'yarova N.A. (2016), *Opyt formirovaniya kommunikativnoi kompetentnosti pedagoga, rabotayushchego s talantlivymi det'mi i molodezh'yu* [Experience in the formation of the communicative competence of a teacher working with talented children and youth], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 11, 177–184. (In Russian).

14. Ishchenko O.S. (2016), *Metodicheskaya kompetentnost' pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya v rabote s odarennymi det'mi* [Methodological competence of a teacher of additional education in working with gifted children], *Edinyi vserossiyskiy nauchnyi vestnik*, 3, 41–44. (In Russian).

15. Zolotareva A.V., Lekomtseva E.N. & Pikina A.L. (2016), *T'yutorskoe soprovozhdenie odarenogo rebenka: uchebnoe posobie dlia bakalavriata i magistratury* [Tutor support for a gifted child], 2, Izdatel'stvo "Yurayt", Moscow, 215 p. (In Russian).

16. Pikina A.L. (2016), *T'yutorskaya kompetentnost' pedagoga, rabotayushchego s talantlivymi det'mi* [Tutor competence of a teacher working with talented children], *Obrazovanie lichnosti*, 4, 119–126. (In Russian).

17. Kisileva T.G., Zueva, M.L., Edrs.: Kashapov M.M., Kisileva T.G. & Ogorodova T.V. (2013), *Teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya i formirovaniya kreativnoi kompetentnosti pedagoga* [Theoretical and methodological foundations of research and the formation of the creative competence of a teacher], *Monografiya*, Indigo, Yaroslavl', pp. 23–40. (In Russian).

18. Goryushina E.A. (2016), *Kompetentsiya samoobrazovaniya i samovershenstvovaniya kak uslovie effektivnoi raboty pedagoga s talantlivymi det'mi i molodezh'yu* [The competence of self-education and self-improvement as a condition for the effective work of a teacher with talented children and youth], *Obrazovanie lichnosti*, pp. 106–111. (In Russian).

19. Chelyshkova M.B., Zvonnikov V.I. & Davydova O.V. (2011), *Otsenivanie kompetentsii v obrazovanii (uchebnoe posobie)* [Assessment of competencies in education (study aid)], *Uchebno-metodicheskoye ob'yedineniye po obrazovaniyu v oblasti menedzhmenta*; Gosudarstvennyy universitet upravleniya, Moscow, 229 p. (In Russian).

20. Zolotareva S.S. (2014), *Osobennosti otsenki professional'nykh kompetentsiy pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Features of the assessment of professional competencies of a teacher of additional education], *Obrazovatel'naya panorama: nauchno-metodicheskiy zhurnal*, 1, 68–73. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.006

УДК 42-3(07) : 378.937

ББК 81.432.1-4-9 : 74.480.26

Е. Ю. Никитина¹, О. Ю. Афанасьева², М. Г. Федотова³

¹ORCID № 0000-0001-9550-4700

Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: elenaurievna@bk.ru

²ORCID № 0000-0001-9289-1573

Доцент, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-2033-1096

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: fedotovamg@cspu.ru

НЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема развития иноязычной словообразовательной компетенции студентов высших учебных заведений в процессе обучения английскому языку. Целью исследования является методическое обоснование системы упражнений, направленных на развитие словообразовательной компетенции на материале неологизмов, возникших в период пандемии коронавируса.

Материалы и методы. Используемые в исследовании методы включают анализ теоретических источников по проблемам неологизации и словообразования английского языка, а также ме-

тодики обучения иностранному языку. В качестве материала исследования послужил корпус англоязычных неологизмов (300 лексических единиц), дидактический потенциал которых использован в целях развития словообразовательной компетенции обучающихся.

Результаты. Методически обоснован, разработан и предложен к использованию в образовательном процессе комплекс заданий и упражнений, направленных на развитие словообразовательной компетенции студентов в процессе их обучения английскому языку.

Обсуждение. На обсуждение выносятся следующие преимущества развития словообразовательной компетенции на материале неологизмов периода пандемии: текущий процесс неологизации дает представление о словотворческом потенциале английского языка; словарный запас обучающихся расширяется за счет актуальной лексики; происходит знакомство студентов с продуктивными способами словообразования и развитие их словообразовательных умений и навыков.

Заключение. Делается вывод о лингводидактическом потенциале новой лексики «эпохи пандемии» в аспекте развития словообразовательной компетенции студентов.

Ключевые слова: будущий учитель; учитель иностранного языка; неологизм; иноязычная словообразовательная компетенция; способы словообразования; упражнение.

Основные положения:

- период пандемии коронавируса характеризуется активным процессом неологизации, в результате которого появилась новая лексика, отражающая различные сферы жизни общества в данный временной отрезок;
- образование новой лексики происходит по продуктивным в современном английском языке словообразовательным моделям на основе существующих способов словообразования;
- неологизмы, возникшие в период пандемии, могут быть активно использованы в качестве учебного материала в целях развития словообразовательной компетенции студентов;

– развитие словообразовательной компетенции студентов осуществляется с опорой на методическую систему Б. Блума, в которой выделяется последовательность учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

1 Введение (Introduction)

Как известно, естественный язык является сложной динамической системой, находящейся в постоянном движении. Непрерывное развитие и изменение характерно, прежде всего, для лексики любого языка, поскольку именно лексикон в первую очередь реагирует на появление новых трендов и явлений общественно-политического и культурного характера.

Последние полтора года мировое сообщество функционирует в условиях пандемии коронавирусной инфекции, имеющей беспрецедентный масштаб и оказывающей колоссальное влияние на все сферы жизнедеятельности людей: производственную, политическую, социальную, культурную, здравоохранительную, бытовую и т. д. Естественно, новые условия жизни не могли не отразиться в языке, в особенности в языке английском, являющимся глобальным средством международного общения.

Мы наблюдаем актуализацию и переосмысление уже существующих лексических единиц (часто в результате их перехода из специальных сфер функционирования в общеупотребительное использование), а также появление новых слов и словосочетаний, что отражает мощную тенденцию к неологизации во многих языках, которую подстегнула «эпоха коронавируса» [1].

В результате в английском языке появилась весьма обширная группа неологизмов, образованных в соответствии с существующими в современном английском языке продуктивными моделями словообразования и активно функционирующих в языке средств массовой информации, общественно-политическом и бытовом дискурсах. Эта новая лексика является тем учебным материалом, который следует интегрировать в процесс обучения современному английскому языку в двух аспектах: содержательном и методическом.

Целью настоящей статьи является разработка системы упражнений, направленных на развитие словообразовательной компетенции обучающихся на базе новой лексики «эпохи пандемии» в процессе обучения английскому языку.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Материалом исследования послужили более 300 неологизмов английского языка, почерпнутых из материалов англоязычных СМИ и Интернет публикаций, объединенных темой «пандемия коронавируса». Не лишним будет заметить, что эти слова получили название «коронеологизмы» (coroneologisms), что свидетельствует о силе тенденций современного языка к словотворчеству, в том числе, в сфере профессиональной лексики. Именно эта лексика выступила материалом для проведения словообразовательного анализа, положенного в основу развиваемых умений и навыков обучающихся.

Использованные методы включают анализ теоретической литературы по проблемам неологизации и словообразования английского языка, а также методики обучения иностранному языку. Теоретическую основу нашего исследования составляет понятие словообразовательной компетенции, которая, по мнению Т. В. Тумановой, представляет собой иерархически выстроенную совокупность словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения в процессе овладения устной и письменной речью [2].

О. О. Корзун и Е. А. Савкина уточняют это определение, понимая под словообразовательной компетенцией готовность и способность использовать словообразовательные средства для производства слов в процессе овладения устной и письменной иноязычной речью [3].

В общем виде словообразование — это образование новых слов (дериватов) от однокоренных слов и возникшее в результате этого формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом. При этом новые слова образуются за

счет уже имеющихся лексических ресурсов языка [4]. В результате, владея способами словообразования, обучающийся лучше усваивает новый лексический материал, активнее обогащает словарный запас, развивает языковую догадку и иноязычную коммуникативную компетенцию, тем самым устраняя барьеры в восприятии иноязычной речи и формируя вторичную языковую личность.

В лингвистике английское словообразование имеет солидную исследовательскую базу, однако в рамках лингводидактики проблема словообразования является недостаточно разработанной, хотя роль словообразовательных моделей в развитии языковых и речевых навыков признается большинством лингвистов и методистов [5; 6].

На сегодняшний день не существует общепринятой методической системы, которая была бы нацелена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в аспекте словообразования. Мы предлагаем выстроить работу по формированию словообразовательной компетенции с опорой на методическую систему Б. Блума [7], который выделяет последовательность учебных целей, а именно: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. В соответствии с этими целями формулируются типы заданий, которые, по нашему мнению, четко ориентированы на достижение образовательных результатов — когнитивных, практических и личностных.

В качестве языкового материала для развития словообразовательной компетенции видим англоязычные неологизмы, возникшие в период пандемии коронавируса. Под неологизмом принято понимать слово, значение слова или словосочетание, недавно появившееся в языке. В словообразовательном аспекте неологизмы — это лексические единицы, созданные на основе словообразовательных моделей для обозначения каких-либо новых предметов и появляющиеся в языке на определённом этапе его развития. По мнению исследователей, изучение неологизмов является одним из путей формирования лингвистических компетенций обучающихся [8],

что справедливо и для развития словообразовательной компетенции студентов вузов.

К числу способов словообразования, релевантных для неологизмов, относятся: аффиксация (derivation), обратное словообразование (back-derivation), конверсия (conversion), словосложение (compounding), усечение (clipping), аббревиация (abbreviation), блендинг — словослияние (blending), редупликация (reduplication), звукоподражание (sound imitation).

3 Результаты (Results)

Для развития иноязычной словообразовательной компетенции необходим комплекс заданий и упражнений, направленный на формирование словообразовательных знаний, умений и навыков. Реализация данного комплекса упражнений включает в себя несколько методически обоснованных этапов. Приведем примеры упражнений, типичных для каждого из этапов.

На предварительном этапе следует провести ознакомление студентов непосредственно с самой новой лексикой. С этой целью можно предложить им идентифицировать в предложенных текстах или отдельных предложениях слова-неологизмы и догадаться об их значении, например:

There is no definitive piece of evidence — no **Covid-positive** bat or a confirmed first human case – to show conclusively how it started. That may never be known, but the scientists who wrote this latest report want to clarify the available evidence and what it means.

The Delta is contributing to a rapid rise in case numbers in Indonesia, where a crisis over oxygen supplies is unfolding.

Indonesia imposed a **lockdown** in parts of the country until 20 July after a sharp rise in cases.

The high vaccination rate comes after a promise by the government of a “**Covid-free summer**”.

Для ознакомления с неологизмами также можно предложить упражнение на подбор толкований, соответствующих предложенным лексическим единицам (Таблица 1).

Таблица 1 — Пример упражнений на подбор соответствий

Table 1 — A sample of matching exercises

1) Lady Rona	a) an act of harassment of people returning home from abroad
2) covidiction	b) a phenomenon that happens in the face of a crisis that can drive up prices and take essential goods out of the hands of people who need them most
3) covismart	c) a social group, a small number of family members and/or friends or teachers and students permitted to interact while wider social constraints continue, also a geographical zone within which travel and trade is permitted
4) social bubble	d) adhering to public health regulations and social distancing in order to curb the spread of Covid-19 virus
5) coronado	e) insomnia caused by stress and worry over the virus
6) panic buying	f) the addiction of searching the web and e-dashboards, with an urge to see the increase in number of affected and mortality count due to Covid-19
7) coronasomnia	g) spreading the corona virus
8) coronahara	h) coronavirus personified/familiarized

На первом этапе развития словообразовательной компетенции преследуются такие учебные цели в соответствии с классификацией Б. Блума, как *знание и понимание*. Поэтому можно предложить студентам задание перечислить знакомые им способы словообразования, дать им определения и привести примеры. С целью развития *понимания* можно использовать упражнение на подбор соответствий между терминами, обозначающими виды словообразования, и их дефинициями (Таблица 2).

Таблица 2 — **Пример упражнений на подбор соответствий между терминами и их дефинициями**

Table 2 — **A sample of exercises on matching terms and their definitions**

1) affixation	a) removing some segments of an existing word
2) compounding	b) forming words by adding morphemes
3) clipping	c) combining two or more words
4) blending	d) the repetition of the root or stem of a word
5) abbreviation	e) making a new word from some existing word by changing its part of speech
6) reduplication	f) creating a new word by removing actual or supposed affixes.
7) conversion	g) a shortened form of a word or group of words
8) backformation	h) combining parts of words

Эффективным способом развития понимания будет упражнение, направленное на исключение из ряда неологизмов, образованных по одной модели, тех слов, которые образованы другим способом:

Loxit, elbump, Covid-waltz, safecation, covidiot;

Corona-uber, Rona-bump, Corona-bonus,
Zoombombing, drivecation.

На втором этапе развития словообразовательной компетенции имеет место *применение и анализ* словообразовательных моделей.

Например, в следующем упражнении на применение знаний предлагается каждому неологизму поставить в соответствие один из способов словообразования (Таблица 3).

Таблица 3 — **Пример упражнений на применение знаний словообразовательных моделей**

Table 3 — **A sample of exercises on the application of knowledge of word-formation models**

1) coronaed	a) clipping
2) BCV	b) blending
3) corona-chief	c) compounding
4) lockstalgia	d) borrowing
5) Hamsterkaufing	e) abbreviation
6) Rona	f) affixation

Учебная цель развития умений анализа может, в частности, достигаться на основе упражнения, задание к которому формулируется следующим образом: «Разделите все представленные неологизмы на группы в зависимости от способа образования».

На развитие аналитических умений также направлено упражнение с формулировкой: «Проведите словообразовательный анализ следующих неологизмов и представьте их в виде отдельных компонентов, назовите использованный способ словообразования»:

infodemic (information + pandemic);
 homecation (home + vocation);
 ronavation (corona + renovation);
 coronial (corona + millennial);
 quaranteam (quarantine + team);
 maskne (mask + akne);
 zombie (zoom + zombie);
 coronanoia (corona + paranoia).

Третий этап развития словообразовательной компетенции подразумевает применение упражнений, нацеленных на развитие навыков *синтеза и оценки*.

Например, применение собственных словотворческих навыков студента требуется в упражнении, задание к которому формулируется следующим образом: «Образуйте новые слова-бленды из двух предложенных»:

Covid-19 + divorce = covidivorce;
Covid-19 + entrepreneurs = covipreneur;
quarantine + team = quaranteam;
to spend + pandemic = spendemic;
coronavirus + conspiracy = coronaspiracy.

В качестве задания, направленного на развитие навыков оценки, можно предложить студентам, основываясь на выполнении предыдущих заданий и упражнений, сделать вывод о наиболее продуктивных способах образования неологизмов, ассоциирующихся с пандемией коронавируса.

4 Обсуждение (Discussion)

Проведя исследование, мы рекомендуем развивать словообразовательную компетенцию студентов на основе неологизмов «эпохи пандемии коронавируса» по ряду причин.

Во-первых, неологизмы, о которых идет речь, способствуют расширению словарного запаса обучающихся за счет актуальной и живой лексики, что к тому же повышает мотивацию к изучению английского языка.

Во-вторых, процессы неологизации, которые обучающиеся могут непосредственно наблюдать в настоящее время, дают представление о мощном словообразовательном потенциале языка и его способности к развитию, обусловленному нестандартной экстралингвистической ситуацией.

Наконец, самое главное заключается в том, что указанные неологизмы являются тем современным материалом, на основе которого можно и должно развивать словообразовательные умения и навыки обучающихся, знакомить их с продуктивными способами словообразования, развивать их языковую догадку и т. д.

5 Заключение (Conclusion)

Как свидетельствуют результаты изучения теоретической литературы и собственный педагогический опыт авторов, неологизмы «эпохи пандемии» обладают значительным лингводидактическим потенциалом, представляя собой актуальную часть содержания процесса обучения английскому языку в вузе, на основе которой возможно построение системы работы по развитию словообразовательной компетенции студентов.

6 Благодарности (Acknowledgements)

Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Подготовка студентов педагогического вуза к реализации современных образовательных технологий» (рег. № МК-067-21 от 26.04.2021 г.). Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

Библиографический список

1. Голованова Е. И., Маджаева С. И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 7 (441). С. 48–55.
2. Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2005. – 396 с.
3. Корзун О. О., Савкина Е. А. К вопросу о формировании словообразовательной компетенции учащихся основной общеобразовательной школы (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 3-х частях. 2017. № 7 (73). Ч. 2. С. 197–201.
4. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка : учебник и практикум для академического бакалавриата. 8-е изд., пер. и доп. М. : Юрайт, 2015. – 288 с.
5. Люляева Н. А., Морозова Н. А. Современное английское словообразование в филологическом и лингводидактическом аспектах // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 7 (204). С. 158–167.
6. Мойсевич В. Г., Лепехин Е. А. Словообразование как компонент содержания обучения английскому языку // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : материалы III Международной научно-практической конференции, 26 мая 2017 года. Омск, 2017. С. 188–192.

7. Bloom B.S. (1984), *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*, Addison Wesley Publishing Company, USA, 1, 207 p.

8. Безногова Т. Г., Юздова Л. П. Формирование лингвистической компетенции студентов в процессе изучения неологизации языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 40–55.

Ye. Yu. Nikitina¹, O. Yu. Afanasjeva², M. G. Fedotova³

¹ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Russian Language,
Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: elenaurievna@bk.ru

²ORCID No. 0000-0001-9289-1573

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of English Philology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-2033-1096

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Assistant Professor at the Department of English and Methods of Teaching
English, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: fedotovamg@cspu.ru

NEOLOGISMES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF THE PANDEMIC PERIOD

Abstract

Introduction. The article deals with the problem of the development of word-formation skills and abilities of students of higher educational institutions in the process of teaching English. The aim of the study is to provide a methodological substantiation for the development of a system of exercises aimed at developing word-formation competence based on the material of neologisms that appeared during the coronavirus pandemic.

Materials and methods. The methods used in the study include the analysis of theoretical sources on the problems of neologization and word-formation of the English language, as well as

methods of teaching a foreign language. The corpus of English neologisms (300 lexical units) served as the research material, the didactic potential of which was used to develop the word-formation competence of students.

Results. A set of tasks and exercises aimed at developing the word-formation competence of students in the process of teaching English has been methodically substantiated, developed and proposed for use in the educational process.

Discussion. The following advantages of the development of word-formation competence based on the neologisms of the pandemic period are brought up for discussion: the current process of neologization gives an idea of the word-creation potential of the English language; the vocabulary of students is expanding due to the new words; students get acquainted with productive ways of word formation and the development of their word-formation skills and abilities takes place.

Conclusion. The conclusion is made about the linguodidactic potential of the new vocabulary of the "pandemic era" in the aspect of the development of students' word-formation competence

Keywords: Future teacher; Foreign language teacher; Neologism, Foreign language word-formation competence; Ways of word formation; The exercise

Highlights:

The period of the coronavirus pandemic is characterized by an active neologization process, as a result of which a new vocabulary has appeared, reflecting various spheres of social life in a given time period;

The formation of new words takes place according to productive word-formation models in English;

Neologisms of the "pandemic epoch" can be actively used as teaching material in order to develop students' word-formation competence.

The development of the word-formation competence of students is based on the methodological system of B. Bloom, in which he distinguishes a sequence of educational goals: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis, assessment.

References

1. Golovanova E.I., Madzhaeva S.I. (2020), *O slovare epohi pandemii koronavirusa* [About the coronavirus pandemic era dictionary]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 7 (441), 48–55. (In Russian).

2. Tumanova T.V. (2005), *Formirovanie slovoobrazovatel'noj kompetencii detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi (dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk)* [Development of word-formation competence of children of preschool and primary school age with general speech underdevelopment (A dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Moscow, 396 p. (In Russian).

3. Korzun O.O. & Savkina E.A. (2017), *K voprosu o formirovanii slovoobrazovatel'noj kompetencii uchashchihsya osnovnoj obshcheobrazovatel'noj shkoly (na materiale anglijskogo yazyka)* [On the question of the development of word-formation competence of students of the main secondary school (based on the material of the English language)], *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 7, 2, 197–201. (In Russian).

4. Antrushina G.B., Afanas'eva O.V. & Morozova N.N. (2015), *Leksikologiya anglijskogo yazyka: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Lexicology of the English Language: Textbook and Workshop for Academic Bachelor's Degree], Izdatel'stvo "Yurayt", Moscow, 288 p. (In Russian).

5. Lyulyaeva N.A. & Morozova N.A. (2019), *Sovremennoe anglijskoe slovoobrazovanie v filologicheskom i lingvodidakticheskom aspektah* [Modern English word formation in the philological and linguodidactic aspects], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 7 (204), 158–167. (In Russian).

6. Mojsevich V.G. & Lepekhin E.A. (2017), *Slovoobrazovanie kak komponent sodержaniya obucheniya anglijskomu yazyku* [Word formation as a component of the content of teaching English] *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Problemy modernizacii sovremenogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty. Lingvometodicheskie problemy i tendencii prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze"*, 26 maya 2017 goda [Materials of the III International scientific-practical conference "Problems of modernization of modern higher education: linguistic aspects. Linguo-methodological problems and tendencies in

teaching foreign languages in a non-linguistic university”, May 26, 2017], Omsk, 188–192. (In Russian).

7. Bloom B.S. (1984), *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*, Addison Wesley Publishing Company, USA, 1, 207 p.

8. Beznogova T.G. & Yuzdova L.P. (2020), *Formirovanie lingvisticheskoy kompetencii studentov v processe izucheniya neologizacii yazyk* [Formation of linguistic competence of students in the process of studying the neologization of the language]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6, 40 – 55. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.007

УДК 372.8

ББК 74.261.7

С. А. Резцова¹, А. В. Савина²

¹ORCID № 0000-0002-0444-814X

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
лингвистики и межкультурной коммуникации,

Государственный социально-гуманитарный университет,
Коломна, Московская область, Российская Федерация.

E-mail: svetareztsova@rambler.ru

²ORCID № 0000-0002-2116-4333

Магистрант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации,

Государственный социально-гуманитарный университет,
Коломна, Московская область, Российская Федерация.

E-mail: alinasavina1997@gmail.com

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ)

Аннотация

Введение. В настоящее время процесс обучения иностранным языкам заключается в формировании у обучающихся коммуникативной компетенции. Коллокационная компетенция как часть иноязычной коммуникативной компетенции, рассматривается в качестве основной цели обучения иностранным языкам в рамках лексического подхода. В статье рассматриваются аспекты формирования коллокационной компетенции у обучающихся посредством применения элементов лексического подхода.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной и учебной литературы, диахронический метод, метод сплошной выборки, описательный метод.

Результаты. Авторами представлены результаты анализа современного УМК на предмет наличия заданий, направленных на развитие коллокационной компетенции обучающихся.

Обсуждение. Описан основанный на лексическом подходе комплекс упражнений, направленных на формирование у обучающихся навыков правильной сочетаемости слов.

Заключение. Делается вывод о том, что применение лексического подхода в обучении английскому языку способствует формированию коллокационной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: подход к иноязычному образованию; коммуникативная компетенция; коллокационная компетенция; коммуникативный подход; лексический подход; коллокация.

Основные положения:

- определены составляющие лексического подхода;
- представлен алгоритм работы по использованию лексического подхода с целью формирования коллокационной компетенции обучающихся.

1 Введение (Introduction)

В отечественной и зарубежной методике проблема подходов к иноязычному образованию трактуется по-разному. Подходы к обучению иностранному языку можно классифицировать исходя из объекта обучения (бихевиористский, индуктивно-сознательный, когнитивный, интегрированный) [1]; цели и содержания обучения (языковой, речевой, речедеятельностный) [2]; психологических особенностей обучения (грамматико-переводной, устный, коммуникативный) [1].

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку, который с позиции психологии является интегрированным, а исходя из объекта обучения — речедеятельностным, считается доминирующим в современной методической науке, а лексический подход, введенный М. Льюисом в 1993 году, выступает его продолжением. В основе последнего лежит идея о лексической сочетаемости, потому что, по мнению автора, «язык состоит из словосочетаний, а не отдельных слов; из грамматиколлизированной лексики, а не из лексиколлизированной грамматики» [3, 6].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Среди основных методологических принципов лексического подхода М. Льюис указывает следующие:

- 1) акцент на успешную коммуникацию, а не на грамматичес-

кое мастерство;

- 2) изучение языка путем вычленения частного из целого;
- 3) поиск и запись выражений и словосочетаний;
- 4) изучение грамматики через наблюдение, догадку и экспериментирование с языком (observe-hypothesise-experiment);
- 5) исследование грамматики вместо ее объяснения (exploration vs explanation);
- 6) использование экстенсивного и интенсивного чтения и аудирования;
- 7) установление соответствий в родном и изучаемом языках проводится на уровне выражение-выражение (chunk-to-chunk);
- 8) угадывание значения слова по контексту;
- 9) использование аутентичных материалов;
- 10) использование словарей [3].

В современной науке ведутся дискуссии среди отечественных и зарубежных ученых о проблеме лексического подхода в иноязычном образовании.

Идею лексического подхода поддерживают Хью Деллар и Андро Уокли, авторы широко известных учебников Outcomes и Innovations и создатели сайта Lexical Lab, которые считают, что запоминание устойчивых словосочетаний и фраз, способствуют формированию у учащихся представления об английской грамматике, потому что они могут являться основой грамматических конструкций. Другой сторонник лексического подхода Е. И. Пассов отмечает, что усвоение лексики возможно лишь с учетом ее системности, смысловых, стилевых отношений, характера связанности и взаимодействия [4]. Е. Д. Аверина утверждает, что иностранный язык усваивается по принципу родного языка [5].

Однако у лексического подхода были и есть противники. Британские исследователи Дж. Ричардс и Т. Роджерс пишут, что у лексического подхода отсутствует четкая методология [2]. Известный преподаватель английского языка, специалист в области подготовки учителей и автор-разработчик учебных материалов по грам-

матике Кэтрин Уолтер считает, что быстрее и легче складывать предложения по грамматическим правилам, чем заучивать все выражения и фразы [6]. Её соавтор Майкл Суон утверждает, что увлечение клише может привести к формализации языка [7].

Лексический подход предполагает обучение лексическим единицам, так как на родном языке мы говорим, практически не задумываясь, используя готовые словосочетания (*collocations*) или фразы (*lexical chunks*), которые, объединяясь, образуют связный текст [8].

Поэтому коллокационная компетенция как часть лингвистической компетенции обучающихся рассматривается в качестве основной цели обучения иностранным языкам в рамках лексического подхода [9].

Коллокации, в свою очередь, можно классифицировать по синтаксическому принципу (грамматические, лексические) [10]; по количеству слов, с которыми лексическая единица вступает в сочетания (уникальные, сильные, фиксированные, средне-сильные, слабые) [11; 12]; по структурным морфологическим элементам (*adjective and noun, verb and noun, noun and noun, verb and adverb, adverb and adjective, verb and adjective and noun, noun and verb*) [11]; по семантике и функции употребления [13].

Важность применения лексического подхода при обучении английскому языку обуславливается тем, что учащиеся, не владея навыками сочетаемости слов, допускают ошибки в речи и звучат неестественно или вовсе непонятно.

Актуальность проблемы формирования коллокационной компетенции заключается в том, что в современных школьных учебно-методических комплексах представлено ограниченное количество упражнений, в основу которых положен лексический подход.

3 Результаты (Results)

Действительно, проанализировав УМК “Spotlight” («Английский в фокусе»), авторы О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс, для 11 класса на наличие заданий, целью которых является развитие у обучающихся коллокационной компетен-

ции, можно сделать следующие выводы [14]:

1. На изучение и отработку коллокаций в учебнике представлено только одно подстановочное упражнение, в рабочей тетради — три.

2. На изучение и отработку фразовых глаголов и идиом с синонимичными глаголами *say-speak-tell-talk* предлагаются подстановочные задания.

3. Согласно классификации по структурно-морфологическим элементам, в упражнениях встречаются следующие группы коллокаций:

1) adjective and noun (*duty-free shop, spinal cord, nervous system, political views, huddled masses, human rights, organic foods, achievable targets modern technology*);

2) noun and noun (*baggage re-claim, departure lounge (gate), departure board, conveyor belt, passport control, litter collection, air mail, sound waves, smoke signals, sea mammal*);

3) participle and noun (*awarded a medal*);

4) verb and noun (*check-in desk*);

5) verb and adverb (*cut back*).

4. Обучение лексике в основном происходит пассивно, посредством заучивания списка отдельных слов с их переводом, без учета явления многозначности.

5. Учебник дает лишь примеры использования лексики в словосочетаниях: в лексико-грамматических упражнениях, в заданиях на развитие аудирования и чтения, но должного внимания сочетаемости новой лексики, ее употреблению в различных фразах не уделяется.

4 Обсуждение (Discussion)

Решением проблемы формирования коллокационной компетенции может являться создание, адаптация и расширение упражнений, которые основываются на применении лексического подхода в обучении иностранному языку.

Например, на этапе семантизации новой лексики представляется целесообразным вводить не отдельные лексические единицы, а их типичные коллокации:

- 1) *say hello, say yes, say thank you;*
- 2) *speak English, speak many languages, speak well;*
- 3) *tell the story, tell the history, tell the woman;*
- 4) *talk to my mother, talk about movies, talk loudly.*

Затем можно рассмотреть фразовые глаголы с этими лексическими единицами и тоже расширить их до словосочетаний:

- 1) *say (it, this, that) out loud;*
- 2) *speak for (the whole group, my fellow members, the citizens); speak out (against injustice, against illiteracy, against the visitors);*
- 3) *tell apart (the men, the professionals, the truth); tell on (you, the health, the prime minister); tell against (it, him, the seller);*
- 4) *talk me out of (it, the surgery, the opportunity); talk down (to me, to my brother, to the audience); talk me into (it, this, operating); talk back (to their parents, to adults, to your sister).*

Более того, при семантизации коллокаций можно использовать «ступенчатый» прием. Например, в предложении: “Children shouldn’t talk back to their parents” можно выделить такие словосочетания: talk back, talk back to, shouldn’t talk back.

Затем можно разобрать фиксированные словосочетания — идиомы:

- 1) *have the final say, have a say in, say a few words, never say never, say when;*
- 2) *speak of the devil, speak the same language, speak in riddles, speak her mind, speak with a forked tongue;*
- 3) *kiss and tell, tell the difference, tell them apart, my gut tells me, tell me about it!;*
- 4) *talk to the wall, sweet talk me, money talks, small talks, talk is cheap [15].*

Для отработки предложенных лексических единиц можно использовать следующие задания:

1) соотнести фразовые глаголы (Таблица 1) и идиомы (Таблица 2) с их значениями:

Таблица 1 — **Фразовые глаголы**

Table 1 — **Phrasal Verbs**

Phrasal verbs	Meanings
1) talk me out of it	a) convince me to do it
2) talk me into it	b) patronise
3) talk down	c) convince me not to do it
4) talk back	d) speak rudely

Таблица 2 — **Идиомы**

Table 2 — **Idioms**

Idioms	Meanings
1) speak of the devil	a) have similar ideas, tastes, beliefs
2) speak the same language	b) to say things in a confusing way
3) speak your mind	c) used when you talk about a certain person and that person appears
4) speak in riddles	d) say what you really think

2) задание с множественным выбором:

The twins were identical, and we couldn't _____ them apart.

- talk;
- speak;
- say;
- **tell.**

3) вписать слово и поставить слово в правильную форму:

The salesperson eventually **talked** us into buying the car.

4) выбрать фразовый глагол (идиому), который (-ая) перефразирует выделенное выражение:

They can't hear you in the back of the room. **Speak more loudly!**

Speak ill!

Speak highly!

Speak up!

Says who?

No one can **convince me to do** something illegal.

– have a say in;

– kiss and tell;

– speak up;

– **talk me into doing.**

5) перефразировать длинную фразу фразовым глаголом или идиомой. Например, фразу “I can't see the difference between Billy and Bobby” необходимо заменить предложением с идиомой “I can't **tell them apart**”.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, владение навыками сочетаемости слов делают речь более естественной и беглой, поэтому обучение иностранному языку должно быть направлено не только на запоминание как можно большего количества слов, но и на формирование умения комбинировать эти слова, то есть на формирование коллокационной компетенции.

Библиографический список

1. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. Москва : Филоматис; Омега-Л, 2010. – 480 с.
2. Richards J.C. & Rodgers T. S. (2014), *Approaches and methods in language teaching*, 3, Cambridge University Press, New York, USA, 410 p.
3. Lewis M. (2008), *Lexical Approach: The state of ELT and the way forward*, Thomson Heinle: Language Teaching Publications, Boston, USA, 224 p.
4. Пассов Е. И. Формирование лексических навыков : учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Воронеж : Негосударственное образова-

тельное учреждение «Интерлингва», 2002. – 40 с. – ISBN 5-93757-008-1.

5. Аверина Е. Д. Иностраннный за 200 часов. Изд. перераб. и доп. СПб. : Издательский Дом «Литера», 2016. – 192 с.

6. Walter C. (2012) “Time to stop avoiding grammar”, *The Guardian*, [Online], available at: <http://gu.com/p/3aa24> (Accessed: 29.03.20).

7. Swan M. (2006), “Chunks in the classroom: Let’s not go overboard”, MIKE SWAN, [Online], available at: <https://mikeswan.net/articles/> (Accessed: 29.03.20).

8. Reztsova S. & Rybakova A. (2021), “Developing Students' Collocational Competence Via Electronic Linguistic Corpora”, *15th International Technology, Education and Development Conference “INTED2021 Proceedings”*, [Online], IATED, 8–9 March, pp. 8896–8900. ISBN 978-84-09-27666-0, ISSN 2340-1079. DOI: 10.21125/inted.2021.1856. (WoS).

9. Ключихин В. В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // *Вестник Тамбовского университета*. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 69–80. (Гуманитарные науки). DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80.

10. Benson E., Benson M. & Ilson R. (2009), *The BBI dictionary of English word combinations*, 3, John Benjamins Publishing Co., Amsterdam, The Netherlands, 567 p.

11. Lewis M. (2000), *Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England, 156 p.

12. McCarthy M., O’Dell F. (2017), *English Collocations in Use. Advanced. Book with Answers*, 2, Cambridge University Press, Edinburgh, Scotland, 188 p.

13. Влавацкая М. В. Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокаций // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015. № 11. ч. 1. С. 56–60.

14. Афанасьева О. В., Дули Д., Михеева И. В., Оби Б., Эванс В. Английский язык. 11 класс : учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень. 9-е изд. М. : Просвещение, 2020. – 256 с.

15. Савина А. В. Формирование коллокационной компетенции: из опыта работы учителя английского языка // ЛОМОНОСОВ-2021 [Электронный ресурс] : материалы Международного молодежного научного форума / отв. ред.: И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов, Е. И. Зимакова. М. : МАКС Пресс, 2021. – ISBN 978-5-317-06593-5.

S. A. Reztsova¹, A. V. Savina²

¹ORCID No. 0000-0002-0444-814X

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication,

State University of Humanities and Social Studies,

Kolomna, Moscow region, Russia.

E-mail: svetareztsova@rambler.ru

²ORCID No. 0000-0002-2116-4333

Master's student of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, State University of Humanities and Social Studies, Kolomna, Moscow region, Russia.

E-mail: *alinasavina1997@gmail.com*

LEXICAL APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING (FROM THE WORK EXPERIENCE OF TEACHER)

Abstract

Introduction. Nowadays the process of teaching foreign languages means the formation of the communicative competence. The collocational competence, part of the foreign language competence, is the main goal of the lexical approach in teaching foreign languages. The paper is devoted to some aspects of the formation of students' collocational competence by using the lexical approach.

Materials and methods. The main research methods involve analysis of scientific and teaching materials on the lexical approach, diachronic analysis, the method of continuous sampling, and the descriptive method.

Results. The authors presented the results of the analysis of the study course to find out whether it contains any exercises on the development of students' collocational competence.

Discussion. The paper describes sets of exercises aimed at the formation of students' skills to collocate words correctly.

Conclusion. The authors conclude that the use of the lexical approach in teaching English promotes the formation of students' collocational competence.

Keywords: Approaches to foreign language teaching; Communicative competence; Collocational competence; Communicative language teaching; Lexical approach; Collocation.

Highlights:

The study defines basic components of the lexical approach;

Lexical approach to English Language teaching (from the work experience of teacher)

The research overviews the algorithm of using the lexical approach to form students' collocational competence.

References

1. Shchukin A.N. (2010), *Obuchenie instrannym yazykam: teoriya i praktika (uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov)* [Teaching foreign languages: theory and practice (A study aid for teachers and students)], 4, Filomatis; Omega-L, Moscow, 480 p. (In Russian).
2. Richards J.C. & Rodgers T. S. (2014), *Approaches and methods in language teaching*, 3, Cambridge University Press, New York, USA, 410 p.
3. Lewis M. (2008), *Lexical Approach: The state of ELT and the way forward*, Thomson Heinle: Language Teaching Publications, Boston, USA, 224 p.
4. Edrs.: Passov Ye.I. & Kuznetsova Ye.S. (2002), *Formirovanie leksicheskikh navykov: uchebnoe posobie* [Formation of lexical skills: study guide], Negosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie: "Interlingva", Voronezh, 40 p. ISBN 5-93757-008-1. (In Russian).
5. Averina Ye.D. (2016), *Inostrannyj za 200 chasov* [Foreign language for 200 hours], Izdatel'skiy Dom "Litera", St. Petersburg, 192 p. (In Russian).
6. Walter C. (2012) "Time to stop avoiding grammar", *The Guardian*, [Online], available at: <http://gu.com/p/3aa24> (Accessed: 29.03.20).
7. Swan M. (2006), "Chunks in the classroom: Let's not go overboard", MIKE SWAN, [Online], available at: <https://mikeswan.net/articles/> (Accessed: 29.03.20).
8. Reztsova S. & Rybakova A. (2021), "Developing Students' Collocational Competence Via Electronic Linguistic Corpora", *15th International Technology, Education and Development Conference "INTED2021 Proceedings"*, [Online], IATED, 8–9 March, pp. 8896–8900. ISBN 978-84-09-27666-0, ISSN 2340-1079. DOI: 10.21125/inted.2021.1856. (WoS).
9. Klochihin V.V. (2019), *Formirovanie kollokatsionnoj kompetentsii obuchayushchih na osnove elektronnoho lingvisticheskogo korpusa* [The formation of students' collocational competence by using an electronic linguistic corpora], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Sektsiya "Gumanitarnye nauki"*, 24, 179, 69–80. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80. (In Russian).
10. Benson E., Benson M. & Ilson R. (2009), *The BBI dictionary of English word combinations*, 3, John Benjamins Publishing Co., Amsterdam, The Netherlands, 567 p.
11. Lewis M. (2000), *Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England, 156 p.
12. McCarthy M., O'Dell F. (2017), *English Collocations in Use. Advanced. Book with Answers*, 2, Cambridge University Press, Edinburgh, Scotland, 188 p.
13. Vladvatskaya M.V. (2015), *Kombinatornaya leksikologiya: funktsional'no-semanticheskaya klassifikatsiya kollokatsij* [Combinatory Lexicology: functional-semantic classification of collocations], *Filologicheskie*

nauki. Voprosy teorii i praktiki, 11, 1, 56–60. (In Russian).

14. Afansieva O.V., Duli D., Miheeva I.V., Obi B. & Evans V. (2020) *Anglijskij yazyk. 11 klass (uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizatsij: bazovyy uroven')* [The English language. Grade 11: study course for general education institutions (basic level)], 9, Prosveshchenie, Moscow, 256 p. (In Russian).

15. Savina A.V. (2021), *Formirovanie kollokatsionnoj kompetentsii: iz opyta raboty uchitelya anglijskogo yazyka* [The formation of the collocational competence: from English teacher's experience], *Materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma "LOMONOSOV-2021"*. [A collection of materials of the International youth scientific forum "LOMONOSOV-2021"], [Online], MAKS Press, Moscow. ISBN 978-5-317-06593-5. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.008

УДК 371.9

ББК 74.5я 73

Л. Р. Салаватулина¹, А. А. Шабалина², Е. А. Василенко³

¹ORCID № 0000-0002-9004-7827

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: salavatulinlr@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-5883-0320

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: shabalinaaa@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-3463-6317

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ВОЛОНТЕРСТВУ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность социокультурных трансформаций в определении стратегии профессиональной подготовки будущих педагогов и повышении их профессиональной компетентности в инклюзивном образовательном пространстве. На основе теоретических исследований и обобщения опыта выявлены возможности социально-образовательной и воспитательной среды современной высшей школы для расширения волонтерской инклюзивной практики и формирования готовности к инклюзивному волонтерству студенческой молодежи.

Материалы и методы. Методологическая основа исследования строится в совокупности системно-деятельностного, мотивационно-ценностного и партисипативного подходов. Ведущие идеи и специфика обозначенных подходов позволили смоделировать про-

цесс формирования готовности к инклюзивному волонтерству, определить его содержание и педагогические стратегии в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Результаты. На основе теоретических исследований и эмпирического опыта выявлены возможности проектирования социокультурного пространства высшей школы для реализации инклюзивного волонтерства, моделирования образовательного процесса профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному волонтерству с учетом социокультурных возможностей социально-образовательного и воспитательного пространства вуза. Представлена сущностная характеристика готовности как интегративного качества личности, включающего мотивационно-ценностный, когнитивно-операциональный, личностно-рефлексивный компоненты, необходимые для реализации волонтерской деятельности в инклюзивной образовательной среде.

Обсуждение. Авторская модель формирования готовности к инклюзивному волонтерству представляет собой интеграцию взаимосвязанных компонентов: нормативно-целевого, мотивационного, процессуально-технологического, оценочно-результативного. На основании проведенного исследования обсуждаются организационные, методические и содержательные аспекты инклюзивной волонтерской деятельности и готовности к ее реализации. Представленный дидактический инструментарий позволяет обеспечить интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности, направленных на реализацию активной волонтерской практики и трансляцию ценности инклюзии.

Заключение. Делается вывод, что формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству требует комплексного подхода, целенаправленных и планомерных действий для проявления студенческих инициатив и самореализации в добровольческой инклюзивной деятельности.

Ключевые слова: волонтерство; инклюзия; культура волон-

терства; инклюзивное образование; инклюзивное волонтерство; добровольчество; профессионально-педагогическая подготовка; готовность к инклюзивному волонтерству.

Основные положения:

– выявлены возможности проектирования социокультурного пространства высшей школы для реализации инклюзивного волонтерства;

– представлена сущностная характеристика готовности к инклюзивному волонтерству как интегрального качества личности будущего педагога;

– определены компоненты модели формирования готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов;

– рассмотрен дидактический инструментарий формирования волонтерской компетенции и реализации инклюзивной волонтерской практики.

1 Введение (Introduction)

Глобальные преобразования российского общества приводят нас к обсуждению различных вопросов в контексте развития национальных интересов, самосознания и идентичности [1]. Социокультурные трансформации способствуют интенсивному внедрению инклюзивного образования, расширяют потребности в подготовке педагогических кадров и повышению профессиональной компетентности педагога в инклюзивном образовательном пространстве. В современных условиях волонтерская деятельность рассматривается в аспекте развития социальных и профессиональных компетенций студенческой молодежи [2; 3]. Несомненно, важным является определение стратегии в развитии социально-образовательного и воспитательного пространства современной высшей школы для формирования культуры инклюзивного волонтерства, являющейся ресурсом социально-нравственного воспитания и профессионального становления будущих педагогов.

Современные многочисленные исследования и личный опыт убеждают нас в необходимости личностного включения каждого

студента в будущую профессиональную деятельность и создание образовательной профессионально-мотивированной среды, ориентированной на формирование готовности к инклюзивному волонтерству [4; 5]. На наш взгляд, инклюзивное добровольчество необходимо рассматривать в качестве важной задачи профессиональной подготовки в вузе, направленное на усвоение и становление социально-субъектного опыта, профессиональных компетенций, социальной активности личности. Однако мы полагаем, что высшая школа не в полной мере реализуют возможности воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи, которая является основой волонтерской компетенции; недостаточно предоставляется возможностей для проявления социальной инициативы; не в полной мере обозначена ведущая роль социально-ориентированных процессов в образовании; не разработан педагогический инструментариий управления этой сферой деятельности. Таким образом, предмет нашего научного изыскания является моделирование образовательного процесса профессиональной подготовки педагогов и определение педагогических стратегий формирования их готовности к инклюзивному волонтерству на основе социокультурных возможностей социально-образовательного и воспитательного пространства вуза.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В настоящей статье мы предлагаем к обсуждению обоснование конструирования субъектно-ориентированной образовательной среды профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзивному волонтерству и определение методического инструментария на основе социокультурных трансформаций дидактической среды.

Значимым методом нашего исследования является теоретико-методологический анализ литературы, который позволил прийти к научному осмыслению понятия «готовность будущих педагогов к инклюзивному волонтерству». Существенный вклад в разработку данной проблемы внесли И. Н. Киселева, Т. Н. Мартынова и другие [4; 5]. Изучив теоретические исследования, мы пришли к пониманию готовности как интегративного качества личности, включаю-

щего мотивационно-ценностный (мотивационная готовность будущего педагога к реализации волонтерской деятельности), когнитивно-операциональный (овладение волонтерскими компетенциями, умениями, действиями), личностно-рефлексивный (самоанализ и самооценка результатов инклюзивного волонтерства) компоненты, необходимые для реализации волонтерской деятельности в инклюзивном пространстве.

Поскольку решение исследуемой проблемы предполагает разработку модели формирования готовности к инклюзивному волонтерству будущих педагогов, важно обозначить принципиальную ориентацию исследования, выражающуюся в совокупности следующих подходов: системно-деятельностного, мотивационно-ценностного и партисипативного.

Системно-деятельностный подход (В. Г. Афанасьев, В. Д. Шадриков, Э. Г. Юдин и др.) позволяет определить процесс формирования готовности к инклюзивному волонтерству как систему, которая предусматривает деятельность и педагогическое взаимодействие субъектов образовательного пространства вуза. Исходя из этой позиции, обозначим значимые конструктивные особенности исследуемого процесса, рассматривая его как:

- подсистему, обладающую организационными и содержательными характеристиками;
- деятельность, реализуемую в открытой системе, реагирующую на изменения внешней социально-культурной среды;
- взаимосвязанные действия субъектов образовательного пространства вуза;
- педагогическую систему, включающую компоненты педагогической деятельности и компоненты готовности к инклюзивному волонтерству;
- специализированные методы и средства взаимодействия субъектов образовательного пространства (командообразование, тренинги, мотивационные встречи, построение ресурсной карты, создание индивидуальных добровольческих проектов, тьюториал, картирование, событийно-ресурсные технологии и другие);

– компонент профессиональной подготовки будущих педагогов, обладающий свойствами: интегративность, открытость, целостность, управляемость.

Мотивационно-ценностный подход (Е. П. Ильин, И. С. Ломакина, М. Шеллер и др.) предполагает изучение рассматриваемого явления на основе взаимосвязи, способствующей развитию мотивации и осознанию роли инклюзивной волонтерской деятельности у будущих педагогов, интериоризации ценностного отношения к профессионально-образовательной цели, раскрытию содержания образования, базирующихся на профессиональных ценностях, приобретении социально-субъектного опыта.

Партисипативный подход (Т. В. Орлова, М. А. Понделкова, С. Л. Суворова и др.) ориентирует на становление и развитие субъектного опыта человека в процессе его активного соучастия и самореализации. В процессе формирования готовности к инклюзивному волонтерству он позволяет раскрыть значение волонтерской деятельности с позиции субъект-субъектных отношений и сконструировать дидактический инструментарий, направленный на соучастное взаимодействие, активизацию личного опыта, интересов и потребностей.

Таким образом, совокупность обозначенных подходов составляет основу для проектирования процесса формирования готовности к инклюзивному волонтерству будущих педагогов.

3 Результаты (Results)

На наш взгляд, готовность к инклюзивному волонтерству является ценностно-смысловой основой в структуре личности, цель которой сопровождение в социальном пространстве и оказание индивидуальной помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая развитие у будущих педагогов нравственных ценностей и профессионально-значимых личностных качеств.

Важным является мотивационно-потребностная направленность к социальному и инклюзивному взаимодействию, предпола-

гающая создание в вузе социально-педагогического воспитательного пространства, организацию и вовлечение студентов в социально-значимую деятельность, предоставление возможности будущим педагогам участвовать в социально-ориентированных проектах.

Определим содержание процесса формирования готовности к инклюзивному волонтерству будущих педагогов, которое представляет собой интеграцию взаимосвязанных компонентов: нормативно-целевого, мотивационного, процессуально-технологического, оценочно-результативного.

Нормативно-целевой компонент устанавливает управление процессом подготовки к инклюзивному волонтерству будущих педагогов в соответствии с социальным заказом и целевыми ориентирами, закрепленными в Федеральных государственных образовательных стандартах и Профессиональных стандартах педагога.

Мотивационный компонент раскрывает систему мотивов и стимулов, которые помогут активизировать будущих педагогов на социальное взаимодействие в рамках инклюзивного волонтерства через понимание его сущности и содержания, обеспечить пространство для развития их личностно-значимых качеств, культивирования нравственных ценностей и гуманного отношения, представляющие поведенческие нормы социокультурного характера. Мы полагаем, что в качестве результата реализации мотивационного компонента целесообразно определить волонтерскую компетенцию как составляющую профессиональной в рамках межличностного субъект-субъектного взаимодействия.

Процессуально-технологический компонент является ядром формирования готовности к инклюзивному волонтерству и целостно представляет процесс подготовки педагогов, включающий овладение знаниями о добровольчестве и инклюзивной практике и их использование в рамках социально-ориентированной волонтерской деятельности.

Содержательной основой данного компонента выступает программа формирования готовности к инклюзивному волонтерству,

содержательно-процессуальным наполнением которой является спецкурс «Формирование культуры инклюзивного волонтерства у будущих педагогов».

Профессионально-ориентированный этап программы направлен на формирование мотивационно-ценностного отношения к инклюзивному волонтерству. Ведущими положениями данного этапа являются оценка уровня готовности к добровольческой деятельности, определение потребностей, мотивов, интересов, актуализация социального взаимодействия и осознания будущими педагогами необходимости инклюзивного волонтерства в профессиональной деятельности. Осуществляется передача знаний о волонтерском движении через объединение воспитательных и профессионально-направленных мероприятий и взаимодействия всех участников интегрированного социально-образовательного пространства профессиональной подготовки.

Теоретико-информационный этап направлен на актуализацию знаний, необходимых для проявления данного вида готовности в соответствии с единой личностно-ориентированной целью волонтерской деятельности, основанной на индивидуальных мотивах, интересах и стремлениях будущих педагогов.

Практико-ориентированный этап нацелен на актуализацию и реализацию совокупности усвоенных знаний и освоение способов деятельности по инклюзивному волонтерству в условиях социально-образовательной среды и в различных ситуациях волонтерской деятельности.

Учебно-профессиональный этап направлен на закрепление знаний, умений и интеграцию практического опыта в теоретически обоснованную социально-ориентированную деятельность, соответствующую требованиям будущей профессии, и обеспечивающую формирование профессиональных и социальных компетенций, опыта добровольчества в инклюзивных командах в рамках проведения социокультурных мероприятий.

Каждый этап программы реализуется с помощью методического инструментария на основе социокультурной трансформации

дидактической среды. Он требует поиска и внедрения новых подходов к организации образовательного пространства, обеспечивающее интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности и учитывающий высокий уровень субъектности будущего педагога.

Оценочно-результативный компонент обеспечивает обратную связь с нормативно-целевым, мотивационным, процессуально-технологическим компонентами, осуществляя управляемость процессом формирования готовности к инклюзивному волонтерству. Он предусматривает оценивание текущих результатов сформированности готовности через диагностико-аналитические действия и последующую коррекцию через рефлексивно-корректирующие, тем самым позволяет своевременно отследить недостатки реализуемого процесса и принять меры по их устранению.

Таким образом, спроектированный в результате теоретического осмысления и практического опыта процесс формирования готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов обладает свойствами интегративности, открытости, целостности, управляемости и содержит нормативно-целевой, мотивационный, процессуально-технологический, оценочно-результативный компоненты.

4 Обсуждение (Discussion)

Формирование готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов происходит в различных видах деятельности: информационной, коммуникационной, организационной, обучающей, тренинговой, консультационной, добровольческой. Дидактический инструментарий, направленный на формирование готовности требует поиска и внедрения новых подходов к организации образовательного процесса, обеспечивающих интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности и учитывающих высокий уровень субъектности будущего педагога (Таблица 1).

Таблица 1 — Методический инструментарий формирования готовности к инклюзивному волонтерству

Table 1 — Methodological tools for the formation of readiness for inclusive volunteering

Методический инструмент	Описание и особенности использования в образовательном пространстве
Составление диагностического портфолио	Создаются с целью определения мотивации и психологической готовности к волонтерской деятельности в инклюзивной среде. Изучается сформированность социально-психологических, профессиональных компетенций, психологической готовности к инклюзивному образованию, инклюзивной культуры в образовательных организациях и др.
Создание избыточной образовательной среды	Многообразие мероприятий, воркшопов, мастер-классов, практических и проектных мастерских, создающих систему профессиональных ориентиров будущих педагогов к реализации инклюзивного волонтерства.
Академическое консультирование	Взаимодействие консультанта (педагога, психолога, тьютора) и будущего педагога с целью содействия в разрешении образовательного запроса, разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории с учетом образовательных мотивов, потребностей и интересов.
Геймификация образовательной среды	Создание игрового образовательного пространства, имитирующего процесс организации волонтерства в инклюзивной среде, позволяет моделировать и воспроизводить последовательность профессиональных действий.
Интерактивное картирование	Позволяет обобщенно изобразить направления индивидуального образовательного маршрута, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов по осуществлению инклюзивного волонтерства.

Продолжение таблицы 1

Событийно-ресурсные технологии	Совместная деятельность преподавателя и студента по осмыслению прошлого образовательного пути, имеющего сложившуюся траекторию, и возможного программного движения в образовательном будущем при выполнении волонтерского проекта. Опирается на анализ уже сложившейся образовательной траектории, а также связано с выявлением образовательных событий будущей волонтерской деятельности.
Создание и сопровождение волонтерских проектов	В специально созданном образовательном пространстве благодаря ресурсной коммуникации возникают идеи совместной деятельности, инклюзивных проектов, комплексного инклюзивного добровольчества. Предполагает индивидуальную работу с руководителем проекта, событийное, рефлексивное обсуждение замысла, содержания проекта, работу над ресурсной картой.
Технологии смешанного обучения	Сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного в условиях цифровой образовательной среды: проведение вебинаров, технологии «дополненной реальности», «перевернутый класс» по вопросам инклюзивного волонтерства.
Рефлексивные обсуждения	Форма субъект-субъектной коммуникации в процессе решения учебно-познавательных задач, позволяет осуществить коллективный анализ и оценку результатов инклюзивного волонтерства, трудностей реализации проектов, формирования доступной среды, устранения барьеров.

Важным условием, на наш взгляд, является возможность модификации содержания, методов, форм организации волонтерских мероприятий, направленных на трансляцию ценности инклюзии, снятие коммуникативных барьеров, овладение компетенциями межличностного субъект-субъектного взаимодействия, реализацию активной волонтерской деятельности, формирование инклюзивной культуры в молодежной среде.

5 Заключение (Conclusion)

В нашем исследовании мы определили, что в качестве основных положений, на которых может строиться формирование готовности к инклюзивному волонтерству в профессионально-педагогической подготовке, можно выделить следующие:

- компетентностная основа определения целей, задач, действий, содержания, результатов;
- мотивационное обеспечение процесса, предполагающее создание условий для активизации социального взаимодействия в рамках инклюзивной среды и выстраивания индивидуальной траектории развития личностно-значимых и профессиональных качеств;
- преемственность и непрерывность этапов подготовки, предполагающая конструирование и проектирование действий студентов в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- вариативность содержания и инструментального обеспечения в развитии практических умений в различных ситуациях волонтерской деятельности;
- рефлексивность с точки зрения самоанализа и самооценки результатов инклюзивного волонтерства.

Таким образом, влияние социокультурных факторов в построении профессионально-ориентированной образовательной среды позволяет констатировать значимость инклюзивного волонтерства как эффективного ресурса реализации социального потенциала студенческой молодежи с целью формирования у них волонтерской профессиональной компетенции.

Мы установили, что формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству требует комплексного подхода, целенаправленных и планомерных действий для проявления студенческих инициатив и самореализации в добровольческой инклюзивной деятельности.

Библиографический список

1. Gnatyshina E., Vorozheikina A., Tsilitkiy V., Salavatulina L. & Reznikova E. (2019), "Social and cultural transformation of teacher training tools under digitalization conditions", *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, vol. LXXVI, pp. 1088–1093.
2. Рожнецва Т. М. Волонтерство как форма социального воспитания молодежи // *Образование. Карьера. Общество*. 2019. № 2 (61). С.65–67.
3. Пилипенко А. Ю. Опыт развития студенческого волонтерства и обучения волонтеров в Псковском государственном университете // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2018. № 6. С. 191–199.
4. Salavatulina L., Shumilova E., Gnatyshina E., Vorozheikina A. & Vasilenko E. (2021), "Formation of an inclusive volunteering culture in the training of students *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, vol. 102, pp. 835–839.
5. Sorokoumova G., Ariyan M. & Ushakov E. (2021), "Formation of psychological readiness to volunteering among students – future foreign language teachers", *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, vol. 102, 62–67.
6. Киселева И. Н. Использование инновационных подходов к организации волонтерской деятельности в вузах современной России. // *Современные наукоемкие технологии*. 2017. № 8. С. 105–110.
7. Мартынова Т. Н., Гавло Е. А. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019. № 1 (33). С. 153–159.

L. R. Salavatulina¹, A. A. Shabalina², Ye. A. Vasilenko³

¹ORCID No. 0000-0002-9004-7827

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: salavatulina1r@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-5883-0320

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: shabalinaaa@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-3463-6317

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

DIDACTICAL TOOLKIT FOR FORMING READINESS FOR INCLUSIVE VOLUNTEERING IN FUTURE TEACHERS

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of socio-cultural transformations in determining the strategy of professional training of future teachers and increasing their professional competence in an inclusive educational space. On the basis of theoretical research and generalization of experience, the possibilities of the socio-educational and educational environment of modern higher education have been identified for expanding volunteer inclusive practice and forming students' readiness for inclusive volunteering.

Materials and methods. The methodological basis of the research is built in the aggregate of the system-activity, motivational-value and participatory approaches. The leading ideas and specificity of the indicated approaches made it possible to model the process of formation of readiness for inclusive volunteering, to determine its content and pedagogical strategies in the professional training of future teachers.

Results. On the basis of theoretical research and empirical experience, the authors identified the possibilities of designing the socio-cultural space of higher education for the implementation of inclusive volunteering, modeling the educational process of professional training of teachers for inclusive volunteering, taking into account the socio-cultural capabilities of the socio-educational and educational space of the university. The essential characteristic of readiness as an integrative personality trait is presented, including motivational-value, cognitive-operational, per-

sonality-reflexive components necessary for the implementation of volunteer activities in an inclusive educational environment.

Discussion. The author's model of the formation of readiness for inclusive volunteering is the integration of interrelated components: regulatory and legal, motivational-targeted, content-procedural, evaluative-productive. On the basis of the study, the organizational, methodological and substantive aspects of inclusive volunteering and readiness for its implementation are discussed. The presented didactic toolkit allows you to provide interactive educational interaction in all types of activities aimed at the implementation of active volunteer practice and the transmission of the value of inclusion.

Conclusion. It is concluded that the formation of the readiness of future teachers for inclusive volunteering requires an integrated approach, purposeful and planned actions for the manifestation of student initiatives and self-realization in volunteer inclusive activities.

Keywords: Volunteering; Inclusion; Culture of volunteering; Inclusive education; Inclusive volunteering; Volunteering; Vocational training; Inclusive volunteering readiness..

Highlights:

Identified the possibilities of designing the socio-cultural space of higher education for the implementation of inclusive volunteering;

The essential characteristic of readiness for inclusive volunteering as an integral quality of the personality of a future teacher is presented;

The components of the model of formation of readiness for inclusive volunteering among future teachers have been determined;

Considered didactic tools for the formation of volunteer competence and the implementation of inclusive volunteer practice.

References

1. Gnatyshina E., Vorozheikina A., Tsilitkiy V., Salavatulina L. & Reznikova E. (2019), "Social and cultural transformation of teacher training tools under digitalization conditions", *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, vol. LXXVI, pp. 1088–1093.
2. Rozhentseva T.M. (2019), *Volonterstvo kak forma sotsial'nogo vospitaniya molodezhi* [Volunteering as a form of social education for young people], *Obrazovaniye. Kar'yera. Obshchestvo*, 2 (61), 65–67. (In Russian).
3. Pilipenko A.YU. (2018), *Opyt razvitiya studencheskogo volonterstva i obucheniya volonterov v Pskovskom gosudarstvennom universitete* [Experience in the development of student volunteering and training of volunteers at the Pskov State University], *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, 6, 191–199. (In Russian).
4. Salavatulina L., Shumilova E., Gnatyshina E., Vorozheikina A. & Vasilenko E. (2021), "Formation of an inclusive volunteering culture in the training of students The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, vol. 102, pp. 835–839.
5. Sorokoumova G., Ariyan M. & Ushakov E. (2021), "Formation of psychological readiness to volunteering among students – future foreign language teachers", *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, vol. 102, pp. 62–67.
6. Kiseleva I.N. (2017), *Ispol'zovaniye innovatsionnykh podkhodov k organizatsii volonterskoy deyatelnosti v vuzakh sovremennoy Rossii* [The use of innovative approaches to organizing volunteer activities in universities in modern Russia], *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*, 8, 105–110. (In Russian).
7. Martynova T.N. & Gavlo Ye.A. (2019), *Sotsial'naya volonterskaya deyatelnost' studentov vuza v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Social volunteer activity of university students in the context of inclusive education.], *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*, 1 (33), 153–159. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.009

УДК 378.14

ББК 74.489

Г. Ч. Файзуллина¹, Е. Н. Ермакова², Л. П. Юздова³

¹ORCID № 0000-0002-2721-4063

Доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного обучения, Тюменский государственный университет, г. Тобольск, Российская Федерация.

E-mail: utgus@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-6454-6745

Профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тюменский государственный университет, г. Тобольск, Российская Федерация.

E-mail: ermakova25@yandex.ru

³ORCID № 0000-0001-5309-3835

Профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: uzdovalp@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН MINOR-БЛОКА «ТАТАРСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

Аннотация

Введение. Культурные ценности любого народа, его богатство отражаются не только в художественных произведениях, но и в исторических документах. К таким документам относятся мусульманские (мечетные) книги. Несмотря на то что книги составлялись по принятым в то время правилам унификации и стандартизации, анализируемые рукописи дают богатый материал для лингвистических исследований, прежде всего для ономастических и лексикографических. Особую ценность мечетные книги представляют как региональный лингвистический и культурологический источник, так как в них отражены диалектные особенности произношения, антропонимическая система определенной местности и определенного периода, апеллятивная лексика, фиксируются родственные отношения.

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 3, 2021

Материалы и методы. Основными методами исследования явились анализ научной литературы и рукописей, описательный и сопоставительный анализ этапов работы с текстами региональных мечетных книг.

Результаты. Дано определение лингвистической и культуроведческой компетенций, обоснована лингвистическая и культуроведческая значимость источника, сформулированы факторы, которые должны учитываться при работе с источником, представлены отдельные возможные задания для аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Обсуждение. Подчеркивается, что формированию лингвистической и культуроведческой компетенций у студентов вуза будут способствовать знания, полученные в рамках дополнительного образования «Татарская филология».

Заключение. Делается вывод о том, что использование регионального источниковедческого материала будет способствовать формированию лингвистической и культуроведческой компетенций у обучающихся.

Ключевые слова: компетенция; лингвистическая компетенция; культуроведческая компетенция; региональный источник; метрические книги.

Основные положения:

- определена сущность лингвистической и культуроведческой компетенций;
- сформулировано обоснование использования мечетных книг как регионального источника, способствующего формированию лингвистической и культуроведческой компетенций у студентов вуза;
- представлены возможные задания при использовании регионального исторического источника на занятиях, входящих в Minor-блок «Татарская филология»;
- обозначены основные задачи, которые должны быть решены в процессе подготовки и работы с использованием регионального источника.

1 Введение (Introduction)

Традиционно сфера образования в качестве основных дидактических единиц использовала знания, умения, навыки. За последние десятилетия в российской системе образования произошло множество изменений и реформ, среди которых — процесс переориентации обучения со «знаниевого» подхода на компетентностный. Данный факт объясняется тем, что важную роль в образовании приобретает ориентация на личность и её способности. Смысл компетентностного подхода заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельного решения проблем в различных областях, видах деятельности, ситуациях. Данный подход не приравнивается к традиционному комплексу, основанному на триединстве знаний, умений, навыков; он является своего рода связующим звеном между его компонентами. В качестве главного результата компетентностный подход в обучении предполагает формирование и развитие компетенций. Тесную связь образовательного процесса с формированием и развитием компетенций отмечают многие ученые, среди них Ф. Ф. Харисов, который раскрывает тесную «взаимосвязь между образовательным процессом и формированием и развитием различных компетенций в ходе обучения родному (татарскому) языку». Одной из наиболее значимых ученых называет культуроведческую компетенцию, подчеркивая, что она является социально значимой [1].

В педагогике под компетентностью понимается «интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [2].

В Стандарте основного общего образования по русскому языку зафиксировано, что при изучении школьного курса русского (родного) языка должны быть сформированы и развиты следующие предметные компетенции: коммуникативная, языковая и лингвистическая (языковедческая), культуроведческая.

Несомненно, овладение лингвистической (языковой) компетенцией — системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, лексическом, морфологическом, синтаксическом — является основополагающей. Кроме того, в настоящее время одной из важнейших задач образования является формирование всесторонне развитого специалиста, «воспринимающего ценности мировой и отечественной культуры, эмоционально переживающего их, включающего эти ценности в свой внутренний мир» [3].

Особая роль в процессе формирования будущего специалиста отводится языку. Он становится значительно шире предмета обучения: язык воспринимается как особое национальное явление, отражающее культуру народа. В основе компетентного подхода, который реализуется в образовании на современном этапе, лежит понимание «языка как формы выражения национальной культуры, проведение параллели между национальным языком и историей народа» [4, 91].

В соответствии с этим одной из целей обучения русскому (родному) языку, отражённой во ФГОС второго поколения, является формирование и развитие культуроведческой компетенции. Под культуроведческой компетенцией понимается способ осознания родного языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского (родного) языка, освоение норм речевого этикета, культуры межнационального общения; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом.

Овладение данной компетенцией предполагает осознание следующих ключевых положений:

– язык и культура неразделимо связаны; язык является хранителем культуры народа и одним из главных способов приобщения к её сокровищам; язык и речь человека, а также его отношение к родному языку указывают на духовное и нравственное развитие личности;

– владение языком (искусством общения) означает владение

культурой речи; речевое поведение человека должно приобщать к родной культуре, сохранять её;

– исследование родного языка означает постижение национальной культуры.

В современной педагогике особое место занимает вопрос о региональном компоненте на разных образовательных уровнях: дошкольном [5], школьном [6; 7], вузовском [8].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Материал — неисследованные и неопубликованные до настоящего времени мечетные книги Тобольского уезда Тобольской губернии XIX– начала XX вв., хранящиеся в Государственном бюджетном учреждении Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске», а именно «Мечеть Чебургинских юрт, юр.Чебургинские Тобольского уезда Тобольской губернии (1836-1862 гг.)» и «Мечеть Чебургинских юрт, юр.Чебургинские Тобольского уезда Тобольской губернии (1849–1856 гг.)». Фонд составляют документы 33-х мечетей разных населенных пунктов (юрт) Тобольской губернии. Это памятники старотатарской письменности коренного населения Тюменской области сибирских татар — метрические книги XIX– начала XX вв., написанные на арабской графике. В книгах приводятся сведения «на записку родившихся, о браках, разводах и смерти» сибирских татар (термин из описания архивного фонда г. Тобольск).

Основными методами исследования явились анализ научной литературы и рукописей, описательный и сопоставительный анализ этапов работы с текстами региональных мечетных книг.

3 Результаты (Results)

Большое значение в формировании лингвистической и культуроведческой компетенций имеет использование в практике преподавания регионального компонента. В Тобольском педагогическом институте им. Д. И. Менделеева, (филиале) Тюменского государственного университета, в обучении используется траектория модульных планов, составляющими которых являются major- и minor-

блоки. Мinог-блоки формируются участниками образовательных отношений, в каждом блоке восемь дисциплин, содержание которых позволяет получить дополнительные системные знания по одному из направлений. Выбор направлений предоставляется студенту. Один из таких minог-блоков — татарская филология, в состав блока входят дисциплины: «Татарский фольклор», «История развития татарского языка», «Старотатарский язык», «История татарской литературы», «Современный татарский литературный язык», «Практикум по татарскому правописанию», «Региональная татарская литература», «Диалекты сибирских татар». Блок представлен в учебных планах бакалавриата (ФГОС ВО 3++) 44.03.05 — «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили: «Русский язык, литература», «Начальное образование, изобразительное искусство и декоративно-прикладное искусство»; 44.03.01 — «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Выпускник, освоивший содержание данных дисциплин, должен обладать следующими компетенциями: ПК-1 — способен осуществлять обучение учебному предмету на основе использования предметных методик с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; ОПК-8 — способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Внедрение вариативного курса по татарской филологии в данные программы бакалавриата связано с социальным запросом — необходимостью преподавания татарского языка и литературы в начальном и среднем звеньях общеобразовательных школ Тюменской области, так как в регионе большой процент населения — татары. Также необходимо учесть, что «в татарском языкознании имеются существенные пробелы в изучении развития татарского языка [...] на региональном материале» [9, 129].

Культурные ценности любого народа, его богатство отражаются не только в художественных произведениях, но и в исторических документах. Большой интерес в этом плане представляют мет-

рические книги — реестр официальной записи актов гражданского состояния. Ведение метрических книг законодательно было предписано решением Московского церковного собора 1666-1667 года. Однако «первым светским узаконением был указ Петра I от 1702 года «О подаче в патриарший духовный приказ приходским священникам недельных ведомостей о родившихся и умерших». И только в мае 1722 года установили обязательное повсеместное ведение православных метрических книг в Российской империи [10, 467].

Метрические книги включали в себя три части, каждая часть предназначалась для фиксации определенных актов, а именно: акта рождения, акта брака и акта смерти. Такие книги были рассчитаны на год, а записи в каждой из трех частей книги имели особенности в заполнении. Заполнялись эти книги делопроизводителями, в роли которых выступали уполномоченные духовные лица. В соответствии с законодательными актами для представителей иных вероисповеданий, начиная с 1828 года, появились мусульманские метрические (мечетные) книги, которые также состояли их трех частей. Такие метрические книги заполнялись имамами при мечетях арабской графикой на старотатарском языке. Уникальность сохранившихся книг не вызывает сомнения, она заключается в следующем:

- структура записей в основном соответствует принятым правовым нормам, это свидетельствует об официальности и документальности;

- составляли или заполняли документ одни из самых грамотных людей того времени — имама при мечетях, а участники актов, если владели грамотой, подтверждали верность записи в специально отведенной графе;

- записи дают возможность обнаружить и проследить этапы становления языковых и речевых норм, что позволяет выявить региональные особенности языка и речи.

Сохранность документов различна: некоторые книги в хорошем состоянии, участь других печальна. Часть пострадала настолько, что уже не подлежит реставрации.

Метрические книги представляют ценность как региональный лингвистический и культурологический источник: в них отражены диалектные особенности произношения, антропонимическая система определенной местности и определенного периода, апеллятивная лексика, отражающая родственные отношения и другие языковые факты. В мусульманских книгах сохранились сведения о проживании в татарских юртах этнически и сословно неоднородного населения: собственно староясачных татар, оброчных чувальщиков, служилых татар и переселенцев из Средней Азии — бухарцев (сартов). Несмотря на определенную унифицированность, а значит, определенную ограниченность лексического состава, мечетные книги дают богатый материал для лингвистических исследований, прежде всего для ономастических и лексикографических.

В процессе работы по формированию компетенций студентам предлагается перевести тексты мечетных книг на русский язык. Перевод и историко-лингвистический анализ рукописных текстов позволяет детально и комплексно рассмотреть проблемы не только социально-исторического контекста (расселение и количество населения, личные данные: имя, дата и место рождения, имена и социальное положение родителей, обстоятельства при браке, дата смерти и место погребения), но и лингвистического (стилистические особенности письменной речи, графику, орфографию, лексику, морфологию, синтаксис языка XIX– начала XX вв.).

Задания, связанные со стилистическими особенностями документов и их лексическим наполнением, позволяют дать представление о метрических книгах как культуроведческом источнике.

Примерный перечень заданий для студентов:

– Определите структуру документов о родившихся, браках, разводах и смерти. В чем проявляется унифицированность и шаблонность документов XIX– начала XX вв.? Какие реквизиты использованы в документах? Каковы особенности их применения?

– Прочитайте записи, выпишите речевые штампы. Какие лексико-стилистические особенности характерны для вариантов рече-

вых штампов? Используются ли анализируемые речевые штампы в современном деловом языке?

– Найдите и выпишите лексемы, обозначающие половозрастной статус, термины родства сибирских татар из метрических книг. Используя этимологические словари тюркских языков, установите их происхождение.

– Выпишите личные имена из метрических книг. Используя толковые словари татарских имен, классифицируйте лексические единицы по происхождению, по значению, по структуре. Какие антропонимы характерны для староясачных татар, бухарцев? Почему?

– Найдите в метрических материалах топонимы (ойконимы, гидронимы) Тюменской области. Установите статус топонима (официальный, неофициальный), семантику и этимологию. Используются ли анализируемые единицы в современном языке? Выявите устаревшие лексемы.

– Выпишите названия болезней из метрических книг о смерти. Попробуйте установить более точное название болезни исходя из эпидемиологической обстановки в Тобольской губернии XIX– начала XX вв. Классифицируйте лексику с точки зрения этимологии. Какие лексемы заимствованы из русского языка?

Необходимо дать студентам возможность пользоваться словарями, что, в свою очередь, создаст возможность приобретения обучающимися навыка «использовать язык в размерных социально-детерминированных ситуациях», учитывая, что «лингвистическая система детерминируется не только системными рамками, экстралингвистическими и социальными факторами, но и национально-культурологическими факторами» [11, 95].

На занятиях по дисциплине «Старотатарский язык» рекомендуется рассмотреть структуру и содержание метрических записей. При рассмотрении сибирских рукописей необходимо обратить внимание студентов на следующие особенности:

1) в начале слова встречается *соответствие й~ж*: *Кыз тарафыдин йизнәсе* پزناسی Әхмәд Хужа углы вәли вәкил булды ‘Со

стороны невесты доверенным был зять Ахмад сын Хужа'; يانسلطان 'Жансолтан', يانباقى 'Жанбакый';

2) в написании имен девушек с компонентом *бикә* наблюдается вариативность *б – ф – п*: نيازفيکه 'Ниязбика', نيازبيکه 'Ниязбика'; ھاروپيکه 'Харубика';

3) сохранение согласного [ɣ] в середине и в конце слов наблюдается в лексемах *туз-*, *угыл*: *Тубыл губернасы*, *шулук өйәзе*, *Күкрәнде илендә тугды*; *кыз* اوغلان *углан* 'дочь, девочка', *ир* اوغلان *углан* 'сын, мальчик', *Шул ук өйәз Кундан иленең Исхак Нийаз* اوغلى *на* *углына*.

В качестве текстового материала возможно использовать ксерокопии рукописей (Таблицы 1, 2; рисунки 1, 2).

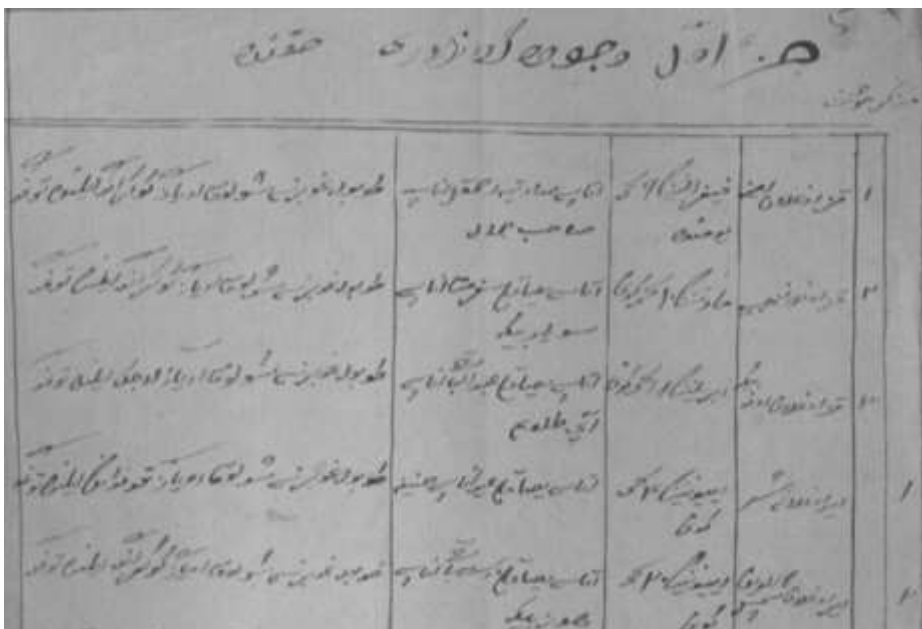


Рисунок 1 — Фотография записей о родившихся

Figure 1 — Photo of birth records

Таблица 1 — Перевод текста с фотографии записей родившихся (рисунок 1)

Table 1 — Translation of text from a photograph of birth records (figure 1)

Родился в селении Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Отец бухарец Рахимкул, мать Сахибджамал	9 дня февраля	Ребенок женского пола Амина	1	—
Родился в селении Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Отец ясачный Сафармет, мать Суярбика	10 дня марта	Ребенок женского пола Хабиба	2	—
Родился в селении Тахтагул Тобольской губернии того же уезда.	Отец ясачный Габделбаки, мать Айтолуг	18 дня апреля	Ребенок женского пола Аднабика	3	—
Родился в селении Кондан Тобольской губернии того же уезда.	Отец ясачный Аид, мать Ханифа	4 дня июня	Ребенок мужского пола Яшар	—	1
Родился в селении Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Отец ясачный Дустбаки, мать Хаунбика	20 дня июня	Ребенок мужского пола Шамсетдин	—	2

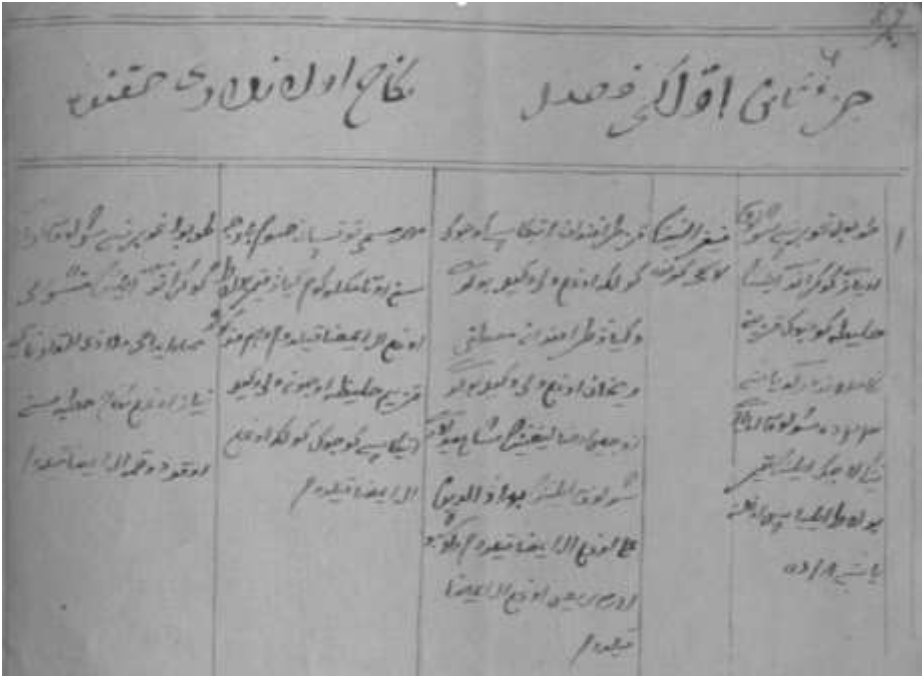


Рисунок —2 Фотография записей о браках

Figure 2 — Photo of marriage records

Таблица 2 — Перевод текста с фотографии записей о браках (рисунок 2)

Table 2 — Translation of text from a photograph of marriage records (figure 2)

<p>В подтверждение прочтения мной никаха поставил подпись имам Зулькарнай сын Нияза из деревни Чебурга Тобольской губернии того же уезда.</p>	<p>Сумма выкупа за невесту девяносто рублей, в подтверждение передачи денег в полном размере жених Тимербулат сын Ильяса поставил подпись и за вышеназванную мою дочь Халиту доверенный отец ее Кучук, сын Кулика, поставил подпись.</p>	<p>Со стороны невесты доверенным был ее отец Кучук, сын Кулика, и со стороны жениха доверенным был Мустафа, сын Рейхана, согласие супругов их свидетели из той же деревни Багаветдин сын Гали скрепил подписью, Ташбулат, сын Райхана скрепил подписью.</p>	<p>8 дня февраля</p>	<p>Сочетались никахом Халита, дочь Кучука из деревни Чебурга того же уезда Тобольской губернии, в 23 года, и Тимербулат, сын Ильяса из деревни Тахтагул того же уезда, в 18 лет.</p>
---	--	---	----------------------	--

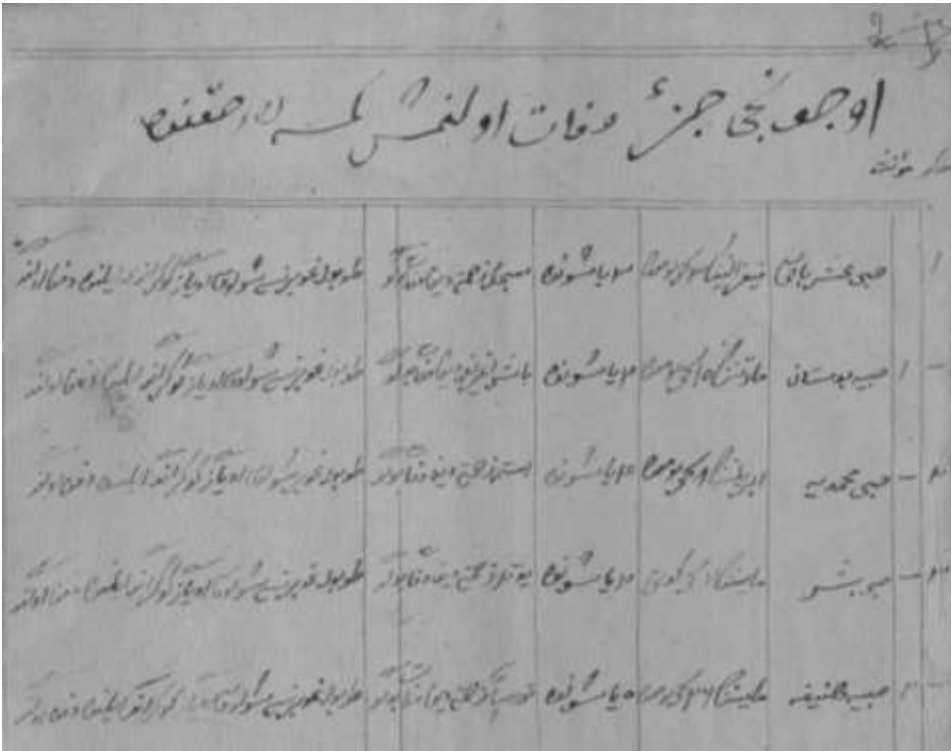


Рисунок —3 Фотография записей о смерти
Figure 3 — Photo of death records

Таблица 3 — Перевод текста с фотографии записей о смерти (рисунок 3)

Table 3 — Translation of text from a photograph of death records (figure 3)

Погребение состоялось в деревне Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Умер от болезни кишки	В 3 года	3 дня февраля	Ребенок Гаширбаки	—	1
Погребение состоялось в деревне Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Умерла от болезни головы	В 2 года	10 дня марта	Ребенок Бостан	1	—
Погребение состоялось в деревне Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Умер от астмы	В 4 года	8 дня апреля	Ребенок Мухаммади	—	2
Погребение состоялось в деревне Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Умер от страдания кашлем	В 2 года	7 дня мая	Ребенок Башир	—	3
Погребение состоялось в деревне Чебурга Тобольской губернии того же уезда.	Умерла от болезни живота	В 5 лет	26 дня мая	Ребенок Ханифа	2	—

Система заданий по морфологии и синтаксису направлена на формирование лингвистической компетенции, которая, по мнению А. В. Корнеевой, С. В. Зелениной и Р. К. Восиевой, рассматривается как важный структурный компонент коммуникативной компетенции, предполагающий практическую способность человека воспринимать и понимать разные речевые формы и пользоваться ими [12].

Студентам предлагается выполнить следующие задания:

– Найдите в текстах слова с падежными аффиксами. Особое внимание уделите функционированию вариантов флексий исходного, винительного и направительного падежей. Выпишите примеры. Определите часть речи, синтаксическую функцию лексем. Объясните проявление аффиксальной вариативности в языке.

– Транслитерируйте и выпишите пример записи о бракосочетании. Определите часть речи и синтаксическую функцию всех слов в тексте. Выполните морфологический анализ разных частей речи. Какой порядок слов (прямой, обратный) был использован составителем текста? Почему?

4 Обсуждение (Discussion)

Основной особенностью занятий с использованием рукописных источников является то, что в ходе работы студенты рассматривают книги как исторический источник. Данные книги позволяют судить о демографической обстановке, о времени и причинах массовых заболеваний и, как следствие, массовых смертей; анализ информативной части книг позволит увидеть этапы становления делопроизводства в Российском государстве. Лингвистический анализ позволит рассмотреть стилистическое разнообразие записей, увидеть вариативное использование языковых единиц.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, мечетные книги, с точки зрения их лингвистической и культурологической содержательности, позволяют говорить о том, что, во-первых, это ценнейший источник для изучения становления официально-делового стиля документов мусульман, во-вторых, это основной документальный источник при

изучении родословных, в-третьих, метрические книги — это большой фонд антропонимов, в-четвертых, это фиксация функционирования вариативных форм и лексем, фиксация диалектного произношения, в-пятых, метрические книги позволяют судить о проникновении в национальный язык заимствований из разных языков и об их адаптации и кодификации в татарском языке. Кроме того, изучение метрических книг позволяет представить этнический и социальный состав населенных пунктов, их материальное положение, проследить взаимоотношения между людьми разных сословий и вероисповеданий.

К сожалению, «метрические книги еще недооценены историками, и в большинстве своем они используются краеведами и генеалогами, целью изучения которых является история отдельного рода или края» [13, 82]. Исследователь Э. К. Салахова отмечает, что «коллекция метрических книг — это практически единственный вид источников, написанный на старотатарском языке в разных диалектах татарского языка» [13, 92], упустить возможность на этом бесценном материале формировать компетенции студентов вуза недопустимо.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-412-720008 «Метрические записи XIX– начала XX вв. о тобольских и тюменских бухарцах как историко-лингвистический источник». Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

Библиографический список

1. Харисов Ф. Ф. Проблемы формирования компетенций в ходе обучения: лингвометодический аспект // Фэнни Татарстан. 2019. № 2. С. 81–87.
2. Современная школа: опыт модернизации. Книга для учителя / О. В. Акулова [и др.] ; под общ. ред. А. П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
3. Терехова С. Е. Формирование культуроведческой компетенции учащихся 5–6 классов в процессе системной работы с устаревшей культурно-маркированной лексикой : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Орлов. гос. ун-т. Орел, 2014. – 22 с.

4. Мартынова А. В. Формирование культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы в период профессиональной переподготовки специалиста (на примере изучения языковых дисциплин) // Вестник Нижневартского государственного университета. 2019. № 1. С. 90–95.

5. Гилева А. В. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с родным городом в условиях регионализации содержания дошкольного образования : учебное пособие. Соликамск : Соликамский государственный педагогический институт, 2019. – 156 с.

6. Куприна Н. Г., Медведева А. А. Концептуальные подходы к освоению младшими школьниками регионального искусства (на примере Уральского региона) // Педагогика искусства. 2020. № 1. С. 151–158.

7. Мординова Е. А. Воспитание патриотизма в условиях регионализации образования // Поволжский педагогический вестник. 2018. № 3 (20). С. 63–69.

8. Лихачева О. Н., Королева Ю. В., Тымчук Е. В. Региональный компонент как один из аспектов современного процесса в вузе на примере иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 96–97.

9. Файзуллина Г. Ч., Кадирова Э. Х., Фаттакова А. А. Мечетные книги тобольской губернии XIX– начала XX веков как памятник письменности сибирских татар: состав книг и лексика // Научный диалог. 2020. № 2. С. 127–140.

10. Косых Е. А., Чеснокова Е. В. Метрические книги в системе русской культурологической парадигмы // Культура и текст. 2011. № 12. <https://cyberleninka.ru/article/n/metricheskie-knigi-v-sisteme-russkoy-kulturologicheskoy-paradigmy> (дата обращения 08.04.2020).

11. Постникова В. В. Лингвистическая компетенция, современные словари и национальный колорит // Успехи современной науки. 2016. Т. 3. № 5. С. 94–95.

12. Корнеева А. В., Зеленина С. В., Восиева Р. К. Лингвистическая компетенция как паритетная коммуникативная компетенция / Colloquium-journal. 2020. № 6-5 (58). С. 41–43.

13. Салахова Э. К. Мусульманские метрические книги России // Эхо веков. 2018. № 1. С. 81–96.

G. Ch. Faizullina¹, Ye. N. Ermakova², L. P. Yuzdova³

¹ORCID № 0000-0002-2721-4063

Docent, Doctor of Philological Sciences,

Professor at the Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, Tyumen State University, Tobol'sk, Russia.

E-mail: utgus@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-6454-6745

Professor (Full), Doctor of Philology,

Professor at the Department of Philological Education, Tyumen State University, Tobolsk, Russia.

E-mail: ermakova25@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,

Professor at the Department of the Russian Language,
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: uzdovalp@cspu.ru

**FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL
STUDIES COMPETENCIES
WITHIN THE DISCIPLINES OF THE MINOR-BLOCK
“TATAR PHILOLOGY”**

Abstract

Introduction. The cultural values of any nation, its wealth are reflected not only in works of art, but also in historical documents. These documents include Muslim (mosque) books. Despite the fact that the books were compiled according to the rules of unification and standardization adopted at that time, the analyzed manuscripts provide rich material for linguistic research, primarily for onomastic and lexicographic ones. Mosque books are of particular value as a regional linguistic and cultural-linguistic source, since they reflect the dialectal peculiarities of pronunciation, the anthroponymic system of a certain area and a certain period, appellative vocabulary, and family relations are recorded.

Materials and methods. The main research methods were the analysis of scientific literature and manuscripts, descriptive and comparative analysis of the stages of work with the texts of regional mosque books.

Results. The definition of linguistic and culturological competencies is given, the linguistic and cultural significance of the source is substantiated, the factors that should be taken into account when working with the source are formulated, and individual possible tasks for classroom and independent work of students are presented.

Discussion. It is emphasized that the formation of linguistic and culturological competencies among university students will be facilitated by the knowledge gained in the framework of additional education “Tatar Philology”.

Conclusion. It is concluded that the use of regional source material will contribute to the formation of linguistic and cultural competence among students.

Keywords: Competence; Linguistic competence; Cultural competence; Regional source; Metric books.

Highlights:

The essence of linguistic and cultural competence has been determined;

Formulated the rationale for the use of mosque books as a regional source that contributes to the formation of linguistic and cultural competencies among university students;

Possible tasks are presented when using a regional historical source in classes included in the Minor-block "Tatar Philology";

Identified the main tasks that must be solved in the process of preparation and work using a regional source.

References

1. Kharisov F.F. (2019), *Problemy formirovaniya kompetentsiy v khode obucheniya: lingvometodicheskiy aspekt* [Problems of the formation of competencies in the course of training: the linguo-methodological aspect], *Фәһһи Татарстан*, 2, 81–87. (In Russian).
2. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova Ye.V. & Tryapitsyna A.P. (2005), *Sovremennaya shkola: opyt modernizatsii (kniga dlya uchitelya)* [Modern school: experience of modernization (Teacher's book)], Izdatel'stvo Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. St. Petersburg, 290 p. (In Russian).
3. Terekhova S.Ye. (2014), *Formirovaniye kul'turovedcheskoy kompetentsii uchashchikhsya 5-6 klassov v protsesse sistemnoy raboty s ustarevshey kul'turno-markirovannoy leksikoy (avtoreferat na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Formation of culturological competence of students in grades 5–6 in the process of systematic work with outdated culturally-labeled vocabulary (Abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Orlovskiy gosudarstvennyy universitet, Orel, 22 p. (In Russian).
4. Martynova A.V. (2019), *Formirovaniye kul'turovedcheskoy kompetentsii budushchego uchitelya nachal'noy shkoly v period professional'noy perepodgotovki spetsialista (na primere izucheniya yazykovykh distsiplin)* [Formation of cultural competence of the future primary school teacher during the period of professional retraining of a specialist (on the example of studying language disciplines)], *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1, 90–95. (In Russian).

5. Gileva A.V. (2019), *Oznakomleniye detey starshego doshkol'nogo vozrasta s rodnym gorodom v usloviyakh regionalizatsii sodержaniya doshkol'nogo obrazovaniya (uchebnoye posobiye)* [Familiarization of senior preschool children with their hometown in the context of regionalization of the content of preschool education (study aid)], Solikamskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut, Solikamsk, 156 p. (In Russian).

6. Kuprina N.G. & Medvedeva A.A. (2020), *Kontseptual'nyye podkhody k osvoyeniyu mladshimi shkol'nikami regional'nogo iskusstva (na primere Ural'skogo regiona)* [Conceptual approaches to the development of regional art by primary schoolchildren (on the example of the Ural region)], *Pedagogika iskusstva*, 1, 151–158. (In Russian).

7. Mordvinova E.A. (2018), *Vospitaniye patriotizma v usloviyakh regionalizatsii obrazovaniya* [Fostering patriotism in the context of regionalization of education], *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik*, 3 (20), 63–69. (In Russian).

8. Likhacheva O.N., Koroleva Yu.V. & Tymchuk Ye.V. (2019), *Regional'nyy komponent kak odin iz aspektov sovremennogo protsessa v vuze na primere inostrannogo yazyka* [Regional component as one of the aspects of the modern process in the university on the example of a foreign language], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (74), 96–97. (In Russian).

9. Fayzullina G.Ch., Kadirova E.Kh. & Fattakova A.A. (2020), *Mechetnyye knigi tobol'skoy gubernii XIX –nachala XX vekov kak pamyatnik pis'mennosti sibirskikh tatar: sostav knig i leksika* [Mosque books of the Tobolsk province of the XIX– early XX centuries as a monument to the writing of the Siberian Tatars: the composition of books and vocabulary], *Nauchnyy dialog*, 2, 127–140. (In Russian).

10. Kosykh Ye.A. & Chesnokova Ye.V. (2011), *Metricheskiye knigi v sisteme russkoy kul'turologicheskoy paradigmy* [Metric books in the system of the Russian culturological paradigm], *Kul'tura i tekst*. [Electronic], no. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metricheskie-knigi-v-sisteme-russkoy-kul'turologicheskoy-paradigmy> (Accessed: 08.04.2020). (In Russian).

11. Postnikova V.V. (2016), *Lingvisticheskaya kompetentsiya, sovremennyye slovari i natsional'nyy kolorit* [Linguistic competence, modern dictionaries and national flavor], *Uspekhi sovremennoy nauki*, 3, 5, 94–95. (In Russian).

12. Korneyeva A.V., Zelenina S.V., Vosiyeva R.K. (2020), *Lingvisticheskaya kompetentsiya kak paritetnaya kommunikativnaya kompetentsiya* [Linguistic competence as a parity communicative competence], *Colloquium-journal*, 6-5 (58), 41–43. (In Russian).

13. Salakhova E.K. (2018), *Musul'manskiye metricheskiye knigi Rossii* [Muslim metric books of Russia], *Ekho vekov*, 1, 81–96. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.010

УДК 378.147

ББК 74.48

А. В. Шавлов¹, С. В. Хохотва², А. С. Алтухов³, Д. И. Борисенко⁴

¹ORCID № 0000-0003-1392-2509

Кандидат технических наук, профессор кафедры теории и методики управления авиацией, Филиал Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: shavlov69@mail.ru

²ORCID № 0000-0001-5707-9942

Доцент кафедры теории и методики управления авиацией, Филиал Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: hoha444@mail.ru

³ORCID № 0000-0002-7445-6145

Старший инструктор кафедры теории и методики управления авиацией, Филиал Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: altuhov.as@yandex.ru

⁴ORCID № 0000-0002-7040-6845

Курсовой офицер-преподаватель, Филиал Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: dragomirov-92@mail.ru

МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УРОВНЕЙ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность формирования уровней знаний с мультимедийным сопровождением и формирова-

ния готовности разрешения проблемных ситуаций авиационными специалистами. Цель статьи — обосновать и раскрыть авторский подход в реализации методической системы преобразования виртуальной информации в профессиональный опыт, уровень умственного развития и формирование знаний.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий, а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, методы статистической обработки.

Результаты. Предложена методическая система последовательности мультимедийного сопровождения учебного материала презентации.

Обсуждение. Подчеркивается, что большинство обучающихся в результате восприятия мультимедийной презентации лекции усваивают содержащуюся в ней новую учебную информацию эффективно, но элементы презентации приводят лишь к существенному улучшению усвоения знаний на определенных уровнях. Вместе с тем существенно мультимедийные технологии позволяют визуально представлять информацию, требующую пространственного восприятия, что позволяет разрешать противоречия между усвоением знаний и овладением навыками.

Заключение. Делается вывод о том, что применение мультимедийной презентации зависит от степени валидности структурно функционального построения всего процесса обучения и методической системы преподавания дисциплины в целом.

Ключевые слова: мультимедийная презентация; образовательный контент; компетентность; функциональная образовательная модель; проблемная ситуация; процесс обучения; методическая система

Основные положения:

– определены составляющие мультимедийной презентации

как элемента формирования знаний;

– разработана функциональная образовательная модель, способствующая созданию условий выявления необходимого уровня управления учебной информацией.

1 Введение (Introduction)

Анализ педагогического опыта показывает, что в процессе обучения мультимедийная презентация может выполнять различные функции. Однако нами рассматриваются лишь отдельные аспекты построения и функционирования процесса обучения в условиях, когда мультимедийная презентация является основным источником новой информации. Предварительно заметим, что в любой учебной мультимедийной презентации информация дается обучаемым через систему плоских (подвижных и неподвижных) изображений и через слово, реже используются кинофрагменты, музыка и шумы. Поэтому поиски путей достижения оптимальных результатов обучения с помощью мультимедийной презентации можно строить только на основе знания общих закономерностей восприятия каждого компонента презентации, характера их зависимости от индивидуальных (таких, как уровень умственного развития, запас знаний, жизненный опыт, скорость реакции и т. д.) и возрастных особенностей обучаемых; от объема, содержания, качества и скорости предъявления учебной информации; от приемов, используемых при восприятии и т. д. [1].

Исследования психологов (А. А. Степанова, Н. И. Жинкина, А. П. Неёловой, А. В. Буровой и др.) показывают важность обучения реципиентов рациональным приемам организации их чувственного восприятия, возможность управления их познавательной деятельностью на различных этапах процесса обучения с помощью мультимедийной презентации. Педагогическая практика это подтверждает.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Действительно, целенаправленная деятельность преподавателя до начала мультимедийной презентации, во время ее просмотра

ра и после окончания может обеспечить формирование ожидаемой системы знаний, умений и навыков у всех обучаемых.

На учебных занятиях, где мультимедийной презентации является основным источником новой учебной информации по теме, функции преподавателя могут быть следующими. До начала мультимедийной презентации это создание проблемной ситуации, подготовка обучаемых и установка их на активное восприятие учебной информации. Для этого преподаватели используют различные приемы:

а) раскрытие перед обучающимися теоретического, практического значения и перспективности вопроса, которому посвящается мультимедийная презентация;

б) анализ известных обучаемым явлений, практических задач и событий, научное обоснование которых возможно лишь после усвоения ими новой информации из мультимедийной презентации;

в) сообщение обучаемым о работе, которую предстоит им выполнить на основе информации, полученной из мультимедийной презентации;

г) предварительное ознакомление обучаемых со структурой (планом) новой информации, содержащейся в мультимедийной презентации;

д) раскрытие перед обучающимися взаимосвязи между вопросами уже изученными и вопросами, предстоящими им усвоить.

3 Результаты (Results)

Обучающиеся, оказавшись таким образом в условиях проблемной ситуации, определяют (с помощью преподавателя или самостоятельно) проблему, которую им предстоит решить, то есть обнаруживают какую-то практическую или теоретическую трудность, что-то неизвестное, но важное для себя; оценивают соотношение и взаимосвязь между неизвестными и известными элементами проблемы; осознают цель решения проблемы на основе предвидения результата и пути ее решения.

Хороший переход от вводной части учебного занятия к усвоению содержания мультимедийной презентации обеспечивает крат-

кая положительная предварительная (относительно презентации) инструкция преподавателя. Основная цель такой инструкции — наметить смысловые «опорные точки» в материале предстоящей презентации и дать обучаемым соответствующую установку на запоминание. Упор делается именно на эти два фактора, так как они являются основой многих приемов умственной работы обучаемых над учебным материалом (об этом много сказано в работах таких психологов, как К. В. Бардин, Б. Б. Коссов, Б. Ф. Ломов и др.).

Известно, если преподаватель, готовясь к лекции, ставит своей задачей не только передачу определенной суммы знаний, но и развитие памяти и мышления, он должен применять проблемный метод изложения, то есть сообщать новые знания так, чтобы обучаемые включались вместе с преподавателем в познавательный процесс. Поэтому среди методов учебной информации, на наш взгляд, должна занять важное место проблемная лекция, когда не просто сообщаются конечные выводы науки, а воспроизводится в какой-то мере путь их открытия, вскрываются внутренние противоречия решаемой проблемы, обсуждаются предполагаемые пути ее решения, доказывается истинность окончательных решений и выводов [2].

Особенно большую трудность представляет вопрос об управлении учебной деятельностью обучаемых во время проблемной мультимедийной презентации. Во время приема информации поведение (в самом широком понимании) обучающихся определяется также и внешними управляющими воздействиями преподавателя, которые мы рассматриваем как взаимосвязанные и дополняющие друг друга уровни управления приемом учебной информации: воздействие мультимедийной презентации и ее информация — I уровень, а воздействие со стороны преподавателя — II уровень управления.

Главным интегрирующим звеном в общей системе управления познавательной деятельностью обучаемых всегда является преподаватель, ибо только он сознательно и целесообразно координирует работу всех элементов системы, связывая их в единое целое. Если говорить кратко о сути упомянутых выше уровней управления при-

емам учебной мультимедийной презентации, то следует отметить следующее.

Первый уровень управления имеет более обобщенный характер и реализуется, прежде всего, через содержание и логику учебной информации мультимедийной презентации в целом и каждого ее кадра в отдельности, через правильный выбор средств и методов с учетом всего богатства выразительных возможностей мультимедийной презентации (в том числе специальные управляющие кадры и слово преподавателя). Основой, на которой строится первый уровень управления, является научный прогноз учебной деятельности и ее результатов, учитывающий закономерности учебного процесса, общие психофизиологические особенности обучающихся, содержание и методику изучения темы, широту аудитории презентации и разнообразие условий работы обучающихся, требуемый уровень усвоения сообщаемых знаний, воспитательную направленность и т. д.

Второй уровень управления осуществляется преподавателем в аудитории и предполагает, помимо функции регулирования учебной деятельности обучаемых, также и ее коррекцию, чего не позволяет осуществлять I уровень управления. При этом программа регулирования преподавателем учебной деятельности обучаемых строится также на основе предвидения, но в дополнении к факторам, которые учитываются в первом-уровне управления, здесь с предельной возможной полнотой предусматриваются конкретные «местные» условия (объём и качество исходных знаний обучаемых, уровень их готовности к восприятию учебной информации, индивидуальные особенности, интересы и склонности и т. д.). Положительный эффект регулирующих воздействий преподавателя значительно повышается, если они носят упреждающий характер и осуществляются им в соответствии со смысловыми «опорными точками» содержания учебной информации. Исследования показали, что основной формой регулирующих воздействий преподавателя во время мультимедийной презентации могут быть его краткие предупредительные словесные сигналы (указания) обучающимся [3].

Решение о необходимости и характере коррекции содержания или формы учебной деятельности обучающихся во время мультимедийной презентации преподаватель принимает обычно на основании прямых или косвенных сигналов об уровне активности и успешности этой деятельности, поступающих по каналу обратной связи. При появлении отклонений в запланированной учебной деятельности обучаемых преподаватель определяет их причины и принимает решение о характере и времени необходимой коррекции. Таким образом, коррекция рассматривается нами как целесообразное педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений (предвиденных и непредвиденных), появившихся в учебной деятельности обучаемых.

В педагогической практике применения мультимедийной презентации для осуществления коррекции оказалось эффективным использование локальных (фронтальных и индивидуальных) инструкций преподавателя.

Чтобы подчеркнуть различие между регулированием и коррекцией, заметим, что регулирование понимается нами как целостная система целенаправленных упреждающих педагогических мер, поддерживающих требуемый уровень, содержание и направление учебной деятельности обучаемых. Безусловно, эти два понятия в общей системе управления учебной деятельностью во время мультимедийной презентации тесно взаимосвязаны [4].

Более того, с повышением качественного уровня регулирования учебной деятельности обучаемых необходимость в коррекции снижается. Однако это не ослабляет значение контроля и наблюдений преподавателя за режимом работы, порядком действий обучаемых и качеством усвоения ими учебной информации.

Охарактеризованная выше система управления приемом учебной информации, сообщаемой обучаемым во время проблемной мультимедийной презентации лекции, обеспечивает при этом значительное повышение качества ее усвоения даже в условиях известной ограниченности текущей обратной связи [5].

Очень важно научить обучаемых после окончания мультимедийной презентации давать оценку полученной информации с точки зрения ее полноты и полезности для решения учебной проблемы. Началом этому может стать выяснение общими усилиями обучающихся и преподавателя вопросов, оставшихся неясными после просмотра презентации. В процессе непродолжительной дискуссии или по итогам специального контроля за усвоением содержания презентации преподаватель делает выводы о мерах совершенствования знаний обучаемых (дополнительное сообщение преподавателя, работа с учебником, справочником, решение задач, упражнений и т. д.) [6]. Вся совместная деятельность преподавателя и обучаемых, осуществляемая ими после мультимедийной презентации, которая, прежде всего, должна быть направлена на формирование у каждого обучаемого целостной системы знаний, умений и навыков на уровне, определяемом дидактической целью данного занятия. Преподавателю, управляющему всей деятельностью обучаемых, необходимо постоянно помнить, какие элементы знаний и умений должны быть усвоены в процессе данного занятия на I, II и III уровнях (по М. Н. Скаткину и И. Я. Лернеру), а общая система занятий по теме должна обеспечивать усвоение каждого элемента знаний на требуемом уровне.

4 Обсуждение (Discussion)

Исследования показывают, что большинство обучаемых (80–90 %) в результате восприятия мультимедийной презентации лекции усваивают содержащуюся в ней новую учебную информацию не выше второго уровня. Попытки управления их познавательной деятельностью до и во время презентации приводят лишь к существенному улучшению усвоения знаний на I и II уровнях, но не обеспечивают всем обучаемым удовлетворительного овладения знаниями на III уровне. Поэтому формирование нужной системы знаний в условиях применения мультимедийной презентации в качестве основного источника новой учебной информации требует специальной организации целенаправленного совершенствования и закреп-

ления знаний после мультимедийной презентации. Только с помощью последующей адекватно построенной системы практической деятельности (решение задач, выполнение графических, лабораторных работ и т. д.) обучаемых их знания, полученные из мультимедийной информации, могут быть доведены до требуемого уровня [7].

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что эффективность систематического применения мультимедийной презентации в качестве новой учебной информации зависит не только от качества презентации, но и от степени адекватности структурно функционального построения всего процесса обучения и методической системы преподавания дисциплины в целом.

Библиографический список

1. Елистратова Н. Н. Формирование информационной культуры иностранных слушателей военных вузов Министерства обороны Российской Федерации с использованием технологии мультимедиа в образовательном процессе // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2014. № 1 (42). С. 37–51.
2. Жабакова Т. В. Экспектационный подход к проблеме самореализации личности студентов в процессе обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2019. №7 (153). С. 110–124. DOI: 10.25588/CSPU.2019.153.7.006.
3. Педагогические приемы развития логического мышления студентов вузов / Исакова М. М. [и др.] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 110–125. DOI: 10.25588/CSPU.2019.13.68.008.
4. Куклев В. А. Методология мобильного обучения // Телекоммуникации и информатизации образования. 2007. № 1. С. 75–82.
5. Lovetski K.P., Zhukov A.A., Paukshto M.V., Sevastianov L.A. & Tiutiunnik A.A. (2020), “Solving the inverse problem for determining the optical characteristics of materials”, *Discrete and continuous model sand applied computational science*, vol. 28, no. 4, pp. 383–385.
6. Петряев С. В. Преимущества и недостатки использования мультимедийных технологий в обучении. // Проблемы педагогики. 2018. № 2 (34). С. 115–118.
7. Природова О. Ф., Данилова А. В., Моргун А. Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 9–30.

**A. V. Shavlov¹, S. V. Khokhotva²,
A. S. Altukhov³, D. I. Borisenko⁴**

¹ORCID No. 0000-0003-1392-2509

Candidate of Engineering Sciences,

Professor at the Department of Theory and Methods of Aviation
Management, Branch of the Federal state Breech Military Educational
Institution of Higher Education
“Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force
Academy Named after Professor N. Ye. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin”,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: shavlov69@mail.ru

²ORCID No. 0000-0001-5707-9942

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Aviation
Management, Branch of the Federal State Breech Military Educational
Institution of Higher Education
“Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force
Academy Named after Professor N. Ye. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin”,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: hoha444@mail.ru

³ORCID No. 0000-0002-7445-6145

Senior instructor at the Department of Theory and Methods of Aviation
Management, Branch of the Federal State Breech Military Educational
Institution of Higher Education
“Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force
Academy Named after Professor N. Ye. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin”,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: altuhov.as@yandex.ru

⁴ORCID No. 0000-0002-7040-6845

Course officer-teacher, Branch of the Federal State Breech Military
Educational Institution of Higher Education
“Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force
Academy Named after Professor N. Ye. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin”,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: dragomirov-92@mail.ru

**MULTIMEDIA SUPPORT
AS A MEANS OF FORMING KNOWLEDGE
LEVELS OF STUDENTS OF THE MILITARY
AVIATION UNIVERSITY**

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the formation of knowledge levels with multimedia support and the formation of readiness to resolve problem situations by aviation

specialists. The purpose of the article is to substantiate and reveal the author's approach to the implementation of a methodological system for converting virtual information into professional experience, the level of mental development and the formation of knowledge.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the problem of teaching using information and communication technologies, as well as diagnostic methods, including observation, description, conversation, questioning, methods of statistical processing.

Results. The methodological system of the sequence of multimedia support of the educational material of the presentation is proposed.

Discussion. It is emphasized that the majority of students, as a result of the perception of the multimedia presentation of the lecture, assimilate the new educational information contained in it effectively, but the elements of the presentation lead only to a significant improvement in the assimilation of knowledge at certain levels. At the same time, multimedia technologies allow us to visually represent information that requires spatial perception, which allows us to resolve contradictions between the assimilation of knowledge and the mastery of skills.

Conclusion. It is concluded that the use of multimedia presentation depends on the degree of validity of the structural and functional construction of the entire learning process and the methodological system of teaching the discipline as a whole.

Keywords: Multimedia presentation; Educational content; Competence; Functional educational model; Problem situation; Learning process; Methodological system.

Highlights:

The components of a multimedia presentation as an element of knowledge formation are determined;

A functional educational model has been developed that cont-

ributes to the creation of conditions for identifying the necessary level of educational information management.

References

1. Elistratova N.N. (2014), *Formulirovanie informacionnoi kultury inostrannykh slushatelei voennykh vuzov Ministerstva oborony Rossijskoi Federacii s ispol'zovaniem tehnologii mal'timediav obrazovatel'nom processe* [Formation of information culture of foreign students of military universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation using multimedia technology in the educational process], *Vestnik Rjazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina*, 1 (42), 37–51. (In Russian).

2. Zhabakova T.V. (2019), *E'kspektacionnyi podkhod k probleme samo-realizacii lichnosti studentov v processe obuchenija* [An expekshion approach to the problem of self-realization of students ' personality in the learning process], *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* 7 (153), 110–124. DOI: 10.25588/CSPU.2019.153.7.006. (In Russian).

3. Isakova M.M. (2019), *Pedagogicheskie priemy razvitijalogicheskogo myshlenijastudentov vuzov* [Pedagogical techniques for the development of logical thinking of university students], *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2, 110–125. DOI: 10.25588/CSPU.2019.13.68.008. (In Russian).

4. Kuklev V.A. (2007), *Metodologija mobil'nogo obyuchenija* [Mobile learning methodology], *Telekommunikazii i informatizacii obrazovanij*, 1, 75–82. (In Russian).

5. Lovetski K.P., Zhukov A.A., Paukshto M.V., Sevastianov L.A. & Tiutiunnik A.A. (2020), “Solving the inverse problem for determining the optical characteristics of materials”, *Discrete and continuous model sand applied computational science*, vol. 28, no. 4, pp. 383–385.

6. Petrjaev S.V. (2018), *Preimushchestva I nedostatki ispol'zovanija mul'timedijnyh tehnologij v obuchenii* [Advantages and disadvantages of using multimedia technologies in teaching], *Problemy pedagogiki*, 2 (34), 115–118. (In Russian).

7. Prirodova S.V. (2021), *Struktura cifrovoi obrazovatel'noi sredy: normativno-pravovye I metodicheskie aspekty* [The structure of the digital educational environment: regulatory and methodological aspects], *Pedagogika i psichologiy obrazovanij*, 1, 9–30. (In Russian).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.011

УДК 37.032 : 373.24

ББК 74.14

Б. А. Артеменко¹, Н. Е. Пермякова², А. Р. Исаичкина³

¹ORCID № 0000-0001-8101-4401

Доцент, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: artemenkoba@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-2489-3072

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: permyakovane@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-0703-724X

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: urazovaar@cspu.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация

Введение. Сегодня экологическая ситуация в мире и России остается крайне напряженной, поэтому на первый план выходит человеческий фактор как главное условие жизнеспособности общества, которое требует создания многообразных моделей эффективного взаимодействия детей с окружающим миром и социумом.

В статье представлены результаты работы по внедрению и апробации методики экологического образования с целью личност-

ного развития детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются общетеоретические (историко-логический анализ литературы и нормативных документов по проблеме исследования), эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование), интерпретационные (количественного и качественного анализа, методы математической обработки данных). В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста и педагоги дошкольных образовательных организаций г. Челябинск.

Результаты. Личностное развитие детей старшего дошкольного возраста успешно реализуется в рамках экологического образования, которое определяет процесс становления ребенка как совершенствование взаимосвязанных качественных и количественных изменений, которые происходят в детском сознании в соответствии с возрастом и под воздействием природы. Процесс личностного развития детей направлен на формирование гуманного, ценностного, осознанного отношения к природе и к самому себе, как ее части. Авторами выделены критерии оценки уровня экологического образования детей. Предложена методика экологического образования детей старшего дошкольного возраста, способствующая их личностному развитию.

Внедрение разработанной методики в практику дошкольных образовательных организаций позволит педагогам-практикам в значительной мере повысить уровень личностного развития детей.

Обсуждение. Проведенное авторами исследование, основанное на использовании методики экологического образования детей старшего дошкольного возраста, продемонстрировало ее эффективность в аспекте личностного развития детей, что нашло свое подтверждение в изменении показателей: «знания и умения», «интересы», «направленность личности».

Заключение. Результаты проведенного педагогического эксперимента позволили сделать вывод о том, что в процессе приме-

нения методики экологического образования детей старшего дошкольного возраста произошли качественные изменения в личностном развитии детей.

Ключевые слова: личностное развитие; экологическое образование; дети дошкольного возраста; методика экологического образования.

Основные положения:

– разработаны критерии оценки уровня экологического образования детей старшего дошкольного возраста;

– разработана и апробирована методика экологического образования детей старшего дошкольного возраста, направленная на их личностное развитие.

1 Введение (Introduction)

На современном этапе развития общества одной из ведущих тенденций в образовании является воспитание личности ребенка, способной гармонично вписаться в систему «Человек – Общество – Природа». В этой связи актуализируется гуманистическая парадигма, направленная на возбуждение интереса к проблеме личностного развития детей дошкольного возраста в аспекте формирования их самосознания.

Личностное развитие ребенка дошкольного возраста протекает, с одной стороны, в конкретной образовательной среде, а с другой стороны, в окружающем его социуме. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прямо указывается, что образовательный процесс строится на основе воспитания у ребенка социокультурных ценностей и формирования его общей культуры, в том числе самостоятельности и ответственности [1]. Решение этих задач не представляется возможным без определения траектории становления основ экологического образования личности на этапе дошкольного детства. С позиции личностного развития экологическое образование определяет процесс становления ребенка как совершенствование взаимосвязанных качественных и количественных изменений, которые происходят в детском созна-

нии в соответствии с возрастом и под воздействием природы [2]. В результате данного процесса у ребенка формируется гуманное, ценностное, осознанное отношение к природе и, как следствие, возникает отношение к самому себе, как части природы, что и является целью экологического образования [3; 4].

Проблема экологического образования как фактора личностного развития ребенка дошкольного возраста всегда была предметом изучения отечественных и зарубежных ученых. Первоначально идеи личностного развития были изложены в работах классиков педагогической науки П. П. Блонского [5], Е. Н. Водовозовой [6], Е. И. Тихеевой [7], К. Д. Ушинского [8] и др. На современном этапе изучению отдельных аспектов личностного развития посвящены работы Р. Р. Денисовой [9], О. В. Дыбиной [10], Е. К. Орликовой [11], Л. А. Парамоновой [12], Е. Р. Слободской [13], А. Bautista [14], К. Herzhoff [15], R. L. Shiner [16], R. A. Thompson [17] и др.

В этой связи необходимо исследование проблемы развития личностных конструктов, направленной на изучение отдельных аспектов развития детей дошкольного возраста в процессе экологического образования.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для реализации цели исследования был применен комплекс методов: *общетеоретические* — историко-логический анализ литературы и нормативных документов по проблеме исследования; *эмпирические*: наблюдение, беседа, анкетирование; *интерпретационные*: методы количественного и качественного анализа, методы математической обработки данных.

В исследовании приняли участие 208 детей старшего дошкольного возраста и 16 педагогов дошкольных образовательных организаций города Челябинск.

3 Результаты (Results)

С целью изучения развития личности детей старшего дошкольного возраста нами были разработаны критерии оценки уровня экологического образования детей (Таблица 1).

Таблица 1 — Критерии оценки уровня экологического образования детей

Table 1 — Criteria for assessing the level of environmental education of children

Уровень	Критерий	Показатель
Низкий	Знания и умения	Отсутствуют системные представления о природе, а также о себе, как ее части; не осознает экологические связи в природе; не имеет сформированных представлений о трудовой деятельности человека в природе.
	Интересы	Не желает заниматься трудовой деятельностью; возникают трудности при ее выполнении; не понимает необходимость гуманного, ценностного осознанного отношения к природе; не проявляет ответственность по отношению к объектам природы; отсутствует мотивация к эколого-ориентированной деятельности.
	Направленность личности	Не владеет какими-либо способами действия в природе; не имеет сформированных общетрудовых умений и навыков (целеполагание, планирование и др.); не способен к самоконтролю; не доводит начатое дело до конца; осуществляет трудовую деятельность только с напоминанием и посторонней помощью.
Средний	Знания и умения	Не всегда демонстрирует системные представления о природе, а также о себе, как ее части; слабо осознает экологические связи в природе; не имеет четко сформированные представления о трудовой деятельности человека в природе.
	Интересы	Частично удовлетворен процессом собственной трудовой деятельности; возникают трудности при ее выполнении; не полностью осознает необходимость гуманного, ценностного осознанного отношения к природе; не всегда проявляет ответственность по отношению к объектам природы; слабо мотивирован к эколого-ориентированной деятельности.

Продолжение таблицы 1

Уровень	Критерий	Показатель
	Направленность личности	Периодически применяет знакомые способы действия в природе; имеет слабо сформированные общетрудовые умения и навыки (целеполагание, планирование и др.); не всегда способен к самоконтролю; редко доводит начатое дело до конца; для выполнения трудовой деятельности требуются напоминания и посторонняя помощь.
Высокий	Знания и умения	Демонстрирует системные представления о природе, а также о себе, как ее части; осознает экологические связи в природе; имеет четко сформированные представления о трудовой деятельности человека в природе.
	Интересы	Удовлетворен процессом собственной трудовой деятельности; отсутствуют трудности при ее выполнении; понимает необходимость гуманного, ценностного осознанного отношения к природе; проявляет ответственность по отношению к объектам природы; демонстрирует мотивацию к эколого-ориентированной деятельности.
	Направленность личности	Часто использует знакомые способы действия в природе; имеет сформированные общетрудовые умения и навыки (целеполагание, планирование и др.); способен к самоконтролю; всегда доводит начатое дело до конца; осуществляет трудовую деятельность без напоминаний и посторонней помощи.

Для определения начального уровня экологического образования детей старшего дошкольного возраста был реализован комплекс мероприятий. Дети были объединены в четыре экспериментальные группы примерно с равным количеством респондентов (ЭГ-1 – 56 детей и ЭГ-2 – 52 ребенка, в данных группах реализовывались элементы экологического образования детей; в ЭГ-3 (50 детей) и ЭГ-4 (50 детей) реализовывалась методика экологического образования детей дошкольного возраста).

Вначале нами был изучен уровень экологического образования детей старшего дошкольного возраста, их общее отношения к природе и человеку как части природы. Так, 19 % детей отметили зависимость природы от человека; 26 % понимают, что человек нужен природе, поскольку он проявляет заботу о ней; в тоже время 82 % респондентов отмечают, что природа никак не влияет на жизнь человека, а 71 % опрошенных отметили, что человек не воздействует на природу, изменяя ее.

У подавляющего большинства участвующих в исследовании детей не вызвал затруднений вопрос, связанный с природоохранной деятельностью, при это респонденты не смогли дать пояснения, какими именно способами можно ее сохранять и от кого, они не имеют представления о природных заповедниках и заказниках, национальных парках, Красной книге и т. д. В то же время в процессе наблюдения за детьми, было зафиксировано то, что 72 % из них демонстрируют навыки работы в природе и ухода за животными и растительными объектами (полив растений, уход за ними на участке и т. д.), одновременно малое количество детей (12 %) имеют сформированное представление о том, что нельзя рвать цветы, ломать ветки, обижать животных и птиц и т. д.

Следовательно, можно отметить, что у детей старшего дошкольного возраста в той или иной степени присутствуют представления о взаимосвязи человека и природы и его как части природы.

В ходе реализации констатирующего этапа исследования нами также определялся уровень экологического образования детей старшего дошкольного возраста (Таблица 2).

Таблица 2 — Оценка уровня экологического образования детей дошкольного возраста (начальный срез)

Table 2 — Assessment of the level of environmental education of preschool children (initial cut)

Группа	Количество человек	Уровень экологического образования детей дошкольного возраста					
		Низкий		Средний		Высокий	
		количество	%	количество	%	количество	%
ЭГ-1	56	45	80,4	11	19,6	0	0,0
ЭГ-2	52	40	76,9	12	23,1	0	0,0
ЭГ-3	50	38	76,0	12	24,0	0	0,0
ЭГ-4	50	41	82,0	9	18,0	0	0,0

На основании анализ таблицы 2 мы можем котировать следующие выводы: в ЭГ-1 количество детей, обладающих низким уровнем экологического образования, составило 80,4 %, в ЭГ-2 — 76,9 %, в ЭГ-3 — 76,0 %, в ЭГ-4 — 82,0 %. Количество детей, имеющих средний уровень экологического образования, составило в ЭГ-1 — 19,6 %, в ЭГ-2 — 23,1 %, в ЭГ-3 — 24,0 %, в ЭГ-4 — 18,0 %. Детей с высоким уровнем экологического образования на констатирующем этапе не было выявлено.

Из результатов исследования следует то, что примерно 80 % респондентов во всех группах находятся на низком уровне экологического образования. Их представления о взаимодействии человека и природы и о нем, как части природы нечеткие, неполные и несистематизированные. У детей отсутствует удовлетворение от процесса трудовой деятельности в природе и ее результатов; желание преодолеть трудности в ходе ее выполнения не проявляется; затруднено понимание необходимости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, отсутствуют проявления ответственности за их жизнь и хорошее состояние.

Около 20 % респондентов всех групп показали средний уровень экологического образования. Системные представления о природе, а также о человеке, как ее части носят фрагментарный харак-

тер. Дети демонстрируют слабую заинтересованность в трудовой деятельности по уходу за объектами природы, а удовлетворение от процесса трудовой деятельности получают только в случае выполнения любимого дела. Они понимают необходимость гуманного, заботливого отношения к объектам природы, однако у них отсутствует проявление ответственности за свою жизнь и хорошее состояние.

В процессе формирующего этапа исследования нами была разработана и реализована методика экологического образования детей, направленная на их личностное развитие.

Методика включала следующие формы работы с детьми: экологические уроки («Уроки доброты», «Уроки мышления», «Уроки у экологического окна»); экологические экспедиции («Разведка осенних примет», «Накорми зимующих птиц», «Кладовая чудес»); коллекционирование и создание мини-музеев (коллекции минералов, плодов, гербарий, ракушек и др.); использование экологических проектов («Южный Урал — край озер», «Памятники природы на Южном Урале», «Красная книга Челябинской области» и др.); разработка и создание экологических троп; экологический театр; организация исследовательской деятельности детей; создание зеленых патрулей, создание экологических игр совместно с детьми, сочинение экологических сказок и др.

Приведем для примера некоторые из них. Одной из наиболее сложных форм организации экологического воспитания детей является создание на территории дошкольной образовательной организации экологических троп. Сложность заключается в том, что педагоги часто не понимают ее образовательного и экологического значения. Так, опрос, проведенный среди педагогов, участвовавших в исследовании показал, что 100 % из них считают, что назначение экологической тропы — это демонстрация видового разнообразия представителей флоры.

Однако экологическая тропа — это специально разрабатываемый маршрут, который должен проходить через различные экологические системы, природные объекты и т. д.

Как отмечает Н. А. Рыжова: «... тропа должна прокладываться так, чтобы она пересекала как можно больше различных типов ландшафтов ...» (водоем, луг, холм или овраг, лес и т. д.) — в дошкольной образовательной организации такие ландшафты или экологические системы создаются искусственно [18]. Также стоит учитывать, что экологическая тропа — это не просто аннотированный список объектов природы, а каждый отдельно взятый объект природы в его взаимосвязи с условиями среды и соседними объектами природы. Экскурсионными экспонатами могут быть любые природные объекты, на которых видно влияние деятельности человека, окружающей среды, животных на растения, растений на другие растения и т. д.

Такие формы экологического воспитания, как организация исследовательской деятельности детей и детское экспериментирование, часто вызывают у педагогов затруднения, это связано с тем, что они не всегда могут правильно установить закономерности и объяснить детям наблюдаемые явления. Стоит отметить, что детское экспериментирование и организация исследовательской деятельности детей направлены на развитие их мышления. Ребенок действует самостоятельно, находится в поиске и в ходе практических трансформаций объектов и явлений обнаруживает наглядно невидимые ранее экологические признаки и связи. С помощью несложных опытов ему становится понятна суть многих явлений в живой и неживой природе, возникает интерес к ее объектам, формируется активная познавательная позиция личности ребенка.

При организации экспериментальной и исследовательской деятельности использовались цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии», наборы «Мир Левенгука», метеоплощадки, включающие ветровые рукава, измерители высоты снежного покрова, компасы, кормушки для птиц, ловцы облаков, метеобудки, осадкомеры, солнечные часы, стенды «Календарь погоды», термометры, флюгеры и др. Использование подобных форм работы способствует тому, что в последующем дети легко решают проблем-

ные ситуации, выдвигают собственные предположения, проверяют их на практике, проявляя при этом инициативность, активность и интерес. Последний, в свою очередь, становится значимым мотивом их деятельности, что влияет на уровень умственного развития детей и способствует формированию их личностных качеств.

Еще одной из форм работы с детьми является проведение эколого-психологических тренингов. Их цель — формирование экологических установок личности детей, воспитание их активной жизненной позиции по отношению к природным объектам и взаимодействию с ними, развитие перцептивных способностей детей и т. д. Рассмотрим некоторые упражнения, включенные нами в тренинговые занятия:

Цель упражнения «Исследователи природы» заключается в акцентировании внимания детей на звуках и запахах природы, развитии их осязательных ощущений как средств получения информации об окружающей природе. В процессе занятия, находясь в помещении или на улице, дети рассказывают о том, как они воспринимают звуки, запахи, предметы вслепую. Каждый ребенок проводит исследование с закрытыми глазами.

Упражнение «Прогулка с увеличительными стеклами». Дети отправляются на прогулку с лупами. Цель упражнения — развитие у детей навыков наблюдательности и внимательности к объектам природы, изучения деталей, которые трудно заметить без специального оборудования. После возвращения с прогулки дети зарисовывают свои наблюдения сквозь лупу по памяти.

Цель упражнения «Разноцветная мозаика» — поиск и сравнение цветов и оттенков в искусственной среде и окружающей природе. Детям предлагается отыскать на участке детского сада объекты природы на предложенные цветковые карточки, а после найти эти цвета дома и в группе. В результате этого поиска составляется цветное панно своего двора, улицы, квартиры и т. д. С детьми обсуждаются вопросы о том, какие цвета наиболее часто встречаются в природе и какие им больше нравятся.

4 Обсуждение (Discussion)

Для определения результативности методики экологического образования детей старшего дошкольного возраста как средства их личностного развития нами были проведены промежуточный и итоговый срезы. В ходе промежуточного среза были получены следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 — Оценка уровня экологического образования детей дошкольного возраста (промежуточный срез)

Table 3 — Assessment of the level of environmental education of preschool children (intermediate cut)

Группа	Количество человек	Уровень экологического образования детей дошкольного возраста					
		Низкий		Средний		Высокий	
		количество	%	количество	%	количество	%
ЭГ-1	56	34	60,7	14	25,0	8	14,3
ЭГ-2	52	31	59,6	15	28,9	6	11,5
ЭГ-3	50	25	50,0	14	28,0	11	22,0
ЭГ-4	50	27	54,0	11	22,0	12	24,0

Из анализа данных таблицы видно, что реализуемая методика оказала позитивную динамику уровня экологического образования детей. Во всех экспериментальных группах уменьшилось количество детей с низким уровнем экологического образования; в то же время появились дети, которые перешли из группы со средним уровнем на высокий уровень экологического образования, но в целом количество детей, имеющих средний уровень экологического образования, практически не изменилось.

Позитивные изменения произошли, прежде всего, за счет изменения персонального состава, то есть перехода на средний уровень детей, ранее находившихся на низком уровне. Мы это рассматриваем как положительную тенденцию.

Результаты промежуточного среза свидетельствуют о том, что достижения детей в ЭГ-3 и ЭГ-4 отличаются от показателей в

ЭГ-1 и ЭГ-2. Таки образом, мы видим преимущество специально организованного процесса экологического образования детей старшего дошкольного возраста.

На завершающем этапе исследования мы провели повторную диагностику, результаты которой представлены в следующей таблице (Таблица 4).

Таблица 4 — Оценка уровня экологического образования детей дошкольного возраста (итоговый срез)

Table 4 — Assessment of the level of environmental education of preschool children (final cut)

Группа	Количество человек	Уровень экологического образования детей дошкольного возраста					
		Низкий		Средний		Высокий	
		количество	%	количество	%	количество	%
ЭГ-1	56	26	46,4	20	35,7	10	17,9
ЭГ-2	52	24	46,2	19	36,5	9	17,3
ЭГ-3	50	17	34,0	17	34,0	16	32,0
ЭГ-4	50	19	38,0	14	28,0	17	34,0

Результаты итогового среза подтверждают тенденцию к положительной динамике во всех экспериментальных группах, особенно в ЭГ-3 и ЭГ-4. Необходимо отметить, что позитивная динамика наблюдалась по всем трем критериям.

По сформированности экологических знаний и умений респонденты стали демонстрировать системные представления о природе, а также о себе, как ее части; осознавать экологические связи в природе; иметь четко сформированные представления о трудовой деятельности человека в природе. По сформированности экологических интересов дети проявляют удовлетворенность от процесса собственной трудовой деятельности; отсутствия трудностей при ее выполнении; понимают необходимость гуманного, ценностного, осознанного отношения к природе; проявляют ответственность по отношению к ее объектам; демонстрируют мотива-

цию к эколого-ориентированной деятельности. По сформированности *экологической направленности* личности респонденты стали использовать знакомые способы действия в природе; имеют сформированные общетрудовые умения и навыки; демонстрируют способность к самоконтролю; доводят начатое дело до конца; осуществляют трудовую деятельность самостоятельно и без напоминаний.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют констатировать, что процесс формирования экологических знаний и умений, а также экологических интересов и направленности личности характеризуется определенной интегративностью и поэтапностью: вначале вырабатываются их простейшие элементы, которые затем дополняются, усложняются и совершенствуются, приобретая постепенно определенную завершенность.

5 Заключение (Conclusion)

Резюмируя вышеизложенное, мы можем констатировать, что применение разработанной методики экологического образования детей старшего дошкольного возраста, включающей такие формы работы как, экологические уроки, экологические экспедиции, коллекционирование и создание мини-музеев, использование экологических проектов, разработка и создание экологических троп, экологический театр, организация исследовательской деятельности детей, создание зеленых патрулей, создание экологических игр совместно с детьми, сочинение экологических сказок и др., позволило сформировать у детей гуманное, ценностное, осознанное отношение к природе, к себе, как части природы, что в целом оказало влияние на их личностное развитие.

Наше исследование отвечает потребностям современного общества, где образование становится все более совершенным, вариативным и развивающимся, ориентированным на личность, способную адаптироваться к динамичному миру. В дошкольном образовании основным его результатом становится личностное развитие и самоизменение детей. Это позволяет создать многообразные мо-

дели эффективного взаимодействия детей с окружающим миром, в том числе миром природы.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
2. Melis C., Wold P.-A., Billing A.M., Bjørgen K., & Moe B. (2020), “Kindergarten Children’s Perception about the Ecological Roles of Living Organisms”, *Sustainability*, vol. 12, is. 22, p. 9565. DOI: 10.3390/su12229565.
3. Пермякова Н. Е. Методика развивающего экологического образования детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. – 224 с.
4. Ardoin N.M. & Bowers A.W. (2020), “Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature”, *Educational Research Review*, vol. 31, pp. 100353. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100353.
5. Блонский П. П. Память и мышление. Москва : Ленанд, 2018. – 208 с.
6. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Москва : Либроком, 2019. – 400 с.
7. Тихеева Е. И., Морозова М. Я. Современный детский сад. Его значение и оборудование. Москва : Образовательный проект, 2020. – 80 с.
8. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Москва–Ленинград : Изд-во АПН СССР, 1948. – Т. 8. : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 774 с.
9. Денисова Р. Р. Личностное развитие старших дошкольников: теоретический аспект: монография. Москва : Прометей, 2005. – 120 с.
10. Дыбина О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2002. – 437 с.
11. Орликова Е. К. Организационно-педагогические условия социально-личностного развития старших дошкольников в процессе дополнительного экологического образования : дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2013. – 254 с.
12. Парамонова Л. А. Система формирования творческого конструирования у детей 2–7 лет : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2001. – 248 с.
13. Slobodskaya H.R. (2021), “Personality development from early childhood through adolescence”, *Personality and Individual Differences*, vol. 172, pp. 110596. DOI: 10.1016/j.paid.2020.110596.
14. Bautista A., Moreno-Núñez A., Ng S.C., & Bull R. (2018), “Preschool Educators’ Interactions with Children about Sustainable Development: Planned and Incidental Conversations”, *International Journal of Early Childhood*, vol. 50, is. 1, pp. 15–32. DOI: 10.1007/s13158-018-0213-0.
15. Herzhoff K., Kushner S.C., & Tackett J. L. (2017), “Personality development in childhood”, in J. Specht (ed.), [Personality development across the lifespan], Elsevier Academic Press, American Psychological Association, pp. 9–23. DOI: 10.1016/B978-0-12-804674-6.00002-8.

16. Shiner R.L. (2003), “Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 44, iss. 1, pp. 2–32. DOI: 10.1111//1469-7610.00101

17. Thompson R. A. (2006), “The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience”, in W. Damon & R.M. Lerner (series eds.) & N. Eisenberg (vol. ed.), [Handbook of child psychology], vol. 3 “Social, emotional, and personality development”, New York, Wiley, pp. 24–98.

18. Рыжова Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений (из опыта работы). Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 192 с.

B. A. Artemenko¹, N. Ye. Permyakova², A. R. Isaichkina³

¹ORCID No. 0000-0001-8101-4401

Docent, Candidate of Biological Sciences,
Head of the Department of Theory,

Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: artemenkoba@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-2489-3072

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory,
Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: permyakovane@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0002-0703-724X

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory,
Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: urazovaar@cspu.ru

ECOLOGICAL EDUCATION AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

Abstract

Introduction. Today, the ecological situation in the world and in Russia remains extremely tense, therefore the human factor comes to the fore, as the main condition for the viability of society, which requires the creation of diverse models of effective interaction of children with the outside world and society. The article presents the results of work on the implementation and testing

of the methodology of environmental education for the purpose of personal development of older preschool children in the educational process of a preschool educational organization.

Materials and methods. The main research methods are: general theoretical (historical and logical analysis of literature and normative documents on the research problem), empirical (observation, conversation, questioning), interpretive (quantitative and qualitative analysis, methods of mathematical data processing).

The study involved 208 senior preschool children and 16 teachers of preschool educational organizations in Chelyabinsk.

Results. The personal development of older preschool children is successfully implemented within the framework of environmental education, which defines the process of a child's formation as the improvement of interrelated qualitative and quantitative changes that occur in children's consciousness in accordance with age and under the influence of nature. The process of personal development of children is aimed at the formation of a humane, value-based, conscious attitude to nature and to oneself, as a part of it. The authors identified the criteria for assessing the level of environmental education of children. The methodology of ecological education of children of senior preschool age, which contributes to their personal development, is proposed. The introduction of the developed methodology into the practice of preschool educational organizations will allow practicing teachers to significantly increase the level of personal development of children.

Discussion. The research carried out by the authors, based on the use of the methodology of ecological education of children of senior preschool age, demonstrated its effectiveness in the aspect of the personal development of children, which was confirmed by the change in the indicators: “knowledge and skills”, “interests”, “personality orientation”.

Conclusion. The results of the pedagogical experiment made it possible to conclude that in the process of applying the

methodology of ecological education of children of senior preschool age, there have been qualitative changes in the personal development of children.

Keywords: Personal development; Environmental education; Preschool children; Methods of environmental education.

Highlights:

Criteria for assessing the level of environmental education of senior preschool children have been developed;

Developed and tested a methodology for environmental education of children of senior preschool age, aimed at their personal development.

References

1. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2013), *No. 1155 ot 17 oktyabrya 2013 g.: Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* [No. 1155 dated October 17, 2013: Federal state educational standard of preschool education]. *Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tant Plyus"*. (In Russian).
2. Melis C., Wold P.-A., Billing A.M., Bjørgen K., & Moe B. (2020), "Kindergarten Children's Perception about the Ecological Roles of Living Organisms", *Sustainability*, vol. 12, is. 22, p. 9565. DOI: 10.3390/su12229565.
3. Permyakova N.E. (2009), *Metodika razvivayushchego ekologicheskogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta (dissertatsiya na soiskaniya uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Methodology for developing environmental education of preschool children (dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)]. Chelyabinsk, 224 p. (In Russian).
4. Ardoin N.M. & Bowers A.W. (2020), "Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature", *Educational Research Review*, vol. 31, pp. 100353. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100353.
5. Blonskij P.P. (2018), *Pamyat' imyshlenie* [Memory and thinking], Lenand, Moscow, 208 p. (In Russian).
6. Vodovozova E. N. (2019), *Umstvennoe i nravstvennoe vospitanie detej ot pervogo proyavleniya soznaniya do shkol'nogo vozrasta* [Mental and moral education of children from the first manifestation of consciousness to school age], Librokom, Moscow, 400 p. (In Russian).
7. Tiheeva E.I. & Morozova M.Ya. (2020), *Sovremennyy detskij sad. Ego znachenie i oborudovanie* [Modern kindergarten. Its meaning and equipment], Obrazovatel'nyj proekt, Moscow, 80 p. (In Russian).
8. Ushinskij K.D. (1948), *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii (Sobranie sochinenij v 11 tomah)* [Man as a subject of education. Experience in pedagogical anthropology], 8, Izdatelstvo Akademii pedagogicheskikh nauk SSSR, Moscow–Leningrad, 774 p. (In Russian).

9. Denisova R.R. (2005), *Lichnostnoe razvitie starshih doshkol'nikov: teoreticheskij aspekt* [Personal development of older preschoolers: theoretical aspect], Prometej, Moscow, 120 p. (In Russian)
10. Dybina O.V. (2002), *Formirovanie tvorchestva u detej doshkol'nogo vozrasta v processe oznakomleniya s predmetnym mirom (dissertatsiya na soiskaniya uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk)* [Formation of creativity in preschool children in the process of acquaintance with the objective world (dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences)], Moscow, 437 p. (In Russian).
11. Orlikova E.K. (2013), *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya social'no-lichnostnogo razvitiya starshih doshkol'nikov v processe dopolnitelnogo ekologicheskogo obrazovaniya (dissertatsiya na soiskaniya uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Organizational and pedagogical conditions for the social and personal development of older preschoolers in the process of additional environmental education (dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Velikij Novgorod, 254 p. (In Russian).
12. Paramonova L.A. (2001), *Sistema formirovaniya tvorcheskogo konstruirovaniya u detej 2–7 let (dissertatsiya na soiskaniya uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk)* [The system of formation of creative design in children 2-7 years old (dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences)], Moscow, 248 p. (In Russian).
13. Slobodskaya H.R. (2021), “Personality development from early childhood through adolescence”, *Personality and Individual Differences*, vol. 172, pp. 110596. DOI: 10.1016/j.paid.2020.110596.
14. Bautista A., Moreno-Núñez A., Ng S.C., & Bull R. (2018), “Preschool Educators’ Interactions with Children about Sustainable Development: Planned and Incidental Conversations”, *International Journal of Early Childhood*, vol. 50, is. 1, pp. 15–32. DOI: 10.1007/s13158-018-0213-0.
15. Herzhoff K., Kushner S.C., & Tackett J. L. (2017), “Personality development in childhood”, in J. Specht (ed.), [Personality development across the lifespan], Elsevier Academic Press, American Psychological Association, pp. 9–23. DOI: 10.1016/B978-0-12-804674-6.00002-8.
16. Shiner R.L. (2003), “Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 44, iss. 1, pp. 2–32. DOI: 10.1111//1469-7610.00101.
17. Thompson R. A. (2006), “The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience”, in W. Damon & R.M. Lerner (series eds.) & N. Eisenberg (vol. ed.), [Handbook of child psychology], vol. 3 “Social, emotional, and personality development”, New York, Wiley, pp. 24–98.
18. Ryzhova N. A. (2003), *Razvivayushchaya sreda doshkol'nyh uchrezhdenij. (Iz opyta raboty)* [The developing environment of preschool institutions. (From work experience)], Izdatel'stvo “LINKA-PRESS”, Moscow. 192 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.012

УДК 159.9.075

ББК 88.4

Е. В. Ахмадеева¹, С. А. Башкатов²

¹ORCID № 0000-0002-4159-0401

Старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии,
Башкирский государственный университет,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Российская Федерация.
E-mail: elena-ram@yandex.ru

²ORCID № 0000-0001-7181-9230

Профессор, доктор биологических наук, кандидат психологических наук,
декан биологического факультета, Башкирский государственный университет,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Российская Федерация.
E-mail: s_bashkatov@list.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СТРУКТУРА САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Введение. Вступая в коммуникативные отношения, человек интуитивно или намеренно использует различные стратегии самопредъявления. Целью исследования являлось выявление зависимости между личностными характеристиками студентов и используемыми ими стратегиями самопредъявления.

Материалы и методы. Обследовали 208 респондентов, использовали психодиагностические методики: «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко; опросник развития рефлексивности А. В. Карпова; опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. И. Моросановой; «Стратегии самопредъявления» И. П. Шкуратовой; опросник волевых качеств личности М. В. Чумакова; тест «Уверенности в себе» В. Г. Ромека; методика «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабиана. Полученные данные проверяли на соответствие закону нормального распределения, анализировали согласованность измерительных шкал методик с применением коэффициента альфа Кронбаха, рассчитывали показатели описательной статистики с последующим корреляционным и факторным анализом.

Результаты. Установлены зависимости между личностными характеристиками студентов и стратегиями самопреждевательства, нашедшими свое выражение в виде структуры, включающей пять факторов (латентных переменных): уверенность в собственных возможностях; умение управлять ситуацией; владение репертуаром стратегий самопреждевательства; самодостаточность; стремление понравиться акцептору общения.

Обсуждение. Респонденты, обладающие уверенностью в себе, волевыми качествами, саморегуляцией поведения, предпочитают стратегию самопродвижения, что можно объяснить наличием у них субъективной уверенности в наличии большого количества компетенций в различных областях поведения и деятельности. Респонденты, владеющие стилями саморегуляции поведения, используют весь арсенал стратегий самопреждевательства, кроме беспомощности, поскольку абсолютно в ней не нуждаются. Респонденты с альтероцентрической направленностью личности в общении, имеющие склонность к самоанализу, используют стратегию инграциации (стремление понравиться), что присуще альтруистичным людям в целом. У испытуемых, отличающихся самостоятельностью, нереплексивностью и диалогичностью, преобладающей стратегии не выявлено.

Заключение. Самопреждевательство как форма активности личности реализуется в системе психических отношений через демонстрацию личностных свойств, выражение собственной позиции, проявление отношения к окружающим. Полученные результаты могут быть полезны для составления методических рекомендаций для выпускников вуза.

Ключевые слова: стратегии самопреждевательства; личностные характеристики; факторная структура; период юности.

Основные положения:

- у студентов вуза выявлено семь стратегий самопреждевательства, которые зависят от способности к саморегуляции, самоанализу и направленности в общении;
- установлено существование пяти факторов (латентных пе-

ременных), обуславливающих особенности самопредъявления студентов;

– студенты используют стратегии самопредъявления, исходя из наличия у них определенного набора личностных свойств.

1 Введение (Introduction)

В процессе жизнедеятельности человек регулярно вступает в коммуникативные отношения. Каждый раз в различных ситуациях для создания у партнеров по общению определенного впечатления о себе, он интуитивно или намеренно использует разнообразные стратегии самопредъявления. Под самопредъявлением мы понимаем коммуникативный процесс, в котором его участники в зависимости от целей и специфики социальной ситуации предъявляют информацию о себе, согласовывают свои усилия и достигают взаимопонимания. Не вызывает сомнений, что предпочтение тактик и стратегий самопредъявления зависит от внешних (социальных норм и правил поведения) и внутренних (личностных свойств) факторов [1]. В ряде исследований отмечено, что люди не в одинаковой мере способны управлять собой и представлять себя в наиболее выгодном свете, многое зависит от их культурных и личностных особенностей [2]. К примеру, в исследовании Т. А. Трифионовой выявлено, что преподнести себя лучше получается у тех студентов, которые обладают коммуникабельностью, эмпатийностью, рефлексивностью и самообладанием [3]. О. А. Пикулева, обобщив исследования О. С. Виханского, Е. В. Змановской, Е. Б. Перельгиной, А. Ш. Санатуловой и др., сделала вывод о том, что такие черты характера, как доброжелательность, коммуникативная компетентность, выдержка, смелость, экспрессивность, экстраверсия и др. напрямую связаны с выбором стратегий и тактик самопрезентации. В частности, автором установлены взаимосвязи между уровнем экстраверсии, тревожностью, конформностью, робостью, самооценкой и используемыми стратегиями самопредъявления [4].

На наш взгляд, выбор стратегий самопредъявления зависит от комплекса устойчивых личностных характеристик, которые

можно рассматривать как целостное качество субъекта, поэтому представляется важным соотнести личностные особенности студентов и применяемые ими стратегии самопредъявления с целью составления рекомендаций для эффективного представления себя в различных ситуациях социального взаимодействия. Среди личностных качеств, которые могут влиять на выбор стратегий самопредъявления, заслуживают внимания склонность к рефлексии, уверенность в себе, волевые качества (инициативность, решительность, выдержка), саморегуляция поведения, направленность личности в общении. И. П. Шкуратовой отмечено, что от умения создавать соответствующий ситуации образ, правильной интерпретации информации и поведения других людей зависит успешность человека при взаимодействии с окружающими в любой сфере общения (семейной, деловой, дружеской, официальной и т. п.) [5, 205]. Мы считаем, что современному человеку для наилучшего преподнесения собственных деловых, человеческих и моральных качеств крайне необходимо уметь расставлять акценты, оперируя различными стратегиями самопредъявления, поэтому изучение личностных характеристик студентов во взаимосвязи со стратегиями самопредъявления представляется актуальным. В указанной связи целью настоящего исследования являлось выявление зависимостей между личностными характеристиками студентов и используемыми ими стратегиями самопредъявления. Мы предположили, что существует определенная структура зависимостей между личностными характеристиками и стратегиями самопредъявления.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для реализации цели использовали опросник рефлексивности А. В. Карпова, методику «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко, опросник «Стратегии самопредъявления» И. П. Шкуратовой, тест «Уверенность в себе» В. Г. Ромека, опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. И. Моросановой, опросник «Волевые качества личности» М. В. Чумакова, методику «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабиана. Полученные дан-

ные проверяли на соответствие закону нормального распределения, анализировали внутреннюю согласованность измерительных шкал методик с применением коэффициента альфа Кронбаха, рассчитывали показатели описательной статистики с последующим корреляционным и факторным анализом. Общее количество измерительных шкал использованных психодиагностических методик составило — 35. В исследовании приняли участие 208 студентов Института истории и государственного управления ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» г. Уфа в возрасте 20–22 лет.

3 Результаты (Results)

Результаты проверки внутренней согласованности психодиагностических методик путем расчета коэффициентов альфа Кронбаха приведены в следующей таблице. Названия методик: Методика № 1 — Уверенность в себе. Методика № 2 — Опросник развития рефлексивности. Методика № 3 — Стиль саморегуляции поведения — ССП-98. Методика № 4 — Стратегии самопредъявления. Методика № 5 — Диагностика мотивов аффилиации. Методика № 6 — Опросник волевых качеств личности. Методика № 7 — Направленность личности в общении. АЛ-НЛО — альтероцентристская направленность личности в общении. АВ-НЛО — авторитарная направленность личности в общении. И-НЛО — индифферентная направленность личности в общении. К-НЛО — конформная направленность личности в общении. М-НЛО — манипулятивная направленность личности в общении. Д-НЛО — диалогическая направленность личности в общении (Таблица 1).

Таблица 1 — Значения коэффициента альфа Кронбаха

Table 1 — Values of Cronbach's alpha coefficient

Методика	Показатель	Коэффициент альфа, приемлемый диапазон 0,6-0,9 [6]	Методика	Показатель	Коэффициент альфа, приемлемый диапазон 0,6-0,9 [6]
№ 1	Уверенность в себе	0,70	№ 5	Стремление к принятию	0,75
	Социальная смелость	0,77		Страх отвержения	0,82
	Инициатива в социальных контактах	0,61	№ 6	Инициативность	0,7
№ 2	Рефлексия	0,62		Решительность	0,75
№ 3	Общий уровень саморегуляции	0,99		Выдержка	0,64
	Планирование	0,95		Ответственность	0,14
	Моделирование	0,97		Самостоятельность	-0,08
	Программирование	0,96		Настойчивость	0,25
	Оценивание результатов	0,95	Энергичность	-0,33	

Продолжение таблицы 1

Методика	Показатель	Коэффициент альфа, приемлемый диапазон 0,6-0,9 [6]	Методика	Показатель	Коэффициент альфа, приемлемый диапазон 0,6-0,9 [6]
№ 3	Гибкость	0,96	№ 6	Внимательность	-0,55
	Самостоятельность	0,96		№ 7	Целеустремленность
№ 4	Инграция	0,62	Ал-НЛО		0,62
	Самопродвижение	0,68	Ав-НЛО		0,22
	Примерность	0,65	И-НЛО		0,61
	Запугивание	0,71	К-НЛО		0,28
	Мольба	0,75	М-НЛО		0,28
	Отслеживание впечатлений	0,68	Д-НЛО		0,96
	Вариативность поведения	0,63			
	Примечание – жирным шрифтом выделены значения коэффициента альфа Кронбаха ниже допустимого уровня 0,6.				

Из данных таблицы следует, что у 9 шкал значения коэффициента альфа значительно ниже допустимого уровня 0,6 (они выделены жирным шрифтом), поэтому мы в дальнейшем не использовали данные этих шкал. Ими оказались ответственность (альфа = 0,14), самостоятельность (альфа = -0,08), настойчивость (альфа = 0,25), энергичность (альфа = -0,33), внимательность (альфа = -0,55), целеустремленность (альфа = 0,09) из опросника волевых качеств личности; авторитарная (альфа = 0,22), конформная (альфа=0,28) и манипулятивная (альфа = 0,28) направленность из методики направленность личности в общении.

Проверка соответствия распределения данных нормальному закону распределения с помощью критерия хи-квадрат показала, что распределение данных по всем 35 шкалам ему не соответствует. По этой причине в дальнейшей статистической обработке результатов использовали непараметрические методы. Для выявления корреляционных связей между показателями рассчитали коэффициенты ранговой корреляции Спирмена. Было выявлено большое количество статистически значимых корреляционных связей разной силы и направленности. При этом общее количество корреляций составляло 325. Для анализа и понимания столь большого количества связей произвели редукцию переменных с помощью непараметрического факторного анализа в среде R [7]. Факторная структура описывает 47,9 % общей дисперсии и включает пять факторов (Таблица 2).

Таблица 2 — Результаты факторного анализа измеренных показателей

Table 2 — Results of factor analysis of the measured indicators

Показатель	Ф 1, приемлемый диапазон 0,3-1,0 [8]	Ф 2, приемлемый диапазон 0,3-1,0 [8]	Ф 3, приемлемый диапазон 0,3-1,0 [8]	Ф 4, приемлемый диапазон 0,3-1,0 [8]	Ф 5, приемлемый диапазон 0,3-1,0 [8]
1	2	3	4	5	6
Уверенность в себе	0,5892	0,2492	0,1167	0,18385	-0,17434
Социальная смелость	0,6078	0,1474	-0,0418	0,29483	-0,26578
Инициатива в социальных контактах	0,4198	-0,1584	0,0378	0,24663	-0,30697
Рефлексия	-0,2175	0,3504	-0,0591	-0,30639	0,37770
Общий уровень саморегуляции	0,3719	0,9234	-0,0749	0,12442	-0,05135
Планирование	0,0780	0,4899	0,0658	0,10682	0,03827
Моделирование	0,5736	0,4572	-0,2416	-0,23208	-0,09497
Программирование	0,0917	0,8080	-0,0923	0,01151	0,11685
Оценивание результатов	0,0349	0,6941	-0,1352	-0,18451	-0,13512
Гибкость	0,6127	0,4157	-0,0479	-0,03994	0,01138
Самостоятельность	0,1052	0,1747	0,1937	0,50633	0,00107
Стремление понравиться	0,1019	0,1701	0,3530	-0,03632	0,50562
Самопродвижение	0,3324	-0,1067	0,5770	-0,00636	0,00497

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Примерность	0,1427	-0,0787	0,6841	-0,11432	-0,10883
Запугивание	-0,1230	-0,1168	0,7232	0,19876	-0,15256
Мольба	-0,3281	-0,3517	0,5165	0,04731	0,07657
Отслеживание впечатления	-0,2778	0,0699	0,6951	-0,13879	0,29215
Вариативность поведения	-0,0350	0,0392	0,5384	-0,00460	0,23743
Стремление к принятию	0,3981	-0,1365	-0,0157	-0,26450	-0,06415
Страх отвержения	-0,0235	-0,0381	-0,1002	0,39520	-0,03454
Инициативность	0,7546	0,0957	0,1048	0,07209	0,09527
Решительность	0,7671	0,0759	-0,0338	0,11698	-0,02671
Выдержка	0,5326	0,3713	-0,1495	0,09196	0,17004
Ал-НЛО	-0,2960	-0,0856	0,0512	-0,31285	0,28308
И-НЛО	0,0850	0,1090	-0,0123	-0,17418	-0,49642
Д-НЛО	0,1686	-0,1025	-0,0359	0,51586	0,23117
Собственное значение фактора	3,88	3,26	2,69	1,37	1,25
Доля общей дисперсии (ДОД), %	14,9	12,6	10,4	5,3	4,8

Примечание – жирным шрифтом выделены факторные нагрузки больше 0,3. Ал-НЛО — альтероцентристская направленность личности в общении. И-НЛО — индифферентная направленность личности в общении. Д-НЛО — диалогическая направленность личности в общении

4 Обсуждение (Discussion)

Рассмотрим каждый из выделенных факторов более подробно. Состав переменных первого фактора (ДОД = 14,9 %) позволяет сделать вывод о том, что этот фактор репрезентирует латентную переменную, которую можно назвать «Уверенность в собственных возможностях». Считаем, что в процессе успешного самопредъявления востребованы все показатели данного фактора, обобщив которые констатируем, что в них раскрывается личностный и волевой потенциал коммуникатора, позволяющий быть инициативным, решительным и уверенным в себе, проявлять выдержку и интерес к акцептору общения. Студенты, которым свойственно такое сочетание характеристик, отличаются волевыми качествами, способны контролировать свои чувства, подчинять поступки поставленным целям, преодолевать препятствия, подавлять негативные эмоции [9]. Аналогичное мнение мы встречаем у В. И. Селиванова, который подчеркивает, что «социальная смелость, как и другие волевые качества, такие как решительность, уверенность, настойчивость, становится свойством личности, когда она не связана с той или иной конкретной ситуацией и становится генерализированным способом поведения личности во всех ситуациях, где требуется оправданный риск, чтобы добиться успеха» [10]. Е. П. Щербаков также отмечает, что «личность переживает свои волевые качества как состояние решимости, как переживание уверенности в повторяющихся условиях и считает уверенность личностным качеством» [11, 51]. Показатели альтероцентристской направленности личности в общении и стратегия беспомощности вошли с отрицательным значением, это свидетельствует о том, что студенты отличаются эгоцентризмом, им не свойственно акцентировать внимание на других, а больше интересуют собственные проблемы. При этом для них не характерно демонстрировать собственную беспомощность и слабость, уговаривать и упрашивать партнеров по общению, чтобы достичь поставленную цель, так как они обладают достаточной асертивностью и способны решать вопросы, не прибегая к манипу-

лятивным приемам. При взаимодействии с окружающими они предпочитают стратегию «самопродвижение», которая выражается в демонстрации знаний, умений и собственного превосходства для достижения уважения со стороны партнеров по коммуникации.

Состав показателей второго фактора (ДОД = 12,6 %) позволяет сделать вывод о том, что в этом факторе репрезентируется латентная переменная, которую можно назвать «Умение управлять ситуацией». В данный фактор включены такие особенности личности, как способность к самоанализу, осознание себя и собственных действий, характер отношений с окружающими, умение моделировать и программировать в полном объеме сценарий самопредъявления, быть ситуативным (гибким), требовательным, проявлять мудрость, терпение. Не случайно, на наш взгляд, в один фактор вошли рефлексия и саморегуляция со всеми ее компонентами, поскольку эти процессы в ряде исследований рассматриваются как взаимообусловленные (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн, И. Н. Семенов, С. Ю. Степашин). Авторы отмечают, что рефлексивный анализ проходит через все этапы саморегуляции и выделяют такие стадии рефлексии, как самосознание, самоопределение, самопредъявление, самоутверждение, самореализация и конечная стадия — саморегуляция, где на каждом этапе рефлексия решает конкретные задачи. По мысли А. В. Карпова, рефлексия обосновывается как существенный процесс саморегуляции как с теоретической, так и с практической точки зрения. Этот феномен рассматривается «как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность» [12, 77]. Важной особенностью программы самопредъявления является оценка ее результативности, что позволяет коммуникатору умело и целенаправленно управлять ситуацией и успешно использовать все ее возможности. Стили саморегуляции зависят от того, какими типичными индивидуальными особенностями самоорганизации характеризуется тот или иной человек. Эти особенности устойчиво проявляются в разных видах

деятельности, в частности, в том, каким образом человек планирует и программирует эти цели, учитывает значимые условия их реализации, оценивает достигнутый результат [13]. Студенты, для которых характерен такой комплекс показателей, отличаются способностью к саморегуляции своих действий, поведения, проявляя при этом выдержку, которая помогает им преодолевать сложные ситуации, контролировать эмоции. Они умеют подбирать стили саморегуляции, адекватные ситуациям, благодаря гибкости, умению прогнозировать и планировать возможные варианты стратегий самопредъявления с целью решения проблем. В репертуаре стратегий самопредъявления они не используют стратегию мольбы (уговоры, демонстрацию слабости, беспомощности и зависимости в целях получения помощи).

Показатели третьего фактора (ДОД = 10,4 %) позволяют сделать вывод о том, что данный фактор репрезентирует латентную переменную, которую можно назвать «Владение репертуаром стратегий самопредъявления». Этот фактор демонстрирует широкие возможности студента (коммуникатора), который владеет всем спектром стратегий самопредъявления, что позволяет ему быть успешным, умело использовать любую из них. Стратегии самопредъявления представляют собой совокупность поведенческих актов, направленных на создание определенного образа в глазах окружающих [14]. В процессе общения, как правило, доминирует одна стратегия, наиболее характерная для человека. При этом другие стратегии также проявляются в поведении, они составляют некий фон либо защиту человека от случайностей, неожиданных перемен в ситуациях самопредъявления. Человек, хорошо владеющий разнообразными стратегиями самопредъявления в ситуации неопределенности, без труда выберет ту, которая в наибольшей степени будет способствовать успешному взаимодействию с окружающими. Факторный анализ показал, что у участников исследования доминирующей стратегией самопредъявления выступает «запугивание» (демонстрация силы, власти, превосходства над другими,

выдвижение требований и обещание причинить неприятности) с целью создания у партнера по общению волнения, неудобства, страха. В то же самое время им необходимо отслеживать произведенное впечатление для того, чтобы позиция психологического превосходства сохранялась в процессе самопрезентации. Презентуя себя как значимую личность, влияющую на других, они стремятся стать образцом, примером для окружающих, что позволяет им, оставаясь в этой авторитарной позиции, применять целый спектр поведенческих актов и в случае необходимости прибегать к таким стратегиям, как «мольба» (достигать собственные цели посредством давления на чувства собеседника: страх, жалость, вина) и «стремление понравиться». Перечисленный репертуар стратегий позволяет коммуникатору без помех и проблем достигать поставленные цели, реализовывать карьерные амбиции, повышать свой статус в глазах окружающих. Таких коммуникаторов смело можно назвать мастерами, умело использующими весь арсенал поведенческих стратегий.

Состав показателей четвертого фактора (ДОД = 5,3 %) позволяет сделать вывод о том, что данный фактор репрезентирует латентную переменную, которую можно назвать «Самодостаточность». Студенты, обладающие характеристиками, составившими этот фактор, отличаются доминированием страха быть отвергнутым и в то же самое время стремятся принадлежать к какой-либо группе, что не противоречит мысли Е. П. Ильина: «чем меньше выражен страх отвержения, тем больше выражено стремление к принятию, и наоборот» [15]. В зарубежных трудах, исследующих мотивацию самопрезентации человека (И. Гофман, Д. Питтман, Р. Браумайстер, Дж. Тедеси, М. Лири, В. Ковальски, М. Вейголд, Б. Шленкер), также установлено, что в основе процесса самопрезентации одним из социальных мотивов выступает мотив принадлежности к определенной среде. Положительный показатель диалогической направленности и отрицательное значение альтероцентристской направленности личности в общении позволяет предположить, что

для таких студентов не характерна ориентация на равноправное сотрудничество, в общении преобладает формальный диалог, в котором не предусматривается эмоциональность, искренность, открытость, доверительность, а подразумевается установление психологических границ, сохранение автономии, проявление вежливой участливости для достижения собственных целей. Эти студенты зависимы от мнения и оценок других, для них не характерны переосмысление и самоанализ, так как конформная позиция, которую они занимают, является удобной, в силу чего анализировать себя, других и ситуацию в целом им не свойственно. Они способны устанавливать только деловые контакты: у нее недостаточно ресурсов для того, чтобы выстраивать личные доверительные отношения. Подобное самопроявление освобождает человека от необходимости анализировать ситуацию, свое поведение и состояние, особенности межличностных отношений. В каждом конкретном случае он находят наиболее рациональные для себя способы действия. Они самостоятельны, не нуждаются в близких контактах и не проявляют искреннего интереса к другим.

Состав показателей пятого фактора (ДОД = 4,8 %) позволяет сделать вывод о том, что данный фактор репрезентирует латентную переменную, которую можно назвать «стремление понравиться другому (акцептору общения)». С. Л. Братченко определяет направленность личности в общении как систему ценностных ориентаций и смысловых установок личности в процессе взаимодействий [16]. По мнению автора, в структуре направленности доминирует личностный компонент и стиль общения личности зависит от ее психологических особенностей. В данном факторе преобладают альтероцентристская направленность личности в общении и стратегия самопроявления «стремление понравиться», которая заключается в оказании благосклонности, каких-либо услуг человеку, которому необходимо понравиться, в выражении согласия с тем, что он думает и утверждает, в подчеркивании его достоинств. Студенты, обладающие характеристиками, составляющими этот фактор, прежде

всего, отличаются стремлением позитивно взаимодействовать с окружающими людьми, не создавать конфликтные ситуации, а также готовностью отказываться от собственных потребностей и интересов в пользу партнера по общению и чрезмерным желанием быть аффилированным группой, что достигается в результате осознанной рефлексии. Доминирование у студентов мотива аффилиации порождает стиль общения с людьми, в котором преобладают непринужденность, открытость, стремление понять потребности партнера и максимально удовлетворить их, не ожидая ничего взамен, что характерно для альтероцентристской направленности в общении. Индифферентная направленность предполагает отсутствие выраженных установок в сфере общения, безразличие к «проблеме другого» и к самому общению, ориентация на сугубо «деловые» вопросы [14]. Эта же направленность с отрицательным значением свидетельствует о незначимости для коммуникатора доверительного интимно-личностного общения. В противоположность индифферентной направленности взаимодействие в стиле альтероцентристской направленности, судя по полученным данным, проявляет желание коммуникатора понравиться акцептору общения, которое представляет собой осознанный результат анализа (рефлексии) и стремление к развитию отношений.

5 Заключение (Conclusion)

Проведенное эмпирическое исследование позволило установить наличие зависимостей между личностными характеристиками студентов и стратегиями самопреждевательства. Было выявлено пять факторов (латентных переменных): уверенность в собственных возможностях, умение управлять ситуацией, владение репертуаром стратегий самопреждевательства, самодостаточность, стремление понравиться акцептору общения. Установлено, что у студентов, обладающих уверенностью в себе, социальной смелостью, саморегуляцией, гибкостью, решительностью, выдержкой, эгоцентричностью, доминирующей стратегией самопреждевательства является «самопродвижение». Студенты, отличающиеся гибкостью, способностью к

саморегуляции в поведении, умением прогнозировать и планировать возможные варианты поведения с целью решения своих проблем не применяют стратегию беспомощности. Студенты, отдающие предпочтение таким стратегиям, как «запугивание», «отслеживание произведенного впечатления», «примерность», «вариативность поведения» успешны в межличностных отношениях, поскольку они обладают способностью распознавать специфику ситуации и подобрать к ней соответствующую стратегию. У студентов, отличающихся самостоятельностью и диалогической направленностью личности в общении, отсутствует стремление к принятию группой. Они не рефлексивны, способны устанавливать преимущественно деловые контакты, им свойственно формальное диалогическое общение. Выявлено, что студенты с чрезмерным желанием быть аффилированными группой, имеющие склонность к рефлексии и обладающие альтероцентристской направленностью личности в общении, предпочитают стратегию «стремление понравиться». Результаты изучения личностных характеристик студентов и стратегий самопредъявления могут быть использованы для разработки комплекса методических рекомендаций для психологического сопровождения выпускников вуза, главной целью которого будет подготовка молодых специалистов к наиболее эффективному применению механизмов общения с окружающими, контролю собственных действий, а также восприятию и самопрезентации своего собственного образа.

Библиографический список

1. Пикулева О. А. Социальная психология самопрезентации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2014. – 45 с.
2. Paulhus Delroy L., Westlake Bryce G., Calvez Stryker S., and Harms Peter D. (2013), “Self-presentation style in job interviews: The role of personality and culture”, *Journal of Applied Social Psychology*, no. 43 (10), pp. 2042–2059. DOI: 10.1111/jasp.12157.
3. Трифонова Т. А. Особенности взаимосвязи самопрезентации и черт характера // Психология телесности: теоретические и практические исследования. Пенза : Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, 2008. – ISBN: 978-5-94321-122-5.
4. Пикулева О. А. Психология самопрезентации личности : монография.

Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2017. – 320 с.

5. Шкуратова И. П. Самопредъявление характеристик взаимоотношений в межличностном взаимодействии // Сборник: Социальная психология сегодня: наука и практика. Санкт-Петербург : Изд-во СПб ГУП, 2005. С. 205–207.

6. Батурин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки психодиагностических методик : монография. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 135 с.

7. Revelle, W. (2019), “psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research”, Electronic Resources: R package version 1.9.12, *A manual for the most recent release to CRAN*, [Online]. URL: <https://cran.r-project.org/package=psych> (дата обращения: 31.05.2021).

8. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. М.: МПСИ; Флинта, 2002. – 336 с.

9. Рудик П. А. Психология: учебник для учащихся техникумов физической культуры. М. : Физическая культура, 1976. –239 с.

10. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 4. С. 14–25.

11. Щербаков Е. П. Уверенность как состояние, свойство и качество // Психология личности и деятельности спортсмена. М. 1981. С. 51–60.

12. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : ИП РАН, 2004. – 424 с.

13. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. 23. № 6. С. 5–17.

14. Шкуратова И. П. Самопредъявление личности в общении : монография. Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.

15. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2013. – 576 с.

16. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1987. – 16 с.

Ye. V. Akhmadeeva¹, S. A. Bashkatov²

¹ORCID No. 0000-0002-4159-0401

Senior Lecturer at the Department of General Psychology
of the Faculty of Psychology, Bashkir State University,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia.

E-mail: elena-ram@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0001-7181-9230

Professor (Full), Doctor of Biological Sciences,
Candidate of psychological sciences Dean of the Faculty of Biology,
Bashkir State University, Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia.

E-mail: s_bashkatov@list.ru

PERSONAL FEATURES AND STRUCTURE OF SELF-PRESENTATION OF STUDENTS

Abstract

Introduction. Entering into a communicative relationship, a person intuitively or intentionally uses various strategies of self-presentation. The aim of the study was to identify the relationships between the personal characteristics of students and the strategies of self-presentation used by them.

Materials and methods. When examining 208 respondents, psychodiagnostic techniques were used: "Personality orientation in communication" (S. L. Bratchenko); reflexivity development questionnaire (A. V. Karpov); questionnaire "Style of self-regulation of behavior — SSP-98" (V. I. Morosanova); "Strategies for self-presentation" (I. P. Shkuratova); a questionnaire of volitional personality traits (M. V. Chumakov); test "Self-confidence" (V. G. Romek); methodology "Diagnostics of affiliation motives" (A. Mehrabian). The data obtained were checked for compliance with the law of normal distribution, the consistency of the measuring scales of the methods was analyzed using the Cronbach's alpha coefficient, and descriptive statistics were calculated with subsequent correlation and factor analysis.

Results. Dependences have been established between personal characteristics of students and strategies of self-presentation, which have found their expression in the form of a structure that includes five factors (latent variables): self-confidence; the ability to manage the situation; possession of the repertoire of self-presentation strategies; self-sufficiency; the desire to please the acceptor of communication.

Discussion. The respondents with self-confidence, volitional qualities, self-regulation of behavior prefer the strategy of self-promotion, which can be explained by their subjective confidence in the presence of a large number of competencies in various areas of behavior and activity. The respondents who possess

the styles of self-regulation of behavior use the entire arsenal of strategies of self-presentation, except for helplessness, since they absolutely do not need it. Respondents with an alterocentric orientation of personality in communication, with a tendency to introspection, use the strategy of integration (the desire to please), which is inherent in altruistic people in general. The subjects, who were distinguished by independence, non-reflexivity and dialogic nature, did not reveal the prevailing strategy.

Conclusion. Self-presentation as a form of personality activity is realized in the system of mental relations through the demonstration of personal properties, the expression of one's own position, the manifestation of attitude towards others. The results obtained can be useful for drawing up guidelines for university graduates.

Keywords: Self-presentation strategies; Personal characteristics; Factor structure; Adolescence.

Highlights:

Seven strategies of self-presentation were revealed among university students, which depend on the ability for self-regulation, introspection and orientation in communication;

The existence of five factors (latent variables) has been established, which determine the characteristics of self-presentation of students;

Students use strategies of self-presentation, based on the presence of a certain set of personal properties.

References

1. Pikuleva O.A. (2014), *Social'naya psihologiya samoprezentacii lichnosti (Avtoreferat dissertacii na so-iskanie uchenoy stepeni doktora psihologicheskikh nauk)* [Social psychology of personal self-presentation (An abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences)], St. Petersburg, 45 p. (In Russian).
2. Paulhus Delroy L., Westlake Bryce G., Calvez Stryker S., & Harms Peter D. (2013), "Self-presentation style in job interviews: The role of personality and culture", *Journal of Applied Social Psychology*, no. 43 (10), pp. 2042–2059. DOI: 10.1111/jasp.12157.

3. Trifonova T.A. (2008), *Osobennosti vzaimosvyazi samoprezentatsii i chert haraktera* [Features of the relationship between self-presentation and character traits]. *Psihologiya telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya*. [Psychology of corporeality: theoretical and practical research]. *Penzenskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet imeni V. G. Belinskogo*, Penza. ISBN: 978-5-94321-122-5. (In Russian).
4. Pikuleva O.A. (2017), *Psihologiya samoprezentatsii lichnosti* [Psychology of self-presentation of the individual], *Monografiya*, Nauchnoizdatel'skiy tsentr "INFRA-M", Moscow, 320 p. (In Russian).
5. Shkuratova I.P. (2005), *Samopred'yavlenie harakteristik vzaimootnoshenij v mezhlichnostnom vzaimodejstvii* [Self-presentation of the characteristics of relationships in interpersonal interaction]. *Sbornik: Social'naya psihologiya segodnya: nauka i praktika* [A collection of articles: Social psychology today: science and practice], Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gumanitarnogo universiteta profsoyuzov, St. Petersburg, pp. 205-207. (In Russian).
6. Baturin N.A. & Mel'nikova N.N. (2012), *Tekhnologiya razrabotki psikhodiagnosticheskikh metodik* [Technology for the development of psychodiagnostic techniques], *Monografiya*, Izdatel'skii tsentr Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, Chelyabinsk, 135 p. (In Russian).
7. Revelle, W. (2019), "psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research", Electronic Resources: R package version 1.9.12, *A manual for the most recent release to CRAN*, [Online]. Retrieved from: <https://cran.r-project.org/package=psych> (Accessed: 31.05.2021).
8. Ermolaev O.Yu. (2012), *Matematicheskaya statistika dlya psikhologov* [Mathematical statistics for psychologists], *Moskovskiy psikhologosotsial'nyy universitet; Flinta*, Moscow, 336 p. (In Russian).
9. Rudik P. A. (1976), *Psihologiya (Uchebnik dlya uchashchihsya tekhnikumov fizicheskoy kul'tury)* [Psychology: textbook for students of physical education colleges], *Fizicheskaya kul'tura*, Moscow, 239 p. (In Russian).
10. Selivanov V.I. (1982), *Volevaya regulyaciya aktivnosti lichnosti* [Volitional regulation of personality activity], *Psihologicheskij zhurnal*, 3, 4, 20-21. (In Russian).
11. Shcherbakov E.P. (1981), *Uverenost' kak sostoyanie, svojstvo i kachestvo* [Confidence as a condition, property and quality], *Psihologiya lichnosti i deyatel'nosti sportsmena*, [Psychology of the personality and activity of an athlete], Moscow, pp. 51–60. (In Russian).
12. Karpov A.V. (2004), *Psihologiya reflektivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity], *Institut psikhologii RAN*, Moscow, 424 p. (In Russian).
13. Morosanova V.I. (2002), *Lichnostnye aspekty samoregulyatsii proizvol'noj aktivnosti cheloveka* [Personal aspects of self-regulation of arbitrary human activity], *Psihologicheskij zhurnal*, 23, 6, 5–17. (In Russian).

14. Shkuratova I.P. (2009), *Samopred"yavlenie lichnosti v obshchenii* [Self-expression of personality in communication], *Monografiya*, Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, Rostov-na-Donu, 192 p. (In Russian).

15. Il'in E.P. (2013), *Psihologiya obshcheniya i mezhlichnostnyh otnoshenij* [Psychology of communication and interpersonal relations], Piter, St. Petersburg, 576 p. (In Russian).

16. Bratchenko S.L. (1987), *Razvitie u studentov napravlenosti na dialogicheskoe obshchenie v usloviyah gruppovoj formy obucheniya (Avtoreferat na so-iskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskikh nauk)* [The development of students' focus on dialogic communication in the conditions of a group form of education (An abstract of the dissertation for the degree of candidate of psychological sciences)], Leningrad, 16 p. (In Russian).

Г. В. Валеева¹, З. И. Тюмасева²

¹ORCID № 0000-0003-3140-1627

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: valeevagv@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-5895-0605

Профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: zit@cspu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация

Введение. В статье рассматривается актуальная проблема психологической адаптации как основы субъективной составляющей здоровья. Описана структура психологической адаптации и выявлены психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня адаптации. Показано влияние субъективного фактора «Я-концепция» на процесс психологической адаптации. Экспериментально обоснована консультативная деятельность по вопросам субъективной составляющей здоровья как целенаправленное воздействие на адаптацию студентов через достижение их внутренней целостности.

Цель статьи — раскрыть и обосновать особенности психологической адаптации студентов педагогического вуза как основы сохранения их здоровья.

Материалы и методы. В процессе проведенного исследования использован логико-теоретический анализ психолого-педагогической и эколого-валеологической литературы, посвященной проблемам психологической адаптации и здоровья; диагности-

ческие методики, включающие: наблюдение, беседу, проективные методики, анкетирование, тестирование. Математические методы статистической обработки данных позволили обобщить результаты проведения исследования.

Результаты. Описана структура психологической адаптации студентов педагогического вуза. Выявлены субъективные факторы, влияющие на адаптацию. Представлены результаты, доказывающие, что консультативная деятельность по вопросам субъективной составляющей здоровья повышает уровень психологической адаптации студентов.

Обсуждение. Установлено, что несформированная идентичность снижает уровень субъектности студентов и приводит к различным проблемам психологической адаптации. Профилактика и психокоррекция нарушения адаптации студентов рассматривается как разрешение внутренних противоречий «Я-концепции». Решение этой проблемы происходит в рамках консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья.

Заключение. Делается вывод о том, что у студентов существуют субъективные предпосылки, нарушающие психологическую адаптацию. Для достижения внутренней целостности через устранение противоречий «Я-концепции» необходима им консультативная помощь по вопросам субъективной составляющей здоровья, направленная на оздоровление студентов, через достижение их внутренней целостности.

Ключевые слова: «Я-концепция»; консультативная деятельность; адаптация; психолого-педагогические условия; психологическое состояние.

Основные положения:

- выявлены особенности психологической адаптации студентов педагогического вуза;
- определена структура психологической адаптации;
- выявлены субъективные предпосылки формирования психологической адаптации студентов как основы сохранения их здо-

ровья и психолого-педагогические условия, способствующие этой адаптации;

– обоснована консультативная деятельность по вопросам субъективного здоровья как средство профилактики и разрешения проблемы психологической адаптации студентов.

1 Введение (Introduction)

Психологическая адаптация студентов педагогического вуза обусловлена необходимостью разрешения проблемы целенаправленного сохранения и укрепления здоровья населения. Психологическая адаптация является процессом и результатом взаимодействия личности и среды, без которой невозможно формирование потребности быть здоровым.

Особенность адаптации студентов в том, что в определённые периоды учебного процесса (начало обучения в вузе, сдача экзаменов, зачетов и окончание вуза), нагрузка на них резко увеличивается. Студенты первого курса нуждаются в психологической помощи в течение первых месяцев их пребывания в университете [1]. Они сталкиваются с необходимостью эффективно использовать время, разрешать возникающие финансовые, семейные, личные проблемы, а также трудности социальной адаптации (тоска по дому, чувство одиночества, так как разрывается система старых дружеских отношений). Исследования проблемы психологической адаптации показывают, что около половины студентов-первокурсников испытывают сложности в адаптации. Многие из студентов сталкиваются в течение своего пребывания в университете с серьезными эмоциональными трудностями, влияющими на успеваемость. Они могут испытывать сильную психологическую дезадаптацию и, как следствие, либо выбывают из вуза или заканчивают его, но в дальнейшем не могут адаптироваться в обществе [2]. Однако студенческий возраст наиболее благоприятен для развития психологической адаптации, поскольку все личностные структуры уже развились в достаточной мере.

Теоретико-методологической основой исследования психологической адаптации стали системный (Б. Ф. Ломов, А. В. Пет-

ровский, С. Л. Рубинштейн) и личностно-деятельностный подходы (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.), взаимодействие которых позволяет рассматривать субъектный уровень бытия как интегрирующий различные компоненты психологической организации и влияющий на жизнедеятельность в целом, дает возможность интегративного понимания сущности адаптации, в соответствии с которым психологическая адаптация предполагает внутреннюю целостность человека, выступающего как субъект деятельности, который планирует, организует, направляет и корректирует деятельность [2; 3].

В общенаучном понимании адаптация рассматривается как приспособление к условиям среды. Адаптация происходит в деятельности и приводит к специфическому социально-психологическому состоянию личности. Адаптация всегда изучалась как реакция на стресс в единстве физиологических и психологических характеристик [4].

По мнению А. В. Петровского, адаптацию можно понимать как психологический процесс, отражающий целостное проявление личности, в ходе которого организм приобретает равновесие и устойчивость к воздействию социальной среды. Данный процесс образует функциональный уровень, на фоне которого развиваются психологические состояния. Поэтому психологическую адаптацию можно рассматривать не только как процесс, но и как состояние личности с конкретными психологическими характеристиками [5; 6].

В отечественной психологической науке и зарубежных психологических школах отмечается, что в бихевиоризме, теории социального научения, когнитивной психологии под адаптацией понимается достижение стабильного равновесия во взаимодействии человека с социальной средой. В гуманистической психологии адаптация воспринимается как постоянный творческий процесс на пути к самоактуализации. Результат адаптации оценивается субъективно по отсутствию негативных состояний (тревога, фрустрация, психопатологические состояния), либо по удовлетворённости полученным результатом [2; 7].

В психологической науке приняты как субъективные (степень удовлетворенности, отсутствие патологических состояний), так и объективные (результативность деятельности, принятие социальных ролей, установление социальных связей) критерии адаптации. Согласно принципу системности, адаптацию необходимо рассматривать с точки зрения целого и оценивать, как объективные, так и субъективные её результаты [4].

В теории деятельности термины «адаптация» и «развитие» традиционно считались взаимоисключающими (А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, Л. М. Митина) и адаптация рассматривалась в пассивно-приспособительном контексте. Однако мы разделяем мнение А. А. Налчаджяна, который отождествляет понятия «адаптация» и «конформизм», а также придерживаемся позиции тех авторов, которые вносят в понятие «адаптация» контекст активно-преобразующей взаимосвязи личности и среды. Методологическим основанием такого понимания адаптации, позволяющим рассматривать период адаптации в новой среде как точку бифуркации становления субъектности, является введенное С. Л. Рубинштейном понятие «способ существования», как характерного для личности способа построения и воспроизводства жизненных отношений. С. Л. Рубинштейн считал, что личность является олицетворением субъектности как основы авторской деятельности и истинной адаптации к жизни [6].

Основой психологической адаптации являются личностные особенности субъекта, выраженные через мотивационные, волевые, интеллектуальные, эмоциональные и психофизиологические характеристики [4].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В нашем исследовании использовался номотетический подход, который предполагает диагностику психологических состояний, потребностей и представлений студентов как критериев их психологической адаптации. Для изучения психологических особенностей адаптации были выбраны методики изучения «Я-

концепции); тесты, направленные на выявление и измерение состояний студентов и иерархии их ценностей; анкеты, позволяющие изучить потребностную сферу, а также представлений студентов первого курса о процессе адаптации.

Эмпирическое исследование психологической адаптации проводилось на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в течение 2019–2021 годов. В педагогическом эксперименте приняли участие 130 человек студентов-первокурсников в возрасте от 17 до 18 лет — русскоговорящие девушки. На основании проведенной диагностики определялись индивидуально-психологические характеристики особенностей адаптации как отдельного студента, так и группы студентов. Эмпирический диагноз, который ограничивался констатацией определенных психологических особенностей адаптации студентов, позволил нам сделать определенные выводы и разработать рекомендации по проведению консультирования. В исследовании использовалась диагностическая программа «Гармония», разработанная З. И. Тюмасевой, И. Л. Ореховой, Г. В. Валеевой, Р. В. Колбиным, Р. В. Нагумановым (свидетельство № 2014661107, 2014 г.), которая позволяет проводить пилотажные исследования субъективной составляющей здоровья [8].

3 Результаты (Results)

Одной из основных задач нашего исследования являлось изучение особенностей психологической адаптации студентов педагогического вуза как основы сохранения их здоровья. Определена структура психологической адаптации и выявлена иерархия ее факторов.

Фактор *«Психоэмоциональные состояния»* имеет наибольшую информативность (20,495 %) и включает в себя положительные полюса четырех показателей: тревожность, фрустрационное напряжение, ригидность, истощаемость.

Фактор *«Представления об адаптации»* (информативность 16,208 %) включает в себя пять показателей: «представление о конк-

ретном результате адаптации», «представление о том, что человек хотел бы в процессе адаптации», «представление о своих навыках адаптации», «представление о возможностях адаптации» и «потребностное напряжение в отношении адаптированности».

Фактор «*Удовлетворенность психофизическим состоянием*» (информативность 12,496%) объединил показатели «потребностное напряжение» в отношении адаптированности и удовлетворенность состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем.

Фактор «*Ценностно-мотивационный*» (информативность 11,915 %). Наибольшую факторную нагрузку по этому фактору имеет переменная «ценности-цели» и «самооценка состояния агрессии» (Таблица 1).

Таблица 1 — Матрица факторных значений после вращения. Метод выделения: Анализ методом главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера

Table 1 — Matrix of factor values after rotation. Selection method: Principal component analysis. Rotation method: Varimax with Kaiser normalization

Показатель	Фактор			
	1	2	3	4
Тревожность	0,843	—	—	—
Фрустрация	0,842	—	—	—
Ригидность	0,725	—	—	—
Истощаемость	0,695	—	—	—
Представление о конкретном результате адаптации	—	0,734	—	—
Представление о том, что хочет в процессе адаптации	—	0,701	—	—
Представление о своих навыках адаптации	—	0,674	—	—
Представление о своих возможностях в адаптированности	—	0,645	—	—
Потребностное напряжение в адаптированности	—	0,437	0,478	—

Продолжение таблицы 1

Показатель	Фактор			
	1	2	3	4
Удовлетворенность состоянием КМС	—	—	0,749	—
Удовлетворенность состоянием ССС	—	—	0,668	—
Ценности-цели	—	—	—	0,734
Ценности-средства	—	—	—	0,687
Агрессивность	—	—	—	-0,700

Примечание – «—» означает отсутствие показателей в составе факторов

В результате проведенного исследования нами установлено, что состояние психологических характеристик адаптации студентов первого курса, находящихся в пределах нормы, отражают зрелую личностную идентичность и характеризуют нормально протекающую адаптацию. Состояние психологических характеристик, превышающих норму (переходное состояние и дезадаптация), характеризует в разной степени недостаточно сформированную личностную идентичность. 30 % студенток первого курса находятся в состоянии разной степени дезадаптации на психофизическом уровне. Они не удовлетворены самочувствием по сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем и жалуются на повышенную истощаемость (Таблица 2).

Таблица 2 — Удовлетворенность студентами первого курса психофизическим самочувствием

Table 2 — Contentment of first-year students with psychophysical health

Количество участников исследования	Костно-мышечная система			Истощаемость			Сердечно-сосудистая система		
	Норма	Переходное состояние	Высокий	Норма	Переходное состояние	Высокий	Норма	Переходное состояние	Высокий
130	64 %	33 %	1 %	64 %	35 %	1 %	88 %	12 %	0 %

Необходимо отметить, что экспресс-оценка уровня физического здоровья по Апанасенко (объективный показатель здоровья) выявила, что у 66,67 % студентов наблюдается средний и ниже среднего уровень здоровья, который характеризуется слабым физическим развитием, проблемами с осанкой, артериальным давлением. Таким образом, только 50 % первокурсников понимают и осознают нарушения своего здоровья. Изучая психоэмоциональное состояние студентов, мы установили, что 20 % студентов первого

курса также находятся в состоянии разной степени дезадаптации. Высокую и повышенную фрустрационную напряженность испытывают от 30 % до 38 % первокурсников. Высокая и повышенная тревожность наблюдается у 40 % студентов. Повышенная и высокая ригидность отмечается у 55 % студентов. Состояние высокой и повышенной агрессивности испытывают 60 % студентов. Фрустрационная напряженность характеризует степень напряжения психофизиологических и психологических механизмов адаптации личности к фрустрирующим обстоятельствам. Часто возникающие или длительно сохраняющиеся фрустрирующие ситуации, в которых личность не может реализовывать свои потребности, невротизируют личность. У нее развивается агрессивность как состояние, появляется чувство вины, озлобленность, неуверенность. Все это мешает формированию психологической адаптации (Таблица 3).

Таблица 3 — Самооценка психо-эмоционального состояния студентов первого курса

Table 3 — Self-assessment of the psychoemotional state of first-year students

Количество участников исследования	Фрустрационная напряженность, %			Тревожность, %			Ригидность, %			Агрессивность, %		
	Норма	Повышенный	Высокий	Норма	Переходное состояние	Высокий	Норма	Переходное состояние	Высокий	Норма	Переходное состояние	Высокий
130	60	36	4	62	36	3	40	50	6	41	54	11

Ценностно-мотивационный фактор адаптации определяет направленность личности и её взаимоотношение с миром, другими людьми и собой. Все это составляет основу жизненной позиции. В процессе нашего эксперимента выделились группы ценностей, относящиеся к нормально протекающей адаптации и дезадаптации. У 40 % студентов ценности-цели позволяют нормально протекать процессу адаптации, у 50 % студентов ценности-цели препятствуют процессу адаптации. Такое же соотношение наблюдается и для средств достижения целей (ценности-средства). Анализ данных по изучению «Представление об адаптации» показал, что не сформированы представления у студентов по расширению адаптационных возможностей. Состояние потребностного напряжения в отношении расширения адаптационных возможностей не выражено у 18 % студентов. Не сформировано у 82 % студентов (Таблица 4).

Таблица 4 — Потребностное напряжение в отношении расширения адаптационных возможностей. Представление о расширении адаптационных возможностей у первокурсников и ценностная направленность

Table 4 — Necessity effort expanding adaptive capacity. The idea of expanding the adaptive capabilities of freshmen and value orientation

Количество участников исследования	Уровень сформированности, %			Ценность-цель, %			Ценность-средство, %			Уровень выраженности потребностного напряжения, %		
	Дезадаптация	Переходное состояние	Норма	Дезадаптация	Переходное состояние	Норма	Дезадаптация	Переходное состояние	Норма	Дезадаптация	Переходное состояние	Норма
130	82	18	0	0	57	43	0	50	50	76	24	0

Таким образом, диагностическое исследование психологической адаптации студентов первого курса показало, что 35 % студентов не удовлетворены психофизическим самочувствием; психоэмоциональным состоянием от 30 до 60 % студентов; 50 % студентов находится в состоянии внутреннего конфликта и проявляет не гибкость в реагировании (переходная зона по агрессии и ригидности). У большинства студентов не сформировано представление о том, как расширить свои адаптационные возможности и соответственно потребность также не сформирована. У 50 % студенток иерархия ценностей препятствует расширению адаптационных возможностей. Исследование «Я-концепций» студенток показало, что 70 % проявляют ярко выраженный эгоцентризм, что ведет к усилению стрессонапряженности, 40 % первокурсников девушек мечтает «быть нужной» и «развиваться». 20 % студенток говорят об эмоциональном разнообразии; 60 % — бояться потерять контроль. 40 % — стать ненужными. 70 % — ресурс видят в своих эмоционально-волевых особенностях. 10 % из них отмечают свое отношении к жизни. 20 % студентов не осознают ресурс. 80 % студенток имеют «неодушевленную» «Я-концепцию», что выражается в слабой субъектности и высоком уровне зависимости, характеризующимся повышением тревожности и фрустрации при неблагоприятных природно-социальных условиях жизни. 50 % первокурсников из «неодушевленных» «Я-концепций» («Полет фантазий», «Мир») имеют трудности с формированием границ, что ведет к невротизации личности. Для «одушевленных» «Я-концепций» (30 %) характерен высокий уровень субъектности, связанный с повышением агрессии при неблагоприятных природно-социальных воздействиях. Результаты нашего исследования заключаются в следующем: психологической особенностью адаптации студенток первого курса является внутренний конфликт и отсутствие гибкости в реагировании на воздействие среды. Анализируя эффективность влияния процесса консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья на адаптацию студенток, мы выявили повышение уровня психологической адаптации студенток по девяти показателям (Таблица 5).

Таблица 5 — **Непараметрические описательные статистики в выборке до и после воздействия**

Table 5 — **Nonparametric descriptive statistics in the sample before and after exposure**

Психологическая характеристика адаптации	Замер	Медиана	Нижний квартиль	Верхний квартиль	Минимум	Максимум	Значимость сдвига
Фрустрация	до	9	7	12	2	17	есть
	после	7	5	10	1	15	
Тревожность	до	8	5	11	1	16	есть
	после	8	5	9	0	15	
Ригидность	до	6	3	9	1	18	есть
	после	5	2	8	0	15	
Агрессивность	до	11	8	14	1	17	есть
	после	10	7	12	1	17	
Представление о конкретном результате расширения адаптационных возможностей	до	1	0	2	0	3	нет
	после	1	0	2	0	5	
Представление о том, что хочет при расширении адаптационных возможностей	до	2	1	3	0	5	нет
	после	1	1	3	0	5	
Представление о своих навыках в расширении адаптационных возможностей	до	1	0	2	0	5	нет
	после	1	1	2	0	5	
Представление о своих возможностях в расширении адаптационных возможностей	до	3	1	3	0	6	есть
	после	3	2	5	0	8	

Продолжение таблицы 5

Психологическая характеристика адаптации	Замер	Медиана	Нижний квартиль	Верхний квартиль	Минимум	Максимум	Значимость сдвига
Сформированность потребностного напряжения в отношении расширения адаптационных возможностей	до	13	12	16	2	28	нет
	после	11	10	16	3	27	
Уровень неудовлетворенности состоянием CCC	до	8	3	13	0	22	есть
	после	6	3	10	1	19	
Уровень неудовлетворенности состоянием КМС	до	4	2	6	1	18	есть
	после	3	1	4	0	17	
Истощаемость	до	10	9	12	2	16	есть
	после	9	7	11	2	13	
Ценность-цель	до	12	11	13	10	15	нет
	после	12	11	13	9	18	
Ценность-средство	до	12	12	13	9	15	есть
	после	13	12	13	10	16	

4 Обсуждение (Discussion)

Наше исследование показало, что психологической особенностью адаптации у 55 % студенток первого курса является внутренний конфликт, а также негибкость в реагировании. Это подчеркивает недостаточно сформированную личностную целостность, а соответственно и незрелую личную идентичность. Для них характерна тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути. Таким образом, можно говорить о нарушении циклов возрастного развития для этой группы студентов, так как задачи возрастного развития не решены в полной мере. Для достижения поставленной цели нами было организовано консультирование по вопросам субъективной составляющей здоровья, под которым мы понимаем организацию и сопровождение процесса осознания и разрешения человеком страданий, вызванных нарушением динамического равновесия между его адаптационными возможностями и постоянно меняющимися условиями среды. Такое консультирование является творческим процессом, в ходе которого происходит как исследование отношения к нарушению этого равновесия, так и поиск путей его восстановления на новом уровне развития. Консультирование может осуществляться в виде адресной консультативной помощи: групповой или индивидуальной. За консультативной помощью обращались студенты по проблеме неадекватной самооценки (до 49 % обращений), которая обостряется при вхождении человека в новый коллектив, новую социальную среду. Ригидность ограничивает их возможность видеть различные способы решения проблемных ситуаций, истоцаемость формирует симптомы в виде нарушения физического самочувствия (головные боли, постоянные слезы и т. п.). Агрессивность сначала осознается ими как проблема в отношениях, как правило, с противоположным полом и родителями, затем с друзьями и педагогами и в последнюю очередь как внутренний конфликт, связанный с принятием и неприятием себя и отсутствием понимания целей своей жизни. Понимание и преодоление внутренних причин, агрес-

сивности происходит в ходе консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья, результатом которого и является повышение уровня адаптации.

5 Заключение (Conclusion)

Из вышеизложенного можем сделать вывод, что психологическая адаптация — это процесс, который проявляется через состояние психологических характеристик субъекта, обеспечивающий динамическое равновесие между психоэмоциональным состоянием личности и постоянно меняющимися условиями социальной среды. Психологическая адаптация студентов первого курса определяется состоянием психофизических, психоэмоциональных, когнитивных и ценностно-мотивационных характеристик личности. Для этого нами выявлены психолого-педагогические условия, влияющими на психологические особенности адаптации: создание «ситуации доверия»; рефлексия психофизического и психоэмоционального состояния, потребностей и представлений о расширении адаптационных возможностей, ценностей студентов; прогнозирование и моделирование собственной деятельности. Эти условия качественно и количественно влияют на процесс адаптации, для этого используется консультирование. Установлено, что консультирование помогает изменить актуальный уровень состояния психофизических, психоэмоциональных, когнитивных и ценностно-мотивационных характеристик личности и достичь целостность внутренней системы субъекта деятельности.

Библиографический список

1. Особенности психологической адаптации студентов первого курса к условиям образовательной среды вуза / А. Н. Захарова [и др.] // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 2. С. 90–98.
2. Ахметзянова А. И. Феномен социально-психологической адаптации в отечественной и зарубежной науке: история изучения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 2. С. 5–10.
3. Хонелидзе Д. С., Родин Ю. И., Сорокоумова С. Н. Состояние физического и психического здоровья студентов на начальном этапе обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 4. DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-4-9.
4. Гвоздев В. А. Межуровневое взаимодействие показателей психологической адаптации человека в осложненных условиях жизненной среды [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-4-9>.

ронный ресурс] // Мир науки : интернет-журнал». 2017. Т. 5. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN517.pdf> (дата обращения: 05.06.2021).

5. Суханов А. А. Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях // Гуманитарный вектор. 2011. Вып. 2. С. 201–205. (Педагогика, психология).

6. Леонова Е. В. Становление субъектности школьников и студентов в формальном, неформальном и информальном образовании // Психология обучения. 2018. № 9. С. 55–69.

7. Жесткова Н. А. Сущность и структура понятия «психическое здоровье человека» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. № 3 (35). С. 384–392.

8. Валева Г. В., Тюмасаева З. И., Орехова И. Л. Комплексное изучение субъективной составляющей здоровья // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Т. 23. Вып. 1. С. 53–59.

G. V. Valeeva¹, Z. I. Tyumaseva²

¹ORCID No. 0000-0003-3140-1627

Docent, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Life Safety
and Biomedical Disciplines, South-Ural state Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: valeevagv@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-5895-0605

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Health and Safety and Medicobiological
Disciplines, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: zit@cspu.ru

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AS A BASIC OF STUDENTS' MAINTAINING HEALTH

Abstract

Introduction. The article deals with the actual problem of psychological adaptation as the basis of the subjective component of health. The structure of psychological adaptation is described and psychological and pedagogical conditions contributing to the increase of adaptation level are revealed. The influence of the subjective factor “self-concept” on the process of psychological adaptation is shown. Experimentally grounded advisory activity in the subjective component of health as a targeted impact on the adaptation of students through the achievement of their inner integrity.

The aim of the article is to reveal and substantiate the peculiarities of psychological adaptation of students of pedagogical higher education as the basis of their health.

Materials and methods. In the course of the research we used the logical-theoretical analysis of psychological and pedagogical and ecological and valeological literature on the problems of psychological adaptation and health; diagnostic methods, including observation, interview, projective techniques, questionnaires, testing. Mathematical methods of statistical processing made it possible to generalize the results of the study.

Results. The structure of psychological adaptation of students of pedagogical university is described. The subjective factors influencing the adaptation are revealed. The results proving that consultative activities on subjective component of health increase the level of students' psychological adaptation are presented.

Discussion. It is established that unformed identity reduces the level of subjectivity of students and leads to various problems of psychological adaptation. Prevention and psycho-correction of students' adaptation disorder is considered as a solution of internal contradictions of “self-concept”. This problem is solved within the framework of counselling on the subjective component of health.

Conclusion. It is established that unformed identity reduces the level of subjectivity of students and leads to various problems of psychological adaptation. Prevention and psycho-correction of students' adaptation disorder is considered as a solution of internal contradictions of “self-concept”. This problem is solved within the framework of counselling on the subjective component of health.

Keywords: “I-concept”; Advisory activities; Adaptation; Psychological and pedagogical conditions; Psychological state.

Highlights:

The peculiarities of psychological adaptation of students

of pedagogical higher education institution were revealed;

The structure of psychological adaptation was determined;

The subjective prerequisites of psychological adaptation of students as the basis for the preservation of their health and psychological and pedagogical conditions contributing to this adaptation have been revealed;

Counseling activities on subjective health as a means of preventing and solving the problem of students' psychological adaptation were substantiated.

References

1. Zakharova A.N., Dulina G.S., Grigor'yeva N.V. & Petunova S. A. (2018), *Osobennosti psikhologicheskoy adaptatsii studentov pervogo kursa k usloviyam obrazovatel'noy sredy vuza* [Features of psychological adaptation of first-year students to the conditions of the educational environment of the university], *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 9, 2, 90–98. (In Russian).

2. Akhmetzyanova A.I. (2018), *Fenomen sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii v otechestvennoy i zarubezhnoy nauke: istoriya izucheniya* [The phenomenon of socio-psychological adaptation in domestic and foreign science: the history of the study], *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*, 12, 2, 5–10. (In Russian).

3. Khonelidze D.S. & Rodin Yu.I. & Sorokoumova S.N. (2020), *Sostoyaniye fizicheskogo i psikhicheskogo zdorov'ya studentov na nachal'nom etape obucheniya v vuze* [The state of physical and mental health of students at the initial stage of education at the university], *Vestnik Mininskogo universiteta* [Electronic], 8, 4. DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-4-9. (In Russian).

4. Gvozdev V.A. (2017), *Mezhurovnevoye vzaimodeystviye pokazately psikhologicheskoy adaptatsii cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoy sredy* [Interlevel interaction of indicators of psychological adaptation of a person in complicated conditions of the living environment], *Internet-zhurnal "Mir nauki"*, 5, 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN517.pdf> (Accessed: 05.06.2021). (In Russian).

5. Sukhanov A. A. (2011), *Analiz ponimaniya adaptatsii cheloveka v otechestvennykh psikhologicheskikh issledovaniyakh* [Analysis of the understanding of human adaptation in domestic psychological research], *Gumantarnyy vektor. Seriya "Pedagogika, psikhologiya"*, 2, 201–205. (In Russian).

6. Leonova Ye.V. (2018), *Stanovleniye sub'yektnosti shkol'nikov i studentov v formal'nom, neformal'nom i informal'nom obrazovanii* [The formation of the subjectivity of schoolchildren and students in formal, informal and informal education], *Psikhologiya obucheniya*, 9, 55–69. (In Russian).

7. Zhestkova N.A. (2018), *Sushchnost' i struktura ponyatiya "psikhologicheskoye zdorov'ye cheloveka"* [Essence and structure of the concept of "human psychological health"], *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 3 (35), 384–392. (In Russian).

8. Valeyeva G.V., Tyumaseva Z.I. & Orekhova I.L. (2015), *Kompleksnoye izucheniye sub'yektivnoy sostavlyayushchey zdorov'ya* [Comprehensive study of the subjective component of health], *Uchenyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noy raboty*, 23, 1, 53–59. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.014

УДК 373.1

ББК 74.044.6

Т. М. Кожанова¹, М. А. Аржанцева², Е. В. Фролова³

¹ORCID № 0000-0002-4413-1809

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Российская Федерация.

E-mail: tatyana-st08@inbox.ru

²ORCID № 0000-0002-7220-9482

Тьютор, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Гимназия № 5», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Российская Федерация.

E-mail: arjantseva.marina@yandex.ru

³ORCID № 0000-0001-5659-9284

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: frolovaev@cspu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются результаты изучения отношения педагогов общеобразовательных организаций к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Цель статьи заключается в описании реакции педагогов на обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы. Основным методом исследования выступает анализ научной литературы, анализ результатов изучения отношения педагогов к обучающимся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью; интервьюирование педагогов, работающих в классах (группах), в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями.

Результаты. Анализ полученных результатов отображает специфику готовности и отношения педагогов к обучающимся с

особыми образовательными потребностями, раскрывает показатели профессиональной деятельности педагогов.

Обсуждение. Раздел состоит из выявления и описания компонентов, показателей профессиональной готовности к взаимодействию с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Заключение. Актуальность изучаемой темы определяется изменениями, происходящими в современном обществе и в системе образования. Понимание педагогами образовательных организаций образовательных потребностей детей с особыми образовательными потребностями преодолевает барьеры принятия обучающегося, отличающегося от других детей, создает благополучную и адекватную атмосферу в классе (группе).

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями; реакции педагогов.

Основные положения:

– проведен анализ теоретических основ профессиональной, мотивационной, психологической, инклюзивной готовности педагогов к взаимодействию с обучающимися с особыми образовательными потребностями;

– выявлено и описано отношение педагогов к обучающимся с особыми образовательными потребностями.

1 Введение (Introduction)

Качественные преобразования в системе образования в Российской Федерации на законодательном уровне предполагают включение детей с особыми образовательными потребностями не только в систему специального образования, но и в ту систему, которая является доступной в условиях проживания.

По мнению многих исследователей, внедрение инклюзивного образования в практику российского образования требует последовательной разработки нормативно-правовых документов, подготовку педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Вместе с тем, наблюдаются

трудности, выражающиеся в недостаточной готовности педагогов к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Следовательно, необходимо реализовывать систему педагогической поддержки участников образовательного процесса. Основная роль педагогов в модернизации современного образования требует качественных преобразований в системе подготовки специалистов в области инклюзивного образования. Традиционная система обучения требует улучшения качества и расширения спектра образовательных услуг для подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Следует подчеркнуть усиление социальной значимости профессии педагога при формировании его готовности к реализации инклюзивного образования, повышении его профессиональной компетентности в данном направлении.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В профстандарте педагога имеется раздел, посвященный работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В нем говорится о том, что педагог применяет психолого-педагогические технологии с разными детьми, вне зависимости от их успешности в учебе, поведенческих особенностей, особенностей психического и физического здоровья, а также оказывать им своевременную помощь. Помимо этого, он должен владеть специальными методиками, позволяющими реализовывать психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ. Учитель формирует универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поликультурного общения и толерантность.

По мнению В. И. Трофимовой, в качестве условия, способствующего более успешному формированию взаимоотношений детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников, следует рассматривать повышение теоретической компетентности педагогов и информированности родителей младших школьников об особенностях и трудностях детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Большое внимание исследователи уделяют проблеме взаимоотношений нормально развивающихся сверстников и детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако в таких условиях основным участником является педагог, который организует образовательный процесс.

Интересно исследование, проведенное А. И. Федоровой и А. М. Щербаковой [2], в котором приводится сравнительный анализ отношения к различным группам людей с ограниченными возможностями здоровья в России и Израиле. Авторами выявлены социокультурные и психологические особенности восприятия исследуемыми из обеих стран образа человека с ограниченными возможностями здоровья.

Процессы интеграции, которые осуществляются в образовательной среде в России, не всегда имели положительный опыт. Попытка создать безбарьерную среду — это лишь порог, через который нужно переступить, чтобы войти в свободную от различных предрассудков среду и просто в ней жить. По мнению С. В. Алехиной [3], сегодня это кажется утопией, особенно если взглянуть и вслушаться в то, что говорится и происходит в России. Основная проблема, которую выделяет С. В. Алехина, — это неготовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Выделяются следующие показатели готовности педагогов к работе:

1) профессиональная — «владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики; информационная готовность; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению» [3];

2) психологическая — «эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие — отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение — изоляция)» (С. В. Алехина).

Разворачивается огромное количество дискуссий на различных площадках, проводится немалое количество исследований развития инклюзивного процесса.

Ю. В. Шумиловская выявила причины возникновения барьеров инклюзии и распределила их на несколько уровней [4]:

1. «Макроуровень» — несовершенство федерального законодательства в отношении детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. «Мезоуровень» — сложившиеся стереотипы по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья;

3. «Микроуровень» — уровень «психологического принятия педагогов образовательных организаций самой возможности совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, их профессиональные установки, стереотипы и действия по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья».

Е. А. Лапп и С. Г. Ярикова [5], исследуя уровень готовности специалистов сопровождения в инклюзивной практике в образовательных организациях, выявили, что педагоги со специальным образованием гораздо лучше подготовлены к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья, чем «массовые» педагоги. Это объясняется спецификой их работы и уровнем специального образования.

Современные организационно-педагогические условия, выделенные Е. В. Кетриш [6], предполагают формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; активизацию способностей будущих педагогов к осуществлению рефлексии профессиональных действий; усиление аксиологического аспекта в подготовке будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

Несомненно, важна и актуальна профессиональная самореализация педагога в образовательной инклюзивной среде. Л. В. Ко-

зилова обращает внимание на ряд следующих особенностей: процесс выявления, осмысления и осуществления педагогом своих потенциальных позитивных профессиональных возможностей, в свою очередь, включает внутреннюю мотивацию педагогической деятельности; целенаправленность профессиональной деятельности; целенаправленность процессов саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самовоспитания с учетом собственных потребностей, интересов, понимания ценности и смысла жизни; осуществление педагогом педагогической рефлексии, анализа и оценки педагогом результатов собственной деятельности; планирование дальнейшего процесса самореализации на основе полученных результатов, корректировки целей, задач и способов планируемых действий с учетом тех реалий, в которых педагог живет и работает [7].

Процесс индивидуализации, по мнению Т. В. Кузьмичевой и Ю. А. Афонькиной, способен привести к действенным преобразованиям традиционной образовательной практики, к достижению необходимых для продвижения инклюзии изменений. По мнению авторов, многие педагоги прилагают значительные усилия по отношению включения обучающихся с особыми образовательными потребностями. Но далеко не всегда удается в достаточной степени адаптировать образовательную деятельность к потребностям обучающихся. Исследователи указывают на неинклюзивные способы, используемые педагогами в инклюзивном образовании [8].

Следовательно, создается противоречие содержательно-смысловых и инструментальных аспектов профессиональной деятельности педагогов, что придает ей бессистемность и непоследовательность, искажая сущность инклюзивного образования, снижая толерантность и продуцируя конфликты ожиданий (самих педагогов, родителей, обучающихся). Это порождает барьеры, препятствующие достижению качества инклюзивного образования, барьеры включения ребенка в образовательную среду, удержания в ней и достижения им высоких образовательных результатов, как академических, так и социальных [8].

С целью изучения реакции и отношения педагогов к обучающимся с особыми образовательными потребностями был использован опросник шкалы чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования (SACIE-R).

3 Результаты (Results)

Педагоги сталкиваются с одинаковыми трудностями, но по-разному, выражают свое отношение и позицию. Одни педагоги выражают мнение большинства немотивированных к работе в условиях инклюзии педагогов и отражают реальные проблемы, которые встают перед педагогами. Другие педагоги отражают позицию меньшинства, но при таком подходе просматриваются качественные позитивные изменения в детском коллективе по отношению к особому ребенку. Одна из существенных проблем, которая актуальна и для тех, и для других, — это качественная переподготовка педагогов, обучение их самым необходимым основам работы с детьми с различными нарушениями в развитии.

В исследовании приняли участие 142 педагога. Из них в первой группе 62 педагога, во второй — 80 педагогов.

93,6 % опрошенных педагогов первой группы не испытывают шока при встрече с инвалидами. Это говорит о том, что с опытом работы приобретается реальное восприятие действительности, самого факта, что дети с особыми образовательными потребностями и инвалидностью могут находиться в обществе. Во второй группе 42,5 % педагогов испытывают сильный или легкий шок. 96,7 % педагогов первой группы не боятся смотреть в глаза особенному ребенку, не испытывают страха. Во второй группе испытуемых 64,9 % педагогов смело смотрят в глаза детям с особенностями развития. 70 % педагогов первой группы готовы вступать в контакт с особенными детьми, а во второй группе 70 % не готовы вступать с ними в контакт. Совпали мнения педагогов обеих групп (82,3 %) в том, что обучающиеся, испытывающие трудности в обучении, должны регулярно присутствовать на всех занятиях. 75,6 % педагогов первой группы и 88 % второй группы считают, что детям, не усвоившим материал, должны

предоставляться повторные занятия. 67 % педагогов первой группы и 44 % второй группы считают, что дети, которые не успевают академически, не должны обучаться в обычных классах (группах). Этот показатель указывает на то, что педагоги не стремятся взаимодействовать с неуспевающими детьми с особыми образовательными потребностями во время образовательного процесса и после. Видят возможность в выведении их в отдельный класс (группу). Ресурсный класс для тех детей, кому рекомендована индивидуальная образовательная программа, считают выходом около 60 % педагогов первой группы и 81,3 % педагогов второй группы опрошенных.

Сошлись во мнениях 90 % опрошенных первой группы и 93,8 % педагогов второй группы. Педагоги считают, что дети, для которых необходимы специальные технологии, например, слабослышащие и слабовидящие, должны находиться в специальных классах. Высокий процент результатов ответов обеих групп свидетельствует о некомпетентности педагогов, которые не имеют представления о существующих современных технологиях.

Выражают беспокойство по поводу увеличения нагрузки больше те педагоги, которые не работали с особыми детьми, а это 73,7 % опрошенных педагогов. Меньшую обеспокоенность выражают те педагоги, которые уже имели опыт работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями и знают какие ресурсы необходимы. Сильное беспокойство выражают только 5 % педагогов, а 41 % педагогов обеспокоены в меньшей степени. Наиболее высокий показатель обеспокоенности по поводу того, что будет мало времени или недостаточно уделяется времени на остальных учеников, выражают 86,3 % педагогов второй группы опрошенных. Показатель первой группы в процентном соотношении выражен немного ниже (79 %). Отмечается, что не во всех организациях имеется разработанный адаптивный материал, который бы облегчил детям с более сложным дефектом усваивать материал. Педагоги указывают на то, что затрачивается много времени и внимания на детей с особыми образовательными потребностями.

Педагоги отмечают, что особенно в условиях отсутствия тьютора или ассистента они остаются один на один с тем, что им необходимо решать множество задач одновременно. 37,1 % «опытных» педагогов выражают беспокойство по поводу пребывания в их классе или группе особенных детей. Гораздо выше показатель обеспокоенности по поводу перспективы пребывания в классе у 67,5 % опрошенных второй группы. Данные результаты говорят о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья не представляют угрозы, а сложности возникают от неумения педагогов взаимодействовать с ними, отсутствия представлений о том, каким образом выстраивать образовательный процесс. Анализ результатов показывает, что педагоги воспринимают это как неизбежную страшную реальность и стараются отказаться от того, чтобы в их группу или класс вошел ребенок, испытывающий трудности. Они говорят об увольнении в случае, если им придется работать с особенным ребенком. Более 60 % педагогов обеих групп выражают беспокойство по поводу того, что дети с ограниченными возможностями здоровья не будут приняты сверстниками. Возможно, это связано с уровнем культуры их родителей, которые выражают негативное мнение по поводу пребывания детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых образовательных организациях при своих детях и внушают им свое видение. В свою очередь, педагоги отмечают, что не знают, как формировать толерантность, и не стремятся взаимодействовать со специалистами сопровождения. Педагоги первой группы выражают сильное беспокойство (87,1 %) по поводу того, что у них нет знаний и навыков, которые необходимы для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Во второй группе выразили сильное беспокойство по этому поводу лишь 38,7 % опрошенных педагогов.

4 Обсуждение (Discussion)

Деятельность педагога в условиях инклюзии предполагает целостный психологический феномен, который отражает единство когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов (Б. А. Коростелев, Р. Г. Тер-Григорьянц, Г. Л. Котова) [9].

Исследователями указывается, что когнитивный компонент сочетает в себе знание принципов образовательной инклюзии и способов их применения в практике дошкольного образования. Наряду с когнитивным, неотъемлемым компонентом является и аффективный компонент, который включает положительное отношение к инклюзии, положительное отношение к профессиональной деятельности. Личность педагога, реализующая деятельность в условиях инклюзии, должна обладать, по мнению авторов, высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Педагогу необходимо справляться с негативными эмоциями, применять навыки релаксации, уметь владеть собой, уметь адаптироваться в трудных и неожиданных ситуациях. Важным профессиональным качеством педагога, вне зависимости от особенностей обучающихся и условий получения образования, является уравновешенность, эмоциональная устойчивость, позволяющие предупредить конфликтные ситуации в отношениях между воспитанниками, между детьми и педагогами.

Оценка готовности педагогов к реализации идей инклюзии, по мнению О. С. Кузьминой, является результатом подготовки и осуществляется по следующим критериям: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Проявляется в процессе решения профессиональных задач, в преобразовании профессиональной деятельности педагогов [10].

5 Заключение (Conclusion)

Анализ литературы показывает, что современная ситуация отношения педагогов к обучающимся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью является крайне актуальной. Отмечается, что выделяются педагоги, включенные в систему инклюзивного образования, и те, которые еще не готовы к взаимодействию с данной категорией обучающихся.

Развитие личностной, психологической, профессиональной готовности педагогов к взаимодействию с обучающимися с особыми

образовательными потребностями и инвалидностью является необходимым параметром в современных условиях. Изучение личностной готовности, обусловленной их личным опытом и проявляющейся в осознанных объективных оценках инклюзивной практики образования на основе соблюдения этических и нравственных норм, а также требований профессиональной этики, позволит оценить своеобразие педагогических установок. Необходимо обратить внимание и на расширение ценностно-смысловой (мотивационной) готовности педагогов как возможности осознавать мотивы, смысл и ценность своих действий при организации образовательного процесса в системе образования с учетом особых образовательных потребностей детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья — это значимый фактор профессиональной подготовки будущих педагогов. Он показывает, насколько человек готов к своей будущей профессии, понимает ли он, с какими обстоятельствами может столкнуться в ходе реализации профессиональной деятельности и чем руководствоваться.

Библиографический список

1. Трофимова В. И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. – 182 с.
2. Федорова А. И., Щербакова А. М. Сравнительное исследование отношения к различным группам людей с ограниченными возможностями здоровья в России и Израиле // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 1. С. 4–13.
3. Алехина, С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
4. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. – 26 с.
5. Лапп Е. А., Ярикова С. Г. Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 335–350.
6. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2018. – 120 с.

7. Козилова, Л. В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов : монография. Петрозаводск : МЦНП «Новая наука, 2020. 160 с.

8. Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А. Механизмы индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзии // Наука и Школа. № 6. 2020. С. 158–164.

9. Коростелев Б. А., Котова Г. Л., Тер-Григорьянц Р. Г. Формирование механизма внедрения современной модели школы инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник материалов III Международной научно-практической конференции, 24–26 июня 2015 года. М. : МГППУ, 2015. С. 49–53.

10. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. – 244 с.

T. M. Kozhanova¹, M. A. Arzhantseva², Ye. V. Frolova³

¹ORCID No. 0000-0002-4413-1809

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Correctional Pedagogy,

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,

Cheboksary, Chuvash Republic, Russia.

E-mail: tatyana-st08@inbox.ru

²ORCID No. 0000-0002-7220-9482

Tutor, Municipal autonomous educational institution “Gymnasium No. 5”,

Cheboksary, Chuvash Republic, Russia.

E-mail: arjantseva.marina@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0001-5659-9284

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy,

Psychology and subject Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical

University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: frolovaev@cspu.ru

STUDY OF THE ATTITUDE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Introduction. The article examines the results of studying the attitude of teachers of general education organizations to students with disabilities and disabilities. The purpose of the article is to describe the reaction of educators to students with special educational needs.

Materials and methods. The main research method is the ana-

lysis of scientific literature, the results of studying the attitude of teachers towards students with students with special educational needs and disabilities; interviewing teachers working with a class of children with special educational needs.

Results. The analysis of the results obtained reflects the specifics of the readiness and attitude of teachers to students with special educational needs, reveals the indicators of the professional activity of teachers.

Discussion. The section consists of identifying and describing the components, indicators of professional readiness to interact with students with disabilities and disabilities.

Conclusion. The relevance of the topic under study is determined by the changes taking place in modern society and in the education system. Educators' understanding of the educational needs of children with special educational needs overcomes the barriers to accepting a learner different from other children.

Keywords: Students with special educational needs; Teachers' reactions.

Highlights:

The analysis of the theoretical foundations of professional, motivational, psychological, inclusive readiness of teachers to interact with special educational needs was carried out.

Revealed and described the attitude of teachers towards students with special educational needs.

References

1. Trofimova V.I. (2015), *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v mladshikh klassakh obshcheobrazovatel'noy shkoly v protsesse ikh vzaimootnosheniy so sverstnikami (dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Pedagogical support of children with disabilities in the lower grades of secondary schools in the process of their relationship with peers (A dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Moscow, 182 p. (In Russian).
2. Fedorova A.I. & Shcherbakova A.M. (2020), *Sravnitel'noye issledovaniye otnosheniya k razlichnym gruppam s ogranichennymi vozmozh-*

nostyami zdorov'ya v Rossii i Izraile [Comparative study of attitudes towards different groups of people with disabilities in Russia and Israel], *Autizm i narusheniya razvitiya*, 18, 1, 4–13. (In Russian).

3. Alekhina S.V. (2011), *Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspehnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii* [Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 1, 83–92. (In Russian).

4. Shumilovskaya Yu.V. (2011), *Podgotovka budushchego uchitelya k rabote s uchashchimisya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya (avtoferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk* [Preparation of the future teacher to work with students in an inclusive education (Abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Shuya, 26 p. (In Russian).

5. Lapp E.A. & Yarikova S.G. (2019), *Gotovnost' pedagogov obshchey i korrektsionnoy praktiki k rabote v usloviyakh obrazovatel'noy inklyuzii* [Readiness of teachers of general and correctional practice to work in conditions of educational inclusion], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 4 (40), 335–350. (In Russian).

6. Ketrish E.V. (2018), *Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Readiness of the teacher to work in inclusive education], *Monografiya*, Izdatel'stvo Rossiyskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, Yekaterinburg, 120 p. (In Russian).

7. Kozilova L.V. (2020), *Sovremennyye obrazovatel'nyye sredy i problemy professional'noy samorealizatsii pedagogov* [Modern educational environments and problems of professional self-realization of teachers], *Monografiya*, Mezhdunarodnyy tsentr nauchnogo partnerstva “Novaya nauka”, Petrozavodsk, 160 p. (In Russian).

8. Kuzmicheva T.V. (2020), *Mekhanizmy individualizatsii obrazovatel'noy sredy v usloviyakh inklyuzii* [Mechanisms of individualization of the educational environment in conditions of inclusion], *Nauka i Shkola*, 6, 158–164. (In Russian).

9. Korostelev B.A., Kotova G.L. & Ter-Grigoryants R.G. (2015), *Formirovaniye mekhanizma vnedreniya sovremennoy modeli shkoly inklyuzivnogo obrazovaniya* [Formation of the mechanism for the implementation of the modern model of the school of inclusive education], *Sbornik materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Inklyuzivnoye obrazovaniye: rezul'taty, opyt i perspektivy”, 24–26 iyunya 2015 goda* [A collection of materials of the III International scientific and practical conference “Inclusive education: results, experience and prospects”, June 24-26, 2015.], Moskovskiy gosudarstvennyy psikhologo-pedagogicheskii universitet, Moscow. 49-53. (In Russian).

10. Kuzmina O.S. (2015), *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya (dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Preparation of teachers for work in inclusive education ((A dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Omsk, 244 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.015

УДК 159.9

ББК 88.2

И. С. Лучинкина

ORCID № 0000-0002-5111-4396

Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии,
Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
г. Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация.

E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация

Введение. В статье обсуждается проблема влияния цифрового пространства и цифровой среды на когнитивные стратегии младших школьников. Приведены и теоретически проанализированы особенности личности, включенной в цифровое пространство. В ходе эмпирического исследования выявлены достоверные различия по показателям внимательности, статистического представления, развитости воображения, способности к линейному различению и умозаключению на основе линейных связей и способности к быстрому реагированию. Более того, эмпирически выявлены различия между респондентами по показателям когнитивных стратегий: импульсивность, рефлексивность, гибкость мышления и ригидность.

Материалы и методы. Основные методы исследования — анализ научной литературы, посвященной проблематике влияния цифровой среды на развитие личности; эмпирические методы исследования — анкетирование и психодиагностический инструментарий. Также для подтверждения достоверности результатов исследования использован статистический пакет SPSS-26.

Результаты. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, что существуют различия по когнитивным показателям среди респондентов с различным уровнем цифровой активности.

Обсуждение. Полученные результаты указывают на взаимосвязь активности цифрового поведения младшего школьника и уровня сформированности когнитивных стратегий.

Заключение. Выявлено, что существуют различия по показателям внимательности, статистического представления, развитости воображения, способности к линейному различению и умозаключению на основе линейных связей, способности к быстрому реагированию, импульсивности, рефлексивности, гибкости мышления и ригидности респондентов с различным уровнем активности личности в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровая среда; цифровая активность; цифровое поведение; когнитивные стратегии; цифровизация.

Основные положения:

– расширено представление о влиянии цифровизации на личность, в том числе на ее когнитивные стратегии;

– эмпирически исследованы когнитивные стратегии респондентов младшего школьного возраста с различным уровнем активности цифрового поведения.

1 Введение (Introduction)

Цифровая среда стремительно развивается и проникает во все виды деятельности современного человека. В научном мире мнения о влиянии цифровой среды на личность неоднозначны. С одной стороны, психологи и педагоги поднимают вопрос о снижении когнитивных функций личности с высокой цифровой активностью, с другой — отмечают, что цифровая среда повлияла на возникновение абсолютно новых, нетипичных для активных цифровых пользователей стратегий.

П. Стефанис и Ю. М. Вандоулакиса пришли к выводу, что цифровое пространство способствовало формированию когнитивных новообразований [1, 183]. Для цифровой среды характерны доказательства в виде концепта «доказательство — событие». По мнению авторов, логика высказываний рассматривается не в общем плане, а применительно к определенной ситуации. В этом случае

доказательства включают социальные, коммуникативные факторы, а также особенности взаимодействия в семантическом поле «доказывающий — интерпретатор» [2]. Скорость, с которой может быть разрешена дилемма с помощью цифровой среды, не достижима в реальных условиях [3]. Мозговой штурм, происходящий в цифровой среде, приводит к успехам в объединении способностей и знаний ее пользователей [4].

Т. Марк отметил неоднозначность влияния цифровой среды на формирование клиповости мышления [5]. С одной стороны, по мнению исследователя, человек стал быстрее анализировать информацию, с другой — этот анализ менее глубокий и критичный.

В то же время А. Stornaiuolo отмечает, что, несмотря на многообразие техники и информации, которые люди получают с ее помощью, человек способен успешно адаптироваться к цифровому пространству и адаптировать свои психические функции [6]. Более того, мозг современного человека продолжает эволюционировать (растет внимательность, сознание реагирует на все сигналы быстрее). В итоге со многими задачами мышление справляется намного эффективнее, чем прежде [4, 96].

По мнению Т. Н. Ломбиной, активное нахождение в цифровой среде влияет на мозговую деятельность, высшие психические процессы и, как результат, на личность в целом. Например, ребенок, непривыкший к восприятию визуальной информации, испытывает затруднения в понимании текста и устной речи. Исследователь отмечает, что, в первую очередь, страдают процессы восприятия и в дальнейшем проблемы отмечаются и с мышлением [7].

Дужик Д. Д., Виликотская Л. А., в отличие от Т. Н. Любимовой, отмечают, что современные дети являются уже активными цифровыми пользователями и цифровая среда может влиять на них по-разному: с одной стороны, формировать пассивное мышление и восприятие, с другой — развивать и стимулировать когнитивные новообразования [8]. Более того, классиками-педагогами не раз отмечалось, что, в принципе, любое социализирующее пространство — амбивалентно.

Т. Компернолле пишет, что ребенок дошкольного возраста, оказываясь в цифровом многообразии, становится зависим от звука, цвета, движений картинок и игр [9]. Согласно точке зрения автора, эту зависимость подкрепляет небольшой выброс дофамина, происходящий при предъявлении виртуального стимула. Эти выводы важны в контексте исследования психофизиологических изменений под влиянием цифровой среды, однако необходимо уточнить ряд нюансов. Повышенная необходимость дошкольника в звуке, цвете и движениях картинки вполне оправдана его возрастными особенностями. Именно с помощью этих подкреплений у ребенка формируется внимание и познавательная активность. *Целью исследования* является выявление и анализ специфики когнитивных особенностей цифрового поведения личности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В исследовании приняли участие 95 младших школьников, из них активные пользователи цифровой средой — 53 человека, и неактивные пользователи — 42 человека. Используются следующие методы: экспертные оценки, анкетирование, психологические тесты. В числе психодиагностических методик: прогрессивные матрицы Дж. Равена; методика Дж. Кагана «Сравнение похожих рисунков»; методика «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа; методика «Идеальный компьютер» М. А. Холодной. На первом этапе, согласно мнениям экспертов и результатам психологического анкетирования, были выделены группы пользователей с активным и неактивным цифровым поведением. На втором этапе изучались особенности мышления и когнитивных стратегий младших школьников с активным и неактивным цифровым поведением.

3 Результаты (Results)

Согласно мнению экспертов (психологов, имеющих стаж работы не менее 5-ти лет в данном направлении) и по результатам анкетирования, были выявлены активные и неактивные пользователи цифровой средой. Как правило, активные пользователи цифровой средой около 60 % времени проводят в цифровом пространстве: от виртуальных игр до виртуального обучения.

Проанализируем результаты прохождения прогрессивных матриц Дж. Равена. Так, уровень внимательности, статистического представления и развитости воображения среди респондентов группы с неактивным цифровым поведением (77 %) превышает уровень этих же процессов среди респондентов группы с активным цифровым поведением (43 %). Сравнение процентных долей с помощью критерия Фишера показало, что различия достоверны:

77 % / 43%, ϕ критическое = 2,9, $p \leq 0,01$.

Способность к линейному различению и умозаключению на основе линейных связей приблизительно одинакова у двух групп выборки (73 % у неактивных пользователей и 69 % у активных пользователей). Отметим, что способность к быстрому реагированию на изменяющиеся условия оказалась выше в группе респондентов с активным цифровым поведением. Сравнение процентных долей с помощью критерия Фишера показало, что различия достоверны:

84 % / 52 %, ϕ критическое = 2,9, $p \leq 0,01$.

Зависимость быстроты решения задач от количества элементов в них выявлены у всех групп выборки. Однако если для неактивных пользователей количество элементов фактор, либо усложняющий, либо упрощающий выполнение задания, то для активных респондентов ситуация иная. Чем больше элементов в предложенных задачах, тем меньше быстрота их решения респондентами с активным цифровым поведением ($p \leq 0,05$).

Высокий уровень абстракции и динамического синтеза, в том числе способность количественно и качественно определять развитие динамических рядов, в большей степени присуща респондентам с неактивным цифровым поведением. Сравнение процентных долей с помощью критерия Фишера показало, что различия достоверны: 61 % / 42 %, ϕ критическое = 2,9, $p \leq 0,01$.

Результаты исследования также позволили выявить, что школьникам с активным цифровым поведением свойственны более

высокая быстрота утомления и наступление пресыщения материалом в процессе решения задач, нежели школьникам с неактивным цифровым поведением. Также выявлены значимые различия в стратегии поиска правильных ответов: для респондентов с активным цифровым поведением — хаотическая стратегия поиска, для респондентов с неактивным цифровым поведением свойственен в большей степени метод проб и ошибок.

Исследование когнитивных стратегий импульсивность (рефлексивность) показало, что респондентам с неактивным цифровым поведением в большей степени присущ рефлексивный тип мышления ($p \leq 0,05$). Рефлексивный тип мышления выражается в тщательности изучения инструкции. Так, Дж. Каган отметил, что таким респондентам свойственна большая глазодвигательная активности в процессе выполнения задания. Стоит отметить, что в ходе исследования группа школьников с неактивным цифровым поведением чаще фиксировала взгляд на схожих элементах рисунка, детально сравнивая их между собой. Рефлексивным респондентам, как правило, присущи такие особенности, как достаточно развитая метапамять (интроспективное знание об особенностях собственных процессов запоминания), поиск и использование наиболее продуктивных методов решения поставленных задач.

Респондентам с активным цифровым поведением в большей степени присущ импульсивный тип мышления ($p \leq 0,05$). Как правило, они быстро и не всегда верно принимают решения. Школьники этой группы чаще всего демонстрируют поверхностное изучение инструкции. В отличие от неактивных пользователей цифровой средой, активные обладают менее зрелым уровнем речи, что также выражается в затруднённой саморегуляции и контроле своей моторики ($p \leq 0,05$).

Также в ходе исследования было выявлено, что респондентам с неактивным цифровым поведением в большей степени присуща гибкость мышления с достаточной автоматизацией познавательных функций и объективированное мышление, в отличие от

группы неактивных пользователей. Однако в группе выборки были обнаружены нетипичные стратегии ($p \leq 0,05$). С помощью кластерного анализа выделено несколько групп младших школьников с активным и неактивным цифровым поведением в зависимости от особенностей их когнитивных стилей, меры открытости познавательной позиции:

1. Группа младших школьников с активным цифровым поведением, которым свойственен импульсивный когнитивный стиль, который проявляется в быстром принятии решений. Как правило, этот когнитивный стиль характеризуется большим количеством ошибок, которые допускают респонденты. Однако в ходе исследования выявлено, что респонденты этой группы чаще всего демонстрировали точные ответы. Также выявлено, что среди респондентов этой группы выражены такие показатели, как гибкий контроль с достаточной автоматизацией познавательных функций и категориальное мышление.

2. Группа младших школьников с активным цифровым поведением, которым свойственен импульсивный когнитивный стиль, проявляющийся в быстром и часто неверном принятии решений. Респондентам этой группы свойственны ригидный контроль со слабой автоматизацией познавательных функций и категориальное мышление.

3. Группа младших школьников с неактивным цифровым поведением, которым свойственен рефлексивный когнитивный стиль, который выражается в более замедленном темпе принятия решений. Как правило, этот когнитивный стиль характеризуется малым количеством ошибок, которые допускают респонденты. Однако в ходе исследования выявлено 61 % респондентов, которые допускали неверные ответы. Также респондентам этой группы свойственны гибкий контроль с достаточной автоматизацией познавательных функций и объективированный тип мышления.

4. Группа младших школьников с неактивным цифровым поведением, которым свойственен рефлексивный когнитивный

стиль, который выражается в более замедленном темпе принятия решений с последующими верными ответами. Выявлено, что среди респондентов этой группы выражены такие показатели, как гибкий контроль с достаточной автоматизацией познавательных функций и категориальное мышление.

4 Обсуждение (Discussion)

Результаты исследования свидетельствуют о том, что вопрос цифровой среды и ее воздействия на личность младшего школьника и личность в целом нуждается в дальнейшем изучении. На сегодняшний день нет и не может быть радикального «плохо» или радикального «хорошо» при объяснении влияния цифровой среды на когнитивную сферу ребенка. Так, результаты исследования позволили определить, что по параметру способности к линейному различению и умозаключению на основе линейных связей нет достоверных различий между активными и неактивными группами выборки.

Безусловно, некоторые отличия присутствуют. Например, по параметрам уровня внимательности, статистического представления и развитости воображения, уровня абстракции и динамического синтеза показатели среди неактивных цифровых пользователей выше. Однако по параметру способности к быстрому реагированию на изменяющиеся условия более высокие результаты демонстрируют уже респонденты с активным цифровым поведением.

Полученные результаты указывает на то, что цифровая среда, вероятнее всего, оказывает амбивалентное влияние на когнитивные стратегии ребенка. С одной стороны, одни когнитивные стратегии развиваются более медленно и интенсивно, с другой стороны — укрепляются другие, а возможно, формируются новые.

Цифровая среда, включая в себя интернет и другие технические реальности, сама становится средой социализации личности. Неоднозначность влияния цифровой реальности на личность проявляется в том, что новые возможности цифровизации (скорость и яркость информации, ее порционная подача) и в связи с этим — трансформация основных видов деятельности (общение, образова-

ние, игра, творчество, рекреация, профессиональная и учебно-научная деятельность) может привести как личностному росту, так и к личностным девиациям. Активное развитие общества предполагает неопределённость системы ценностей, неустоявшуюся культуру, что усложняет социализацию личности и рушит имеющиеся представления об этом процессе.

5 Заключение (Conclusion)

Младшим школьникам с неактивным цифровым поведением в большей степени присущи высокий уровень внимательности, статистического представления и развитости воображения, способность к линейному различению и умозаключению на основе линейных связей, высокий уровень абстракции и динамического синтеза, а также рефлексивность и гибкий контроль с достаточной автоматизацией познавательных функций и объективированный тип мышления ($p \leq 0,05$).

Младшим школьникам с активным цифровым поведением, как правило, присущи способность к линейному различению и умозаключению на основе линейных связей, способность к быстрому реагированию на изменяющиеся условия, ригидный контроль со слабой автоматизацией познавательных функций и категориальное мышление ($p \leq 0,05$). Стоит отметить, что среди каждой из групп выборки были отмечены нетипичные когнитивные стратегии ($p \leq 0,05$).

Таким образом, в зависимости от активности в цифровой среде у детей младшего школьного возраста могут различаться интеллектуальные показатели, когнитивные стили и типы мышления в целом. Необходимо обновление и качественная разработка новых эффективных средств профилактики и коррекции когнитивных дисфункций школьников с различными типами цифровой активности.

Библиографический список

1. Stefaneas P. & Vandoulakis I.M. (2012), "The web as a tool for proving", *Metaphilosophy*, vol. 43, no. 4, pp. 480–498.

2. Dorozhkin E.M. (2018), "Philosophical analysis of information and communication environment", *European Journal of Science and Theology*, vol. 14, no. 6, pp. 115–124.
3. Fairburn C.J.A.G. & Patel V. H. (2017), "The impact of digital technology on psychological treatments and their dissemination", *Behaviour Research and Therapy*, 88, pp. 19–25. DOI: 10.1016/j.brat.2016.08.012
4. Howe N. & Strauss W. (2000), *Millennials rising: The next great generation*, Vintage Books, New York, 432 p.
5. Taylor M.L. (2006), *Generation NeXt Comes to College*, A collection of papers on self-study and institutional improvement "Today's Post-modern Student–Meeting, Teaching, and Serving", vol. 2 "Focusing on the Needs and Expectations of Constituents", pp. 48–55.
6. Stornaiuolo A. (2017), "Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites", *Human Development*, vol. 60, no. 5, pp. 233–238.
7. Ломбина Т. Н., Юрченко О. В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 1. С. 45–50.
8. Дужик Д. Д., Виликотская Л. А. Глобальная сеть и «клиповое» мышление // Интернет как реальность : сборник докладов III-ей Международной научно-практической конференции, 14–15 марта 2017 года. Рязань : Общество с ограниченной ответственностью «Рязанский Издательско-Полиграфический Дом «ПервопечатникЪ» 2017. С. 86–89.
9. Compernelle T. (2014), *BrainChains: Discover your brain, to unleash its full potential in a hyperconnected, multitasking world*, Compuplications, Belgium, 522 p.

I. S. Luchinkina

ORCID No. 0000-0002-5111-4396

Candidate of Psychological Sciences,

Senior lecturer at the Department of Psychology,

Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, Simferopol', Republic of Crimea, Russia.

E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

COGNITIVE STRATEGIES OF PERSONAL BEHAVIOR IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract

Introduction. The article discusses the problem of the influence of the digital space and the digital environment on the cognitive strategies of primary schoolchildren. The features of the personality included in the digital space are given and theoretically analyzed. In the course of empirical research, significant differences were revealed in terms of attentiveness, statistical

representation, development of imagination, ability to linear discrimination and inference based on linear relationships and the ability to respond quickly. Moreover, empirically revealed the differences between the respondents in terms of the indicators of cognitive strategies: impulsivity, reflexivity, flexibility of thinking and rigidity.

Materials and methods. The main research methods: analysis of scientific literature on the impact of the digital environment on personality development and empirical research methods, including questionnaires and psychodiagnostic tools. In addition, to confirm the reliability of the research results, the statistical package SPSS-26 was used.

Results. The analysis of the research results led to the conclusion that there are differences in cognitive indicators among respondents with different levels of digital activity.

Discussion. The results obtained indicate the relationship between the activity of the digital behavior of a younger student and the level of formation of cognitive strategies.

Conclusion. It was revealed that there are differences in terms of attentiveness, statistical representation, development of imagination, ability to linear discrimination and inference based on linear connections, ability to respond quickly, impulsivity, reflexivity, and flexibility of thinking and rigidity of respondents with different levels of personality activity in the digital environment.

Keywords: Digital environment; Digital activity; Digital behavior; Cognitive strategies; Digitalization.

Highlights:

Expanded understanding of the impact of digitalization on personality, including on its cognitive strategies;

Empirically investigated cognitive strategies of respondents of primary school age with different levels of digital behavior activity.

References

1. Stefaneas P. & Vandoulakis I.M. (2012), “The web as a tool for proving”, *Metaphilosophy*, vol. 43, no. 4, pp. 480–498.
2. Dorozhkin E.M. (2018), “Philosophical analysis of information and communication environment”, *European Journal of Science and Theology*, vol. 14, no. 6, pp. 115–124.
3. Fairburn C.J.A.G. & Patel V. H. (2017), “The impact of digital technology on psychological treatments and their dissemination”, *Behaviour Research and Therapy*, 88, pp. 19–25. DOI: 10.1016/j.brat.2016.08.012
4. Howe N. & Strauss W. (2000), *Millennials rising: The next great generation*, Vintage Books, New York, 432 p.
5. Taylor M.L. (2006), *Generation NeXt Comes to College*, A collection of papers on self-study and institutional improvement “Today’s Post-modern Student—Meeting, Teaching, and Serving”, vol. 2 “Focusing on the Needs and Expectations of Constituents”, pp. 48–55.
6. Stornaiuolo A. (2017), “Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents’ Interactions on Social Network Sites”, *Human Development*, vol. 60, no. 5, pp. 233–238.
7. Lombina T.N. & Yurchenko O.V. (2018), *Osobennosti obucheniya detej s klipovym myshleniem* [Features of teaching children with clip thinking], *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 1, 45–50. (In Russian).
8. Duzhik D.D. & Vilikotskaya L.A. (2017), *Global'naya set' i klipovoe myshlenie* [Global network and “clip” thinking], *Sbornik dokladov III-ej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii “Internet kak real'nost'”, 14–15 marta 2017 goda* [A Collection of reports of the III International Scientific and Practical Conference, March 14-15, 2017], *Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu “Ryazanskiy Izdatel'sko-Poligraficheskij Dom “Pervopechatnik”*, Ryazan', 86–89. (In Russian).
9. Compernelle T. (2014), *BrainChains: Discover your brain, to unleash its full potential in a hyperconnected, multitasking world*, Compuplications, Belgium, 522 p.

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.016

УДК 159.9

ББК 88.2

И. С. Лучинкина

ORCID № 0000-0002-5111-4396

Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии,
Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
г. Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация.

E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

СПЕЦИФИКА ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЦИФРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

Введение. В статье рассмотрены психологические особенности цифрового поведения личности — коммуникативные и когнитивные компоненты. Выявлены противоречия в существующих научных исследованиях цифровизации — с одной стороны, ряд авторов отмечает, что цифровая среда оказывает негативное влияние на когнитивную деятельность; с другой — исследователи пишут о возникновении новых стратегий в ходе взаимодействия с техникой. Представлены результаты стандартизации авторского исследовательского опросника, направленного на диагностику когнитивных искажений в восприятии цифровой среды.

Материалы и методы. Основные методы исследования — анализ литературы по проблематике исследования; эмпирические методы исследования — стандартизация авторского опросника.

Результаты. Анализ результатов исследования позволили разработать недостающий инструментарий для психодиагностики когнитивных особенностей цифрового поведения личности.

Обсуждение. Полученные результаты указывают на возможность исследования когнитивных особенностей цифровых пользователей.

Заключение. В ходе исследования выявлена недостаточность психологического инструментария для диагностики когнитивных

Специфика исследования когнитивного компонента цифрового поведения личности

особенностей цифрового поведения личности; предложен авторский исследовательский опросник.

Ключевые слова: когнитивные искажения; цифровая среда; цифровизация; цифровое поведение; цифровая активность.

Основные положения:

– проблема цифрового поведения личности является актуальной и нуждается в изучении для профилактики негативных явлений;

– приведена апробация авторского исследовательского опросника, направленного на исследование когнитивных особенностей цифровых пользователей.

1 Введение (Introduction)

В современной науке сложился ряд противоречий при рассмотрении процесса нахождения личности в цифровой среде. Во-первых, это эмпирические противоречия в трудах исследователей. Ряд исследователей пишет, что коммуникация и мышление пользователей цифровой среды могут быть сходны с коммуникацией и мышлением людей с шизофренией. Новообразования мышления заключаются в нечувствительности к задачам, которые требуют тщательного анализа, воображения и критики [1; 2; 3].

Различные пользователи являются специалистами в различных областях и могут использовать разнообразные научные языки, что позволяет им не только объединять научно-исследовательские ценности и стандарты, но и синтезировать методологии и стили исследования. В итоге формируется и развивается собственная цифровая культура и мастерство [4; 5].

Отметим проблему отсутствия психодиагностического аппарата. С одной стороны, существует достаточно инструментария, направленного на выявление особенностей личности в виртуальном пространстве с другой — этот инструментарий не охватывает процессы, происходящие в цифровой среде. Цель настоящей статьи заключается в анализе апробации авторского исследовательского

опросника, направленного на выявления когнитивных искажений в восприятии цифровой среды.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В исследовании были использованы следующие методы: экспертные оценки, авторский исследовательский опросник «Когнитивные искажения в восприятии цифровой среды».

3 Результаты (Results)

Теоретический анализ литературы по проблематике исследования показал недостаточность психодиагностического инструментария, в том числе для анализа когнитивных особенностей цифровой деятельности. Авторский опросник состоит из 20 утверждений и направлен на выявления когнитивных искажений цифровых пользователей. Базой для опросника послужил методологический подход Дж. Бек и А. Бека. В ходе разработки опросника для оценивания предлагаемых утверждений привлекались эксперты — педагоги-психологи и исследователи цифрового пространства. Приблизительные значения ответов: «а» — 3 балла; ответ «б» — 2 балла; ответ «с» — 1 балл. Варианты ответа: а) скорее согласен; б) частично согласен; с) не согласен.

Инструкция. Пожалуйста, прочитайте утверждения и выберите подходящий вариант ответа.

Блок «Дихотомическое мышление». Вопросы № 1, № 2 (11).

1. Возможно, если человек не может справиться с простой бытовой техникой, то он является технически безграмотным человеком; 2 (11). Если маленькому ребенку дать возможность пользоваться гаджетами, то ребенок станет зависимым от них.

Блок «Катастрофизация». Вопросы № 1 (2), № 2 (12).

1 (2). Я боюсь, что общение с помощью техники полностью заменит реальное общение; 2 (12). Частое взаимодействие с техникой может быть опасно.

Блок «Обесценивание позитивного». Вопросы № 1 (3), № 3 (13).

1 (3). Многообразие техники усложняет жизнь людям; 3 (13). Иногда мне кажется, что, несмотря на технический прогресс, техника так и не стала максимально удобной для пользования людьми.

Блок «Эмоциональное обоснование». Вопросы № 1 (4), № 2 (14).

1 (4). Я верю и без особых научных подтверждений, что техника может негативно влиять на здоровье человека; 2 (14). Обоснование того, что техника загрязняет и убивает природу не важно («это и так понятно»).

Блок «Навешивание ярлыков». Вопросы № 1 (5), № 2 (15).

1 (5). Современный человек, который отказывается от использования техники, — ленивый и глупый; № 2 (15). Человек, активно использующий цифровые технологии, деградирует («его мыслительные способности ухудшаются»).

Блок «Мысленный фильтр». Вопросы № 1 (6), № 2 (16).

1 (6). Когда я вижу новые прогрессивные модели техники, то понимаю, что совсем не разбираюсь в технике; 2 (16). Несмотря на преимущество виртуальной коммуникации, технические средства приводят к исчезновению реального общения.

Блок «Чтение мыслей». Вопросы № 1 (7), № 2 (17).

1 (7). Мне неудобно перед другим людьми, если я не могу поддержать разговор о современных гаджетах; 2 (17). В современном мире все думают, что умный человек — это человека, владеющий навыками использования цифровой техники.

Блок «Персонализация». Вопросы № 1 (8), № 2 (18).

1 (8) Если сломалась техника, которой я пользовался, значит, в этом есть моя вина; 2 (18). Во многих катастрофах, связанных с поломкой техники, виноваты только люди.

Блок «Долженствование». Вопросы № 1(9), № 2 (19).

1(9). Современный человек должен быть с техникой на «ты»; 2 (19). Каждый современный работник организации обязан владеть техникой на достаточном уровне.

Блок «Сверхгенерализация». Вопросы № 1 (10), № 2 (20).

1 (10). Техническая реальность заведет человека в тупик; 2 (20). Есть определенные врождённые способности к взаимодействию с техникой. Если их нет, то навыки работы с техникой развиваться не будут.

Апробация опросника была проведена на 402 респондентах. Стандартизация опросника предполагала 4 этапа: первый этап заключался в расчёте коэффициента линейной корреляции между частями опросника, второй этап — исследование константности опросника. Третий этап предполагал анализ стабильности опросника с помощью ретеста (спустя 4 месяца). Отметим, что для исследования надежности опросника использован α -коэффициент Кронбаха (значения 0,7–0,76 указывает на возможность использования опросника как диагностического инструмента).

Далее проводилась валидизация опросника, состоящая из определения содержательной и критериальной валидности опросника. Благодаря экспертам изменены утверждения по типу долженствования, обесценивание позитивного. Далее опросник был проверен на однородной выборке респондентов. Оценки по опроснику согласовывались с оценками экспертов.

В ходе исследования определено, что «рэксп» превышает «ртеор» (при уровне достоверности 0,05), что свидетельствует о валидности, стабильности, константности и надежности опросника.

Более того, кривая распределения указала на значения шкал опросника: 0–4 балла — низкие показатели когнитивного искажения; 5–8 баллов — тенденция или средняя выраженность когнитивного искажения; 9–12 баллов — показатели сформированного когнитивного искажения.

С целью сопоставления шкал когнитивных искажений среди респондентов выборки проведен опросник “Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis” (R. Peters, S. Moritz, M. Schwannauer). Выявлено, что существует корреляция между следующими шкалами опросников дихотомическое мышление ($r = 0,71$); персонализация ($r = 0,8$); катастрофизация ($r = 0,89$); эмоциональное обоснование ($r = 0,92$); навешивание ярлыков ($r = 0,8$).

4 Обсуждение (Discussion)

Выявлено, что в психологической литературе не существует единых и полных дефиниций цифровой среды и цифровой актив-

ности. Существуют затруднения с методологией и аппаратом исследования указанных параметров. Одним из спорных вопросов при исследовании цифровизации личности является вопрос о динамике когнитивных процессов.

Учитывая существующие представления и противоречия в рамках проблематики влияния цифровой среды на личность, мы разработали исследовательский опросник «Когнитивные искажения при восприятии цифровой среды», основой которому послужила теория А. Бека.

5 Заключение (Conclusion)

В ходе эмпирического исследования установлено, что предложенный опросник отвечает критериям валидности, константности и стабильности. Итак, взаимодействуя с цифровой средой, личность может формировать свои представления об этой среде с учетом следующих когнитивных искажений — дихотомического мышления, катастрофизации, обесценивания позитивного, эмоционального обоснования, навешивания ярлыков, мысленного фильтра, чтения мыслей, персонализации, долженствования, сверхгенерализации.

Библиографический список

1. Prensky M. (2001), “Digital natives. Digital immigrants”, *On the Horizon*, vol. 9, no. 5, pp. 1–6.
2. Small G. & Vorgan G. (2009), *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins Publishers, New York – London – Toronto – Sydney, 256 p.
3. Stornaiuolo A. (2017), “Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents’ Interactions on Social Network Sites”, *Human Development*, vol. 60, 5, pp. 233–238.
4. Алехин А. Н., Грекова А. А. «Псевдопсихопатологические» формы мышления в современных условиях // Вестник психотерапии. 2018. Т. 71. № 66. С. 137–151.
5. Алехин А. Н., Грекова А. А. Особенности формирования мышления в условиях цифровой среды // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 162–176.

I. S. Luchinkina

ORCID No. 0000-0002-5111-4396

Candidate of Psychological Sciences,
Senior lecturer at the Department of Psychology,
Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, Simferopol', Republic of Crimea, Russia.
E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

SPECIFIC STUDY OF THE COGNITIVE COMPONENT OF THE DIGITAL BEHAVIOR OF A PERSONALITY

Abstract

Introduction. The article discusses the psychological characteristics of a person's digital behavior, including communicative and cognitive components. The contradictions in the existing scientific studies of digitalization are revealed. On the one hand, a number of authors note that the digital environment has a negative impact on cognitive performance; on the other hand, researchers write about the emergence of new strategies in the course of interaction with technology. The results of standardization of the author's research questionnaire aimed at diagnosing cognitive distortions in the perception of the digital environment are presented.

Materials and methods. The main research methods are analysis of the literature on research issues; empirical research methods include standardization of the author's questionnaire.

Results. The analysis of the research results allowed us to develop the missing toolkit for psychodiagnostics of the cognitive features of the digital behavior of a person.

Discussion. The results obtained indicate the possibility of studying the cognitive characteristics of digital users.

Conclusion. The study revealed the lack of psychological tools for diagnosing the cognitive features of a person's digital behavior; the author's research questionnaire was proposed.

Keywords: Cognitive distortions; Digital environment; Digitalization; Digital behavior; Digital activity.

Highlights:

The problem of digital behavior of a person is relevant and needs to be studied for the prevention of negative phenomena;

The approbation of the author's research questionnaire aimed at studying the cognitive characteristics of digital users is given.

References

1. Prensky M. (2001), "Digital natives. Digital immigrants", On the Horizon, vol. 9, no. 5, pp. 1–6.
2. Small G. & Vorgan G. (2009), *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins Publishers, New York – London – Toronto – Sydney, 256 p.
3. Stornaiuolo A. (2017), "Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites", *Human Development*, vol. 60, 5, pp. 233–238.
4. Alekhin A.N. & Grekova A.A. (2018), "*Psevdopsikhopatologicheskiye*" *formy myshleniya v sovremennykh usloviyakh* [Pseudo-psychopathological" forms of thinking in modern conditions], *Vestnik psikhoterapii*, 71, 66, 137–151. (In Russian).
5. Alekhin A.N. & Grekova A.A. (2019), *Osobennosti formirovaniya myshleniya v usloviyakh tsifrovoy sredy* [Features of the formation of thinking in the digital environment], *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, 8, 1, 162–176. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.017

УДК 159.955.2

ББК 88.26

С. А. Сverdlov

ORCID № 0000-0001-9692-9268

Аспирант кафедры общей и социальной психологии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация.

E-mail: s.a.sverdlov@mail.ru

РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Аннотация

Введение. Статья содержит описание актуальности и значимости проблемы развития понимания текста как функции, проходящей активное перестроение и развитие в процессе освоения субъектом программы высшего образования. Представлены текущие подходы и модели оценки понимания текстов, освещены группы факторов формирования свойств понимания текстов, согласно современным концепциям, представлены результаты экспериментального исследования свойств понимания текстов на основании семантической структуры текстов в модели латентного размещения Дирихле (LDA). Цель статьи — раскрыть и обосновать возможность рассмотрения развития понимания текстов как нелинейного процесса, подвергающегося изменениям в рамках освоения программы высшего образования и показать структуру свойств понимания текстов в процессе освоения высшего образования.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы по тематике асессмента понимания текстов и способам оценки результатов понимания текстов после прочтения, исследование степени и свойств понимания текстов на модели Latent Dirichlet Allocation, а также методы статистической обработки данных.

Развитие свойств понимания текстов в процессе освоения высшего образования (экспериментальное исследование)

Результаты. Представлены данные сравнительного исследования современных способов оценки понимания текстов и сформулированы выводы о наиболее перспективных методах оценивания понимания текстов с иллюстрацией разработанной автором модели оценивания понимания текстов на основании семантических представлений текстовых документов в пространстве Latent Dirichlet Allocation; получены данные о нелинейности свойств понимания текстов субъектами в процессе освоения высшего образования и картина внутренних связей данных свойств у испытуемых согласно стадильности освоения высшего образования.

Обсуждение. Уточняется специфика взаимосвязей свойств основных когнитивных функций субъектов и результатов метрик методики оценки понимания текстов, приводятся пересечения с современными теоретическими представлениями и моделями процессов формирования репрезентативных структур в процессе чтения текста.

Заключение. Делается вывод о продолжении развития функции понимания текстов далее периода формирования абстрактно-логического мышления, раскрывается специфика вклада высшего образования в формирование данного процесса.

Ключевые слова: понимание текстов; репрезентации; психология мышления; психология чтения; генезис понимания; когнитивные процессы; образование; когнитивно-репрезентативные структуры.

Основные положения:

- определены основные подходы к оценке понимания текстов;
- предложена наиболее оптимальная методика решения задачи по определению степени понимания текстов, способная к стандартизации на широких объемах текстов вне зависимости от их тематики и структуры, а также к автоматизации её использования;
- представлены результаты экспериментального исследования выражения и внутренних связей метрик понимания текстов, отражена и объяснена специфика данных взаимосвязей.

1 Введение (Introduction)

Понимание текста является одной из наиболее значимых и подвергающихся большой нагрузке в контексте высшего образования когнитивных функций и выступает как ключевая функция для извлечения знаний из учебных материалов и, как основообразующая для процесса консолидации репрезентативных структур [1]. В отличие от тематики онтогенетического изменения свойств когнитивных функций памяти, внимания, мышления в образовательном контексте, тематика становления функции понимания текстов (в особенности, развитие данной функции в процессе освоения высшего образования) не имеет достаточной научной освещённости в настоящее время [1; 2]. Стоит отметить, что результативность понимания текста нелинейна как в онтогенезе, так и ввиду множества факторов ситуации чтения особенностей субъекта чтения. Однако ранее данные закономерности не поддавались изучению эмпирическими методами с точным измерением, так как для этого необходимы вычислительные способности обработки миллионов семантических структур одновременно. Свойства понимания текстов и развитие понимания необходимо отследить и зафиксировать в точном выражении для дополнения актуальной научной картины развития когнитивной сферы человека в процессе получения высшего образования, улучшения асессмента знаний в процессе высшего образования, а также оптимизации образовательных процессов и материалов.

В настоящее время проблеме понимания уделяют большое внимание отечественные ученые В. В. Знаков [3; 4], В. М. Воронин и М. М. Ицкович [1; 5], а также зарубежные ученые А. Лист и П. Александер [6; 7], Х. Стромсо [8–11]. Современные выводы отечественных учёных относительно свойств понимания текстов состоят в выделении из репрезентативной картины субъекта ценностных структур, формирующих отношение к тексту и сущностям внутри текста. Также большое внимание уделяется связям когнитивных функций и их онтогенезу с результативностью понимания. Вместе с тем, обширное теоретическое описание факторов, воздей-

ствующих на понимание текстов субъектами в процессе чтения, отсутствует завершённый математический аппарат эмпирического исследования текстов. Здесь особо отметим формулу Воронина-Ицковича для оценивания понимания текстов на основании пропозициональной структуры текста как попытку соединить теоретическую базу отечественной психологии и возможность прикладного оценивания понимания текстов субъектами чтения [1].

Зарубежные же ученые, в частности, Лист и Стромсо продолжают научную традицию В. Кинча, являющегося основоположником моделирования процесса чтения и усвоения знаний из текста для выявления закономерностей понимания [6; 8]. В то время как на более ранних этапах моделирования понимания были созданы конструкторы, наглядно отображающие связь свойств понимания текста субъектом с его способностью создавать ситуативные выводы и удерживать в рабочей памяти ключевые положения читаемого текста [12], а также с пропозициональной структурой самого текста, современные модели, представляемые в работах данных ученых, расширяют роль фоновых репрезентаций субъекта и личностных аспектов на результирующее понимание текстов, приходя к необходимости выхода за рамки когнитивных моделей и учёта факторов индивидуальных свойств субъектов, в первую очередь фоновых знаний, ценностей и направленности субъекта на цели чтения, свойств мышления читающих [13].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для сбора данных о свойствах внимания испытуемых использовались корректурные пробы Б. Бурдона, оценка свойств памяти производилась путём выполнения пробы «Запоминание 10 слов» по А. Р. Лурия. Для оценки интегральной характеристики интеллекта использовалась методика «Краткий ориентировочный тест» (В. Н. Бузин, Э. Ф. Вандерлик), оценка свойств мышления производилась с применением методики «Установление закономерностей» (Б. Л. Покровский). Сбор данных о коэффициентах понимания стандартизированных текстов испытуемыми производил

ся на трёх стандартизированных текстах с помощью метода выделения косинусов близости формальных пошаговых инструкций, создаваемых испытуемыми, с эталонными, на базе модели Latent Dirichlet Allocation. Сбор данных о коэффициентах понимания текстов проводился согласно схеме с предварительным и последующим тестированием до и после прочтения стандартизированного текста. Необходимость в предварительном тестировании была обусловлена возможностью наличия у испытуемых фоновых знаний об описываемых процессах, что могло бы повлиять на результат тестирования.

Выборка настоящего исследования состояла из 300 испытуемых — студентов высших учебных заведений, разделенных на подгруппы по 100 человек соответственно критерию поперечных срезов — начинающие обучение в вузе, успешно завершившие второй курс обучения в вузе, находящиеся на «экваторе» высшего образования, и выпускники, успешно завершившие обучение в вузе с присуждением квалификации. Испытуемые находились в возрастных промежутках по каждой подгруппе строго не более 2 лет (17–18, 19–20 и 21–22 года соответственно). Соотношение по половому признаку составило 54 % к 46 % (женщины или мужчины) во всех подгруппах, что соответствует среднему статистическому распределению студентов программ бакалавриата, специалитета и магистратуры в начале 2017–2018 учебного года [14]. Профильная направленность студентов была рандомизирована из шести направлений подготовки, включающей в себя равное количество испытуемых по направлениям естественных, технических и гуманитарных наук в каждой подгруппе. Остальные факторы были рандомизированы случайным отбором.

3 Результаты (Results)

Результаты проведенных экспериментальных измерений свидетельствуют о наличии нелинейных статистически значимых свойств понимания текстов ($h_{\text{мп}} = 1.30686$, $p = 0.52026$ согласно критерию Краскела-Уоллиса) у представителей исследуемых подгрупп в процессе получения высшего образования (Таблица 1).

Таблица 1 — **Распределение метрик понимания текста**

Table 1 — **Distribution of text comprehension metrics**

Период обучения	Общая сумма, балл	Точность длины цепочки, балл	Математическое ожидание, балл	Среднеквадратичное отклонение, балл	Медиана, балл	Дисперсия, балл ²
Первый год обучения	12,84	10,87	1,1832	0,5719	1,1472	0,3463
Третий год обучения (экватор)	14,44	10,4	1,3921	0,5631	1,4121	0,3264
Выпускник	12,97	9,86	1,3181	0,4782	1,5581	0,2374

Общая сумма результатов понимания текстов испытуемыми (интегральная метрика понимания текстов) показала статистически значимую динамику изменения, которое составило 8,24 % в среднем между тремя подгруппами. Наибольший интегральный показатель понимания текстов проявляется у подгруппы студентов в середине получения высшего образования, с увеличением относительно группы начинающих получение высшего образования на 12,41 %. Сильным фактором уменьшения результатов интегральной метрики понимания текстов у подгруппы испытуемых, получивших высшее образование с присуждением квалификации, является метрика точности длины цепочки. Вместе с тем уменьшается мера дисперсии ошибок (соответственно, и среднеквадратичного отклонения), заметно увеличивается медиана точности воспроизводимых шагов процедуральной инструкции при менее выраженном уменьшении средней точности воспроизведения шагов (математического ожидания).

Заметим, что, согласно современным теориям развития мышления, в частности теории Ж. Пиаже, формирование стадии формальных операций и способность к абстрактному мышлению закрепляется на более раннем возрастном промежутке. Таким образом, можно заключить, что обозначенные изменения не являются результатом развития непосредственно мышления, а формируются ввиду модификации понимания текстов в рамках рассматриваемых нами срезов. Рассмотрение процессуальных схем выполнения действий, созданных испытуемыми подгруппы, состоящей из выпускников, показало, что испытуемые данной подгруппы создают значительно меньше незначимых шагов, но пропускают некоторые обязательные шаги, что меньше наблюдается в подгруппе студентов, продолжающих получение высшего образования на третьем курсе. Семантический косинус связей создаваемых ими шагов часто показывал ситуацию, когда один сформированный шаг находился в близости с двумя (реже — тремя и более) шагами эталонной инструкции. Это может быть объяснено закреплением перехода

от опоры на память к использованию мышления и накопленных репрезентативных структур (что также отражено у Nahnel [9]). Данное положение также подтверждается сквозной картиной корреляционных изменений интегральной метрики понимания текста и метрики точности длины цепочки с исследуемыми свойствами когниция. Испытуемые склонны формировать обобщения, включающие в себя основную идею шагов последовательности действий, что приводит к формулированию одного шага, семантически близкого к двум (реже — более двух шагов) эталонным, однако не соответствующего полноценной корректной последовательности, что и обуславливает ошибку. Вместе с тем, способность формировать суждения в процессе чтения текстов является одним из ключевых свойств успешного понимания текста согласно В. Кинчу — основоположнику современных когнитивных моделей чтения текста [12].

4 Обсуждение (Discussion)

Результаты настоящего исследования наглядно показывают современные возможности углубленного исследования фундаментальных процессов чтения и понимание текста в эмпирическом ключе, что в настоящей работе достигается с помощью технологий обработки больших данных. В частности, понимание текстов как одна из ключевых функций когниция человека, необходимая для успешного освоения образовательных программ, обнаруживает нелинейность свойств и динамику изменений, проявляющуюся в процессе освоения высшего образования. Генезис понимания текстов как тема научных исследований демонстрирует большую перспективу для дальнейших разработок. Вместе с тем, наличие стандартизированных эмпирических методов оценивания степени понимания текстов и полученных данных о стадияльной специфике свойств понимания текстов открывает возможности для их включения в образовательные процессы, улучшения качества и скорости оценивания знаний студентов, а также использования их для подбора текстов, наиболее подходящих для формирования соответствующих структур знаний в рамках образовательных программ и

периодов освоения высшего образования, включая развитие индивидуального подхода в образовании.

5 Заключение (Conclusion)

В качестве основы для эмпирического исследования была описана методологическая база оценивания понимания текстов в современной отечественной и зарубежной психологии. Результаты эмпирического исследования показали достаточно большой объем данных относительно статистически подтвержденных закономерностей генезиса понимания, формируемых в процессе освоения высшего образования. Они открыто демонстрируют активное изменение функции понимания текстов в процессе освоения программы высшего образования и дают нам возможность предполагать, что тематика генезиса понимания имеет самостоятельную перспективу научного исследования, а также способна уже на текущий момент дать полезные для теоретического и прикладного развития ряда областей научные данные.

Библиографический список

1. Воронин В. М., Ицкович М. М. Понимание и ценности (норма и патология) : монография. Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2018. – 306 с.
2. Шаповал С. А. Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. –28 с.
3. Знаков В. В. Субъектно-аналитический подход в психологии понимания // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 12.
4. Знаков В. В. Три традиции психологических исследований — три типа понимания // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 14–23.
5. Воронин В. М., Курицин С. В., Наседкина З. А. Автоматический анализ объяснений учащимися нарративного текста // Гуманизация образования. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomaticheskij-analiz-obyasneniy-uchaschimisya-narrativnogo-teksta> (дата обращения: 22.02.2021).
6. List, A., & Alexander P.A. (2017), “Analyzing and integrating models of multiple text comprehension”, *Educational Psychologist*, 52, 143–147. DOI: 10.1080/00461520.2017.1328309.
7. List, A., & Alexander, P. A. (2017), “Cognitive affective engagement model of multiple source use”, *Educational Psychologist*, 52, 182–199. DOI: 10.1080/00461520.2017.1329014.
8. Strømsø H.I. (2017), “Multiple models of multiple-text comprehension: a commentary”, *Educational Psychologist*, 52, p. 216–224. DOI: 10.1080/00461520.2017.1320557.

9. Hahnel C., Schoor C., Kröhne U., Goldhammer F., Mahlow N. & Artelt C. (2019), “The role of cognitive load for university students’ comprehension of multiple documents”, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 105–118. DOI: 10.1024/1010-0652/a000238.
10. Hahnel C., Kröhne, U., Goldhammer F., Schoor C., Mahlow N. & Artelt C. (2019), “Validating process variables of sourcing in an assessment of multiple document comprehension”, *British Journal of Educational Psychology*, 89, 524–537. DOI: 10.1111/bjep.12278.
11. Florit E., Cain K. & Mason L. (2019), “Going beyond children’s single-text comprehension: the role of fundamental and higher-level skills in 4th graders’ multiple-document comprehension”, *British Journal of Educational Psychology*, 90, 449–472. DOI: 10.1111/bjep.12288.
12. Kintsch W., Praful M. (2011), “The Construction of Meaning”, *Topics in Cognitive Science*, 3 (2), 346–370.
13. Elleman A.M. & Oslund E.L. (2019), “Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy”, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6 (1), 3–11. DOI: 10.1177/2372732218816339.
14. Образование в России 2017 : статистический бюллетень / Т. Н. Аликулова [и др.]. М. : Московский технологический университет, 2017. – 444 с.
15. Синтаксически и семантически аннотированный корпус русского языка: современное состояние и перспективы / Апресян Ю. Д. [и др.] // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. М. : Индрик, 2005, 193–214.
16. Образование в цифрах 2019 : краткий статистический сборник / Н. В. Бондаренко [и др.] ; Национально-исследовательский университет «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с. – ISBN 978-5-7598-1993-6.
17. Blei D.M., Ng A.Y. & Jordan M.I. (2003), “Latent Dirichlet allocation”, *Journal of machine learning research*, 3, 993–1022.

S. A. Sverdlov

ORCID No. 0000-0001-9692-9268

Postgraduate of the Department of General and Social
Psychology of the Ural Institute of Humanities,
Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: s.a.sverdlov@mail.ru

DEVELOPMENT OF THE PROPERTIES OF TEXT COMPREHENSION IN HIGHER EDUCATION (AN EXPERIMENTAL STUDY)

Abstract

Introduction. The present article contains a description of the relevance and significance of the problem of text comprehension as a function undergoing active restructuring and development in the process of mastering the higher education program by

the subject. The current approaches and models for assessing text comprehension are presented, groups of factors for the formation of text comprehension properties according to modern concepts are highlighted, the results of an experimental study of the text comprehension properties based on the semantic structure of texts in the Dirichlet latent placement model (LDA) are shown. The purpose of the article is to reveal and substantiate the possibility of considering the development of understanding of texts as a non-linear process that undergoes changes within the framework of mastering a higher education program and to show the structure of the properties of text comprehension in higher education.

Materials and methods. The main research methods of the present article are the analysis of scientific literature on the subject of text comprehension assessment and methods of assessing the results of text comprehension after reading, evaluation of properties of text comprehension upon the Latent Dirichlet Allocation model, methods of statistical data processing.

Results. The data of a comparative study of modern methods of assessing text comprehension are presented and conclusions about the most promising methods for assessing text comprehension are drawn, supplied by an illustration of the model developed by the author for assessing text comprehension based on the semantic representations of text documents in the Latent Dirichlet Allocation space; data on the nonlinearity of the properties of text comprehension by subjects in the process of mastering higher education and a picture of the internal connections of these properties in subjects according to the stages of obtaining higher education is shown.

Discussion. The specifics of the relationship between the properties of the main cognitive functions of subjects and the results of metrics of the methodology for assessing text comprehension are clarified, intersections with modern theoretical concepts and models of the processes of forming representative structures in the process of reading are given.

Conclusion. The conclusion is made about the continuation of the development of the function of text comprehension further than the period of the formation of abstract-logical thinking, the specificity of the contribution of higher education to the formation of this process is revealed.

Keywords: Text comprehension; Representation; Psychology of thinking; Reading psychology; The genesis of comprehension; Cognitive processes; Education; Cognitive-representational structures.

Highlights:

Main approaches of text comprehension assessment are identified;

The most optimal method for solving the problem of determining the qualities of text comprehension, capable of standardizing on wide volumes of texts regardless of their subject matter and structure and able for automatization, is proposed;

The results of an experimental study of the expression and internal relationships of metrics of text comprehension are presented, reflects and explanation of the specificity of these relationships are given.

References

1. Voronin V.M. & Ickovich M.M. (2018), *Ponimanie i cennosti (norma i patologiya)* [Understanding and values (norm and pathology)], *Monografiya*, Izdatel'skij Dom "Azbur", Ekaterinburg, 306 p. (In Russian).
2. Shapoval S.A. (2006), *Ponimanie tekstov kak rezul'tat resheniya uchebnyh filologicheskikh zadach (avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk)* [Understanding of texts as a result of solving educational philological problems (Abstract of dissertation for the degree of candidate of psychological sciences)], Moscow, 28 p. (In Russian).
3. Znakov V.V. (2015), *Sub"ektno-analiticheskij podhod v psihologii ponimaniya* [Subject-analytical approach in the psychology of understanding], *Psihologicheskie issledovaniya*, 8, 42, 12. (In Russian).
4. Znakov V.V. (2009), *Tri tradicii psihologicheskikh issledovanij – tri tipa ponimaniya* [Three Traditions of Psychological Research — Three Types of Understanding], *Voprosy psihologii*, 4, 14–23. (In Russian).
5. Voronin V.M., Kuricin S.V. & Nasedkina Z.A. (2016), *Avtomatiches-*

kij analiz ob"yasnenij uchaschimisyia narrativnogo teksta [Automatic analysis of learners' explanations of narrative text], *Gumanizaciya obrazovaniya* [Electronic], 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomaticheskij-analiz-obyasneniy-uchaschimisyia-narrativnogo-teksta> (Accessed: 22.02.2021). (In Russian).

6. List, A., & Alexander P.A. (2017), "Analyzing and integrating models of multiple text comprehension", *Educational Psychologist*, 52, 143–147. DOI: 10.1080/00461520.2017.1328309.

7. List, A., & Alexander, P. A. (2017), "Cognitive affective engagement model of multiple source use", *Educational Psychologist*, 52, 182–199. DOI: 10.1080/00461520.2017.1329014.

8. Strømsø H.I. (2017), "Multiple models of multiple-text comprehension: a commentary", *Educational Psychologist*, 52, p. 216–224. DOI: 10.1080/00461520.2017.1320557.

9. Hahnel C., Schoor C., Kröhne U., Goldhammer F., Mahlow N. & Artelt C. (2019), "The role of cognitive load for university students' comprehension of multiple documents", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 105–118. DOI: 10.1024/1010-0652/a000238.

10. Hahnel C., Kröhne, U., Goldhammer F., Schoor C., Mahlow N. & Artelt C. (2019), "Validating process variables of sourcing in an assessment of multiple document comprehension", *British Journal of Educational Psychology*, 89, 524–537. DOI: 10.1111/bjep.12278.

11. Florit E., Cain K. & Mason L. (2019), "Going beyond children's single-text comprehension: the role of fundamental and higher-level skills in 4th graders' multiple-document comprehension", *British Journal of Educational Psychology*, 90, 449–472. DOI: 10.1111/bjep.12288.

12. Kintsch W., Praful M. (2011), "The Construction of Meaning", *Topics in Cognitive Science*, 3 (2), 346–370.

13. Elleman A.M. & Oslund E.L. (2019), "Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy", *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6 (1), 3–11. DOI: 10.1177/2372732218816339.

14. Alikulova T.N., Barkalova V.A., Barkalova Zh.A., Borodina N.V., Bystrov I.Ye., Venidiktova M.V., Gubin V.Yu., Deryagin A.V., Kasperovich A.P., Kosarev D.M., Kudzh S.A., Levchenko A.A., Mikryukov V.N., Ponevazh V.P., Seregin A.N., Skachkov A.V., Tikhomirov V.N., Torbin S.Yu., Khamardyuk A.V., Shevtsov Ye.S. & Shishov V.A. (2017), *Obrazovanie v Rossii 2017 (statisticheskij byulleten')* [Statisticheskij byulleten'. Education in Russia 2017 (Statistical Bulletin)], Moskovskij tekhnologicheskij universitet, Moscow, 444 p. (In Russian).

15. Apresyan Yu.D., Boguslavskiy I.M., Iomdin B.L., Iomdin L.L., Sannikov A.V., Sannikov V.Z., Sizov V.G. & Tsinman L.L. (2005), *Sintaksicheski i semanticheski annotirovannyj korpus russkogo yazyka: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [Syntactically and semantically annotated corpus of the Russian language: current state and prospects], Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2003–2005, Indrik, Moscow, 193–214.

16. Bondarenko N.V., Gokhberg L.M., Kovaleva N.V., Kuznetsova V.I., Ozerova O.K., Sautina Ye.V. & Shugal' N.B. (2019), *Obrazovaniye v tsifrakh 2019 (kratkiy statisticheskiy sbornik)* [Education in Figures 2019 (A Concise Compilation of Statistics)], Izdatel'stvo Natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta "Vysshaya shkola ekonomiki" (NIU VSHE), Moscow, 96 p. ISBN 978-5-7598-1993-6. (In Russian).

17. Blei D.M., Ng A.Y. & Jordan M.I. (2003), "Latent Dirichlet allocation", *Journal of machine Learning research*, 3, 993–1022.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ, РЕГИСТРАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки (ВАК);

19.00.00 Психологические науки (ВАК).

В редакцию журнала рукопись статьи передаётся по электронной почте: vestnikvak@csru.ru

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 75 % статья направляется автору на доработку. Доля заимствования текста из одного источника может составлять не более 7 %.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование. После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный редактор уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют: «Ответственный подход к публикации научно-исследовательских работ» (Responsible research publication: international standards for authors), разработанный членами COPE на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics (COPE)), и нормы

раздела VII «Права на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации» Гражданского кодекса Российской Федерации. Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки elibrary.ru.

Требования к оформлению статьи:

1. В начале статьи обязательно указываются фамилии, имена и отчества авторов полностью, контактные телефоны, почтовые адреса.

2. Статья объемом от 8 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате “doc” или “rtf” шрифтом Times New Roman (размер — 14 pt., интервал — 1,5 см., отступ — 1,25 см.), все поля по 20 мм, библиографический список и References оформляется шрифтом Times New Roman (размер — 12 pt). В статье не должно быть автоматической нумерации и маркировки текста.

3. В начале статьи помещаются индексы УДК и ББК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы с указанием города и страны, идентификационный код (ID) ORCID, E-mail; заглавие; аннотация (150-200 слов); ключевые слова; основные положения (содержат 3–5 пунктов маркированного списка, кратко отражающих ключевые результаты исследования).

4. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

5. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

6. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте рукописи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате оригинала и JPEG с разрешением — 200 dpi. В схемах, рисунках, выполненных с помощью графических редакторов, в электронных моделях и таблицах необходимо применять

шрифт Times New Roman, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В ритмических рисунках (схемах) стиха, прозаического текста или нот используется шрифт Arial, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В создании графических информационных моделей следует использовать упрощённые фигуры без фоновых эффектов. Цвет линий чёрный, допускается использование пунктирных линий.

7. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Библиографические отсылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках. Если ссылка приводится на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например, [10, 81] или [10; 12, 81; 13, 50]. Список литературы должен содержать ссылки на научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии), в т. ч. зарубежные (Scopus, WoS) за последние 3-5 лет (в скобках указывается база цитирования Scopus, WoS). В ссылках на статьи, имеющие DOI, следует указать его после библиографического описания источника. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций и т. п.) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками (постраничная нумерация ссылок).

8. После текста статьи с библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (должность в именительном падеже, структурное подразделение — в родительном падеже, например: профессор кафедры ... (с указанием города и страны в именительном падеже), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (Abstract); ключевые слова (Keywords); основные положения (Highlights); представление библиографического списка в переводе на английский язык (References). В оформлении References использу-

ется гарвардский стандарт с внесением полных выходных данных в соответствии с оригинальной версией, т. е. на русском языке, Библиографического списка.

9. В конце рукопись подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» — и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: <http://vestnik-cspu.ru/ru/rukovodstvo-dlya-avtorov>

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские рукописи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/> и на сайте Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

RULES FOR THE PATTERN, REGISTRATION AND REVIEW OF THE MANUSCRIPT

1. At the beginning of the article, the full names of the authors, the full names, contact numbers and postal addresses must be indicated.

2. An article with a volume of 8 pages must be typed in a Microsoft Word text editor in the format “doc” or “rtf” in Times New Roman, 14 pt, the interval between the lines is 1.5, all margins are 20 mm wide, width alignment; Annotation, keywords and bibliography are written in regular font 12 pt. For text with width alignment, the settings for the line spacing and indents are the main ones for the entire document of the manuscript. The titles of the manuscript chapters (full name, personal data, TITLE, Bibliographic list, HEADING (title in Russian), References are Center aligned without indentation with line spacing of 1.5 cm.

3. The beginning of the article contains the required elements of the output information - classification indexes and codes: the UDC index (Universal Decimal Classification Index) and the BBK index (Library Bibliographic Classification Index) — are written in capital letters, font 14, bold, left justified;

UDC

BBK

Initials, Last Name

ORCID No. 0000-0000-0000-0000

(you need to register on the **ORCID** website and get a unique **ORCID ID** in the format number No. 0000-0000-0000-0000),

academic title, academic degree, place of work (position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*, for example: a department professor ...

(indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail of author:

All items of personal data are required

HEADING (in capital letters, font Times New Roman, 14, bold);

Abstract (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords: are separated by a comma, complex phrases are not allowed.

Highlights:

The section contains 3-5 bullet points, briefly reflecting key research results.

4. The text of a scientific article is presented in accordance with the following mandatory sections:

1 Introduction (Введение)

It includes the relevance of the research topic, a review of the literature on the research topic, the formulation of the research problem, the formulation of the purpose and objectives of the research.

2 Materials and methods (Материалы и методы)

A detailed description of the methodological approaches, methods, research base, scheme of conduct, the conditions of the experiments or observations, allowing to reproduce their results, using only the text of the article.

3 Results (Результаты)

Presents the actual results of the study (text, tables, graphs, charts, photographs, drawings).

4 Discussion (Обсуждение)

Contains an interpretation of the results of the study, including:

– compliance of the obtained results with the research hypothesis;

– limitations of research and generalization of its results;

– proposals for practical application;

– proposals for future research.

5 Conclusion (Заключение)

It contains a summary of the sections of the article without repeating the wording given in them.

6 Acknowledgments (Благодарности) (Optional)

The author expresses:

Acknowledgement to colleagues for the help;

Appreciation for the financial support of the study.

5. Formulas and symbols contained in the article are placed in the text using the Microsoft Equation formula editor.

6. Figures and tables should be placed in the text of the article, links to figures in the text are required. Graphic images (pictures and photos) should also be provided in separate files in the original format with full access to proofreading and editing their content and JPEG with a resolution of 200 dpi. In schemes, drawings made with the help of graphic editors, in electronic models and tables use Times New Roman, size 13 (normal), 1.15 cm interval. In the rhythmic drawings (diagrams) of a verse, prose text or music, use Arial font, size 13 (normal), interval 1.15 cm. In the creation of graphic information models, you should use simplified shapes without background effects. The color of the lines is black, dashed lines are allowed.

7. The bibliographic list is placed after the main text of the article and is issued in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008*. Bibliographic descriptions of borrowed sources, as well as cited literature, are given in the general list at the end of the article in the order of mention in the text. References in the text of the article should be presented in the order

from 1 to ... in square brackets. If the link is to a specific piece of text, the sequence number and pages are indicated in the reference, and the information is separated by a comma. For example, [10, p. 81] or [10; 12, p. 81; 13, p. 50], [10-14; 15, p. 6-9]. The square bracket must be closed with a punctuation mark. References in the text of the article are submitted to all sources indicated in the bibliographic list. The bibliographic list contains at least 5 bibliographic references to research sources (scientific articles, monographs), including foreign ones (Scopus, WoS) for the last 3-5 years. Bibliographic references to other types of sources (archival, normative, journalistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, dissertations, dissertation abstracts, etc.) are made in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008* and placed similarly to the description of scientific articles and monographs in the order of a single bibliographic list of the article. In references to sources that have a DOI, it should be indicated after its bibliographic description, the citation base is indicated in brackets (Scopus, WoS). When specifying the unified identifier of the Internet resource (URL) after its placement in parentheses indicate the date of the appeal in the format: 00.00.0000. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

8. Following the bibliographic list is information in another (English or Russian) language: **Accurate translation of personal data in accordance with the original (Russian or English) version:**

Initials, last name, translated into another language

ORCID №. 0000-0000-0000-0000

Academic title, academic degree, place of work

(Position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*,

for example: A department professor ...

(Indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail of author:

All items of personal data are required for translation

HEADING

(the title in another language is written in capital letters,

Times New Roman, 14, bold);

Abstract — Аннотация (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction — Введение. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods — Материалы и методы. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results — Результаты. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion — Обсуждение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion — Заключение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords — Ключевые слова: font Times New Roman, 12 (the title of the section is bold, words are regular font).

Highlights — Основные положения:

Basic provisions (font Times New Roman, 12, bold).

References

Presentation of the original (English or Russian) version of the Bibliographic list in translation into another language and transliterated text. In the design of References Harvard Standard is used with the introduction of full output data in accordance with its original version. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

9. At the end of the document, the manuscript is signed by the author (s) with the phrase: “The article is published for the first time,” the date and signatures of all authors or the first co-author.

Attention to the authors!

The editors reserve the right to make in the author's manuscripts technical and stylistic changes.

Full texts of articles are posted on the journal website:
<http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> and on the website of the Scientific
Electronic Library: *eLIBRARY.RU*