

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 А. Н. Богачев

Кандидат педагогических наук, первый проректор
— проректор по науке 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 (169)

ИЮНЬ 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

*Аркаева Н. И., Леонова Е. А.,
Боровская Е. В.*

Целевая модель наставничества обучающихся в современном образовании7

*Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г.,
Солоницына А. С.*

Внеаудиторная работа как фактор развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка35

*Бароненко Е. А., Райских Ю. А.,
Скоробренко И. А.*

Применение кейс-метода на основе аутентичных материалов для формирования языковой компетенции будущего учителя иностранного языка55

Василенко Е. А., Василенко С. А.

Пути формирования исторических представлений в современной школе76

Долгих А. С., Байрамин Т. А.
 Метод проектной деятельности для подготовки студентов по направлению «Техносферная безопасность»92

Елагина В. С.
 Технология проблемного обучения как средство развития профессиональной самостоятельности будущих педагогов 112

Касаткина Н. Н., Титова Л. А., Санникова С. В.
 Пути формирования языкового профиля обучающегося ..138

Королев А. Л.
 Опыт проведения мультимедийных лекций в вузе165

Райсвих Ю. А., Бароненко Е. А., Скоробренко И. А.
 Актуализация формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка187

Селиверстова И. А., Семенова М. Л.
 Современные возможности педагогического управления деловой карьерой педагога дошкольной образовательной организации209

Редакционная коллегия

Раздел «Педагогические науки»

Людмила Александровна Амирова — профессор, доктор педагогических наук, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Республика Башкортостан). *Алексей Николаевич Богачев* — кандидат педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Наталья Валентиновна Бутенко* — доцент, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Вероника Михайловна Гребенникова* — профессор, доктор педагогических наук, Кубанский государственный университет (г. Краснодар). *Владимир Васильевич Зайцев* — профессор, доктор педагогических наук, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград). *Маргарита Львовна Кусова* — профессор, доктор филологических наук, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). *Татьяна Юрьевна Ломакина* — профессор, доктор педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва). *Елена Юрьевна Никитина* — профессор, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Николай Константинович Сергеев* — академик РАО, профессор, доктор педагогических наук, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград). *Зоя Ивановна Тюмасева* — профессор, кандидат биологических наук, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Оксана Геннадьевна Филиппова* — доцент, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Татьяна Ивановна Шукшина* — профессор, доктор педагогических наук, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск, Республика Мордовия). *Елена Аркадьевна Шумилова* — профессор, доктор педагогических наук, 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, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Наталья Николаевна Васягина* — профессор, доктор психологических наук, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). *Анфиса Вячеславовна Ворожейкина* — доцент, кандидат педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Бронислав Александрович Вяткин* — член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). *Валентина Ивановна Долгова* — профессор, доктор психологических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). *Юлиана Германовна Камскова* — профессор, доктор медицинских наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).

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

Иностранные члены ред. коллегии

Сабина Шариповна Аязбекова — профессор, кандидат искусствоведения, доктор философских наук, 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* — профессор, кандидат экономических наук, доктор философии (Ph.D), Калифорнийский Университет Беркли (США), Пражский Институт повышения квалификации (г. Прага, Чехия).

Корректор Е. Ю. Никитина
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 30.06.2022. 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. 35.7.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2022

Психологические науки

Валева Г. В., Тюмасева З. И.

Психологическая готовность преподавателей к повышению культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности 235

Латишина Л. М., Коробинцева М. С.

Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу 251

Мерзлякова С. В., Бибарсова Н. В.

Образ будущей супружеской роли в представлениях студентов с разной степенью выраженности ответственности 274

Резникова Е. В., Шареева Ю. А.

Психологическое содействие социальной адаптации обучающихся с билингвизмом в образовательной организации 306

Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи 332

16+

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

No. 3 (169)

JUNE 2022

CONTENTS

Pedagogical Sciences

Arkaeva N. I., Leonova Ye. A., Borovskaya Ye. V.

Target model of Mentoring School Students in Modern Education7

Afanasjeva O. Yu., Fedotova M. G., Solonitsyna A. S.

Extracurricular Work as a Factor in the Development of Functional Literacy of a Future Foreign Language Teacher35

Baronenko Ye. A., Reischich Yu. A., Skorobrenko I. A.

Application of the case method Based on authentic materials for the Formation of the Language Competence of the Future Teacher of a Foreign Language55

Vasilenko Ye. A., Vasilenko S. A.

Ways of Forming Historical Representations in Modern School76

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

**ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЮУРГГПУ) /
THE HERALD OF SOUTH-URAL STATE HU-
MANITIES-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 A. N. Bogachev

Candidate of Pedagogic Sciences, First Vice-Rector — Vice-Rector for Science 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 — Professor, Doctor of Pedagogic Sciences, Bashkir State Pedagogical

University named after the M. Akmully (Ufa, Republic of Bashkortostan). *Aleksey Nikolayevich Bogachev* — Candidate of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Natal'ya Valentinovna Butenko* — Docent, Doctor of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Veronika Mikhaylovna Grebennikova* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Kuban State University (Krasnodar). *Vladimir Vasil'ye-vich Zaytsev* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd). *Margarita L'vovna Kusova* — Professor (Full), Doktor of Philological Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg). *Tat'yana Yur'yevna Lomakina* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow). *Yelena Yur'yevna Nikitina* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Nikolay Konstantinovich Sergeev* — Academician of Academician of Russian Academy of Education, Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd). *Zoya Ivanovna Tyumaseva* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Oksana Gennad'yevna Filippova* — Docent, Doctor of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Tat'yana Ivanovna Shukshina* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseev (Saransk, Republic of Mordovia). *Yelena Arkad'yevna Shumilova* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, 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* — Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Nataliya Nikolayevna Vasyagina* — Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg). *Anfisa Vyacheslavovna Vorozheykina* — Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Bronislav Aleksandrovich Vyatkin* — Corresponding Member of Russian Academy of Education, Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences, Perm State Humanities-Pedagogical University (Perm'). *Valentina Ivanovna Dolgova* — Professor (Full), Doktor of Psychological Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Yuliana Germanovna Kamskova* — Professor (Full), Doctor of Medical Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Svetlana Aligar'yevna Minyurova* — Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg). *Isita Vakhidovna Muskhanova* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Chechen Republic). *Yevgeniya Sergeyevna Naboychenko* — Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences, Ural State Medical

Dolgikh A. S., Bayramshin T. A.
Method of project activity for preparing students in the direction of “Technospheric safety” 92

Yelagina V. S.
The Technology of Problem-Based Learning as a Means of Developing the Professional Independence of Future teachers 112

Kasatkina N. N., Titova L. A., Sannikova S. V.
Ways to Form a Student's Language Profile 138

Korolev A. L.
Experience in conducting multimedia lectures at the university 165

Reiswich Yu. A., Baronenko Ye. A., Skorobrenko I. A.
Actualization of the formation of socio-cultural Competence of future Teachers of a Foreign Language 187

Seliverstova I. A., Semenova M. L.
Modern Possibilities of Pedagogical Management of the career of a Teacher of a Preschool Educational Organization 209

Psychological Sciences

Valeeva G. V., Tyumaseva Z. I.

Psychological Readiness of Educators to Improve the Culture of Health and Vital Activity Safety 235

Lapshina L. M., Korobintseva M. S.

Manifestations of school anxiety in students with mental Retardation at the Stage of Transition to Basic School 251

Merzlyakova S. V., Bibarsova N. V.

The Image of the Future Spousal Role in the Views of Students with Different Degrees of Responsibility 274

Reznikova Ye. V., Shareyeva Yu. A.

Psychological Assistance of the Social adaptation of School Students with Bilingualism in an Educational Organization 306

Rules for the pattern, registration and review of the manuscript 332

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

Foreign members of the Editorial Board

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

Proofreader Ye. Yu. Nikitina

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 30.06.2022. 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 35.7. Conventional printed sheets.

© All rights to the texts belong to the authors

© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2022

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 373.1

ББК 74.204

DOI 10.25588/CSPU.2022.60.41.001

Н. И. Аркаева¹, Е. А. Леонова², Е. В. Боровская³

¹ORCID № 0000-0002-4218-1888

Кандидат психологических наук, методист, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей № 67 г. Челябинск»,

г. Челябинск, Российская Федерация

E-mail: natalyaarkaeva@mail.ru

²ORCID № 0000-0003-3803-0777

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: leonova@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-7170-6113

Старший преподаватель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: elena@cspu.ru

ЦЕЛЕВАЯ МОДЕЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Аркаева Н. И., Леонова Е. А., Боровская Е. В., 2022

Аннотация

Введение. В статье рассматривается опыт региональной инновационной площадки МАОУ «Лицея № 67 г. Челябинск» в рамках научно-прикладного проекта «Целевая модель института наставничества в условиях создания комфортной образовательной среды для социальной и учебной активности обучающихся». Авторы представляют концепцию разработки целевой модели наставничества в форме «учитель – ученик» и в форме «ученик-ученик», обеспечивающей эффективность организации наставничества в общеобразовательной школе в современных условиях.

Материалы и методы. Материалом для публикации послужили работы, посвященные концептуальным подходам к проблеме моделирования образовательных процессов; научные статьи, посвященные проблеме внедрения наставничества в общеобразовательную школу, типовые положения о наставничестве; документы в сфере общего образования. Основными методами исследования являются анализ научной и методической литературы по проблеме внедрения наставничества в общеобразовательную школу; структурно-системный анализ; моделирование.

Результаты. Разработаны инновационные целевые модели в таких формах наставничества, как: «учитель-ученик», «ученик-ученик». Целевые модели обеспечивают создание и реализацию программ наставничества, направленных на формирование личности, на ее образование, активную социализацию, продуктивное развитие, социальную адаптацию, устранение образовательных дефицитов путем передачи опыта от наставника к наставляемому. Целевые модели наставничества отражают специфику лицея, отвечают его текущим актуальным потребностям.

Обсуждение. На основе целевых моделей разработаны программы наставничества «ученик-ученик», «учитель-ученик». Предварительная диагностика в ходе реализации программы показала достаточно большую степень готовности учащихся лицея участвовать в программе наставничества, что вместе с созданием условий, предусмотренных в целевой модели, обеспечит решение задач инновационного проекта.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация инновационной целевой модели наставничества будет способствовать формированию положи-

тельной мотивации всех участников образовательных отношений на фоне удовлетворенности условиями и результатами образовательной деятельности.

Ключевые слова: целевая модель наставничества, наставник, наставляемый, личностное развитие школьников, социальная активность, учебная активность, образовательные дефициты школьников, системный подход, личностно ориентированный подход, комплексный подход, аксиологический подход.

Основные положения:

– теоретико-методологической основой построения целевой модели наставничества обучающихся является сочетание системного, комплексного, личностно-ориентированного и аксиологического подходов, обеспечивающих возможность всестороннего изучения проблемы для достижения поставленной в исследовании цели;

– разработка целевых моделей наставничества «учитель-ученик», «ученик-ученик» направлена на создание условий для устранения образовательных дефицитов у обучающихся, проблем с социализацией и развития их личностных качеств в конкретной общеобразовательной школе.

1 Введение (Introduction)

Социально-экономические и политические изменения в современном обществе актуализируют потребность по переосмыслению целей, средств, результатов образования и процесса их достижения в связи с переходом современной школы на новый уровень развития в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) и федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (ФГОС СОО). ФГОС ставят перед общеобразовательными организациями задачи, решению которых достаточно эффективно должна способствовать наставническая деятельность. Сущность наставнической деятельности заключается не только в педагогической и психологической

поддержке, но и устранении внутренних образовательных дефицитов обучающихся.

К внутренним образовательным дефицитам могут быть отнесены: несформированность субъектной позиции, возрастная или индивидуальная несамостоятельность, социальная дезадаптация, осложненная ситуация развития, ограниченные возможности здоровья, субъективная новизна ситуации для наставляемого (адаптационный период, изменение программы обучения на профильную и т. д.), дефицит мотивации к учебной деятельности.

Перечисленные образовательные дефициты школьников сказываются и на их личностном развитии. Кто-то не может самостоятельно принять решение, кому-то сложно адаптироваться к социуму, или здоровье не позволяет в полной мере раскрыть свой потенциал, а кто-то без индивидуальной поддержки никогда не сможет стартовать в олимпиадном движении или научных проектах. Но каждый коллектив обладает собственным внутренним мировым потенциалом, помогающим устранять эти образовательные дефициты. В какой-то момент жизни поддержка педагога, сверстника, старшеклассника может стать очень своевременной. Поэтому создание института наставничества в МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска» по принципу субъект-субъектного взаимодействия будет способствовать развитию универсальных ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных и социально-значимых компетенций, личностному становлению школьников, обеспечивая системность и преемственность наставнических отношений.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В целях достижения задач федеральных проектов «Совре-

менная школа», «Социальная активность», «Успех каждого ребенка», национальный проект «Образование» разработаны целевые модели: «учитель-ученик» и «ученик-ученик». Реализация моделей взаимосвязана между собой по целям, результатам. Они предусматривают единые подходы и инструментарий реализации, так как реализуют единую цель.

Теоретическим фундаментом проектирования моделей наставничества в лицее стала совокупность методологических подходов и концепций: системного (П. К. Анохин, Б. Ф. Ломов), комплексного (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов), личностно ориентированного (А. В. Дубинина, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская), аксиологического (Д. А. Леонтьев, В. А. Сластенин и др.).

По мнению Б. Ф. Ломова, системный анализ предполагает многомерность образования, его многоуровневость, иерархичность, многомерную классификацию свойств, признание полидетерминированности и изучение взятого материала в развитии.

С точки зрения Б. Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, комплексный подход предполагает учет всего многообразия факторов, которые могут повлиять на результат исследования. Как считают исследователи, комплекс — это совокупность составных частей какого-то явления или процесса, которые взаимно дополняют, обогащают и обеспечивают его цельное качественное существование или функционирование. По мнению авторов, комплексность – это всесторонность изучения ребенка, подразумевающая исследование не только изолированно взятой функции, но и взаимосвязи с другими сторонами психики.

Личностно ориентированный подход основан на идеях о деятельностной модели формирования личности. По мнению

ученых (А. В. Дубинина, И. С. Якиманская и др.), его необходимо применять в связи с приоритетом потребностей, целей и ценностей развития наставляемого при организации наставничества, максимальным учетом индивидуальных, субъектных и личностных особенностей обучающихся

Е. В. Бондаревская, А. В. Дубинина, и др. полагают, что личность рассматривается как активный субъект деятельности, включенный в сложную систему полисубъектных «субъект-субъектных» отношений. Личность, согласно этому подходу, развивается в деятельности, в условиях социализации индивида и целенаправленного воспитания. Личностный подход основан на идее, согласно которой педагоги и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, а не как к средству достижения своих целей.

Е. В. Бондаревская утверждает, что главным элементом личностно ориентированного воспитания является личность ребенка, выступающая в концепции в качестве культурно-воспитательного идеала, а результатом последовательных позитивных изменений является становление его личностного образа, его личностный рост [1, 1].

С точки зрения В. А. Сластенина и других ученых, аксиологический подход позволяет рассматривать человека как высшую ценность общества, изучать психолого-педагогические и социальные условия, обеспечивающие полноценное развитие и равенство ученика при взаимодействии с другими участниками проекта. По мнению В. А. Сластенина, основными объектами, к которым у учащихся должно быть сформировано ценностное отношение, является общество, коллектив, человек как высшая цен-

ность, природа, учение, искусство и др.

Проведенный анализ трудов Е. А. Столбовой, В. С. Цилицкого показывает, что вовлечение современных подростков в наставническую деятельность будет способствовать формированию ценностных ориентиров, направленных на созидание, активность и саморазвитие через стремление к социально-значимой деятельности [2].

Объект исследования: обучающиеся и педагогические работники основной и старшей школы МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинск».

Предмет исследования: система наставничества как фактор, влияющий на становление профессионального самосознания, рост профессиональных компетенций педагогических работников в рамках реализации программы воспитания; как фактор, способствующий формированию личности обучающегося, ее активной социализации, продуктивному развитию и образованию, социальной адаптации, устранению образовательных дефицитов путем передачи опыта от наставника к наставляемому.

Гипотеза исследования: разработка и реализация проекта наставничества учащихся в рамках субъект-субъектного взаимодействия «учитель-ученик», «ученик-ученик» будет способствовать устранению образовательных дефицитов, развитию личностного, творческого потенциала у участников проекта, развитию способностей в освоении знаний, умений и навыков у наставляемых, повышению социальной ответственности, если:

– осуществляется целенаправленная подготовка учащихся для осуществления наставнической деятельности по моделям «учитель-ученик» и «ученик-ученик»;

– наставническая деятельность выстраивается поэтапно на основе принципов конструктивного взаимодействия наставника и наставляемого, добровольного, взаимного интереса к наставничеству;

– при реализации наставнической деятельности обеспечивается свободный выбор и наставника, и наставляемого;

– наставническая деятельность способствует творческой самореализации наставника и наставляемого;

– в процессе реализации наставнической деятельности используются коллективные, групповые и индивидуальные формы образовательной деятельности.

Задачи исследования:

1. Создание педагогической среды для устранения имеющихся у учащегося образовательных дефицитов и его подготовки к самостоятельной, осознанной деятельности в рамках института наставничества.

2. Раскрытие личностного, профессионального потенциала каждого учащегося, поддержка формирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

3. Непосредственное воздействие на формирующуюся личность, направленное на ее образование, активную социализацию, продуктивное развитие, социальную адаптацию путем передачи опыта от наставника к наставляемому.

4. Создание канала эффективного обмена личным и «профессиональным» опытом в рамках субъект-субъектного взаимодействия «учитель-ученик», «ученик-ученик».

5. Формирование открытой и эффективной консолидации учащихся в рамках института наставничества, способного оказать

комплексную поддержку в учебной деятельности, в которой выстроены доверительные и партнерские отношения между субъектами образовательных отношений.

База исследования. В проекте наставничества приняли участие обучающиеся МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска» в возрасте от 10-ти до 19 лет. Общее количество наставников — 110 человек, наставляемых — 445 человек.

3 Результаты (Results)

К реализуемым формам наставничества в МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинск» относятся: «учитель – ученик», «ученик – ученик». Взаимодействие в системе наставничества «учитель-ученик» предполагает взаимодействие учителя и обучающегося общеобразовательной организации. Наставники-учителя могут оказывать положительное воздействие на подопечных через создание комфортной образовательной среды для формирования их социальной и учебной активности, что в дальнейшем способствует развитию таких социальных качеств, как личный пример, чувство равенства и ответственности, грамотное принятие решений и способность производить социально значимые действия, проявляющиеся во взаимодействии с другими людьми. Наставник-учитель в процессе взаимодействия с наставляемым продолжает тоже развиваться как личность. Наставническая деятельность будет способствовать развитию способности педагога продуктивно решать новые профессиональные задачи за счет стимулирования саморегуляции, активного включения в процессы самоопределения и самосознания.

Как утверждают З. И. Тюмасева, Е. А. Челнокова, наставничество является эффективным средством, способствующим

профессиональному развитию, позволяющим сотрудникам организации достигнуть карьерных целей, намеченного профессионального успеха [3].

Общей целью реализации целевой модели наставничества является: максимально полное раскрытие потенциала личности наставника и наставляемого, формирование их социальной и учебной активности, необходимой для успешной личной и профессиональной реализации в условиях агрессивной конкурентной среды, а также создание организационно-педагогических условий для устранения образовательных дефицитов.

В рамках каждой из указанной форм ставятся задачи, используется единая методология, частично видоизмененная с учетом проблем, которые нужно решить, и первоначальных ключевых запросов трех факторов системы: наставляемого, наставника и региона.

Основная идея проекта заключается в том, что разработка и апробация системы наставничества в лицее направлена на формирующуюся личность, на ее образование, активную социализацию, продуктивное развитие, социальную адаптацию, устранение образовательных дефицитов путем передачи опыта от наставника к наставляемому. В целях реализации основной идеи проекта предполагается обновление содержания и технологий осуществления программы воспитания, основных и дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в общеобразовательной организации за счет внедрения целевой модели наставничества обучающихся «учитель – ученик», «ученик – ученик».

Специфика наставнической деятельности в лицее заключается в восполнении того или иного образовательного дефицита

наставляемого. По мнению ученых (О. С. Газман, С. С. Гиль, Н. Б. Крылов и др.), деятельность наставника близка педагогической поддержке, которая состоит в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных внешних барьеров, которые самостоятельно он не способен преодолеть.

В качестве внешнего барьера, утверждают авторы, может выступать дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив, отсутствие организационных или иных механизмов. Однако во всех случаях внешний барьер является вторичным относительно внутренней неготовности сопровождаемого самостоятельно преодолеть этот барьер. Такая неготовность и названа «образовательным дефицитом». Когда внутренний образовательный дефицит будет восполнен, сопровождаемый будет самостоятельно преодолевать внешние препятствия. Проведенный анализ научной литературы (В. И. Блинов, Н. А. Булаева, А. В. Дубинина, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев и др.) позволил учесть сопутствующие аспекты, например, как может выглядеть типология наставников в образовании и с какими рисками сопряжено «введение» наставничества в систему образования [4–6].

Изучая проблему наставнической деятельности в образовании, мы обратились к научно-исследовательскому методу – моделированию. Нами разработаны целевые модели наставничества обучающихся «учитель-ученик» и «ученик-ученик», которые отражают специфику организации наставнической деятельности в лицее. При этом были учтены методические рекомендации, разработанные ведомственным офисом проекта «Образование» для методической поддержки внедрения в субъектах Российской Федерации методологии наставничества обучающихся для организа-

ций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования (утверждены распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № р-145). Остановимся более подробно на целевой модели наставничества обучающихся «учитель – ученик» и рассмотрим специфику организации наставнической деятельности в лицее.

Цель реализации модели наставничества определена актуальностью решения проблем совершенствования образовательной деятельности в лицее, устранения образовательных дефицитов и состоит в следующем: максимально полное раскрытие потенциала личности наставника и наставляемого, формирование их социальной и учебной активности, необходимой для успешной личной и профессиональной реализации в условиях агрессивной конкурентной среды, а также создание организационно-педагогических условий для устранения образовательных дефицитов.

Анализ результатов мониторинга реализации программ общего и дополнительного образования в лицее позволил выявить образовательные дефициты обучающихся: несформированность субъектной позиции, возрастная или индивидуальная несамостоятельность (ограниченные возможности самоопределения); социальная дезадаптация; дефицит мотивации к учебной деятельности и др.

Анализ организации образовательного процесса позволил выделить профессиональные дефициты педагогов лицея, такие как: необходимость методического сопровождения учащихся, участвующих в проектной, исследовательской деятельности, предметных олимпиадах; освоение навыков индивидуальной работы с учащи-

мися, имеющими низкий уровень социальной адаптации, дефицит мотивации к учебной деятельности; освоение педагогических и психологических приёмов работы с учащимися и (или) группами учащихся, относящихся к группам риска, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Достижение заявленной цели предполагает решение задач, условно сгруппированных в три блока:

1) задачи, направленные на раскрытие потенциала личности наставника и наставляемого (преодоление подросткового кризиса, самоидентификация подростка, формирование жизненных ориентиров; адаптация обучающегося в новом учебном коллективе; создание условий для осознанного выбора оптимальной образовательной траектории и др.);

2) задачи, направленные на формирование социальной и учебной активности обучающихся (повышение мотивации к учебе и улучшение образовательных результатов обучающегося; формирование общечеловеческих ценностей; развитие гибких навыков, метакомпетенций и др.);

3) задачи, направленные на совершенствование организационно-педагогических условий образовательного процесса (создание педагогической среды для устранения имеющихся у учащегося образовательных дефицитов и его подготовки к самостоятельной, осознанной деятельности в рамках института наставничества; создание педагогической среды для устранения имеющихся у педагогов профессиональных дефицитов; привлечение дополнительных ресурсов в рамках сетевого взаимодействия в развитие образовательной деятельности лицея для решения социально значимых задач региона.

Структура целевой модели наставничества включает в себя систему условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации программ наставничества.

В соответствии с поставленными целью и задачами сформулированы в конкретной форме *ожидаемые результаты* внедрения целевой модели наставничества обучающихся в лицей:

- измеримое улучшение показателей конкретной образовательной организации: образовательных, спортивных, культурных;

- рост числа обучающихся, способных самостоятельно строить индивидуальные образовательные траектории;

- повышение уровня развития личности наставляемого, степени раскрытия его потенциала;

- измеримое повышение гибких навыков, лидерских качеств;

- измеримое уменьшение образовательных дефицитов;

- измеримое уменьшение профессиональных дефицитов;

- наличие сообщества готового оказывать Лицею поддержку; наличие экологичной и плодотворной среды развития педагогов;

- рост объема дополнительных ресурсов и инвестиций в развитие инновационных образовательных и социальных программ региона.

Схема целевой модели «учитель – ученик» представлена на рисунке 1.

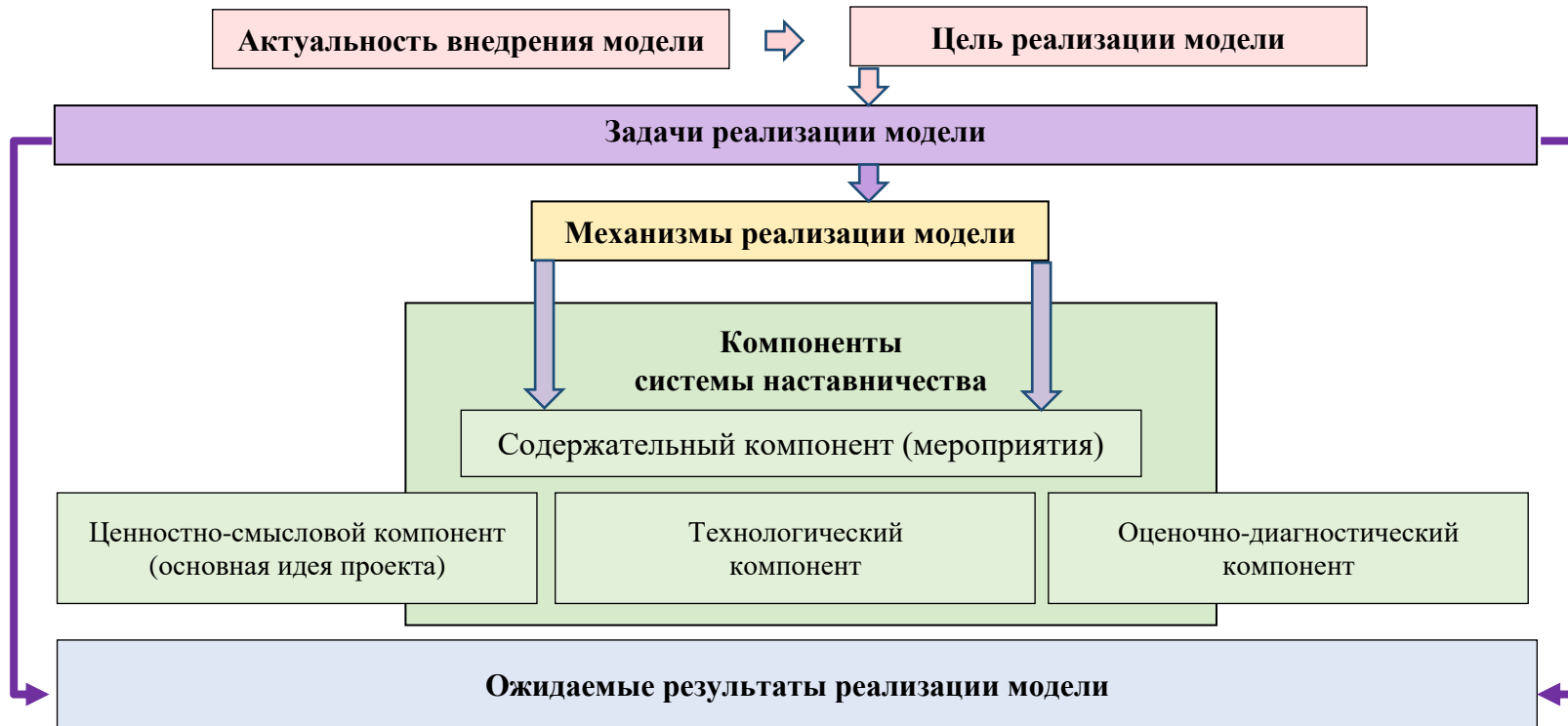


Рисунок 1 — Схема целевой модели наставничества обучающихся «учитель – ученик»

Figure 1 — Scheme of the target model of mentoring students “teacher – student”

При реализации целевой модели в Лицее применяется следующая система механизмов:

- нормативно-правовое оформление программы в организации (нормативно-правовой механизм);
- планирование реализации программы и управление;
- организация системы наставничества с учетом выбранных форм (программно-методические, информационные, сетевого взаимодействия);
- обеспечение ресурсами (кадровые, материально-технические, финансово-экономические);
- психолого-педагогическое сопровождение субъектов наставничества.

Реализация перечисленных механизмов целевой модели наставничества определяет составляющие содержательного компонента системы наставничества.

Нормативно-правовой механизм предусматривает формирование пакета локальных нормативно-правовых документов, регламентирующих реализацию целевой модели наставничества. Формирование в лицее комплекса локальных нормативных актов по основным вопросам реализации целевых моделей наставничества учащихся, в т. ч. с применением лучших практик обмена опытом между учащимися, а именно: Положение о наставничестве; Положение о Центре наставничества, Положение об оплате труда работников, распорядительные акты по реализации модели наставничества (приказы, распоряжения).

Кроме этого, необходимы изменения в положении о внутренней системе оценки качества образования; о структуре и содержании дополнительных общеобразовательных программ; прог-

раммах основного и среднего общего образования (разделы «Программа воспитания», «Программа формирования УУД», «Программы курсов внеурочной деятельности»); дополнительных общеобразовательных программах («Баскетбол», «Экологический марафон», «В мире танца», «Что? Где? Когда?», «Литературная мастерская»).

В рамках рассмотрения содержательного компонента системы наставничества остановимся подробнее на реализации механизмов психолого-педагогического сопровождения субъектов наставничества. Целевая модель института наставничества в МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинск» базируется на создании Центра наставничества, обеспечивающего конструктивное межличностное взаимодействие учащихся с целью оказания оперативной помощи путем передачи положительного опыта от наставника к наставляемому посредством создания таких педагогических условий, как социально-психологические (создание благоприятной атмосферы, оказание помощи наставникам в выстраивании отношений с наставляемыми), дидактические, обеспечивающие необходимые формы, средства, методы процесса личностного становления учащихся, их социальной и учебной активности, а также обеспечивающие конструктивное взаимодействие наставника и наставляемого, добровольность, взаимный интерес к наставничеству; содержательные условия направлены на формирование потребности в проектировании личностного роста наставника и наставляемого через устранение образовательных дефицитов, в совершенствовании их знаний, умений и навыков.

Содержательные условия включают в себя разработку занятий «Школы молодого наставника», программы «Молодой

наставник в современной школе: аспекты деятельности»; рефлексивно-творческие условия направлены на активизацию и закрепление мотивов деятельности наставников и наставляемых, выявление эффективных способов преодоления трудностей, возникающих в их работе.

Центр наставничества обеспечивает направления реализации модели с использованием ресурсов практики осуществления лицеем:

- профориентации обучающихся;
- воспитательной работы;
- дополнительного образования детей (посещение творческих кружков, спортивных секций, совместные походы на спортивные и культурные мероприятия и т. д.);
- психологической поддержки (психоэмоциональная поддержка наставляемых, тренинговые технологии, коррекционно-развивающие занятия и т. д.).

В соответствии с направлениями устранения образовательных дефицитов организационная структура Центра включает лаборатории (рабочие группы): навыков будущего, лидерства, успеха, молодого наставника, исследовательской и проектной деятельности.

Технологический компонент системы наставничества направлен на организацию взаимодействия в системе наставничества на этапах реализации программы.

Определены эффективные формы наставнической деятельности и методы обучения в процессе становления опыта наставника: проблемно-деловая игра, рефлексивно-деловая игра, работа в составе творческой группы; лекция; семинар; практическое занятие; ярмарка идей, мастер-классы и педагогические мастерские.

К организационным актам внедрения наставничества отнесены:

- психодиагностика наставников и наставляемых (входной контроль);
- выявление уровня развития метакомпетенций наставляемых;
- выявление уровня образовательных дефицитов у наставляемых;
- практические занятия;
- тренинг развития коммуникативных умений;
- интерактивные технологии (дискуссии, деловые и ролевые игры);
- психолого-педагогические рекомендации наставникам;
- психодиагностика (выходной контроль).

На начальном этапе проводится диагностика наставников и наставляемых. Используется анкета для выявления запросов от потенциальных наставляемых и анкета выявления компетенций наставника. В результате сбора и обработки анкет наставляемых выявляются конкретные дефициты обучающихся. По результатам психологической совместимости формируется база наставников и наставляемых, учитываются их интересы, темперамент и личностные особенности. На начальном этапе работы наставник получает базовые знания и установки: о принципах наставничества, о правилах взаимодействия с подшефным и способом установления контакта.

В работе используются: интерактивные, тренинговые и проектные технологии. Под интерактивными технологиями подразумеваются дискуссии, ролевые игры, работа в малых группах,

способствующие развитию коммуникативных навыков, выявлению личностных позиций по отношению к проблеме, снижению агрессивности, выработке конструктивных взаимоотношений. В рамках лаборатории навыков будущего, лаборатории лидерства, успеха, молодого наставника интерактивные методы используются с целью развития критического мышления, формирования их коммуникативной и дискуссионной культуры. Используемые приемы и методы: дебаты, мозговой штурм, круглый стол, форум, кейсы и другие. Механизмы реализации: свободное высказывание и отстаивание своего мнения каждым участником, критика других мнений, взаимная поддержка, рефлексия результатов.

Самым эффективным методом развития наставников являются тренинги. С помощью тренингов более эффективно передаются знания, умения и навыки по наставничеству. Используемые методы в тренинге: ролевая игра, психотехнические упражнения, мини-лекции, психогимнастика и т. д. Механизмы реализации: убеждение, подражание и т. д.

В рамках исследовательской и проектной лаборатории наставляемые овладевают различными способами деятельности в условиях доступности информационных ресурсов, что способствует формированию творческой личности, способной решать нетрадиционные задачи. Механизмы реализации: анализ научной литературы, проведение эксперимента, оформление результатов исследования в форме докладов, компьютерных презентаций, буклетов и т. д. Все это способствует развитию у обучающихся следующих метакомпетенций: ответственность, самостоятельность, мотивация к учебной деятельности, свободный и независимый взгляд на окружающую действительность.

Оценочно-диагностический компонент является завершающим в процессе наставнической деятельности. Проводится мониторинг и оценка эффективности наставнической деятельности в лице.

Мониторинг процесса реализации программ наставничества направлен на достижение оценки качества реализуемой программы наставничества и оценки эффективности и полезности программы как инструмента повышения социального и профессионального благополучия внутри образовательной организации и сотрудничающих с ней организаций или индивидов.

Задачи, решаемые с помощью мониторинга: сбор и анализ обратной связи от участников и кураторов, обоснование требований к процессу реализации программы наставничества, к личности наставника; контроль за программой наставничества; описание особенностей взаимодействия наставника и наставляемого; определение условий эффективности программы наставничества, контроль показателей социального и профессионального благополучия; анализ динамики качественных и количественных изменений отслеживаемых показателей.

Процесс мониторинга влияния программ на всех участников включает два этапа, первый из которых осуществляется до входа в программу наставничества, а второй — по итогам прохождения программы. Соответственно, все зависимые от воздействия программы наставничества параметры фиксируются дважды.

Мониторинг влияния реализации системы наставничества направлен на три ключевые цели: глубокая оценка изучаемых личностных характеристик участников программы; оценка динамики характеристик образовательного процесса (оценка качества

изменений в освоении учащимися образовательных программ); анализ и необходимая корректировка сформированных стратегий образования пар «наставник-наставляемый».

4 Обсуждение (Discussion)

Учитывая труды ученых, мы считаем, что построение модели наставничества в современном образовании будет способствовать процессу передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии между наставником и наставляемым.

На основе целевой модели разработаны программы наставничества обучающихся «учитель-ученик» и «ученик-ученик». Согласно методическим рекомендациям по внедрению целевой модели наставничества реализация программы в лицее включает семь основных этапов: подготовка условий для запуска программы наставничества, формирование базы наставляемых, формирование базы наставников, отбор и обучение наставников, формирование наставнических пар или групп и организация их работы, завершение наставничества.

На этапах формирования базы наставляемых и базы наставников проводится предварительная диагностика с помощью анкетирования. Результаты психологической диагностики по модели «учитель – ученик» свидетельствуют о том, что в целом (87,5 %) ученики доверяют учителям в лицее и готовы участвовать в программе наставничества.

Проведенный анализ анкет по модели «ученик-ученик» показал, что большинство обучающихся (69,5 %) верят в поддержку других подростков и готовы к совместной деятельности.

Взаимодействие в системе наставничества «учитель-ученик» призвано создать организационно-педагогические условия для подготовки учеников-наставников к субъект-субъектному взаимодействию в парадигме наставнической деятельности по модели «ученик-ученик». Выстраивание единого апперцепционного поля участников центра наставничества, личный пример наставников-учителей, совместная деятельность учителей и обучающихся по созданию и апробации программ наставничества, выстраиванию оптимального режима работы призваны способствовать решению задач, поставленных в инновационном проекте.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, организация наставнической деятельности в образовании, способствующая максимально полному раскрытию потенциала личности наставника и наставляемого, должна осуществляться посредством:

– разработки целевой модели наставничества в образовательном учреждении; комплекса локальных нормативных актов по основным вопросам ее реализации, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися;

– разработки и апробации программ наставничества в соответствии с требованиями Министерства образования и учетом российского законодательства.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Авторы выражают признательность за педагогическую поддержку в процессе разработки и внедрения целевых моделей наставничества обучающихся коллегам-педагогам МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинск», а также Юлии Валерьевне Ребиковой — заведующему региональным ресурсным центром методического

обеспечения деятельности по реализации дополнительных общеобразовательных программ, организации профессионального образования педагогов дополнительного образования и координации деятельности образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Библиографический список

1. Федосеева Л. А. Концепция педагогического воспитания Е. В. Бондаревской // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 8 [Электронный ресурс]. URL: [https:// web.snauka.ru/issues/2019/08/90119](https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119) (дата обращения: 21.06.2022).

2. Столбова Е. А., Цилицкий В. С. Формирование основ ценностных ориентаций современных подростков вовлечения в практики наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 1. – С. 197–209

3. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета, 2018. Т. 6, № 4. С.11–25.

4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.

5. Булаева Н. А., Шулов В. И., Дорогавцев А.В. Популяризация наставничества как действенного инструмента повышения качества образования // Вопросы науки и образования. 2020. № 22. С. 13–22.

6. Дубинина А. В. Проблематика личностно-ориентированного подхода в современной системе образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV международной научной конференции, июль 2013 года. – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 5–7.

N. I. Arkaeva¹, Ye. A. Leonova², Ye. V. Borovskaya³

¹ORCID No. 0000-0002-4218-1888

Candidate of Psychological Sciences, Methodist,

Municipal Autonomous Educational Institution
“Lyceum No. 67 of Chelyabinsk”, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: natalyaarkaeva@mail.ru

²ORCID No. 0000-0003-3803-0777
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Informatics,
Information Technologies and Informatics Teaching Methodology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: leonova@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-7170-6113
Senior Lecturer of the Department of Informatics,
Information Technologies and Informatics Teaching Methodology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: elena@cspu.ru

TARGET MODEL OF MENTORING SCHOOL STUDENTS IN MODERN EDUCATION

Abstract

Introduction. The article discusses the experience of the regional innovation platform of the Municipal autonomous educational institution “Lyceum No. 67 of Chelyabinsk” in the framework of the scientific and applied project “Target model of the mentoring institution in the conditions of creating a comfortable educational environment for the social and educational activity of students”. The authors present the concept of developing a target model of mentoring in the form of “teacher – student” and in the form of “student-student”, which ensures the effectiveness of the organization of mentoring in a comprehensive school in modern conditions.

Materials and methods. The material for the publication was the works devoted to conceptual approaches to the problem

of modeling educational processes; scientific articles on the problem of introducing mentoring in a general education school, standard provisions on mentoring; documents in the field of general education. The main research methods are the analysis of scientific and methodological literature on the problem of introducing mentoring in a general education school; structural and system analysis; modeling.

Results. Innovative target models have been developed in such forms of mentoring as: “teacher – student”, “student – student”. Target models ensure the creation and implementation of mentoring programs aimed at the formation of a personality, its education, active socialization, productive development, social adaptation, elimination of educational deficits by transferring experience from a mentor to a mentor. Target mentoring models reflect the specifics of the lyceum and meet its current urgent needs.

Discussion. On the basis of target models, mentoring programs “student-student”, “teacher-student” have been developed. Preliminary diagnostics during the implementation of the program showed a rather high degree of readiness of Lyceum students to participate in the mentoring program, which, together with the creation of the conditions provided for in the target model, will ensure the solution of the problems of the innovative project.

Conclusion. It is concluded that the implementation of an innovative target model of mentoring will contribute to the formation of positive motivation for all participants in educational relations against the background of satisfaction with the conditions and results of educational activities.

Keywords: Target model of mentoring; Mentor; Mentee; Personal development of schoolchildren; Social activity; Learning activity; Educational deficits of schoolchildren; Systemic approach; Student-centered approach; Integrated approach; Axiological approach.

Highlights:

The theoretical and methodological basis for building a target model of mentoring students is a combination of systemic, integrated, student-oriented and axiological approaches that provide the possibility of a comprehensive study of the problem in order to achieve the goal set in the study;

The development of target models of mentoring “teacher – student”, “student – student” is aimed at creating conditions for eliminating educational deficits among students, problems with socialization and the development of their personal qualities in a particular secondary school.

References

1. Fedoseyeva L.A. (2019), *Kontseptsiya pedagogicheskogo vospitaniya Ye.V. Bondarevskoy* [The concept of pedagogical education by E. V. Bondarevskaya], *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii* [Electronic], 8. Available at: [https:// web.snauka.ru/issues/2019/08/90119](https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119) (Accessed: 21.06.2022). (In Russian).
2. Stolbova Ye.A. & Tsilitskiy V.S. (2021), *Formirovaniye osnov tsennostnykh oriyentatsiy sovremennykh podrostkov vovlecheniya v praktiki nastavnichestva* [Formation of the foundations of value orientations of modern adolescents of involvement in the practice of mentoring], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1, 197–209. (In Russian).
3. Chelnokova Ye.A. & Tyumaseva Z.I. (2018), *Evolyutsiya sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoy praktike* [The evolution of the mentoring

system in pedagogical practice], *Vestnik Mininskogo universiteta*, 6, 4, P 11–25. (In Russian).

4. Blinov V.I., Yesenina Y.U. & Sergeev I.S. (2019), *Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen khorosho zatochenny instrument* [Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed], *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda*, 3, 4–18. (In Russian).

5. Bulayeva N.A., Shulov V.I. & Dorogavtsev A.V. (2020), *Populyarizatsiya nastavnichestva kak deystvennogo instrumenta povysheniya kachestva obrazovaniya* [Popularization of mentoring as an effective tool for improving the quality of education], *Voprosy nauki i obrazovaniya*, 22, 13–22. (In Russian).

6. Dubinina A.V. (2013), *Problematika lichnostno-oriyentirovannogo podkhoda v sovremennoy sisteme obrazovaniya* [Problems of a student-centered approach in the modern education system], *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy IV mezhduna-rodnoy nauchnoy konferentsii, iyul' 2013 goda* [Problems and prospects for the development of education: materials of the IV international scientific conference], Perm', Mercuriy, July 2013, 5-7. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 26.06.2022; одобрена после рецензирования 28.06.2022; принята к публикации 29.06.2022.

The article was submitted 26.06.2022; approved after reviewing 28.06.2022; accepted for publication 29.06.2022.

Научная статья

УДК 42/48 (07) : 378.937

ББК 81.2-9 : 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2022.30.72.002

О. Ю. Афанасьева¹, М. Г. Федотова², А. С. Солоницына³

¹ORCID № 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

²ORCID № 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

³ORCID № 0000-0001-5164-1041

Преподаватель кафедры английской филологии, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: solonitsynaas@cspu.ru

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению роли внеаудитор-
ной работы в развитии функциональной грамотности будущего

© Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г., Солоницына А. С., 2022

учителя иностранного языка на примере коммуникативной деятельности в рамках работы разговорного клуба. Эта форма внеаудиторной работы по иностранному языку имеет своей целью развитие иноязычной коммуникативной компетенции, что является одной из составляющих профессиональной подготовки обучающихся и их готовности к будущей профессиональной деятельности. Авторы рассматривают особенности организации данной формы внеаудиторной работы, ее цели и дидактический потенциал.

Материалы и методы. В статье применяются такие методы педагогического исследования, как анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, а также анализ, обобщение и рефлексия собственного педагогического опыта авторов. Кроме того, с целью получения эмпирических данных используются опрос и анкетирование обучающихся и преподавателей.

Результаты. Уточнены понятия функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка, внеаудиторной работы по иностранному языку в педагогическом вузе. Выявлена связь функциональной грамотности и иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка. Рассмотрены специфика, роль и аспекты коммуникативной деятельности обучающихся в рамках разговорного клуба как формы внеаудиторной работы, выявлено влияние регулярных занятий в клубе на развитие функциональной грамотности студентов.

Обсуждение. Функциональная грамотность будущего учителя иностранного языка может эффективно развиваться при условии интеграции аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией как составляющей функциональной грамотности происходит

более успешно, если они вовлечены во внеаудиторную коммуникативную деятельность в формате разговорного клуба.

Заключение. Внеаудиторная работа в форме разговорного клуба на факультете иностранных языков вносит значительный вклад в развитие функционально грамотной личности будущего учителя иностранного языка, расширяет его коммуникативный потенциал, способствует формированию его профессионально значимых качеств и в целом повышает уровень профессионально-педагогической иноязычной подготовки обучающегося.

Ключевые слова: внеаудиторная работа; разговорный клуб; иноязычная коммуникативная компетенция; будущий учитель иностранного языка; функциональная грамотность; профессиональная педагогическая подготовка.

Основные положения:

- одной из целей профессиональной педагогической подготовки будущего учителя иностранного языка является развитие его функциональной грамотности;
- специфика функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка заключается в овладении им иноязычной коммуникативной компетенцией;
- иноязычная коммуникативная компетенция будущего учителя иностранного языка развивается не только в ходе аудиторных занятий, но и в процессе внеаудиторной работы по иностранному языку;
- одной из наиболее эффективных форм внеаудиторной работы по иностранному языку является разговорный клуб.

1 Введение (Introduction)

Проблемы организации и содержания внеаудиторной работы в вузе студентами не раз рассматривались специалистами в области высшего профессионального образования (Е. С. Белокурова, В. И. Казаренков, Т. В. Сарафанова и др.). При этом внеаудиторная работа расценивается как фактор формирования у студентов интереса к самообразованию [1], как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку [2], как составная часть их самореализации, как фактор подготовки конкурентоспособных, высококвалифицированных выпускников [3; 4], как способ повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [5] и т. д. Нам близко видение внеаудиторной работы студентов вуза как средства формирования профессиональной компетентности выпускника [6]. Применительно к иноязычному образованию, многие формы внеаудиторной работы в неразрывной связи с аудиторными занятиями способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции, составляющей суть функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка.

Основной целью внеаудиторной работы по иностранному языку при подготовке квалифицированного учителя является максимально полная и всесторонняя реализация образовательных, воспитательных, развивающих и профессиональных задач.

Реализация образовательных задач предполагает расширение и углубление знаний по предмету, ознакомление студентов с основными тенденциями развития иноязычного образования, закономерностей лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Образовательная задача заключается и в том, чтобы пробудить у студента потребность в самообразовании в области

освоения иностранного языка, развития своей коммуникативной компетенции, умений и навыков научно-исследовательской работы, а также в методическом аспекте.

Воспитательные задачи внеаудиторной работы заключаются в формировании общей и профессиональной культуры будущего учителя, системы его морально-нравственных ценностей; в воспитании любознательности, автономности, способности к работе в команде, инициативности, толерантности, патриотизма, устойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности.

Реализация развивающих задач предполагает развитие познавательных, интеллектуальных, творческих и профессиональных способностей, критического мышления, ценностных ориентаций, чувств и эмоций.

Профессиональные задачи заключаются в формировании языкового сознания и мышления, профессиональных и личностных качеств, умений и навыков, которыми должен обладать учитель иностранного языка для организации образовательного процесса в школе.

Чтобы внеаудиторная работа по иностранному языку в педагогическом вузе была эффективной, необходимо соблюдать ряд педагогических требований:

- внеаудиторная работа должна стимулировать и развивать у студентов познавательный интерес к изучению иностранного языка;
- в процессе внеаудиторной деятельности следует развивать автономность и инициативность студентов;
- внеаудиторная работа должна иметь практический характер, выражающийся в том, что студенты применяют полученные

знания, умения и навыки в образовательном процессе и в практической жизни;

– внеаудиторная деятельность должна создавать условия для реализации научного и креативного потенциала будущих учителей иностранного языка;

– внеаудиторная деятельность должна мотивировать студентов к получению новых знаний по предмету и самообразованию;

– внеаудиторная работа должна охватывать широкий спектр форм и видов, способствующих развитию профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка;

– внеаудиторная работа должна быть систематичной, усложняясь в содержании и организации от этапа к этапу;

– каждый вид внеаудиторной деятельности должен решать задачу развития профессиональных качеств, умений и навыков студентов – будущих учителей иностранного языка;

- внеаудиторную работу по иностранному языку следует направлять на развитие функциональной грамотности будущего учителя, т.е. на формирование его способности использовать весь спектр полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности, что подразумевает развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, внеаудиторная работа по иностранному языку — это вид деятельности, основанный на взаимосвязи разнообразных форм, методов, принципов, целей и задач, способствующих развитию познавательной активности и креативности личности будущего учителя иностранного языка, ее профессиональных качеств, способностей, навыков и умений, которые в конечном итоге формируют функционально грамотного учителя-

профессионала, что является одной из целей иноязычного педагогического образования [7].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

С целью изучения роли внеаудиторной работы по иностранному языку в профессиональной подготовке будущего учителя авторы использовали следующие методы:

1) анализ психолого-педагогической литературы по вопросам профессиональной педагогической подготовки, развитию иноязычной коммуникативной компетенции и функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка, а также внеаудиторной работы по иностранному языку как неотъемлемой части педагогического процесса;

2) анализ, обобщение и рефлексия собственного практического опыта работы в качестве преподавателей иностранного языка на специальном факультете;

3) анкетирование и опрос обучающихся и студентов с целью получения данных для последующей обработки и осмысления.

3 Результаты (Results)

Внеаудиторная работа по иностранному языку как важная подсистема целостного педагогического процесса предоставляет реальные возможности для развития профессионального потенциала будущего учителя иностранного языка, которые необходимо актуализировать в тех или иных наиболее эффективных формах деятельности в рамках вузовской системы педагогической подготовки.

Одной из таких форм является разговорный клуб, функционирующий на факультете иностранных языков, который объединяет студентов старших курсов. С целью стимулирования интереса

к занятиям и активизации иноязычной коммуникации в клуб приглашаются носители языка, преподаватели, выпускники лингвистических факультетов университетов города, практикующие переводчики, а также лица, владеющие иностранным языком непрофессионально, но использующие его в своей работе.

Цель занятий в клубе — развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка средствами таких форм организации коммуникативной деятельности, как беседа, дискуссия, круглый стол, дебаты и т.п., которые подразумевают развитие умений и навыков иноязычного общения в процессе диалога, полилога, монолога.

Проблематика встреч в клубе прямо или опосредованно связана с разделами, изучаемыми в курсе «Практика устной и письменной речи», и включает в себя темы «Экология», «Здоровый образ жизни» «Здоровье души и тела», «Спорт в нашей жизни», «Безопасность человека в современном мире», «Путь в профессию» и т.п., конкретная интерпретация которых определяется интересами и жизненным опытом участников дискуссий.

Процесс иноязычного общения в рамках разговорного клуба носит многоаспектный характер, соответственно, можно выделить несколько его уровней – когнитивный, лингвистический, коммуникативный, эмоциональный, социальный.

На когнитивном уровне обучающиеся, ознакомившись с темой предстоящего заседания клуба, находят в различных источниках необходимую информацию, анализируют и критически оценивают ее; осмысливают в случае необходимости собственный опыт и рефлексиируют, делая выводы и находя аргументы для их обоснования.

Лингвистический уровень заключается в отборе будущими учителями языковых средств, отражающих: а) специфику дискуссионного общения и б) суть предмета обсуждения. На этом уровне студенты оперируют лексическими, морфологическими и структурно-синтаксическими единицами.

Коммуникативный уровень подразумевает определенную степень владения речевыми умениями и навыками, способность выстраивать различные типы дискурса, а также дополнять вербальное высказывание адекватными невербальными средствами, типичными для культуры изучаемого языка.

Социальный уровень требует от студентов умений осуществлять коммуникацию в соответствии с общепринятыми социальными правилами и в русле специфических для данной лингвокультуры норм поведения. Будущие учителя знакомятся с коммуникативными ролями, типичными для коммуникативных ситуаций, возникающих в процессе работы клуба (участник обсуждения, модератор). Важной составляющей социального взаимодействия также является возможность приобрести опыт работы в команде с целью достижения позитивного результата дискуссии.

На эмоциональном уровне происходит реализация эмоционально-эмпатийного потенциала личности будущего учителя и его дальнейшее развитие. Студенты учатся адекватно выражать свои эмоции в соответствии с принятыми в данной культуре нормами, проявлять уважение к оппоненту и толерантность к идейным и культурным расхождениям, отстаивать свое мнение, оставаясь при этом на позициях эмпатии.

Коммуникативная деятельность студентов разговорного клуба проходит три этапа. На первом этапе преподаватель использует

режим полного управления: он сам выбирает темы для обсуждения, направляет его в нужное русло, создает условия для формирования и тренировки тех или иных лексических, грамматических, разговорных умений и навыков, т.е. контролирует как содержание, так форму коммуникативной практики обучающихся.

На втором этапе обсуждение приобретает соуправляемый характер, когда преподаватель, соответствующим образом проинструктировав студента, передает ему функции модератора, что подразумевает определенную степень его самостоятельности. Наконец, на третьем этапе коммуникативная деятельность членов клуба характеризуется самоуправлением, при котором студенты максимально независимы от преподавателя, сами выбирают проблемы для дискуссии, ее формы, следят за соблюдением этических норм общения.

По истечении года работы разговорного клуба его участникам была предложена анкета, вопросы которой были нацелены на выявление эффективности/неэффективности применения этой формы внеаудиторной работы в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей (Таблица 1).

Таблица 1 — Оценка студентами эффективности занятий в разговорном клубе

Table 1 — Assessment of the Speaking Club lessons effectiveness by the student participants

Порядковый номер и формулировка вопроса	Да, %	Нет, %	Затрудняюсь ответить, %
1 Регулярно ли Вы принимали участие в работе клуба?	80	20	0
2 Повлияли ли занятия в клубе на развитие Ваших иноязычных речевых умений и навыков?	64	28	8
3 Приобрели ли Вы новые навыки коммуникации (участия в дискуссии, аргументирования своей позиции, сочетания вербальных и невербальных средств и т. п.)?	60	20	20
4 Считаете ли Вы, что Вам стало легче взаимодействовать с коллегами, обсуждать проблемы и находить пути их решения?	72	16	12
5 Случалось ли Вам выполнять роль организатора или модератора дискуссии? Справились ли Вы с этой ролью?	44	20	36
6 Удавалось ли членам клуба поддерживать позитивный эмоциональный фон и проявлять уважение и эмпатию к оппонентам?	76	4	20
7 Считаете ли Вы, что студенты имели возможность проявлять самостоятельность и автономию в ходе подготовки и проведения обсуждений?	64	12	24
8 Считаете ли Вы, что Ваша речь на иностранном языке стала более грамотной и коммуникативно адекватной?	60	16	24

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Порядковый номер и формулировка вопроса	Да, %	Нет, %	Затрудняюсь ответить, %
9 Считаете ли Вы, что участие в разговорном клубе оказывает положительное влияние на Вашу профессиональную подготовку как учителя иностранного языка?	68	12	20
10 Считаете ли Вы, что приобретенные знания, умения и навыки могут быть в дальнейшем использованы в самостоятельной профессиональной деятельности?	72	8	20

Отдельно студентам предлагалось перечислить те характеристики, которые, по их мнению, они развили в себе за время работы в клубе. Среди названных качеств можно отметить следующие: общительность, толерантное отношение к собеседнику, преодоление застенчивости и боязни сделать ошибки в иностранном языке, инициативность в беседе, автоматизм в использовании речевых клише.

Преподаватели, которым было предложено ответить на вопрос о том, какие положительные сдвиги они фиксируют в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов, регулярно участвующих в работе разговорного клуба, назвали:

- приобретение навыков аргументирования и обоснования своего мнения;
- расширение словарного запаса;
- развитие навыков диалогической речи;
- освоение этикетных норм устного общения;
- типичных для англоязычной лингвокультуры, овладение навыками работы в команде и т. д.

4 Обсуждение (Discussion)

Обработка и интерпретация итогов опросов и анкетирования, а также собственные наблюдения авторов позволяют предположить, что функциональная грамотность будущего учителя иностранного языка может результативно развиваться при условии интеграции аудиторной и внеаудиторной работы студентов. В частности, овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией как составляющей функциональной грамотности происходит более успешно, если они вовлечены во внеаудиторную коммуникативную деятельность в рамках разговорного клуба. При

этом представляющее интерес для всех участников раскованное, доброжелательное клубное общение обеспечивает синхронное развитие умений и навыков на всех уровнях, отмеченных выше (когнитивном, лингвистическом, коммуникативном, эмоциональном, социальном), что вносит значительный вклад в формирование функционально грамотной личности будущего учителя иностранного языка, способной находить и обрабатывать информацию, осмысливать и излагать ее в соответствии с нормами изучаемого языка, а также осуществлять процесс иноязычной коммуникации с соблюдением социальных, этических и профессиональных требований.

5 Заключение (Conclusion)

Внеаудиторная работа по иностранному языку в форме разговорного клуба как компонент целостного образовательного процесса на факультете иностранных языков вносит значительный вклад в развитие функционально грамотной личности будущего учителя иностранного языка: расширяет его коммуникативный потенциал, способствует формированию его профессионально значимых качеств и в целом повышает уровень профессионально-педагогической иноязычной подготовки обучающегося.

6 Благодарности (Acknowledgements)

Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева», регистрационный номер заявки № МК-2022/50 от 28.04.2022, тема НИР «Развитие функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка».

Библиографический список

1. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б., Литвинов А. В. Внеаудиторная

работа как фактор формирования у студентов интереса к самообразованию // Акмеология. 2016. № 4 (60). С. 225–231. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornaya-rabota-kak-faktor-formirovaniya-u-studentov-interesa-k-samoobrazovaniyu> (дата обращения: 03.08.2022).

2. Костарева Е. А. Внеаудиторная самостоятельная работа как средство интенсификации процесса обучения студентов профессионально-ориентированному английскому языку на неязыковых факультетах в вузе (специальность «Экология») // Развитие образования. 2020. № 1 (7). С. 51–54. DOI 10.31483/r-74735.

3. Белокурова Е. С., Панкина. И. А., Севастьянова А. Д. Значение внеаудиторной работы студентов в подготовке конкурентоспособных специалистов // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество — 2019 : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 19–20 августа 2019 года. Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2019. С. 223–226.

4. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Организация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку для студентов-юристов в неязыковом вузе // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5–1. С. 201–205. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35885> (дата обращения: 07.09.2022).

5. Ларионова Е. В. Внеаудиторная деятельность как способ повышения мотивации студентов к изучению английского языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 114–119.

6. Антонова А. В. Методика формирования профессиональных компетенций будущего учителя истории в процессе внеаудиторной работы // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 36–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-budushego-uchitelya-istorii-v-protsesse-vneauditornoy-raboty> (дата обращения: 07.09.2022).

7. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Целеполагательные ориентиры подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 150–162. DOI 10.25588/CSPU.2022.167.1.010.

O. Yu. Afanasjeva¹, M. G. Fedotova², A. S. Solonitsyna³

¹ORCID 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

²ORCID 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

³ORCID No. 0000-0001-5164-1041

Lecturer at the Department of English Philology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: solonitsynaas@cspu.ru

**EXTRACURRICULAR WORK AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY
OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

Abstract

Introduction. The article is devoted to the study of the role of extracurricular activities in the functional literacy development of a future foreign language teacher. The example of such extracurricular communicative activity is given within the framework of a speaking club. This form of extracurricular activity performed in a foreign language aims at the development of foreign language communicative competence. The competence

is included in the components of the professional training for students intending to be teachers and their readiness for future professional activities. The authors consider the features of the organization for this extracurricular work variation, its goals and didactic potential.

Materials and methods. The following methods of pedagogical research were applied during the research: the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem under study, analysis, generalization, and reflection of the authors' own pedagogical experience. In order to obtain empirical data, a survey and questioning of students and professors are used.

Results. We clarify the concepts of functional literacy necessary for a future foreign language teacher, and extracurricular foreign language work in a pedagogical university. The relationship between functional literacy and foreign language communicative competence of the future foreign language teacher is revealed. The specificity, role, and aspects of students' communicative performance within the framework of a speaking club as a form of extracurricular activity are considered; also, the influence of regular meetings in the club on the development of students' functional literacy is revealed.

Discussion. The functional literacy of a future foreign language teacher can be effectively developed through the integrated classroom and extracurricular activities of students. Mastering foreign language communicative competence by students as a component of functional literacy is more successful if they are involved in extracurricular communicative activities such as a speaking club.

Conclusion. Extracurricular activity represented by a speaking club at a faculty of foreign languages makes a significant contribution to the development of a functionally literate foreign language teacher, expands their communicative potential, contributes to the formation of professionally significant qualities and, in general, increases the quality of professional and pedagogical training offered to future foreign language teachers.

Keywords: Extracurricular activity; Speaking club; Foreign language communicative competence; Future foreign language teacher; Functional literacy; Professional pedagogical training.

Highlights:

One of the goals of professional pedagogical training for a future foreign language teacher is the development of their functional literacy;

The specific feature of the future foreign language teacher functional literacy lies in their own mastery of foreign language communicative competence;

Foreign language communicative competence of a future teacher develops not only in the classroom, but also in the process of extracurricular activities in a foreign language;

One of the most effective forms of extracurricular activity in a foreign language is a speaking club.

References

1. Kazarenkov V.I. & Kazarenkova T.B. & Litvinov A.V. (2016), *Vneauditornaya rabota kak faktor formirovaniya u studentov interesa k samoobrazovaniyu* [Extracurricular activities as a factor of developing interest in self-education in university students], *Akmeologiya*, 4 (60), 225–231.

Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornaya-rabota-kak-faktor-formirovaniya-u-studentov-interesa-k-samoobrazovaniyu> (Accessed: 03.08.2022). (In Russian).

2. Kostareva E.A. (2020), *Vneauditornaya samostoyatel'naya rabota kak sredstvo intensivatsii processa obucheniya studentov professionalno-orientirovannomu angliyskomu yazyku na neyazykovykh fakultetah v vuze (specialnost "Ekologiya")* [Extracurricular independent work as a means to intensify the process of learning of professionally-oriented English language at non-linguistic departments in high school (major in ecology)], *Razvitie obrazovaniya*, 1 (7), 51–54. DOI 10.31483/r-74735. (In Russian).

3. Belokurova E.S., Pankina. I.A. & Sevastyanova A.D. (2019), *Znachenie vneauditornoj raboty studentov v podgotovke konkurentosposobnykh specialistov* [Importance of extracurricular activity for students when training future competitive professionals], *Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem "Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo — 2019", 19–20 avgusta 2019 goda* [Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation "Trends in the development of education: teacher, educational organization, society — 2019"], Izdatel'skiy dom "Sreda", Cheboksary, August 19–20, 2019, 223–226. (In Russian).

4. Hramova Yu.N. & Hayrullin R.D. (2016), *Organizatsiya vneauditornoy samostoyatel'noy raboty po inostrannomu yazyku dlya studentov-yuristov v neyazykovom vuze* [Organization of extracurricular foreign language activities for law students in a non-linguistic university], *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 5–1, 201–205. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35885> (Accessed: 07.09.2022). (In Russian).

5. Larionova E.V. (2020), *Vneauditornaya deyatelnost' kak sposob povysheniya motivatsii studentov k izucheniyu angliyskogo yazyka* [Extracurricular activities as a way to increase students' motivation to learn English], *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov po inostrannym yazykam*, 3, 114–119. (In Russian).

6. Antonova A.V. (2017), *Metodika formirovaniya professionalnykh kompetentsiy budushchego uchitelya istorii v processe vneauditornoy raboty*

[Methodology of professional competences development of a future History teacher in the frames of extracurricular activities], *Pedagogicheskoe obrazovaniye v Rossii*, 1, 36–43. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-buduschego-uchitelya-istorii-v-protssesse-vneauditornoy-raboty> (Accessed: 07.09.2022). (In Russian).

7. Nikitina E.Yu., Afanasyeva O.Yu. & Fedotova M.G. (2022), *Tselepolagatelnye orientiry podgotovki budushchih uchiteley inostrannogo yazyka v pedagogicheskom vuze* [Aims of future foreign language teachers training in pedagogical universities], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1 (167), 150–162, DOI 10.25588/CSPU.2022.167.1.010. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 13.06.2022; одобрена после рецензирования 18.06.2022; принята к публикации 28.06.2022.

The article was submitted 13.06.2022; approved after reviewing 18.06.2022; accepted for publication 28.06.2022.

Научная статья

УДК 378.937

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2022.67.18.003

Е. А. Бароненко¹, Ю. А. Райсвих², И. А. Скоробренко³

¹ORCID № 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

²ORCID № 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: tolljulia@mail.ru

³ORCID № 0000-0001-6644-4091

Аспирант кафедры педагогики и психологии, преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ОСНОВЕ
АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация

Введение. Формирование языковой компетенции у будущих учителей иностранного языка подразумевает овладение лексической,

© Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А., 2022

грамматической, семантической, фонологической, орфографической и орфоэпической составляющими. Цель статьи — описание метапредметной направленности процесса преподавания иностранных языков, одним из механизмов реализации которой является кейс-метод на основе аутентичных материалов.

Материалы и методы. Авторы представили возможности применения кейс-метода на основе аутентичных материалов с целью реализации метапредметной направленности для более эффективного формирования языковой компетенции будущих учителей иностранного языка, которая является неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя иностранного языка, что закреплено в Федеральном государственном стандарте высшего образования Российской Федерации.

Результаты. Результаты опытно-экспериментальной работы и данные мониторинга трудоустройства выпускников свидетельствуют об эффективности профессиональной подготовки, о высоком уровне сформированности профессиональных компетенций, основной из которых является языковая компетенция, позволяющая готовить обучающихся к успешному межкультурному общению. Выпускники отмечают, что реализация метапредметной направленности посредством кейс-метода на основе аутентичных материалов не только формирует языковую компетенцию на более высоком уровне, но и способствует росту положительной мотивации и готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Обсуждение. Авторами представлены результаты контент-анализа работ по проблеме формирования языковой компетенции обучающихся. Важными условиями эффективного формирования языковой компетенции обучающихся являются интерактивность

лингвообразования и использование педагогами современных образовательных технологий. Сделан вывод, что выдвинутые в настоящей статье предложения в основном соотносятся с точками зрения современных ученых и практиков в области педагогики высшей школы и лингводидактики.

Заключение. Практическая деятельность на факультете иностранных языков подтвердила предположение о том, что организация обучения на основе метапредметной направленности с помощью кейс-метода формирует не только языковую компетентность, но и способствует росту готовности обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: языковая компетенция, метапредметная направленность, кейс-метод, аутентичные материалы, универсальные учебные действия.

Основные положения:

- спроектирован процесс формирования языковой компетенции у будущих педагогов;
- обоснованы преимущества метапредметной направленности для формирования языковой компетенции и универсальных учебных действий;
- показана целесообразность применения кейс-метода на основе аутентичных материалов для формирования языковой компетенции и готовности к будущей профессиональной деятельности;
- доказана эффективность кейс-метода как для формирования языковой компетенции, так и для дальнейшего роста мотивации к изучению иностранного языка.

1 Введение (Introduction)

На современном этапе развития образования в Российской Федерации востребованы конкурентоспособные учителя, которые умеют грамотно и эффективно организовать процесс обучения иностранному языку в различных образовательных организациях и структурах, органично взаимодействовать со всеми субъектами образования, владеть различными методиками преподавания иностранных языков с целью повышения эффективности осуществляемой ими профессионально-педагогической образовательной деятельности. Бесспорно, что осуществление этой деятельности не представляется возможным без сформированной на должном уровне языковой компетенции.

Понятие языковой компетенции комплексно и охватывает языковые знания, умения и навыки, которые дают возможность осуществлять иноязычную коммуникацию в различных сферах деятельности согласно языковым нормам. Языковая компетенция представляет собой парадигму следующих шести составляющих: лексической, грамматической, семантической, фонологической, орфографической и орфоэпической. Овладение языковой компетенцией происходит поэтапно, подчиняясь основному методическому принципу: знать, уметь, владеть.

На первом этапе усваиваются лексические единицы и формируются знания о грамматических нормах изучаемого языка, осознаются и запоминаются особенности произносительных и интонационных норм оформления иноязычного высказывания. На втором этапе происходит формирование языковых навыков, что подразумевает автоматизированное употребление грамматических норм и активизацию лексического материала, включающего

в себя как общеупотребительные лексические единицы, так и фразеологизмы, пословицы, устойчивые выражения, эмоционально окрашенную лексику. На заключительном этапе обучающиеся овладевают речевыми умениями, позволяющими успешно осуществлять коммуникацию в соответствии с существующей коммуникативной задачей.

Таким образом, формирование языковой компетенции является многоступенчатым процессом, требующим систематической целенаправленной работы со стороны преподавателя, результатом которой является формирование языковых навыков, которые позволяют организовать процесс иноязычного общения на более высоком уровне.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Основная задача при подготовке будущего учителя иностранного языка заключается в такой организации процесса обучения, которая соответствовала бы требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и которая отвечала бы потребностям всех участников образовательного процесса. Современная образовательная парадигма предполагает нестандартные подходы для реализации образовательных стандартов. Одним из нестандартных подходов профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе стало внедрение метапредметного подхода, который в современной лингводидактике нередко приобретает более четкие очертания, что выражается, например, в метапредметно-векторном характере обучения. Вслед за Е. И. Лаптевой и Е. Б. Быстрой мы полагаем, что для метапредметно-векторного характера обучения типичными являются такие особенности, как «флексibilität

использования приобретенных знаний; стимулирование мотивации к реализации межкультурного диалога» [1, 150]. В соответствии с этим мы постарались придать процессу преподавания иностранных языков метапредметную направленность. В качестве механизма реализации метапредметной направленности выступил кейс-метод, который, как мы уже отмечали ранее, «позволяет обучающимся проявить самостоятельность в решении коммуникативных задач делового общения в выборе стратегии делового общения, приёмов и технологий» [2, 36].

Иностранному языку как учебному предмету присущ интегративный характер, а именно: сочетание языкового образования с гуманитарным, естественно-научным и техническим в контексте педагогической деятельности. Следует подчеркнуть специфику иностранного языка, который может выступать как цель и как средство обучения с обозначенными выше предметными областями. Процесс преподавания иностранного языка основан на метапредметных связях и затрагивает такие сферы знания, как история, литература и экономика стран изучаемого языка, цифровые технологии, культура. На занятиях обучающиеся осваивают лексический материал из разных сфер жизни, изучают грамматический строй иностранного языка, опираясь на категориальный аппарат родного языка, знакомятся со страноведческими реалиями и с особенностями межкультурной коммуникации.

Опора на метапредметные связи в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка способствует не только формированию языковой компетенции, но и развитию универсальных учебных действий у обучающихся, позволяющих обучающимся самостоятельно добывать необходимую информацию и достигать

поставленных целей. При этом формируются такие универсальные учебные действия, как личностные (подразумевают поиск мотивации обучения и ее повышение, формирование ценностных ориентаций и нравственно-этической позиции), регулятивные (будущий учитель должен обладать сформированными умениями контроля и самоконтроля), познавательные (у будущего учителя должны быть сформированы умения искать и извлекать необходимую информацию, анализировать и систематизировать ее, сравнивать и устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы), коммуникативные (умение работать с различными субъектами образовательного процесса, а именно с обучающимися, их родителями, коллегами, руководством, умение осуществлять межкультурную коммуникацию). Метапредметная направленность процесса обучения иностранному языку отражается в содержании обучения (учебный план включает такие дисциплины, как история, правоведение, философия, культурология, педагогика, психология, педагогическая конфликтология, педагогическая риторика и другие), а также в использовании аутентичных текстов различной тематики, заданий, основанных на сравнении родного и изучаемого языка, включении в процесс изучения иностранного языка знаний по другим дисциплинам.

Реализация метапредметной направленности способствует развитию всех когнитивных и психических функций обучающихся, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, формирует личность будущего педагога, ценностными ориентациями которого являются:

– осознание важности образования и готовность к самообразованию в течение всей профессиональной деятельности;

- готовность интериоризировать общечеловеческие ценности и передавать их обучающимся;
- способность занять активную жизненную позицию;
- умение успешно организовать процесс общения с представителями разных социальных и этнических групп.

Таким образом, реализация метапредметной направленности процесса обучения иностранному языку дает возможность не только формировать у будущих учителей языковую компетенцию на более высоком уровне, но и способствует росту их готовности к профессиональной деятельности. Одним из механизмов реализации метапредметной направленности является кейс-метод на основе аутентичных материалов.

Для успешного достижения поставленных целей преподавателю необходимо разработать кейсы по разделам рабочей программы, каждый из которых содержит:

- аутентичный текст (с информацией из различных сфер знаний);
- реальное событие или факт социально-политической, экономической, культурной жизни страны изучаемого языка, которые коррелируют с информацией, полученной из аутентичного текста;
- вариативную часть, подразумевающую различные пути решения поставленной задачи.

При подготовке кейса преподавателю следует придерживаться типовой структуры и учитывать последовательность следующих действий:

- определение тематики кейса;
- подбор аутентичного текста;

- выбор событий или фактов из жизни стран изучаемого языка;
- прогнозирование возможных путей решения кейса;
- оформление и предъявление кейса.

Опыт применения кейс-метода показал эффективность применения информационных кейсов, целью которых является расширение знаний по какой-либо определенной теме; стратегических кейсов, направленных на развитие аналитических умений с целью решения поставленной проблемы; тренинговых кейсов, целью которых является повышение уровня сформированности лексических и грамматических навыков.

Процесс создания кейса базируется на возрастных и психологических особенностях, которые следует учитывать педагогу. Следует принять во внимание тот факт, что именно кейсы на основе аутентичных материалов стимулируют речевое общение и формируют языковую компетенцию на более высоком уровне. Кроме того, использование аутентичных материалов для работы на занятиях по иностранному языку позволяет создать благоприятный психоэмоциональный фон занятия, положительную рабочую атмосферу сотрудничества, снижает напряженность в группе обучающихся, активизирует их спонтанную неподготовленную речь, позволяет достичь эмоционального резонанса на занятии, оказывает релаксационное воздействие на обучающихся и мотивирует их к дальнейшему изучению иностранного языка как предмета в целом и разговорной темы, над которой проводится работа, в частности [3].

Аутентичный материал должен соответствовать следующим критериям:

- соответствие изучаемой теме;
- страноведческий критерий, который подразумевает отбор необходимой информации об истории, культуре, литературе стран изучаемого языка;
- критерий дидактической соотнесенности, то есть соответствия языковому уровню;
- критерий новизны, в соответствии с которым обучающиеся знакомятся с неизвестными им фактами языковой и страноведческой направленности.

По итогам работы с кейсом каждая группа представляет конечный продукт своей деятельности в любой интерактивной форме. Работа с кейсом способствует созданию комфортной атмосферы занятия, повышению мотивации обучающихся, а также имеет при этом обучающую функцию.

Приведем в качестве примера кейс по теме «Home-office: pro und contra», основанный на аутентичном материале. Новые условия жизни, вызванные пандемией COVID-19, обусловили актуальность данной темы, так как необходимость работы из дома была продиктована внешними условиями, однако далеко не все адаптировались к изменившимся условиям. Кейс был разработан в рамках курса «Практический курс немецкого языка» и был направлен на формирование языковой компетенции обучающихся. Решение кейса было невозможно без привлечения метапредметных умений: анализ и систематизация полученной информации, определение проблемы и адекватный выбор ее решения, готовность к сотрудничеству и способность достигать общими усилиями поставленных целей, умение дать адекватную оценку собственным действиям и в соответствии с этим их корректировать.

Вводным этапом, предшествующим решению кейса, является актуализация знаний обучающихся, являющихся основой языковой компетенции, а именно: лексических, грамматических и фонетических навыков.

Обучающимся предъявляется для прочтения аутентичная статья по теме «Home-office», после прочтения которой они знакомятся с активным вокабуляром, а также заполняют синонимические ряды, дают дефиниции новым понятиям, встреченным в тексте, подбирают антонимы, а также заполняют пропуски в предложениях из текста и составляют свои примеры. После актуализации лексических навыков обучающиеся получают карточки, содержащие задания на трансформацию конкретных грамматических конструкций. После работы с текстом обучающимся предлагается интервью по данной теме с комплексом вопросов. Задачей обучающихся является запись точного ответа с соблюдением лексических и грамматических норм.

После актуализации фонетических, грамматических и лексических навыков обучающиеся переходят к решению кейса. Им предлагается ключевое задание, в основе которого лежит аутентичное видео. На следующем этапе обучающиеся работают в группах, целью чего является поиск решения обозначенных в видео проблем. На финальном этапе работы над кейсом каждая группа должна предъявить продукт деятельности в любой интерактивной форме, например, радиопередача, круглый стол, интерактивная презентация.

Исходя из того, что процесс формирования языковой компетенции носит поэтапный характер на основе принципа «от простого к сложному» и подразумевает систематическую работу,

представляется необходимым интегрировать в процесс обучения иностранному языку кейс-метод на основе аутентичных материалов, способствующих реализации метапредметной направленности процесса обучения иностранному языку, что позволяет сформировать языковую компетенцию на более высоком уровне.

3 Результаты (Results)

Метапредметная направленность процесса обучения на факультете иностранных языков и систематическое применение кейс-метода позволяют констатировать рост уровня сформированности языковой компетенции у будущих учителей иностранного языка. Это также способствует дальнейшему развитию метапредметных умений, что обеспечивает подготовку квалифицированного бакалавра согласно социальному заказу общества. Будущие учителя, обладая сформированными на должном уровне метапредметными умениями, способны организовать процесс обучения с учетом меняющихся социокультурных условий в разных типах образовательных структур. Сформированная языковая компетенция позволяет будущим учителям успешно работать в своей профессии, реализуя образовательные цели подготовки обучающихся к межкультурному общению.

Согласно отзывам работодателей выпускники факультета иностранных языков владеют всем спектром профессиональных компетенций: универсальными компетенциями, общепрофессиональными компетенциями и профессиональными компетенциями. В рейтинге сформированности самую высокую оценку получили среди универсальных компетенций способность воспринимать и анализировать новую информацию, а также готовность и способность к дальнейшему обучению. Среди общепрофессиональных

компетенций на первом месте по уровню сформированности стоит осведомленность в смежных областях полученной специальности. Что касается профессиональных компетенций, то был отмечен более высокий уровень практических знаний и умений.

4 Обсуждение (Discussion)

Контент-анализ работ по проблеме формирования языковой компетенции обучающихся показал, что данной тематике в современной педагогической науке и практике посвящено достаточно большое количество научных работ, эта проблема активно обсуждается в педагогическом сообществе, которым предпринимаются попытки поиска наиболее эффективных путей, средств и методов наиболее эффективного формирования языковой компетенции у обучающихся. С точки зрения Д. М. Зенковой, освоение иностранного языка не может быть эффективным без наполнения и насыщенности личностным смыслом, предполагающим освоение, понимание, принятие иной социокультуры и, как следствие, приобщение к ней, а потому обучающемуся должна быть ясна и понятна цель овладения иностранным языком, преимущества и перспективы его дальнейшего использования. Все упомянутое выше является звеньями одной цепи — сформированной у обучающегося на достаточно высоком уровне языковой компетенции [4]. Развитие этих идей мы наблюдаем в работах М. А. Елинсон, О. С. Исхаковой, У. С. Шаммасовой и В. А. Шариповой, которые справедливо отмечают, что личностно ориентированная направленность и открытость образовательного процесса, где языковая личность является его центральным ядром, будут способствовать формированию языковой компетенции будущих выпускников [5].

Согласно утверждению Н. В. Буренковой, И. Е. Крамаревой, Н. Ю. Моспановой, языковая подготовка студентов в вузе предполагает формирование у обучающихся умений рефлексировать собственное речевое поведение в целом и профессионально-педагогическое речевое поведение — в частности, а также формирование способности и готовности студентов формировать опыт педагогического коммуникативно-речевого поведения [6]. Разделяя позицию авторов, смеем предположить, что в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе студент должен овладеть комплексом необходимых знаний, умений и навыков, которые позволят ему успешно выстраивать коммуникативные стратегии взаимодействия с различными субъектами образования на основе имеющегося коммуникативно-речевого опыта и его всесторонней рефлексии.

По мнению Е. В. Муссауи-Ульянищевой и Л. В. Ульянищевой, для оптимизации процесса формирования языковой компетенции у обучающихся и его более эффективного протекания преподавателям следует отдавать предпочтение творческим упражнениям и проблемным заданиям. Авторы делают особый акцент на необходимость систематичного, а не эпизодичного использования проблемных заданий в рамках всего процесса профессиональной подготовки студентов в вузе. Авторами также констатируется высокий мотивационный потенциал проблемных заданий, которые имеют связь с будущей профессиональной деятельностью студентов и являются гарантом формирования положительной установки на учебную и будущую профессиональную деятельность у обучающихся [7].

Считаем целесообразным обратиться также к точке зрения

М. В. Назаровой и А. А. Валеева, которые отмечают, что на современном этапе развития образования неотъемлемым атрибутом в преподавании иностранного языка становится использование интерактивных технологий и методов обучения, использование которых в работе с изучающими иностранный язык позволяет существенно модифицировать как собственно образовательный процесс, так и характер приобретения знаний обучающимися юного возраста [8].

Вслед за Р. А. Данилиным мы полагаем, что одним из наиболее эффективных методов организации работы обучающихся в процессе их языковой подготовки является кейс-метод, который, по мнению автора, обладает высоким лингводидактическим потенциалом, способствует реализации на практике технологии обучения в сотрудничестве, позволяет реализовывать модель смешанного обучения, а также становится крайне актуальным ввиду перераспределения объемов аудиторной нагрузки в сторону ее сокращения при одновременном повышении требований к уровню овладения студентами иностранным языком [9].

Таким образом, предложения по формированию у обучающихся языковой компетенции с использованием в учебном процессе кейс-метода, выдвинутые нами в настоящей статье, в целом коррелируются с педагогическими позициями современных ученых и практиков в области педагогики высшей школы и языкового образования, где особый акцент делается на интерактивности обучения иностранному языку и использовании современных образовательных технологий и методов обучения иностранному языку, которые позволяют внести элемент новизны в образовательный процесс и достичь дидактического резонанса.

5 Заключение (Conclusion)

Опыт осуществления образовательной деятельности в рамках реализации метапредметной направленности посредством кейс-методов дает возможность не только сформировать языковую компетенцию у обучающихся на более высоком уровне, но и способствует развитию метапредметных умений, необходимых для успешного вхождения в профессиональную деятельность. Работа с кейсами на основе аутентичных материалов положительно стимулирует мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка и готовит бакалавров к будущей профессиональной деятельности. Многолетний опыт работы подтверждает эффективность предлагаемых путей решения подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. Лаптева Е. И., Быстрой Е. Б. Метапредметно-векторный характер формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 7. С. 142–160.

2. Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Педагогический инструментарий формирования культуры делового общения будущих переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 32–48.

3. Быстрой Е. Б., Белова Л. А., Слабышева А. В., Штыкова Т. В. Формирование интереса к изучению иностранных языков в процессе использования аутентичных аудиоматериалов // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 242–257.

4. Зенкова Д. М. Языковая подготовка бакалавров педагогического образования в условиях современного вуза // Перспективы науки. 2021. № 9 (144). С. 127–130.

5. Роль языкового образования в социальной среде / М. А. Елинсон [и др.] // Вестник Башкирского университета. 2021. Т. 26, № 4. С. 1197-1201.

6. Моспанова Н. Ю., Буренкова Н. В., Крамарева И. Е. Языковое образование как основа развития коммуникативной компетенции будущих педагогов // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 5 (45). С. 266–273.

7. Муссауи-Ульянищева Е. В., Ульянищева Л. В. Использование проблемного обучения при формировании языковой компетенции в процессе изучения английского языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 6. С. 21–28.

8. Назарова М. В., Валеев А. А. Обучение студентов иностранному языку посредством использования интерактивных технологий // Казанский педагогический журнал. 2017. № 4 (123). С. 70–76.

9. Данилин Р. А. Этапы обучения иноязычному межкультурному общению студентов на основе кейс-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26, № 193. С. 47–57.

Ye. A. Baronenko¹, Yu. A. Reiswich², I. A. Skorobrenko³

¹ORCID 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

²ORCID 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

³ORCID No. 0000-0001-6644-4091

Postgraduate of the Department of Pedagogics and Psychology,
Lecturer at the Department of German Language and German Language
Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

**APPLICATION OF THE CASE METHOD
BASED ON AUTHENTIC MATERIALS
FOR THE FORMATION OF THE LANGUAGE
COMPETENCE OF THE FUTURE
TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract

Introduction. The main problem that this article is devoted to is the formation of future foreign language teachers' language competence, which implies the mastery of lexical, grammatical, semantic, phonological, spelling and orthoepic components. The purpose of the article is to consider the efficiency of the implementation of the process of teaching foreign languages' meta-subject orientation, one of the mechanisms for the implementation of which is the case method based on authentic materials.

Materials and methods. The authors presented in the article the possibilities of using the case method based on authentic materials in order to implement a meta-subject orientation for more effective formation of future foreign language teachers' language competence, which is an integral part of the professional training of a foreign language teacher, which is enshrined in the Federal State Standard of Higher Education of the Russian Federation.

Results. The results of experimental work and the data of monitoring the employment of graduates indicate the efficiency of professional training, a high level of formation of professional competencies, the main of which is language competence, which allows training students for successful intercultural com-

munication. Graduates note that the implementation of meta-subject orientation through a case method based on authentic materials not only forms language competence at a higher level, but also contributes to the growth of positive motivation and readiness to carry out professional activities.

Discussion. The authors present the results of the content analysis of works on the problem of forming the language competence of students. Important conditions for the effective formation of the students' language competence are the interactivity of linguistic education and the use of modern educational technologies by teachers. It is concluded that the proposals put forward in this article mainly correlate with the points of view of modern scientists and practitioners in the field of pedagogics of higher education and linguodidactics.

Conclusion. Practical activities at the Faculty of Foreign Languages confirmed the assumption that the organization of training based on meta-subject orientation using the case method forms not only language competence, but also contributes to the growth of students' readiness for future professional activities.

Keywords: Language competence; Meta-subject orientation; Case method; Authentic materials; Universal learning activities.

Highlights:

The process of forming the future teachers' language competence was designed;

The advantages of the meta-subject orientation for the formation of language competence and universal learning activities are substantiated;

The expediency of using the case method based on authentic materials for the formation of language competence and readiness for future professional activities is shown;

The efficiency of the case method has been proven both for the formation of language competence and for the further growth of motivation to learn a foreign language.

References

1. Lapteva E.I. & Bystraj E.B. (2019), *Metapredmetno-vektornyj karakter formirovaniya kommunikativno-kompensatornoj kompetencii obuchayushchihsya osnovnoj shkoly* [Meta-subject-vector character of formation of communicative-compensator competence of students of basic school], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 7, 142–160. (In Russian).
2. Baronenko E.A., Rajsivih Yu.A. & Skorobrenko I.A. (2022), *Pedagogicheskij instrumentarij formirovaniya kul'tury delovogo obshcheniya budushchih perevodchikov* [Pedagogical tools for the forming of future interpreters' business communication culture], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1 (167), 32–48. (In Russian).
3. Bystraj E.B., Belova L.A., Slabysheva A.V. & Shtykova T.V. (2020), *Formirovanie interesa k izucheniyu inostrannyh yazykov v processe ispol'zovaniya autentichnyh audiomaterialov* [Forming interest in the study of foreign languages in the process of using authentic audio materials], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 1 (43), 242–257. (In Russian).
4. Zenkova D.M. (2021), *Yazykovaya podgotovka bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah sovremennogo vuza* [Language training of bachelors of pedagogical education in conditions of a modern university], *Perspektivy nauki*, 9 (144), 127–130. (In Russian).
5. Elinson M.A., Sharipova V.A., Iskhakova O.S. & Shamasova U.S. (2021), *Rol' yazykovogo obrazovaniya v social'noj srede* [The role of language education in social sphere], *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 26, 4, 1197–1201. (In Russian).

6. Mospanova N.Yu., Burenkova N.V. & Kramareva I.E. (2021), *Yazykovoie obrazovanie kak osnova razvitiya kommunikativnoj kompetencii budushchih pedagogov* [Language education as the basis for the development of the communicative competence in future teachers], *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 5 (45), 266–273. (In Russian).

7. Mussai-Ul'yanishcheva E.V. & Ul'yanishcheva L.V. (2020), *Ispol'zovanie problemnogo obucheniya pri formirovanii yazykovoj kompetencii v processe izucheniya anglijskogo yazyka* [The use of problem-based learning in the formation of language competence in the process of learning English], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, 8, 6, 21–28. (In Russian).

8. Nazarova M.V. & Valeev A.A. (2017), *Obuchenie studentov inostrannomu yaziku posredstvom ispol'zovaniya interaktivnyh tekhnologij* [Teaching university students a foreign language through the use of interactive technologies], *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*, 4 (123), 70–76. (In Russian).

9. Danilin R.A. (2021), *Etapy obucheniya inoyazychnomu mezhkul'turnomu obshcheniyu studentov na osnove kejs-metoda* [Stages of teaching foreign language intercultural communication of students based on the case method], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 26, 193, 47–57. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; одобрена после рецензирования 14.06.2022; принята к публикации 19.06.2022.

The article was submitted 01.06.2022; approved after reviewing 14.06.2022; accepted for publication 19.06.2022.

Научная статья

УДК 151.8 : 378

ББК 88.40 : 74.480

DOI 10.25588/CSPU.2022.35.68.004

Е. А. Василенко¹, С. А. Василенко²

¹ORCID № 0000-0003-3463-6317

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

E-mail: vasilenkoa@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-9642-4558

Доцент, кандидат исторических наук,
доцент кафедры отечественной истории и права, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Введение. Исторические представления — это воссозданные и хранящиеся в памяти образы объектов (фактов) прошлого. В статье представлены результаты исследования особенностей исторических представлений у представителей различных возрастных групп. Выявлено, что четкость исторических представлений является наименьшей в группе молодых людей. В статье рассматриваются пути формирования исторических представлений при преподавании истории в школе.

© Василенко Е. А., Василенко С. А., 2022

Материалы и методы. Для изучения исторических представлений использован метод анкетирования. Респондентам было предложено вспомнить образы исторических деятелей и событий, оценить по десятибалльной шкале степень четкости этих образов, вспомнить, на основе каких источников они созданы.

Результаты. Выявлено, что четкость исторических представлений является наименьшей в группе молодых людей; у представителей и среднего, и старшего поколений четкость исторических представлений выше. У молодежи наиболее важным источником исторических представлений является учебник истории, а у представителей старшего поколения — художественная литература, кинематограф, личный опыт.

Обсуждение. Необходимо совершенствовать преподавание истории в школе. Оно должно быть ярким, основанным на наглядных и эмоционально-насыщенных образах людей и событий, но не менее важным является рациональный анализ проблемного поля, связанного с их осмыслением, сопоставление различных точек зрения, имеющих в науке. Необходимо шире использовать возможности проектной и поисковой деятельности обучающихся, информационно-коммуникационных технологий, опираться на образы, созданные мировой художественной культурой.

Заключение. Исторические представления — важный компонент исторического знания. Необходимо повысить значимость изучения истории в школе, совершенствовать методику формирования исторических представлений.

Ключевые слова: представления; исторические представления; исторические знания; методы обучения; качество обучения.

Основные положения:

– исторические представления являются важной формой познания исторической реальности, с которой начинается процесс формирования исторических знаний и в которой он уже на завершающем этапе находит свое выражение после рационального осмысления информации;

– четкость исторических представлений является наименьшей в группе молодых людей, что говорит о необходимости совершенствования процесса исторического образования в современной школе;

– преподавание истории в школе должно быть основано на сочетании восприятия ярких образов исторических событий и рационального их осмысления, использования проектной и поисковой деятельности обучающихся, информационно-коммуникационных технологий, материалов художественной литературы и кинематографа.

1 Введение (Introduction)

Формирование качественных исторических знаний является важной задачей современной школы. Именно исторические знания лежат в основе мировоззрения личности, закладывают основу ее гражданской активности и патриотизма. Исторические знания существуют в форме исторических понятий и представлений, которые неразрывно связаны друг с другом. Исторические представления представляют собой воссозданные и хранящиеся в памяти образы объектов (фактов) прошлого, локализованные во времени и пространстве. Отмечено, что если усвоение исторических фактов и закономерностей происходит только на основе понятий,

без опоры на конкретные образы, то это ведет к вербализму, оторванности исторического знания от живого опыта личности [1, 54].

Исторические знания формируются, в основном, в процессе обучения истории, но в их формирование вносит важный вклад усвоение культуры и исторического сознания той социальной и этнической группы, к которой принадлежит личность [2; 3]. Исследования показывают, что культура любой народа всегда содержит исторические знания и представления, концентрирующие народное осмысление исторического опыта, выраженное в форме ярких образов и передаваемое с помощью устной и письменной традиции [4; 5].

Нами проведено исследование исторических представлений у представителей разных поколений российского общества в марте–апреле 2022 г. В нем приняли участие 107 человек. Выборку можно разделить на три возрастные группы. Первую группу (38 человек) составили молодые люди в возрасте от 17-ти до 22-х лет, студенты вузов и колледжей. Вторую возрастную группу (36 человек) составили люди в возрасте от 40-ка до 50-ти лет. Третью возрастную группу (33 человека) составили люди старше 60-ти лет. Гендерный состав выборки характеризуется некоторым преобладанием женщин и девушек, они составили 60,7 % опрошенных. В первой возрастной группе удельный вес лиц женского пола составил 65,8 %, во второй группе — 50 %, в третьей группе — 66,7 %. Что касается образовательного уровня, то первая возрастная группа состояла из учащейся молодежи; во второй возрастной группе преобладали люди с высшим образованием (69,4 %), а в третьей группе преобладали люди со средним образованием (60,6 %).

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Испытуемым была предложена анкета, в которой нужно было ответить на вопросы:

1. Образы каких исторических деятелей вы помните? Запишите их имена и оцените по десятибалльной шкале, насколько четко вы можете представить их. Укажите, какие чувства они у вас вызывают.

2. Какие события отечественной и всемирной истории вспоминаются вам наиболее ярко? Запишите их и оцените по десятибалльной шкале, насколько четко вы можете представить их.

3. Какие изображения и образы вам при этом вспоминаются: из учебника, книги, фильма, компьютерной игры, свидетельств очевидцев, личного опыта, собственной фантазии. Можно указать свои варианты ответа.

3 Результаты (Results)

Ответы респондентов на вопросы анкеты позволили получить самооценки четкости исторических представлений об исторических деятелях, о спонтанно вспоминаемых исторических событиях.

Мы рассчитали среднее значение всех полученных самооценок четкости исторических представлений в каждой возрастной группе. Представленные данные показывают, что средние значения четкости исторических представлений минимальны в первой группе, т. е. среди молодежи. Между второй и третьей группами существенных различий по средней самооценке четкости исторических представлений в целом нет, но самооценка представлений об исторических деятелях значительно выше в третьей группе, т. е. у самого старшего поколения. (Таблица 1).

Таблица 1 — Средние значения четкости исторических представлений в различных возрастных группах

Table 1 — Average values of the clarity of historical Representations in different age groups

Вид исторического представления	Среднее значение четкости исторических представлений в различных возрастных группах, 1-10		
	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Представления об исторических деятелях	7,65	8,31	9,12
Представления об исторических событиях	7,31	8,61	8,22
Исторические представления в целом	7,61	8,79	8,74

Мы рассчитали также средний удельный вес образов, на которые оказали влияние различные группы источников формирования исторических представлений, у каждой группы респондентов. Отметим, что многие образы возникли у респондентов под влиянием нескольких групп источников. Представленные данные показывают, что в первой группе наибольшее влияние на формирование исторических представлений оказали учебники истории и художественные фильмы, во второй группе — учебники истории, художественная литература и документальные фильмы, а в третьей группе — художественная литература и художественные фильмы, а также личный опыт. (Таблица 2).

Таблица 2 — Средний удельный вес образов, возникших под влиянием различных групп источников формирования исторических представлений и контрольной групп в ходе констатирующего эксперимента
Table 2 — The average specific weight of images that have arisen under the influence of various groups of sources of formation of historical representations

Источник исторических представлений	Средний удельный вес образов, возникших под влиянием основных источников формирования исторических представлений, %		
	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Учебник истории	48,13	27,16	19,44
Художественные фильмы	24,42	22,11	38,41
Художественная литература	27,21	27,83	53,62
Средства массовой информации	8,57	12,42	10,33
Документальные фильмы	15,21	24,53	12,56
Научно-популярная литература, документы	1,22	12,31	0
Свидетельства очевидцев	4,57	6,55	8,66
Личный опыт	0	16,51	25,56
Компьютерные игры	6,21	0	0

4 Обсуждение (Discussion)

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что четкость исторических представлений, вопреки нашим ожиданиям, оказалась наименьшей в группе молодых людей, совсем недавно изучавших историю в школе и в вузе. Представители

и среднего, и старшего поколения фиксируют у себя более четкие исторические представления.

На наш взгляд, этому могут способствовать различные факторы. Во-первых, это снижение значимости исторического образования в современной школе. Для большинства учащихся школ история является предметом, не выносимым на ЕГЭ, поэтому силы и время на него они тратят по остаточному принципу. Во-вторых, произошло снижение роли в формировании личности таких способов передачи культурно-исторического наследия, как литература, кинематограф, народное искусство. Подростки и молодежь проводят больше времени за компьютерными играми, чем за книгой или в кинозале. В-третьих, снизилось влияние старшего поколения на подрастающую молодежь. Во многих школах реже, чем в советский период, стали проводиться встречи с ветеранами войны и труда, а внутри семьи представители старшего поколения, бабушки и дедушки, в основном, заняты работой и меньше, чем ранее, принимают участие в воспитании детей и подростков. Поэтому возможности побеседовать с очевидцами исторических событий также снижаются.

Вышесказанное приводит к выводу о необходимости совершенствования методики преподавания истории в современных условиях. Формирование исторических знаний *начинается именно в форме представлений*. Начинать этот процесс следует в дошкольном детстве и младшем школьном возрасте, закладывая в сознание ребенка представления о ярких и героических страницах истории своей страны, об истории родного края, о быте и культуре народов России. При этом нужно использовать яркие описания, сопровождаемые наглядными изображениями, а также включать

детей в поиск информации об истории своей семьи, родного края, в продуктивную деятельность, выполнение проектов [6].

Систематическое изучение истории, начинающееся в подростковом возрасте, также должно быть ярким, основанным на наглядных и эмоционально-насыщенных образах конкретных людей и событий. Но для подростков и юношества важно не только формирование наглядного, эмоционально-насыщенного образа исторических деятелей и событий, но и *самостоятельный анализ проблемного поля, связанного с их осмыслением, сопоставление различных точек зрения и позиций, имеющихся в науке*. Научить самостоятельно мыслить, анализировать исторические процессы и события, деятельность тех или иных исторических деятелей — важнейшая задача учителя. Необходимо, чтобы обучающиеся поняли, что изучение истории — это не столько запоминание имен и дат, сколько самостоятельное размышление, в котором невозможно достижение однозначной истины. В исторической науке всегда будет много противоречивых теорий и позиций по большинству вопросов, и это говорит о том, что наука живет и развивается. Обучение самостоятельному анализу и формированию своей аргументированной точки зрения — сложная задача. Но только так можно сформировать крепкие знания и яркие, но при этом обобщенные, выделяющие самые существенные стороны людей и событий, исторические представления.

Четкие и обобщенные исторические представления будут сформированы у обучающихся, только если удастся *сопоставить наглядность образа с глубиной анализа*, тогда представления обретут глубину, обобщенность. Богатство мысли не обедняет, а, напротив, обогащает образ. С психологической точки зрения

можно говорить об этапах познания действительности человеком, в котором чувственное познание (восприятие, представление) начинает процесс, затем действует в паре с рациональным осмыслением при ведущей роли последнего, а на завершающем этапе именно чувственное познание как бы подводит итог, создавая более или менее наглядный, обобщенный, абстрагированный образ изучаемого, который содержит концентрированный итог познания в целостной форме.

Необходимо расширять возможности внешкольной деятельности обучающихся в целях формирования исторических представлений, включать подростков в *поисковую, проектную и исследовательскую деятельность*, связанную с историей родного края и своей семьи, с изучением исторических источников, самостоятельной научно-исследовательской работой по тем историческим проблемам, которые их интересуют.

Особенно важно привлекать подростков и юношество к изучению *героических страниц отечественной и всемирной истории*. Это соответствует основным психологическим доминантам подростничества – доминантам романтики, совершения усилий и преодоления трудностей. В исследовании выявлено, что наиболее яркими и четкими у молодежи являются исторические представления, связанные с событиями отечественной истории, вызывающими гордость.

Необходимо шире использовать *возможности культурного наследия* в формировании исторических представлений. Наше исследование показывает, что важнейшую роль в формировании исторических представлений у старшего поколения играли художественная литература, кинематограф, общение с очевидцами

исторических событий. Все эти источники играют меньшую роль в формировании исторических представлений у современной молодежи. Большинство молодых людей может вспомнить одно или два произведения художественной литературы (в основном, «Война и мир» Л. Н. Толстого и «Бородино» М. Ю. Лермонтова), в то время как пожилые люди называют гораздо более широкий спектр произведений. Заменой художественной литературе у значительной части молодых людей становятся компьютерные игры и лишь у немногих — изучение документов, исторических источников; для несколько большей группы — документальное кино. На наш взгляд, при преподавании истории учителю необходимо опираться на образы, созданные мировой художественной культурой, они помогают создать наглядные, целостные образы людей и событий.

При этом можно использовать новые возможности *информационно-коммуникационных технологий*, вызывающих большой интерес у современных подростков как для более глубокого погружения в мир произведений мировой художественной культуры, так и для изучения исторических событий, работы с историческими документами, организации общения с участниками и очевидцами событий. Публикация электронных версий многих архивных документов, изображений экспонатов музеев, многих ранее недоступных кинофильмов и произведений документального кино, видеоинтервью с участниками исторических событий позволяет повысить мотивацию к изучению истории и сформировать яркие исторические представления.

5 Заключение (Conclusion)

Исторические представления являются важной формой зна-

ний об исторической реальности; именно с них начинается процесс формирования исторических знаний и именно в них он потом находит свое концентрированное выражение на заключительном этапе после глубокого рационального осмысления.

Проведенное нами исследование исторических представлений у людей разных возрастов позволяет сделать ряд выводов. Полученные результаты показывают, что четкость исторических представлений оказалась наименьшей в группе молодых людей, совсем недавно изучавших историю в школе и в вузе. Это показывает, что необходимо повысить значимость изучения истории в школе, совершенствовать качество ее преподавания. При изучении этого предмета важно сочетать наглядность образов исторических событий и деятелей с самостоятельным осмыслением их значения, формировать у обучающихся умение сопоставлять различные точки зрения на исторические процессы и факты. При обучении истории важно шире использовать проектную и поисковую деятельность обучающихся, опираться на художественную литературу и кинематограф, на новые возможности информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. для вузов. - М. : ВЛАДОС, 2004. – 238 с.
2. Золотарев С. П. Историческое сознание как форма общественного сознания // Вестник Калмыцкого университета. 2022. №2 (54). С. 99–105.
3. Мерзлякова И. Л. Социокультурные константы и их роль в процессе формирования исторического сознания // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 5. С.13–17.
4. Матвеев О. В. Опыт добрососедства в народных исторических представлениях населения русско-адыгейского пограничья // Вестник Адыгейс-

кого государственного университета. 2020. № 3 (264). С. 113–126. (Серия 1 «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология»).

5. Матвеев, О. В. Древняя Русь в народных исторических представлениях русских и белорусов: общее и особенное // Гуманитарные и юридические исследования. 2020. № 4. С. 79–87.

6. Никольская, О. Д., Черкасова Е. Д. Система формирования исторических представлений в дошкольном детстве и педагогические условия ее эффективной реализации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2021. № 3. С. 23–34. (Образование. Педагогические науки).

Ye. A. Vasilenko¹, S. A. Vasilenko²

¹ORCID No. 0000-0003-3463-6317

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

E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-9642-4558

Docent, Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of National History and Law,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

WAYS OF FORMING HISTORICAL REPRESENTATIONS IN MODERN SCHOOL

Abstract

Introduction. Historical representations are recreated and stored in memory images of objects (facts) of the past. The article presents the results of a study of the features of historical representations among representatives of various age groups. It is re-

vealed that the clarity of historical representations is the lowest in the group of young people. The article discusses the ways of forming historical ideas when teaching history at school.

Materials and methods. The questionnaire method was used to study historical representations. Respondents were asked to recall images of historical figures and events, to assess the degree of clarity of these images on a 10-point scale, to recall of which sources they were created.

Results. It was revealed that the clarity of historical representations is the lowest in the group of young people; representatives of both middle and older generations have higher clarity of historical representations. For young people, the most important source of historical representations is a history textbook, and for the older generation — artistic literature, cinema, personal experience.

Discussion. It is necessary to improve the teaching of history at school. It should be bright, based on visual and emotionally saturated images of people and events, but no less important is the rational analysis of the problem field associated with their understanding, the comparison of different points of view available in science. It is necessary to make greater use of the possibilities of students' project and search activities, information and communication technologies, and rely on images created by world artistic culture.

Conclusion. Historical representations are an important component of historical knowledge. It is necessary to increase the importance of studying history at school, to improve the methodology of forming historical representations.

Keywords: Representations; Historical representations; Historical knowledge; Teaching methods; Quality of training.

Highlights:

Historical representations are an important form of cognition of historical reality, from which the process of formation of historical knowledge begins and in which, already at the final stage, it finds its most concentrated expression after rational comprehension of information;

The clarity of historical representations is the lowest in the group of young people, which indicates the need to improve the process of historical education in a modern school;

Teaching history at school should be based on a combination of vivid images of people and events and their rational understanding, the use of project and search activities of students, based on images of artistic literature and cinema, on new opportunities of information and communication technologies.

References

1. Studenikin M.T. (2004), *Metodika prepodavaniya istorii v shkole (uchebnik dlya vuzov)* [Methods of teaching history at school (Textbook for universities)], “VLADOS”, Moscow, 238 p. (In Russian).
2. Zolotarev S.P. (2022), *Istoricheskoe soznanie kak forma obshhestvennogo soznaniya* [Historical consciousness as a form of public consciousness], *Vestnik Kalmyczkogo universiteta*, 2 (54), 99–105. (In Russian).
3. Merzlyakova I.L. (2021), *Sociokul`turny`e konstanty` i ih rol` v processe formirovaniya istoricheskogo soznaniya* [Sociocultural constants and their role in the process of formation of historical consciousness], *Gumanitarny`e i social`ny`e nauki*, 5, 13–17. (In Russian).
4. Matveev O.V. (2020), *Opy`ty` dobrososedstva v narodny`x istoricheskix predstavleniyax naseleniya russko-ady`gejskogo pogranich`ya*

[Experiments of good neighborliness in the folk historical representations of the population of the Russian-Adyghe borderland], *Vestnik Ady`gejskogo gosudarstvennogo universiteta, Seriya 1. "Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul`turologiya"*, 3 (264), 113–126. (In Russian).

5. Matveev O.V. (2020), *Drevnyaya Rus` v narodny`x istoricheskix predstavleniyax russkix i belorusov: obshhee i osobennoe* [Ancient Rus in the folk historical representations of Russians and Belarusians: general and special], *Gumanitarny`e i yuridicheskie issledovaniya*, 4, 79–87. (In Russian).

6. Nikol`skaya O.D. & Cherkasova E. D. (2021), *Sistema formirovaniya istoricheskix predstavlenij v doshkol`nom detstve i pedagogicheskie usloviya ee e`ffektivnoj realizacii* [The system of formation of historical representations in preschool childhood and pedagogical conditions for its effective implementation], *Vestnik Yuzhno-Ural`skogo gosudarstvennogo universiteta, Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"*, 3, 23–34. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 12.06.2022; одобрена после рецензирования 17.06.2022; принята к публикации 25.06.2022.

The article was submitted 12.06.2022; approved after reviewing 17.06.2022; accepted for publication 25.06.2022.

Научная статья

УДК 37.013.3

ББК 74.04

DOI 10.25588/CSPU.2022.93.45.005

А. С. Долгих¹, Т. А. Байрамшин²

¹ORCID № 0000-0001-7830-5910

Начальник отдела молодежного научно-технического творчества
Управления инноваций Департамента науки и инноваций,
Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
г. Пермь, Российская Федерация.
E-mail: andreydolgix@mail.ru

²ORCID № 0000-0003-2561-7077

Студент горно-нефтяного факультета, Пермский национальный
исследовательский политехнический университет,
г. Пермь, Российская Федерация.
E-mail: timofey.barmoley@yandex.ru

**МЕТОД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»**

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность эколого ориентированного образования в высших школах по направлению «Техносферная безопасность и применение методов в учебном процессе», которые бы развивали у студентов исследовательское мышление с позиции создания новых технологических разработок, обладающих экологической безопасностью. Цель статьи — представить разработанный метод проектной деятельности, формирующий у студентов исследовательское мышление для разработ-

© Долгих А. С., Байрамшин Т. А., 2022

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 3, 2022

ки экологических безопасных технологий.

Материалы и методы. Основным методом исследования явился диагностический тест, позволяющий выявить степень сформированности исследовательского мышления для определения успешности разработанного метода проектной деятельности у студентов, которые обучаются в бакалавриате по направлению «Техносферная безопасность» в Пермском национальном исследовательском политехническом университете.

Результаты. Разработан метод проектной деятельности для обучения студентов специализации «Техносферная безопасность», способствующий созданию экологически безопасных технологий, актуальных для реальной сферы производства, позволяющий создать условия продуктивного практического обучения навыкам эколого ориентированного мышления в сфере исследовательской работы по поиску новых путей создания технологий для продуктов, необходимых населению.

Обсуждение. Подчеркивается, что использование разработанного метода будет способствовать развитию исследовательского мышления у студентов, расширяющего их профессиональные качества, что обеспечит возможность создавать экологически безопасные технологии в будущей профессиональной деятельности.

Заключение. Делается вывод о том, что разработанный метод будет способствовать формированию профессиональных навыков и умений у обучающихся по направлению «Техносферная безопасность». Студенты отметили увеличение глубины своих познаний в области разработки технологий, безопасных для экологии, что усилило их координационные способности к овладению знаниями и навыками специальности «Техносферной безопасности».

Ключевые слова: исследовательское мышление; профессиональные навыки и умения; экологически безопасные технологии; проектная деятельность; теория и методика профессионального образования; студент вуза.

Основные положения:

- определена важность эколого ориентированного обучения;
- представлен разработанный метод проектной деятельности, обеспечивающий разработку актуальных технологий на уровне экологической безопасности;
- обозначено влияние разработанного метода на развитие исследовательского мышления у студентов и формирования их профессиональных умений и навыков.

1 Введение (Introduction)

В настоящее время организация обучения в высших учебных заведениях претерпевает изменения, в основе которых лежит увеличение степени экологического направления. Нарушение экологического баланса привело к появлению вопросов о сохранении благополучной жизни социума, создав необходимость пересмотра технологий производства для жизнеобеспечения населения на предмет их экологической безопасности, так как загрязнение воды, воздуха, почвы, уменьшение растительности связаны с техногенными причинами, которые привели к модификации их состава и структуры, и в результате природная среда стала непригодна для жизни [1].

В свою очередь, политехнические вузы готовят специалистов по специальности «Техносферная безопасность», в профессиональные обязанности которых входит разработка технологий, иск-

лючающих отрицательное воздействие на любой структурный элемент биосферы, обеспечивающий гармоничный экологический баланс. Это диктует необходимость включать в образовательный процесс будущих специалистов в области техносферной безопасности методы, которые будут формировать их исследовательское мышление для практической сферы производства технологий, отвечающих высоким запросам разработки качественного продукта при сохранении его безопасного влияния на экологию, что позволит улучшать профессиональные умения и навыки в подготовке высококвалифицированных специалистов данной области, которые будут на практике реализовывать разработку технической составляющей различного производства для обеспечения поддержания высокого качества жизни социума и восстановления процессов экологии [2].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В основу работы положен метод диагностического тестирования по разработке Е. Е. Туника «Диагностика личностной креативности» для выявления степени исследовательского мышления у студентов, которое определяет развитие их мыслительной, аналитической и исследовательской деятельности, применяемой для осуществления учебной проектной работы. Выбранный метод тестирования позволит говорить об индивидуальных качествах студентов, где будет прослеживаться стремление исследуемого к познавательной активности и желанию разобраться в различных путях решения необходимой задачи по созданию экологических безопасных технологий. Выбранный диагностический метод тестирования включает в себя 50 вопросов, которые оценивают разные свойства и характеристики личности респондента. После

проведения тестирования были подсчитаны полученные результаты на основе готовых «ключей» в общих и детальных показателях, которые позволяют определить успешность разработанного метода ввиду формирования профессиональных навыков и умений у будущих инженеров-экологов.

Педагогическое исследование проведено на базе Пермского национального исследовательского политехнического университета, где были протестированы 86 бакалавров-экологов. Возраст респондентов составил 22–25 лет.

Описанные данные изложены в среднестатистических значениях. Результаты работы отображены в виде графического изображения в диаграммах.

3 Результаты (Results)

Разработан метод проектной учебной деятельности, где проект представляет официальный запрос с реальной производственной сферы на разработку необходимой экологически безопасной технологии, которая сможет заменить существующую технологию, несущую отрицательное воздействие на экологический баланс в реальном производстве. Таким образом, студентам предстоит разработать технологический процесс создания необходимого для социума продукта. Общение с представителем производства будет осуществляться с помощью видеосвязи, где специалист объяснит структурно-функциональные особенности выпускаемого продукта. В данной проектной работе будут выделены новые исследовательские пути решения поставленной задачи, которые при доработке смогут стать полноценными экологичными технологиями.

Разработанный метод отвечает высоким параметрам формирования практических умений и навыков у студентов на уровне

эколого ориентированного исследовательского мышления, при реализации конкретного социального заказа, который обеспечивает потребности инженерно-производственной сферы на уровне будущего внедрения разработанных экологичных технологий в практику для обновления или улучшения процесса производства продукта по существующим запросам общества. Поэтому представленный метод будет отвечать и высоким показателям обеспечения стратегической линии образования, позволяя выявлять способы и пути адаптации студентов к их будущей профессиональной практической деятельности в соответствии с требованиями государства [3].

Учебная проектная деятельность по разработанному методу позволит студентам развивать исследовательское мышление за счет осуществления синтеза знаний на фоне глубокого и детального анализа этапов технологического процесса с их влиянием на экологию, что даст возможность находить нестандартные виды решений в условиях предоставленных возможностей на уровне интеллектуальной сферы. При этом будет проявляться гибкость ума и критическое мышление, что позволит будущему инженеру-экологу отходить от общепринятых схем существующих технологий, наносящих экологический урон окружающему миру. Так, студенты будут проводить аналитическую деятельность, используя теоретические знания на практике, создавая последовательно параметры причинно-следственной связи влияния различных деталей и элементов технологических процессов создания продукта на экологию [4].

На первом этапе исследования проведено диагностическое тестирование восьмидесяти шести студентов. Анализ результатов

показал, что уровень личного исследовательского мышления у большинства респондентов выявлен на уровне его низких и средних показателей, что отражено на рисунке 1.

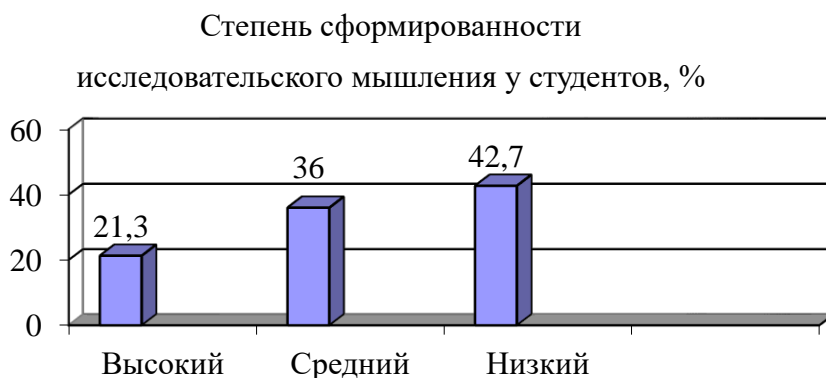


Рисунок 1 — Распределение будущих специалистов в зависимости от степени сформированности, уровня их исследовательского мышления

Figure 1 — Distribution of future specialists depending on the degree of formation, the level of their research thinking

Детальный анализ показателей тестирования в рамках определения степени интеллекта, уровня личной предрасположенности к решению поставленных сложных задач, склонности искать новые пути реализации поставленной цели, а также образного мышления, которые по совокупности критериев личности будут способствовать развитию параметров исследовательской работы, необходимой для анализа рабочей информации во время выполнения проекта по выявлению причинно-следственной связи влияния разрабатываемой технологии на экологию, что будет определять формирование профессионального умения и навыка для разработки новых технологий, показан на рисунке 2.

Детальные параметры, отвечающие за склонность
к исследовательской деятельности у респондентов, %

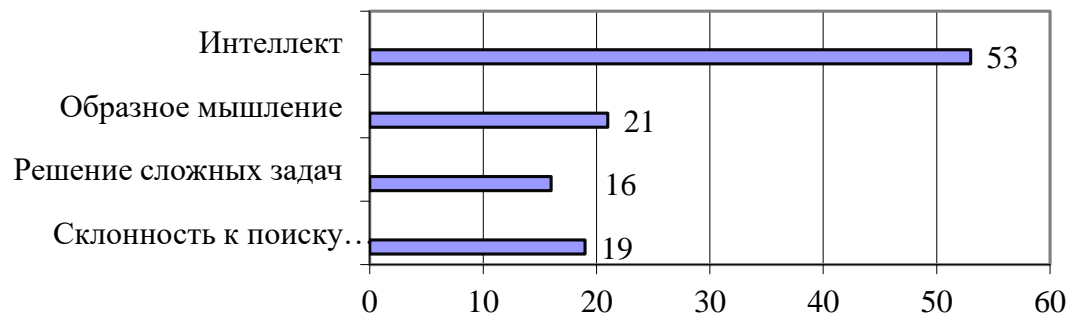


Рисунок 2 — Детальные параметры, отвечающие за склонность к исследовательской деятельности у респондентов

Figure 2 — Detailed parameters responsible for the propensity for research among respondents

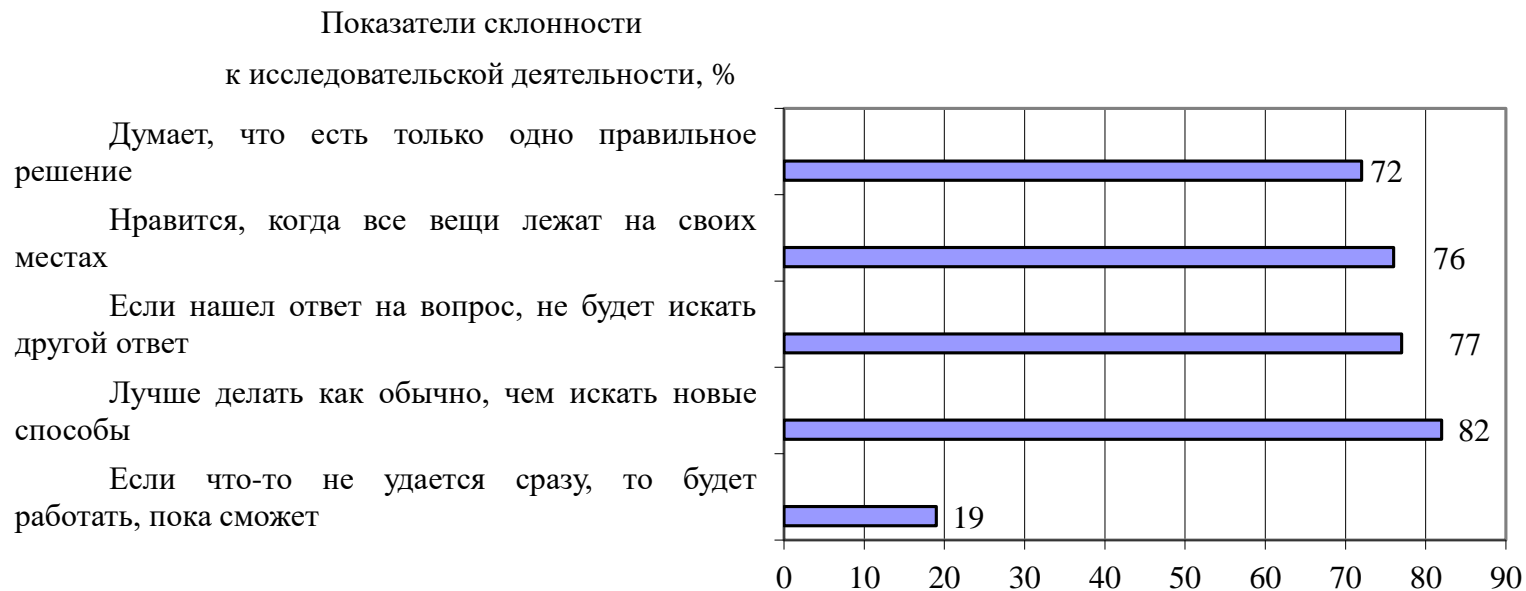


Рисунок 3 — Распределение студентов по характерным показателям склонности к исследовательской деятельности
 Figure 3 — Distribution of students by characteristic indicators of propensity for research activities

Выборочная детализация определяемых параметров позволила подчеркнуть ряд факторов, необходимых для формирования исследовательских навыков у будущих специалистов в области техносферной безопасности, что отражено на рисунке 3.

Анализ полученных данных позволяет говорить о необходимости внедрения в систему практического образования по направлению «Техносферная безопасность» метода, который бы формировал свойства личности на уровне приобретения навыков исследовательской деятельности, обеспечивая обновление существующих в производственной среде технологий в соответствии с экологическими критериями нормы. Будущие специалисты должны продумывать новые пути при создании технологий, которые бы отвечали своей функциональной реализации и в тоже время были бы экологически безопасными. Интеллектуальный поиск решений поставленных задач на основе имеющихся знаний у студентов отразит навыки их образного мышления, позволяющего смоделировать готовую разработку и ее результативную функциональность в рамках экологической техносферной безопасности, что, в свою очередь, определит формирование профессиональных компетенций у будущих инженеров-экологов в структуре их знаний, мотивации к самообразованию и ответственности за будущую личную профессиональную деятельность [5].

После внедрения в образовательный процесс бакалавров-экологов разработанного метода проведено повторное тестирование, которое позволило выявить динамику показателей, отвечающих за формирование исследовательского мышления у будущих инженеров. Полученные данные позволяют определить успешность разработанной модели, так как полученные результаты отражают

высокую степень его развития у большинства респондентов, что отражено на рисунке 4.

Распределение студентов в зависимости
от уровня сформированности
исследовательского мышления, %

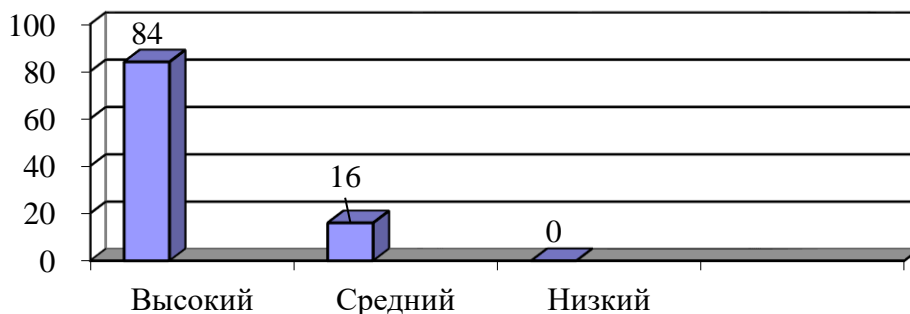


Рисунок 4 — Распределение студентов в зависимости от степени сформированности, уровня их исследовательского мышления
Figure 4 — Distribution of students depending on the degree of formation, the level of their research thinking

На рисунке 5 показана динамика детальных критериев в рамках развития исследовательских навыков у будущих специалистов с показателями личностного определения гибкости умственной деятельности и понимания, что грамотный результат, полученный при решении практической задачи по разработке необходимой технологии, может иметь несколько путей ее реализации, что увеличивает познавательно-исследовательскую функцию студентов на фоне развития их интеллектуальных способностей, скорости анализа, наблюдательности и образного мышления.

Детальные параметры, отвечающие за склонность к исследовательской деятельности, %

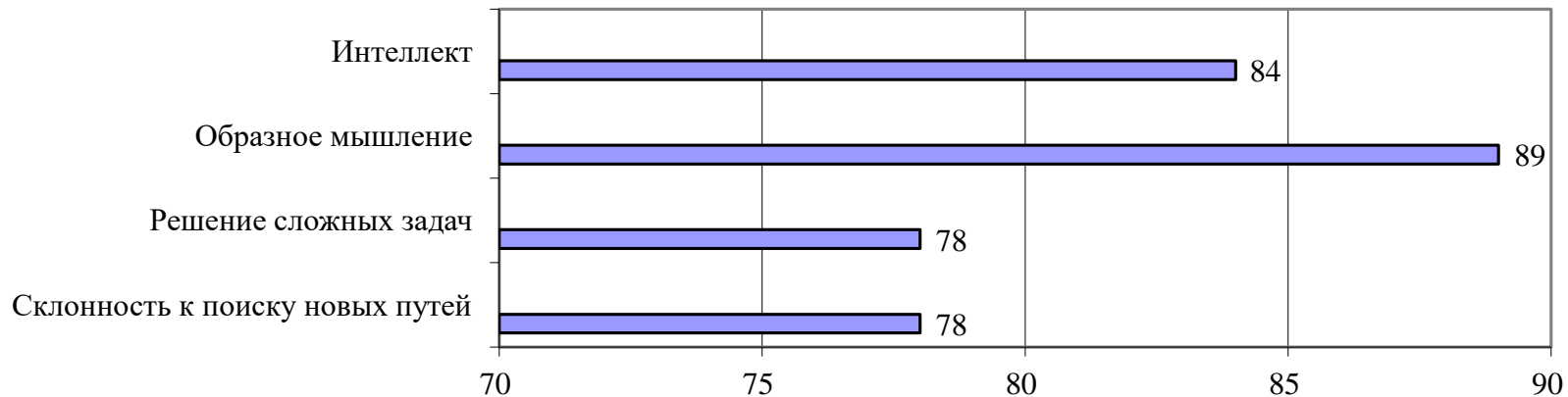


Рисунок 5 — Детальные параметры, отвечающие за склонность к исследовательской деятельности у респондентов

Figure 5 — Detailed parameters responsible for the propensity for research among respondents

Анализ результатов исследования позволил определить, что разработанный метод формирования практических навыков и умений в значительной степени повышает эффективность учебного процесса по направлению «Техносферная безопасность» на уровне качественного улучшения показателей профессиональной компетентности будущих инженеров-экологов, которые смогут значительно улучшить процесс разработок необходимых технологий будущей работе.

4 Обсуждение (Discussion)

Современное инженерное образование большое значение должно придавать развитию эколого ориентированной мыслительной деятельности студентов, что позволит им реализовывать на практике свои теоретические знания, отражая степень овладения профессиональными навыками и умениями, которые они будут реализовывать в своей практической деятельности. Обучение специальности «Техносферная безопасность» определяет аспекты понимания студентами вопросов, связанных с зависимостью процессов влияния технологий на окружающий мир и экологию, от которых зависит благополучие человека, так как они создают среду его жизни. Разработанный проектный метод, основанный на лично ориентированном подходе, положительно влияет на развитие познавательной сферы будущих инженеров-экологов, формируя у них навыки самостоятельной работы, позволяя проявляться их личным знаниям и талантам, создавая актуальные экологичные технологии [6].

Также с учетом рассматриваемой специализации в рамках которой будущий специалист должен иметь экологическое мышление в образовательном процессе, большое значение необходимо

придавать формированию у студентов эколого ориентированного мировоззрения, которое бы определяло ход их мыслительной деятельности. Высшая школа несет большую ответственность в подготовке кадров с сформированной экологической культурой, связанной в том числе и с применением полученных инженерных знаний в ходе образования, для того, чтобы будущие высококвалифицированные специалисты понимали важность и особенности физических явлений и закономерностей, совмещенных в технологических разработках, в том числе и в факторах их влияния на сферу жизнедеятельности человека и природы для восстановления и улучшения экологии [7].

Использование в образовательном процессе проектной работы на основе реальных актуальных технологических задач усиливает мотивацию интереса студентов к изучению дисциплины и формирует их профессиональную компетентность наряду с практическими умениями и навыками. Необходимо помнить, что технологические процессы, которые разрабатываются специалистами в области инженерии, основаны на интегрированных знаниях, а их важная линия — экологическая — должна формировать стратегически значимые параметры ответственности специалиста и высокую осмысленность собственных действий при создании технологий и их влияния на экологию, так как данное условие является обязательным в соответствии требованиями соблюдения техносферной безопасности [8].

Так, проблема формирования эколого ориентированных исследовательских умений, навыков, расширяющих профессиональную компетентность будущего инженера-эколога с базовым пониманием значимости обеспечения экологической техносферной

безопасности, является педагогической и должна развиваться с начала обучения студентов чтобы последовательно приобретались знания уже спозиции экологизации всех изучаемых процессов. Это будет создавать условия для понимания студентами значимости влияния технологий на экологию, что в будущем позволит им создавать технологии с исключением их отрицательного техногенного влияния на окружающий мир для уменьшения числа экологических катастроф [9]. Данное умение будет подчеркивать и созданный уровень функциональной грамотности выпускников по рассматриваемой дисциплине Техносферной безопасности, отражая формирование их профессиональных компетенций на высоком уровне, делая их высококвалифицированными специалистами, которые смогут создавать актуальные технологические схемы, создавая безопасный техногенный мир, который будет поддерживать высокое качество жизни населения и в тоже время обеспечит условия по восстановлению экологического баланса, что является первостепенной задачей в современном обществе [10].

5 Заключение (Conclusion)

Итак, разработанный метод учебной проектной деятельности способствует более высокому уровню эколого ориентированного исследовательского мышления студентов и расширению их профессиональной компетентности. Проектирование в учебном процессе актуальных технологий развивает качественные параметры личности, свидетельствующие о создании социально-коммуникативных навыков в положительных аспектах личного самопроявления, направленного на поддержание благополучия общества.

Сформированные в ходе проектной работы профессиональные умения и навыки позволяют студентам использовать междис-

циплинарные знания, увеличивая мотивацию будущей эколого ориентированной профессиональной деятельности.

Разработанный метод проектной деятельности развивает исследовательское мышление, профессиональные умения и навыки, позволяя сформировать профессиональную компетентность у студентов, обучающихся по направлению «Технологическая безопасность», и может быть использована в рамках образовательном процессе для профессиональной подготовки будущих инженеров-экологов.

Библиографический список

1. Ferguson P. (2019), “Discourses of resilience in the climate security debate”, *Global environmental politics*, vol. 19 (2), pp. 104–126.
2. Никитина Е. Ю., Чалина К. Н. Сущность и особенности проектной деятельности в профессиональном обучении // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 1. С. 78–96.
3. Чальшева В. И. Компоненты формирования готовности бакалавров в области техносферной безопасности к осуществлению профессиональной деятельности // Глобальный научный потенциал. 2020. № 11 (116). С. 199–201.
4. Weissman S. (2020), “It is a different world”, *Diverse: Issues In Higher Education*, vol. 37 (4), pp. 10–12.
5. Сухоруков В. Н. Особенности педагогических условий формирования исследовательской компетенции курсантов в процессе научно-исследовательской работы // Глобальный научный потенциал. 2020. № 11 (116). С. 194–198.
6. Knoll M. (2014), “Project Method”, in Phillips C.D. (ed), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, vol. 2, Sage, Thousand Oaks, Canada, pp. 665–669.
7. Kaurav R. P. S. & Narula S. (2020), “New education policy: qualitative (contents) analysis and twitter mining (sentiment analysis)”, *Journal of content, community and communication*, vol. 12 (6), pp. 4–13.

8. Mayolo-Deloisa K. & M., Aguilar O. (2019), “Research-based learning as a strategy for the integration of theory and practice and the development of disciplinary competencies in engineering”, *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, vol. 13, pp. 1–14.

9. Nanni A. & Allan L. (2020), “PBL and the new ecological paradigm: fostering environmental awareness through project-based learning”, *Journal of Asia TEFL*, vol. 17, pp. 1085-1092.

10. Weurlander M. & Filipsson L. (2017), “Engineering students’ experiences of interactive teaching in calculus”, *Higher Education Research & Development*, vol. 36, is. 4, pp. 852–865.

A. S. Dolgikh¹, T. A. Bayramshin²

¹ORCID No. 0000-0001-7830-5910

Head of the Department of Youth

Scientific and Technical Creativity of the Innovation

Department of the Department of Science and Innovation, Perm National
Research Polytechnic University, Perm’, Russia.

E-mail: andreydolgix@mail.ru

²ORCID No. 0000-0003-2561-7077

Student of Mining and Oil Faculty,

Perm National Research Polytechnic University, Perm’, Russia.

E-mail: timofey.barmoley@yandex.ru

**METHOD OF PROJECT ACTIVITY
FOR PREPARING STUDENTS
IN THE DIRECTION OF “TECHNOSPHERIC SAFETY”**

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of environmental education in higher schools in the direction of Technosphere safety and the use of methods in the educational process that would develop students' research thinking from the

position of creating new technological developments with environmental safety. The purpose of the article is to present the developed method of project activity for the formation of students' research thinking for the development of environmentally safe technologies.

Materials and methods. The main method of the study was a diagnostic test that allows to identify the degree of formation of research thinking to determine the success of the developed method of project activity among students who are studying in the bachelor's degree in Technosphere Safety at the Perm National Research Polytechnic University.

Results. A method of project activity has been developed for teaching students the specialization of Technosphere safety, contributing to the creation of environmentally friendly technologies relevant to the real sphere of production, allowing creating conditions for productive practical training in the skills of environmentally thinking in the field of research to find new ways to create technologies for products needed by the population.

Discussion. It is emphasized that the use of the developed method will contribute to the development of research thinking among students, expanding their professional qualities, which will provide them with the opportunity to create environmentally friendly technologies in their future professional activities.

Conclusion. It is concluded that the developed method will contribute to the formation of professional skills and abilities of students in the direction of Technosphere security.

Keywords: Research thinking; Professional skills and abilities; Environmentally friendly technologies; Project acti-

vity; Theory and methodology of vocational education; University student.

Highlights:

The importance of environmental education is determined;

The developed method of project activities providing the development of relevant technologies at the level of environmental safety is presented;

The influence of the developed method on the development of research thinking among students and the formation of their professional skills and abilities is indicated.

References

1. Ferguson P. (2019), “Discourses of resilience in the climate security debate”, *Global environmental politics*, vol. 19 (2), pp. 104–126.
2. Nikitina E.Yu. & Chalina K.N (2019), *Sushchnost' i osobennosti proektnoj deyatel'nosti v professional'nom obuchenii* [The essence and peculiarities of project-based activity in professional education], *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1, 78–96. (In Russian).
3. Chalysheva V.I. (2020), *Komponenty formirovaniya gotovnosti bakalavrov v oblasti tehnosfernoj bezopasnosti k osushestvleniyu professionalnoj deyatel'nosti* [Components of the formation of bachelors' readiness in the field of technosphere security to carry out professional activities], *Globalnyj nauchnyj potencial*, 11 (116), 199–201. (In Russian).
4. Weissman S. (2020), “It is a different world”, *Diverse: Issues In Higher Education*, vol. 37 (4), pp. 10–12.
5. Sukhorukov V.N. (2020), *Osobennosti pedagogicheskikh uslovij formirovaniya issledovatel'skoj kompetencii kursantov v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty* [Features of pedagogical conditions for the formation of cadets' research competence in the process of research work], *Globalnyj nauchnyj potencial*, 11 (116), 194–198. (In Russian).

6. Knoll M. (2014), “Project Method”, in Phillips C.D. (ed), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, vol. 2, Sage, Thousand Oaks, Canada, pp. 665–669.

7. Kaurav R. P. S. & Narula S. (2020), “New education policy: qualitative (contents) analysis and twitter mining (sentiment analysis)”, *Journal of content, community and communication*, vol. 12 (6), pp. 4–13.

8. Mayolo-Deloisa K. & M., Aguilar O. (2019), “Research-based learning as a strategy for the integration of theory and practice and the development of disciplinary competencies in engineering”, *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, vol. 13, pp. 1–14.

9. Nanni A. & Allan L. (2020), “PBL and the new ecological paradigm: fostering environmental awareness through project-based learning”, *Journal of Asia TEFL*, vol. 17, pp. 1085-1092.

10. Weurlander M. & Filipsson L. (2017), “Engineering students’ experiences of interactive teaching in calculus”, *Higher Education Research & Development*, vol. 36, is. 4, pp. 852–865.

Статья поступила в редакцию 11.06.2022; одобрена после рецензирования 25.06.2022; принята к публикации 29.06.2022.

The article was submitted 11.06.2022; approved after reviewing 25.06.2022; accepted for publication 29.06.2022.

Научная статья

УДК 378.1

ББК 74.489

DOI 10.25588/CSPU.2022.40.11.006

В. С. Елагина

ORCID № 0000-0003-2469-9285

Профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация

E-mail: V_275@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Введение. В данной статье рассматривается проблема развития профессиональной самостоятельности студентов посредством проблемного обучения. Обладая таким профессионально важным качеством, как самостоятельность, педагог может самостоятельно и ответственно принимать решения в проблемных ситуациях различного характера.

Профессиональная самостоятельность будущего педагога рассматривается нами как активная и сознательная деятельность обучающихся, их целеустремленность и настойчивость в овладении педагогической профессией, применении психолого-педагогических и предметных теоретических знаний в практической работе, самоконтроль и самооценка своих интеллектуальных,

© Елагина В. С., 2022

эмоционально-волевых качеств и педагогических способностей. Степень сформированности профессиональной самостоятельности проявляется в умении разбираться в проблемах обучения и воспитания обучающихся в соответствии со своей педагогической позицией и взглядами, планировать свою педагогическую деятельность, принимать самостоятельные решения в соответствии с собственной позицией и взглядами, нести ответственность за результаты и последствия принятых решений.

Материалы и методы. Развитие профессиональной самостоятельности обеспечивают методы и приемы проблемного обучения, использование которых способствует формированию творческих, конкурентоспособных, компетентных педагогов. Основным теоретическим методом в исследовании является анализ психолого-педагогической литературы, который позволил выявить преимущества проблемного обучения для развития самостоятельности, обосновать значение самостоятельности как профессионально важного качества, определить признаки самостоятельности. В исследовании использовались эмпирические методы, включающие наблюдение и анкетирование.

Результаты. Показана роль проблемного обучения для развития самостоятельности будущих педагогов. Рассмотрены методические приемы и этапы использования проблемного обучения в процессе развития профессиональной самостоятельности. Определены показатели сформированности самостоятельности студентов: проявление познавательной активности в учебной деятельности; наличие умений и навыков самостоятельно приобретать и применять предметные знания; способность свободно высказывать свою точку зрения, аргументировать и обосновывать

свои взгляды, отстаивать свою позицию в дискуссии с оппонентом; принимать ответственные самостоятельные решения; разрабатывать алгоритм собственной деятельности, формулировать цель, продумывать последовательность действий, необходимых для достижения результата, находить необходимую информацию для принятия решения профессионально-педагогических проблем.

Обсуждение. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития самостоятельности как профессионально важного качества педагога позволил сделать вывод о высокой актуальности рассматриваемой проблемы, подтвердил высокий психолого-педагогический потенциал проблемного обучения и его эффективность для развития самостоятельности будущих педагогов.

Использование методов проблемного обучения позволило перейти от традиционной формы проведения семинарских и практических занятий, основной целью которых является сообщение готовых теоретических знаний, к решению проблемных задач и ситуаций, отражающих реальные события образовательного процесса школы, с которыми будущий учитель может столкнуться в своей практической деятельности. Такая организация семинарских и практических занятий способствует не только более глубокому и осознанному усвоению теоретических знаний, но и развитию умений самостоятельной организации собственной познавательной деятельности.

Заключение. Самостоятельность как профессионально важное качество обеспечивает успешность познавательной и профессионально-педагогической деятельности будущего педагога. Развитию самостоятельности способствует использование в учеб-

ном процессе методов и приемов проблемного обучения. Проблемное обучение создает условия для активизации познавательной деятельности, развития мотивации, самостоятельности обучающихся, творческого решения теоретических и практических задач, возникающих в образовательном процессе, пробуждает интерес к содержанию и методам организации учебного процесса, создает условия для саморазвития личности будущего педагога.

Ключевые слова: проблемное обучение; проблемные методы; проблемная ситуация; самостоятельность; самостоятельная работа, будущий педагог.

Основные положения:

- обоснована целесообразность использования проблемного обучения как средства развития самостоятельности будущих педагогов в профессионально-педагогической подготовке в вузе;
- выявлены признаки самостоятельности как профессионально важного качества будущих педагогов;
- определены этапы использования проблемного обучения в процессе подготовки будущих специалистов;
- выявлены условия эффективного использования проблемного обучения для развития самостоятельности будущих педагогов.

1 Введение (Introduction)

Современная система образования предъявляет высокие требования к профессионально-педагогической компетентности и профессионально важным качествам выпускников педагогических вузов. Современный педагог должен быть высокообразованным, эрудированным, самостоятельным, конкурентоспособным, владеющим инновационными технологиями.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уделяет большое внимание не только организации учебного процесса в вузе, но и организации самостоятельной работы обучающихся в аудиторное и внеаудиторное время, задачами которой являются углубление и расширение спектра профессиональных и предметных знаний, их систематизация и закрепление, формирование умений пользоваться различными источниками информации, а также развитие творческой активности, инициативности, креативности и самостоятельности обучающихся. В быстро меняющихся условиях современного образования самостоятельность становится одной из важнейших характеристик личности будущего педагога, проявляющаяся как в профессиональной деятельности, так и общении.

Характеризуя самостоятельную работу обучающихся как свободную, внутренне мотивированную деятельность, В. А. Мамаева выделяет следующую систему действий: «осознание цели своей деятельности, принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия [1, 166].

В условиях современного образовательного процесса, считает Л. Л. Сорокина, необходимы активизация самостоятельной работы для создания в студенческом коллективе мотивации познавательной деятельности, вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, использование активных форм и методов обучения [2].

По мнению Г. Ф. Свиридовой и А. Ю. Тимошенко, «самостоятельность представляет собой способность и умение, готовность

и стремление к самостоятельной деятельности, то есть владение приемами познавательной деятельности и обобщенными методологическими знаниями» [3, 213].

Развитие самостоятельности, считает И. Н. Мирошниченко, является «немаловажным условием, залогом успешного обучения в вузе, освоения профессии и последующего непрерывного образования» [4].

Самостоятельность личности, на наш взгляд, следует рассматривать как важное профессиональное качество, проявляющееся в способности совершать действия самостоятельно, без чужой помощи, принимать обоснованные, целесообразные и ответственные решения, независимые от мнения и взглядов других людей, проявлять инициативу и решительность в принятии решений.

Ведущими факторами развития самостоятельности являются познавательная активность обучающихся, самостоятельность мышления, способность к самоанализу, самопознанию, самоконтролю и саморазвитию личности.

Изучение характера отношения студентов к самостоятельной работе, степени сформированности у них самостоятельности позволило сделать некоторые выводы. Прежде всего отметим, что более 60,0 % респондентов считают, что обучающиеся больше времени должны посвящать самостоятельной работе, которая, по их мнению, позволяет расширить научный кругозор (69,3 %), глубоко изучить темы, вызывающие особый интерес (56,7 %), провести больше времени в интернете, используя его ресурсы и информационные возможности (43,0%), заниматься исследовательской и проектировочной деятельностью (41,0 %). Некоторые студенты согласны с мнением, что самостоятельная работа должна быть

высоко мотивирована и иметь когнитивную направленность, что делает ее более привлекательной для студентов.

Испытывая некоторые трудности в процессе выполнения заданий самостоятельно, студенты (61,1 %) отдают предпочтение групповым формам работы и совместной работе с преподавателем, особенно если такая деятельность связана с разработкой проекта или организацией исследовательской деятельности над актуальной педагогической проблемой. Более 15,0 % студентов предпочитают самостоятельную работу по индивидуальной программе в комфортной обстановке во внеаудиторное время.

Предпочтительными формами самостоятельной работы считаются подготовка сообщений и презентаций для выступления на семинарском или практическом занятиях (43,2 %), подготовка доклада для выступления на научно-практической конференции (17,8 %) или вебинаре (20,7 %), выполнение заданий, предлагаемых преподавателем (52,0 %).

Наблюдение за процессом подготовки курсовых работ по педагогике на 2 курсе убеждает нас в том, что у студентов недостаточно сформированы навыки самостоятельной работы (более 60,0 % студентов нуждаются в постоянной помощи со стороны преподавателя), что заставляет задуматься о технологии развития у студентов мотивации и самостоятельности, формировании умений самостоятельной работы.

Познавательная самостоятельность обучающихся проявляется в интеллектуальной способности выделять главные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности, систематизировать и обобщать знания, раскрывать сущность понятий, устанавливать закономерности, использовать

знания для самообразования и практического применения при решении жизненных проблем.

Профессиональная самостоятельность обучающихся выражается в умении планировать свою педагогическую деятельность, выполнять профессиональные функции и задания, контролировать ход и результаты своей деятельности, предупреждать и устранять методические просчеты, преодолевать встречающиеся в процессе педагогической деятельности трудности, повышать эффективность своего педагогического труда.

Основная цель самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе с позиции современного преподавателя заключается в создании условий для высокой активности, ответственности и самостоятельности студентов в аудитории и вне ее в ходе выполнения всех видов учебной деятельности. Это достигается, по мнению Е. В. Донгаузер, с помощью комплексной системной организации самостоятельной работы студентов на протяжении всего периода изучения педагогики [5, 52].

В процессе педагогической подготовки будущих специалистов необходимо создать такие условия, в которых обучающиеся сталкиваются с проблемными ситуациями, максимально приближенными к образовательному процессу школы. В таких ситуациях проявляется самостоятельность студентов: желание разобраться в них, определить цели работы, наметить пути их достижения на каждом этапе разрешения ситуации, применить способы самоконтроля.

Эффективным методическим приемом развития самостоятельности, безусловно, является привлечение обучающихся не только к самоанализу результатов разрешения проблемной ситуации,

но и, что особенно важно, к анализу промежуточных результатов, эффективности используемых в решении способов и приемов. Такой подход к развитию самостоятельности способствует формированию осознанного, мотивированного отношения к учебной и будущей профессиональной деятельности.

Активизации самостоятельной работы, на наш взгляд, способствует применение в образовательном процессе проблемного метода обучения, так как он позволяет организовать мотивированную познавательную самостоятельную деятельность студентов, повышая интерес к обучению и стимулируя развитие у них творческих способностей и самостоятельности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Использование проблемного метода обучения в образовательном процессе в общеобразовательной школе и организациях высшего и среднего профессионального образования широко представлено в работах отечественных (Ю. К. Бабанский, И. А. Ильницкая, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, М.Н. Скаткин, С. Л. Рубинштейн и др.) и зарубежных (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Дж. Брунер, В. Оконь и др.) ученых, которые обосновали проблемность обучения как ведущий принцип формирования знаний, умений и навыков, установили зависимость качества усвоения знаний от развития умственных качеств, структуры и логики мыслительных операций, разработали методы и приемы проблемного обучения, раскрыли роль проблемного обучения в формировании знаний и интеллектуальных умений обучающихся.

Необходимость применения проблемного обучения Л. С. Рубинштейн объясняет тем, что решение теоретических и практических задач, несмотря на их существенные различия, требует активи-

зации мыслительных процессов, а также активной предметной познавательной деятельности обучающихся [6, 259].

Проблемное обучение, по мнению М. И. Махмутова, сочетает в себе и поисковую, и репродуктивную деятельность обучающихся. Проблемное обучение включает взаимодействие преподавания и учения, ориентированное на формирование научного мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированное системой проблемных ситуаций [7].

Сущность проблемного обучения, считает М. Н. Скаткин, состоит в том, что «учитель создает проблемную ситуацию и показывает путь ее разрешения в его подлинных, но доступных учащимся противоречиях, вскрывает ход мысли при движении по пути решения» [8, 197]. Многие психологи и педагоги считают, что проблемное обучение правомерно отнести к методам поискового и исследовательского обучения. Проблемное обучение является «одним из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов» [9, 359].

На положительную мотивацию познавательно-поисковой деятельности обучающихся, по мнению А. С. Чибаква, оказывают влияние: новизна информации, нестандартная логика рассуждений, неожиданность выводов и др. Проблемное обучение является мощным способом активизации учения, так как в процессе решения проблемной ситуации обучающимся приходится сравнивать, анализировать, прибегать к аналогиям, абстрагировать, обобщать, конкретизировать, группировать, выделять, классифицировать, систематизировать знания [10].

Умение решать проблемы выступает важнейшей ключевой компетенцией, необходимой каждому человеку независимо от сферы его деятельности и повседневной жизни [11].

В основе проблемного обучения, по мнению А. М. Матюшкина, лежит проблемная ситуация, которая характеризуется тем, что выполнение задания обучающимися требует от них поиска и усвоения новых неизвестных знаний или способов деятельности [12]. При этом мотивирующей основой поиска новых знаний являются выявленные противоречия.

М. И. Махмутов считает, что проблемная ситуация является начальным этапом реализации познавательной потребности обучающегося, сопровождающимся активностью мыслительной деятельности. При этом важнейшим условием успешной реализации проблемности в обучении является применение метода гипотезы в учебном процессе, так как «проблемы объективно детерминируются выдвижением гипотезы» [7, 94]. Проблемное обучение основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях [13]. Таким образом, основу проблемного обучения составляет проблемная ситуация, решение которой побуждает обучающегося к самостоятельному поиску знаний.

Противоречия, лежащие в основе проблемной ситуации, определяют ее содержание и характер учебной деятельности обучающегося. В образовательном процессе могут возникать проблемные ситуации, требующие поиска новых знаний, необходимых для объяснения фактов и явлений педагогической действительности; ситуации, в которых необходимо выдвинуть гипотезу и выбрать

способ ее проверки; ситуации, побуждающие к сравнению способов действий с познавательными трудностями, которые возникли у обучающихся в процессе решения учебных задач; ситуации, ориентированные на установление межпредметных связей, осуществление переноса знаний и умений из одной дисциплины на предмет изучения другой.

3 Результаты (Results)

В процессе изучения педагогики студентам предлагались проблемные ситуации исследовательского характера, требующие максимальной самостоятельности как в постановке проблемы, так и в выборе способа ее разрешения. Таким образом, студенты учились обнаруживать противоречия, видеть проблему, формулировать задачи, требующие решения, определять и анализировать возможности разных способов решения проблемы. Роль преподавателя в этой ситуации существенно изменяется. Организуя процесс поиска решения проблемы, он может активно взаимодействовать со студентами, обсуждать причины возникновения проблемной ситуации, рассуждать о возможных путях ее решения, высказывать свою точку зрения, опровергать возражения, демонстрировать ход своего научного поиска, движение собственной мысли. В этом случае преподаватели и студенты становятся соучастниками совместного поиска решения проблемы. По мере освоения студентами технологии разрешения проблем, возникающих в образовательном процессе, участие преподавателя становится минимальным, а самостоятельность студентов — высокой.

Таким образом, осуществляется переход от действий студентов, которые стимулировались деятельностью преподавателя, к самостоятельным действиям, связанным с обнаружением проб-

лемы, самостоятельным решением и анализом полученных результатов.

К показателям сформированности самостоятельности в период обучения студентов педагогического вуза можно отнести: проявление познавательной активности в учебной деятельности студента; наличие умений и навыков приобретать и применять предметные знания самостоятельно без непосредственного участия и помощи преподавателя; способность свободно высказывать свою точку зрения, аргументировать и обосновывать свои взгляды, отстаивать свою позицию в дискуссии с оппонентом; принимать решения в соответствии со своими взглядами; самостоятельно разрабатывать алгоритм собственной деятельности, формулировать цель, продумывать последовательность действий, необходимых для достижения результата, находить необходимую информацию для принятия решения возникающих учебных, профессионально-педагогических проблем.

4 Обсуждение (Discussion)

Использование проблемного обучения позволило перейти от традиционной формы проведения семинарских и практических занятий, где основной целью является сообщение готовых теоретических знаний к решению задач – проблем, составленных или подобранных ситуаций, содержание которых отражает реальные события образовательного процесса общеобразовательной школы, то есть тех проблем, с которыми будущий учитель может столкнуться в практической деятельности.

Проблемное обучение предполагает такую организацию обучения, при которой преподаватель сознательно создает проблемную ситуацию, включая студентов в активную творческую

деятельность по нахождению новых знаний и многообразных способов её разрешения. На практических занятиях педагог организует самостоятельную работу студентов, направленную на определение проблемы, поиск необходимой для ее решения информации, используя психолого-педагогическую литературу и интернет-ресурсы, анализ и сравнение различных точек зрения ученых, обобщение, формулирование выводов. В процессе активной познавательной деятельности студенты определяют объем и степень усвоения изученного материала, осознают пробелы в знаниях, что стимулирует к поиску недостающей информации и ее изучению.

Такая организация семинарских и практических занятий способствует не только более глубокому и осознанному усвоению теоретических знаний, но и развитию умений самостоятельной организации собственной познавательной деятельности.

Проблемное обучение осуществляется посредством применения таких методов, как проблемное изложение теоретического материала, в рамках которого студенты имеют возможность наблюдать логику рассуждения, анализировать аргументированность выбора способа решения ситуации, осваивать алгоритмы решения, используемые преподавателем. Данный метод широко используется при чтении лекции.

Использование частично-поискового или эвристического метода позволяет включать студентов в активный диалог, обсуждение проблемной ситуации, осваивать методы и приемы поиска информации, включаться в практические действия решения проблемы. Кроме того, эвристический метод предоставляет студентам возможность самостоятельного решения проблемы.

Исследовательский метод широко используется при написании курсовых работ, выполнении проектной деятельности. В данном случае студенты самостоятельно определяют проблему исследования, его объект и предмет, выдвигают гипотезу, формулируют цель и задачи, обосновывают методологию исследования, разрабатывают не только план (содержание), но и программу эксперимента. Творческая самостоятельность, проявляющаяся в процессе написания курсовой работы или выполнения проекта, позволяет судить об уровне сформированности познавательной и профессиональной самостоятельности студентов.

Следует отметить роль проблемного метода обучения в развитии умений работать в команде, организуя совместную деятельность с сокурсниками и преподавателем, часто носящую творческий характер. В командной работе у студентов развиваются такие качества, как коллективная ответственность, креативность, самостоятельность, инициативность и коммуникативность.

В практике преподавания педагогики широко используются проблемные ситуации разного характера: 1) тематические ситуации, которые решаются в процессе изучения конкретной темы, их содержание охватывает круг вопросов, актуальных для данной темы; 2) комплексные ситуации, охватывающие тематику нескольких тем дисциплины и требующие использования междисциплинарных связей; 3) интегративные проблемные ситуации, решаемые на стыке предметных областей нескольких смежных дисциплин; 4) ситуационные, связанные с конкретными фактами, событиями и явлениями, возникающими в повседневной образовательной практике; 5) ситуации, возникающие на конкретных учебных занятиях.

Формирование и развитие самостоятельности студентов осуществляется поэтапно. На первом, начальном или ознакомительном этапе студенты знакомятся с сущностью проблемного обучения, типами проблемных ситуаций, подходами к выбору альтернативных решений. На втором этапе студенты рассматривают типичные проблемные ситуации воспитательного и образовательного характера, обнаруживают противоречия, проводят сравнение, обобщение и систематизацию фактических данных, формулируют задачи, обосновывают и конкретизируют логику своих действий. На третьем этапе студенты вместе с преподавателем разрабатывают алгоритм последовательных действий, приводящих к достижению результатов. На четвертом этапе студенты самостоятельно включаются в разрешение проблемной ситуации, применяют сформированные умения ее разрешения, анализируют полученные результаты, проводят рефлексию собственной деятельности. На пятом этапе студенты самостоятельно находят или формулируют проблемные ситуации и предлагают способы их решения, проявляют познавательную активность.

В качестве основных элементов решения проблемной ситуации определены следующие:

- анализ и осознание проблемной ситуации;
- формулировка проблемной педагогической задачи;
- актуализация теоретических знаний для обоснования решения ситуации;
- составление плана (последовательности действий), необходимого для достижения результата;
- поиск необходимой для решения информации;
- выдвижение гипотезы решения проблемы;

- предложение альтернативных вариантов решения и выбор наиболее оптимального;
- осуществление системы действий, направленных на решение проблемы;
- анализ и проверка решения;
- оценка результатов решения, их сопоставление с известными психолого-педагогическими теориями и закономерностями.

Решение проблемных ситуаций является творческим процессом, в котором проявляются личностные качества будущего педагога, его способность быстро реагировать на ситуацию, улавливать её особенности, привлекать необходимые теоретические знания для принятия решения в ситуации неопределенности, включать в имеющуюся систему знаний новую информацию, способности ее переработки.

Студенты, сталкиваясь со сложными теоретическими или практическими вопросами, содержащими противоречие или противоположные мнения, испытывают трудности в их разрешении. Желание найти ответы на проблемные вопросы побуждает студентов к творческому поиску.

В процессе решения педагогических ситуаций студенты учатся анализировать причины и факторы их возникновения, мотивы поведения участников учебного или воспитательного процесса, определять противоречия, выдвигать гипотезу и находить варианты альтернативных решений, выбирать наиболее целесообразный вариант. Таким образом, разрешая педагогическую ситуацию, в которой заключена проблема, студенты развивают продуктивное творческое мышление. Поисковая и исследовательская

деятельность способствует развитию личностных качеств, проявляющихся в познавательной самостоятельности, в способности критически мыслить, в умении вырабатывать и аргументированно защищать точку зрения, убеждения и взгляды.

В обучении студентов часто используются проблемные задания, которые не тождественны проблемным ситуациям и отличаются от них тем, что любая проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

Организация проблемного обучения требует создания определенных условий, к которым следует отнести следующие:

- проблемная ситуация должна соответствовать содержанию предметной области изучаемой дисциплины;
- степень трудности проблемной ситуации должна соответствовать степени развитию познавательных способностей и познавательным возможностям обучающихся;
- содержание проблемной ситуации должно вызывать интерес и положительную мотивацию у обучающихся, быть актуальной для современного этапа развития образования;
- проблемные ситуации должны быть практико-ориентированными;
- проблемное обучение должно носить системный характер.

Следует отметить достоинства проблемного обучения, систематическое использование которого дает возможность активизировать мышление будущего педагога, развивать его наблюдательность, внимание, самостоятельность, ответственность, критичность и другие качества, важные для профессии педагога. Кроме того, проблемное обучение обеспечивает прочность и осознанность усвоения теоретических знаний, применение их в практической

деятельности, представляющей череду проблемных ситуаций, требующих эффективного решения.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, самостоятельность следует рассматривать как профессионально важное качество, обеспечивающее успешность познавательной и профессионально-педагогической деятельности будущего педагога. Ведущим фактором развития самостоятельности является самостоятельность мышления, способность личности к саморазвитию.

Использование в учебном процессе методов и приемов проблемного обучения позволяет подготовить творческих, конкурентоспособных, высокопрофессиональных педагогов.

Проблемное обучение способствует активизации познавательной деятельности, развитию мотивации, активности, самостоятельности обучающихся, создает условия для творческого решения теоретических и практических задач, возникающих в образовательном процессе, пробуждает интерес к содержанию и методам организации учебного процесса, создает условия для саморазвития личности будущего педагога.

Библиографический список

1. Мамаева В. А. Теория и практика организации самостоятельной работы студентов в вуз // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 166–67.
2. Сорокина Л. Л. Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации креативно-технологического подхода // Вестник Тамбовского университета. 2017. Т. 22, № 5 (169). С. 88–94. (Гуманитарные науки).
3. Свиридова Г. Ф., Тимошенко А. Ю. Особенности организации самостоятельной работы студентов — бакалавров педагогического вуз // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С 212–214.

4. Мирошниченко И. Н. Развитие самостоятельности студентов в современном образовательном процессе в вузе: педагогические подходы [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии : международный научно-практический журнал. 2020. № 6 (47). URL:<https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-samostoyatelnosti-studentov-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse-v-vuze-pedagogicheskie-podkhody.html> (дата обращения: 30.06.2022).

5. Донгаузер Е. В. Методы оптимизации самостоятельной работы студентов вуза: из опыта преподавания дисциплины «Педагогика» // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 51–56.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / под ред. академика РАО Ксении Альбухановой. М. : Издательство АСТ, 2020. – 720 с. ISBN: 978-5-17-114740-2.

7. Махмутов М. И. Избранные труды : в 7 т. Т. 1. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / сост. Д. М. Шакирова. Казань : Магариф-Вақыт, 2016. – 423 с. ISBN 978-5-905943-94-2.

8. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. – 324 с.

9. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. А. Мижериков. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 540 с. ISBN 5-222-00239-X.

10. Чибиков А. С. Проблемно-модульная технология в профессиональном обучении высокотехнологичным профессиям и специальностям [Электронный ресурс] // Мир науки : интернет-журнал. 2016. Том 4, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/10PDMN216.pdf> (дата обращения: 14.07.2022).

11. Лапшова А. В. Методы проблемно-развивающего обучения / А. В. Лапшова [и др.] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2020. № 5 (47). С. 154–159.

12. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1972. 208 с.

13. Ситаров В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. 148–157 с.

V. S. Yelagina

ORCID No. 0000-0003-2469-9285

Professor (Full), Doktor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural State Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
E-mail: V_275@mail.ru

THE TECHNOLOGY OF PROBLEM-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF FUTURE TEACHERS

Abstract

Introduction. This article discusses the problem of developing students' professional independence through problem-based learning. Having such a professionally important quality as independence, a teacher can independently and responsibly make decisions in problematic situations of various kinds.

The professional independence of the future teacher is considered by us as an active and conscious activity of students, their purposefulness and perseverance in mastering the pedagogical profession, the application of psychological, pedagogical and subject theoretical knowledge in practical work, self-control and self-assessment of their intellectual, emotional and volitional qualities and pedagogical abilities. The degree of formation of professional independence is manifested in the ability to develop the problems of teaching and educating students in accordance with their pedagogical position and views, plan their pedagogical activities, make independent decisions in accordance with their own position and views, be responsible for the results

and consequences of decisions made.

Materials and methods. The development of professional independence is provided by methods and techniques of problem-based learning, the use of which contributes to the formation of creative, competitive, competent teachers. The main theoretical method in the study is the analysis of psychological and pedagogical literature, which allowed to identify the advantages of problem-based learning for the development of independence, to substantiate the importance of independence as a professionally important quality, to determine the signs of independence. The study used empirical methods, including observation and questionnaires.

Results. The role of problem-based learning for the development of independence of future teachers is shown. Methodological techniques and stages of using problem-based learning in the process of developing professional independence are considered. The indicators of the formation of students' independence are determined: the manifestation of cognitive activity in educational activities; the presence of skills and abilities to independently acquire and apply subject knowledge; the ability to freely express their point of view, argue and justify their views, defend their position in a discussion with an opponent; make responsible independent decisions; develop an algorithm for their own activities, formulate a goal, think through the sequence actions necessary to achieve the result, to find the necessary information to solve professional and pedagogical problems.

Discussion. The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of developing independence as a

professionally important quality of a teacher allowed us to conclude about the high relevance of the problem under consideration, confirmed the high psychological and pedagogical potential of problem-based learning and its effectiveness for the development of independence of future teachers. The use of problem-based teaching methods allowed us to move from the traditional form of seminars and practical classes, the main purpose of which is to communicate ready-made theoretical knowledge, to solving problematic problems and situations reflecting real events of the educational process of the school, which the future teacher may encounter in his practical activities. Such organization of seminars and practical classes contributes not only to a deeper and more conscious assimilation of theoretical knowledge, but also to the development of skills of independent organization of one's own cognitive activity.

Conclusion. Independence as a professionally important quality ensures the success of the cognitive and professional-pedagogical activity of the future teacher. The development of independence is facilitated by the use of methods and techniques of problem-based learning in the educational process. Problem-based learning creates conditions for the activation of cognitive activity, the development of motivation, independence of students. Creative solutions to theoretical and practical problems arising in the educational process, arouses interest in the content and methods of organizing the educational process, creates conditions for the self-development of the personality of the future teacher.

Keywords: Problem learning; Problem methods; Problem

situation; Independence; Independent work; Future teacher.

Highlights:

The expediency of using problem-based learning as a means of developing the independence of future teachers in the process of their professional and pedagogical training at the university is substantiated;

The signs of independence as a professionally important quality of future teachers are identified;

The stages of using problem-based learning in the process of training future specialists are determined.

The conditions for the effective use of problem-based learning for the development of independence of future teachers are revealed.

References

1. Mamaeva V.A. (2017), *Teoriya i praktika organizacii samostoyatel'noj raboty` studentov v vuz* [Teoriya i praktika organizacii samostoyatel'noj raboty` studentov v vuz], *Mir nauki, kul'tury`, obrazovaniya*, 5 (66), 166–67. (In Russian).
2. Sorokina L.L. (2017), *Organizaciya samostoyatel'noj raboty` studentov v usloviyax realizacii kreativno-texnologicheskogo podxoda* [Organizaciya samostoyatel'noj raboty` studentov v usloviyax realizacii kreativno-texnologicheskogo podxoda], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarny`e nauki*, 22, 5 (169), 88–94. (In Russian).
3. Sviridova G.F.& Timoshenko A.Yu. (2019), *Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty` studentov — bakalavrov pedagogicheskogo vuz* [Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty` studentov — bakalavrov pedagogicheskogo vuz], *Mir nauki, kul'tury`, obrazovaniya*, 2 (75), 212–214. (In Russian).
4. Miroshnichenko I.N. (2020), *Razvitie samostoyatel'nosti studentov v sovremennom obrazovatel'nom processe v vuze: pedagogicheskie*

podxody [Razvitie samostoyatel'nosti studentov v sovremennom obrazovatel'nom processe v vuze: pedagogicheskie podxody], *Mir pedagogiki i psixologii: mezhdunarodny'j nauchno-prakticheskij zhurnal*, 6 (47), URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-samostoyatelnosti-studentov-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse-v-vuze-pedagogicheskie-podkhody.html> (Accessed: 30.06.2022). (In Russian).

5. Dongauzer E.V. (2016), *Metody` optimizacii samostoyatel'noj raboty` studentov vuza: iz opy`ta prepodavaniya discipliny` "Pedagogika"* [Metody` optimizacii samostoyatel'noj raboty` studentov vuza: iz opy`ta prepodavaniya discipliny` "Pedagogika"], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 3, 51–56. (In Russian).

6. Edr. Al'buhanova K., Rubinshtejn S.L. (2020), *Osnovy` obshhej psixologii* [Fundamentals of General Psychology], Izdatel'stvo "AST", Moscow, 720 p. ISBN 978-5-17-114740-2. (In Russian).

7. Comp. Shakirova D.M., Mahmutov M.I. (2016), *Izbranny`e trudy` (v semi tomakh)*, [Selected writings (in seven volumes)], *tom 1. "Problemnoye obuchenije: Osnovnyye voprosy teorii"* [Vol. 1. "Problem-Based Learning: Main Questions of Theory"], Magarif-Vaky`t, Kazan', 423 p. ISBN 978-5-905943-94-2. (In Russian).

8. Edr. Skatkin M.N. (1982), *Didaktika srednej shkoly`* [Didaktika srednej shkoly], Prosveshhenie, Moscow, 324 p. (In Russian).

9. Avt.-sost. V.A. Mizherikov (1998), *Psixologo-pedagogicheskij slovar` dlya uchitelej i rukovoditelej obshheobrazovatel'ny`x uchrezhdenij*, [Psixologo-pedagogicheskij slovar` dlya uchitelej i rukovoditelej obshheobrazovatel'ny`x uchrezhdenij], *Feniks*, Rostov-na-Donu, 540 p. ISBN 5-222-00239-X. (In Russian).

10. Chibakov A.S. (2016), *Problemno-modul'naya texnologiya v professional'nom obuchenii vy`sokotexnologichny`m professiyam i special'nostyam* [Problemno-modul'naya texnologiya v professional'nom obuchenii vy`sokotexnologichny`m professiyam i special'nostyam], *Internet-zhurnal "Mir nauki"*, 4, 2. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/10PDMN216.pdf> (Accessed: 14.07.2022). (In Russian).

11. Lapshova A.V., Chelnokova E.A., Chelnokov A.S., Lapshina I.A., Barabina I.E. (2020), *Metody`problemno-razvivayushhego obucheniya*

[Metody`problemno-razvivayushhego obucheniya], *Innovacionnaya e`konomika: perspektivy` razvitiya i sovershenstvovaniya*, 5 (47), 154–159. (In Russian).

12. Matyushkin A.M. (1972), *Problemny`e situacii v my`shlenii i obuchenii* [Problem situations in thinking and learning], Pedagogika, Moscow. 208 p. (In Russian).

13. Sitarov V.A. (2009), *Problemnoe obuchenie kak odno iz napravlenij sovremenny`x texnologij obucheniya* [Problemnoe obuchenie kak odno iz napravlenij sovremenny`x texnologij obucheniya], *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 1. 148–157. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; одобрена после рецензирования 05.06.2022; принята к публикации 25.06.2022.

The article was submitted 01.06.2022; approved after reviewing 05.06.2022; accepted for publication 25.06.2022.

Научная статья

УДК 37.032

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2022.49.49.007

Н. Н. Касаткина¹, Л. А. Титова², С. В. Санникова³

¹ORCID № 0000-0002-6757-9622

Доцент, кандидат педагогических наук,
директор Института иностранных языков, Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

E-mail: ninet75@mail.ru

²ORCID № 0000-0001-6209-8267

Доцент, кандидат экономических наук,
доцент кафедры иностранных языков естественно-научных факультетов,
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
г. Ярославль, Российская Федерация.

E-mail: luxe22@yandex.ru

³ORCID № 0000-0002-4926-6243

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: sannikovasv@cspu.ru

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО
ПРОФИЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность перехода к компетентностно-стратегическому подходу в обучении иностранным языкам, а также необходимость его индивидуализации через формирование языкового профиля обучающегося. Цель статьи —

© Касаткина Н. Н., Титова Л. А., Санникова С. В., 2022

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 3, 2022

обосновать необходимость создания языкового профиля и описать этапы его разработки.

Материалы и методы. Авторы изучили и проанализировали научную литературу, посвященную проблеме построения индивидуальной траектории при обучении иностранному языку и формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Также проанализированы дескрипторы компетенций CEFR и сопоставлены с компонентами иноязычной компетенции профессиональных стандартов.

Результаты. Авторами проведен сравнительный анализ дескрипторов коммуникативной компетенции по обновленным стандартам CEFR (2020), требований ФГОС 3++ и трудовых функций специалистов в области программного обеспечения и информационных систем, отраженные в профессиональных стандартах по данному виду деятельности. В результате сопоставительного анализа составлена сводная таблица дескрипторов ключевых блоков компетенций CEFR и их соответствия компонентам иноязычной компетенции профессиональных стандартов. Сформулированные нами обобщенные дескрипторы коммуникативной компетенции являются основой формирования языкового профиля обучающегося.

Обсуждение. Обновленная версия стандартов CEFR и переход к ФГОС ВО 3++ обусловили необходимость переосмысления основных лингводидактических категорий, а также изменения подхода к преподаванию иностранного языка. В статье обосновывается необходимость перехода от коммуникативного к компетентностно-стратегическому подходу с построением языкового профиля обучающегося по определенному направлению подготовки.

Заключение. Современные тенденции и изменения, происходящие в обществе, требуют изменений к преподаванию иностранных языков в высшей школе. Делается вывод о том, что реализация принципа индивидуализации образовательной траектории в сочетании с цифровизацией образовательного процесса позволит сформировать у будущего специалиста компетенции, обеспечивающие эффективность его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: CEFR; глокализация; цифровизация; медиативная компетенция; плюрикультурное взаимодействие; дескрипторы коммуникативной компетенции; языковой профиль обучающегося; индивидуальная образовательная траектория.

Основные положения:

- определен порядок разработки языкового профиля обучающегося;
- разработаны элементы языкового профиля обучающегося.

1 Введение (Introduction)

Изменившиеся условия труда и жизни, с одной стороны, не только поставили ряд новых задач в преподавании, но и потребовали поиск новых подходов для решения уже существующих проблем, центральной из которых является обеспечение индивидуальной траектории при обучении иностранному языку, для реализации которой необходимым фактором является языковой профиль. В условиях цифровизации среды реализация индивидуальной траектории при формировании языкового профиля невозможны, во-первых, без четкого и детализированного выявления потребностей обучающегося высшей школы; во-вторых, без стандартизированной объективной диагностики сформированности компетенций учащихся

перед началом обучения.

Поскольку включение экстралингвистических навыков в шкалу дескрипторов компетенций, необходимых для успешного освоения иностранного языка, и переход от коммуникативного подхода к компетентностно-стратегическому, являются методической инновацией, принятой лишь в 2020 году [1], входных тестов и работ, посвященных составлению языкового профиля обучающегося по формированию языковых компетенций, данные ключевые изменения пока не нашли своего отражения. Следовательно, ввиду объективного недостатка научных работ на тему принятых Советом Европы изменений и доказанной эффективности применения нового подхода, отраженного в CEFR, составление языкового профиля обучающегося, учитывающего последние нововведения, отраженные в CEFR, несомненно, является не только актуальной задачей, но и необходимостью [2; 3].

Период конца XX– начала XXI веков связывают с бурным развитием процессов глобализации в экономике, политике, а также социокультурной сфере. Становление единого пространства с размытыми границами выявило потребность формирования вторичной языковой личности, которая способна решать разнообразные задачи межличностного и межкультурного взаимодействия в устной и письменной формах на иностранном языке. Однако, реалии второго десятилетия XXI века ставят перед преподавателями иностранного языка совершенно иную задачу, что обусловлено несколькими факторами:

- кризис глобализации и усиление глокализации;
- утверждение в 2020 году обновленной версии общеевропейской системы оценки уровня владения иностранным языком

CEFR (Common European Framework of Reference),

– переход к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО 3++) и обновленные требования профессиональных стандартов,

– всеобщая цифровизация, усилившаяся вследствие пандемии Covid-19;

– необходимость индивидуализации образовательной траектории студентов неязыковых направлений подготовки, изучающих английский язык.

Данные процессы и события привели к переосмыслению основных лингводидактических категорий: цели, содержание, субъект и объекты обучения иностранному языку как инструменту межкультурной коммуникации.

В условиях нарастания геополитических конфликтов и информационных войн («не-диалог культур» [4]) человечество стремится обрести новый миропорядок, пытаясь решить глобальные проблемы XXI века. Симбиоз пандемии и рецессии породил в 2020 году атипичный кризис глобализации [5], усиливающийся нарастающей напряженностью на международной политической арене. Данные тенденции породили процесс, обратный глобализации, — глокализация — термин, введенный английским социологом Робертсоном, еще в 90-х годах XX века, происходящий от слияния слов «глобализация» и «локализация». В условиях активного распространения унифицированных западных норм отдельные регионы стремятся к обособлению и поиску своего пути в меняющемся глобальном пространстве. Таким образом, мы, с одной стороны, наблюдаем рост плюрикультурализма, а с другой — рост национального самосознания, региональный отклик на общемировые

тенденции. Индивид, в свою очередь, оказывается участником плюрикультурного взаимодействия в расширяющемся интернет- и медиа-пространстве, наполненном противоречивой информацией. В условиях межкультурной коммуникации он является плюрикультурным медиатором, в функции которого входит выявление и устранение коммуникативно-когнитивного дисбаланса у представителей разных культур; предотвращение дисбаланса в коммуникации путем создания условий, благоприятствующих лучшему взаимопониманию и эффективному взаимодействию в рамках профессиональной деятельности в ходе осуществления международного сотрудничества [6].

Последние события марта 2022 года усилили конфронтацию между Россией и Западом (в лице США и стран объединенной Европы), обоюдные санкции теперь затрагивают не только политико-экономическую сферу, но и социокультурную, ограничивая или делая невозможным взаимодействие в данной сфере. Однако, на наш взгляд, роль английского языка в связи с этим не только не снизится, но и может существенно возрасти: уже сейчас происходит разворот международного сотрудничества России и ее институтов с Западом на Азию и Восток, где английский язык используется достаточно активно. Так, российский бизнес активно осуществляет переориентацию на китайские рынки, а Китай последние десятилетия показывает стабильный средний уровень владения английским языком, также, как и Россия. В связи с этим особо актуальными предстают нововведения CEFR 2020: формирование социолингвистической и прагматической компетенций в условиях плюрилингвального и плюрикультурного взаимодействия.

Монография экспертов стран Совета Европы «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors», опубликованная впервые в 2018 году, спустя два года (2020) была переиздана в обновленном формате, содержащем иллюстративный материал по всем дескрипторам, а также ссылки на главы основного издания 2001 года, которое остается в силе. Анализ новых концепций и рекомендаций в главах обновленного CEFR, а также их сравнение с основной первоначальной версией 2001 года позволили нам выявить новые приоритеты в формировании коммуникативной компетенции:

– осуществлен переход от традиционных видов речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование, говорение) к коммуникационным видам деятельности на иностранном языке (рецепция, продукция, интеракция и медиация);

– определен новый вид коммуникационной деятельности на иностранном языке: медиация, которая предстает в трех спектрах: медиация текста (*mediating a text*), медиация понятийно-концептуального пространства (*mediating concepts*), медиация коммуникации (*mediating communication*);

– обновлены дескрипторы по видам речевой деятельности, например, досуговое чтение, телекоммуникационная и онлайн-интеракции и др.;

– общение онлайн выведено в отдельную компетенцию;

– теперь умение аргументировать свою точку зрения оценивается уже с уровня A2 (ранее оценивалось с уровня B2);

– традиционная формулировка в описании высшего уровня владения языком C2 “native speaker” (носитель языка), заменена

на “language professional” (владение языком на профессиональном уровне); т. е. произошла смена оценочных критериев с ориентацией использования иностранного языка в профессиональной деятельности в условиях плюрикультурного взаимодействия, а также уход от утверждения о том, что только носитель языка является эталоном владения языком [1].

Подготовка будущих профессиональных кадров нуждается в постоянном «апгрейде» (от англ. “upgrade” — изменять в соответствии с более высокими или современными требованиями) в соответствии с уровнем достижений науки и техники. Поколение Z (рожденные после 1998 г.) на сегодняшний день составляет почти четверть имеющейся рабочей силы. Этим людям принято называть “digital natives”, поскольку они фактически с рождения являются активными пользователями цифровых устройств. Необходимость ориентироваться в нескончаемом информационном потоке и постоянное наличие разного рода источников информации (как достоверной, так и нет) выработало в представителях поколения Z как положительные, так и отрицательные черты: освоение новых компетенций в укороченные сроки, а с другой стороны — отсутствие привязанностей к выбранной профессии и постоянный поиск возможностей самореализации.

ПАО «Сбербанк», являясь российским лидером в области цифровых технологий, разработал «Целевую модель компетенций 2025», в которую входят одиннадцать ключевых компетенций по трем блокам навыков: когнитивные, цифровые и социально-поведенческие. Последний блок содержит такие компетенции, как коммуникация и межкультурное взаимодействие, которые предполагают владение иностранным языком, а также умение вести

переговоры на иностранном языке и знание культуры страны изучаемого языка. Таким образом, овладение УК-4 — способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменных формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах) является необходимостью для любого современного специалиста.

На наш взгляд, актуальной задачей является конкретизация дескрипторов деловой коммуникации, формируемой в рамках УК-4 (ФГОС ВО 3++), с учетом требований профессиональных стандартов по определенному (конкретному) направлению подготовки, обновленных дескрипторов коммуникативной компетенции по стандартам CEFR (2020), а также предпочтений обучающихся. Все эти требования должны найти свое выражение в построении языкового профиля обучающегося.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

С целью построения индивидуального профиля обучающегося в вузе по неязыковому направлению подготовки на данном этапе исследования изучены существующие профессиональные стандарты. С целью наиболее полного раскрытия сути иноязычной коммуникативной компетенции и учета требований, предъявляемых к будущим профессионалам, проведен анализ трудовых функций специалистов по следующим видам профессиональной деятельности:

- 06.001 — Программист;
- 06.003 — Архитектор программного обеспечения;
- 06.004 — Специалист по тестированию в области информационных технологий;
- 06.015 — Специалист по информационным системам;
- 06.022 — Системный аналитик.

В ходе анализа трудовых функций специалистов в области программного обеспечения и информационных систем выявлены и проанализированы те, которые могут быть связаны с осуществлением деловой коммуникации в устной и письменных формах на иностранном языке (Таблица 1, столбец № 3). Выявленные компоненты сопоставлены с обобщенными дескрипторами блоков компетенций обновленной версии CEFR (Таблица 1, столбец № 2). В результате сопоставительного анализа обобщенных дескрипторов CEFR с компонентами трудовых функций специалистов в области программного обеспечения и информационных систем, выявленных в профессиональных стандартах, установлены соответствия, которые нашли отражение в перечне навыков и умений в изучении иностранного языка, необходимых обучающемуся в вузе по неязыковому направлению подготовки.

Таблица 1 — **Дескрипторы компетенции «итерация» (CEFR) и их соответствие компонентам иноязычной компетенции профессиональных стандартов**

Table 1 — **“Interaction” (CEFR) competence descriptors and their correspondence to foreign language competence components of professional standards**

Перечень умений, включенный в анкету для студентов	Ключевой аспект коммуникативных компетенций по видам речевой деятельности CEFR	Трудовая функция специалиста в области программного обеспечения и информационных систем
1	2	3
<p>1. Умение вести переписку: деловую, личную, техническую.</p> <p>2. Умение поддерживать неформальную беседу в устной, письменной и онлайн-формах на различные темы.</p>	<p>– умение поддерживать неформальную и формальную беседу в устной, письменной и онлайн-форме для установления и поддержания социального контакта по ряду вопросов, в том числе на отвлеченные темы, на совещании или собеседовании (1–3);</p> <p>– умение активно участвовать в неформальной и формальной дискуссии по рабочему вопросу (1–4);</p> <p>– умение активно участвовать в обсуждении для решения задачи, в т.ч. рабочей (3, 4);</p>	<p>– обучение пользователей, включая техническое обеспечение процесса обучения;</p> <p>– взаимодействие с заказчиком и заинтересованными сторонами в соответствии с трудовым заданием на разных этапах его выполнения;</p>

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

1	2	3
<p>3. Умение поддерживать беседу по рабочим вопросам в устной, письменной и онлайн-формах, в том числе на совещании.</p> <p>4. Умение вносить вклад в обсуждение вопроса.</p> <p>5. Умение проходить собеседование при трудоустройстве</p>	<p>– умение вести переговоры и улаживать конфликт, в т.ч. по рабочим вопросам (2 – 4);</p> <p>– умение общаться с собеседником для передачи, получения и/или обмена информацией, например, давать или получать инструкции (2, 3);</p> <p>– умение поддерживать переписку с коллегами и партнерами (1, 3)</p>	<p>– распространение информации о ходе и итогах выполнения работ</p>

Таблица 2 — **Дескрипторы компетенции «рецепция» (CEFR) и их соответствие компонентам иноязычной компетенции профессиональных стандартов**

Table 2 — **“Comprehension” (CEFR) competence descriptors and their correspondence to foreign language competence components of professional standards**

Перечень умений, включенный в анкету для студентов	Ключевой аспект коммуникативных компетенций по видам речевой деятельности CEFR	Трудовая функция специалиста в области программного обеспечения и информационных систем
1	2	3
1. Умение понимать разговорную речь других собеседников при непосредственном или опосредованном участии.	<ul style="list-style-type: none"> – умение понимать доклады, лекции, и развернутые сообщения в устной форме (2); – умение понимать технические инструкции, объявления и указания в устной и письменной формах (4); – умение понимать разговорную речь при непосредственном или опосредованном участии (1); – умение понимать большие сложные тексты абстрактного характера и специальные статьи большого объема (3); 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение пользователей, включая техническое обеспечение процесса обучения; – установка и настройка системного и прикладного программного обеспечения (ПО), необходимого для функционирования информационных сис-

Продолжение таблицы 2

Continuation of table 2

1	2	3
<p>2. Умение понимать доклады, лекции, и развернутые сообщения в устной форме.</p> <p>3. Умение понимать большие сложные тексты абстрактного характера и специальные статьи большого объема</p> <p>4. Умение понимать технические инструкции, объявления и указания</p>	<p>– умение понимать содержание и затронутые темы в текстах и уметь находить в них конкретную информацию (3, 4)</p>	<p>тем (ИС) и баз данных (БД) в соответствии с трудовым заданием;</p> <p>– взаимодействие с заказчиком и заинтересованными сторонами в соответствии с трудовым заданием на разных этапах его выполнения;</p> <p>– создание и согласование пользовательской документации к элементам ИС и регламентов (БД);</p> <p>– Распространение информации о ходе и итогах выполнения работ;</p> <p>– анализ требований к ПО (ИС, БД);</p> <p>– сбор и анализ статистической информации;</p> <p>– описание алгоритмов компонентов, включая методы и схемы</p>

Таблица 3 — **Дескрипторы компетенции «медиация» (CEFR) и их соответствие компонентам иноязычной компетенции профессиональных стандартов**

Table 3 — **“Mediation” (CEFR) competence descriptors and their correspondence to foreign language Competence components of professional standards**

Перечень умений, включенный в анкету для студентов	Ключевой аспект коммуникативных компетенций по видам речевой деятельности CEFR	Трудовая функция специалиста в области программного обеспечения и информационных систем
1	2	3
<p>1. Умение установить и наладить контакт заказчиком и заинтересованными сторонами, в том числе с иностранными партнерами.</p> <p>2. Умение управлять взаимодействием с иностранными</p>	<p>– умение корректно выражать собственное мнение по вопросу (6);</p> <p>– умение обрабатывать информацию для ее последующей передачи (3);</p> <p>– умение устанавливать и налаживать контакт с иностранцами (иностранцами коллегами) (1, 2);</p>	<p>– обучение пользователей и тестировщиков, включая техническое обеспечение процесса обучения;</p> <p>– установка и настройка системного и прикладного программного обеспечения (ПО), необходимого для функционирования информационных систем (ИС) и баз данных (БД) в соответствии с трудовым заданием;</p> <p>– взаимодействие с заказчиком и заинтересованными сторонами в соответствии с трудовым заданием на разных этапах его выполнения;</p>

Продолжение таблицы 3

Continuation of table 3

1	2	3
<p>партнерами, в том числе уметь вести переговоры и улаживать конфликты.</p> <p>3. Умение работать с информацией (статистической, технической, управленческой, рекламной): сбор, обработка, анализ, передача.</p> <p>4. Умение работать с регламентами и документацией, в том числе отчетной:</p>	<ul style="list-style-type: none">– умение внести вклад в межкультурный диалог и способствовать достижению поставленной задачи (1, 2);– умение объяснять актуальность и важность полученной информации (3);– умение делать записи во время прослушивания лекций, выступлений на конференциях (5);– умение анализировать полученную в разных источниках информацию (4);– умение передать информацию о времени, месте, цене и т.д. из объявлений или печатных источников (3);– умение передать указания и инструкции (3);– умение перевести письменный текст устно и письменно (4);– умение выразить собственное мнение об авторском тексте (в том числе литературном) (6);– умение анализировать авторские тексты (4);– умение работать в группе: умение наладить взаимодействие со сверстниками и умение взаимодействовать для принятия общего решения (1, 2);	<ul style="list-style-type: none">– создание и согласование пользовательской документации к элементам ИС и регламентов (БД);– распространение информации о ходе и итогах выполнения работ;– анализ требований к ПО (ИС, БД);– сбор и анализ статистической информации;

Продолжение таблицы 3

Continuation of table 3

1	2	3
<p>создание и корректировка.</p> <p>5. Умение делать записи по прослушанной информации (во время лекции, конференции, совещания и др.).</p> <p>6. Умение корректно выразить собственное мнение по вопросу</p>	<p>– умение управлять взаимодействием (2);</p> <p>– умение поддерживать конструктивный разговор (1, 2);</p> <p>– умение разрешать конфликтные ситуации (2)</p>	<p>– описание алгоритмов компонентов, включая методы и схемы</p>

Таблица 4 — **Дескрипторы компетенции «продукция» (CEFR) и их соответствие компонентам иноязычной компетенции профессиональных стандартов**

Table 4 — **“Product” (CEFR) competence descriptors and their correspondence to foreign language competence components of professional standards**

Перечень умений, включенный в анкету для студентов	Ключевой аспект коммуникативных компетенций по видам речевой деятельности CEFR	Трудовая функция специалистов в области программного обеспечения и информационных систем
1	2	3
<p>1. Умение корректно оформлять заказы, как личного, так и рабочего назначения.</p> <p>2. Умение составлять техническую документацию и отчеты.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – составление технической и деловой документации и отчетов (1, 2); – составление монологического высказывания (3); – умение описывать проводимые исследования и их результаты (5); – написание тезисов для выступления на научных конференциях (4); 	<ul style="list-style-type: none"> – взаимодействие с заказчиком и заинтересованными сторонами в соответствии с трудовым заданием на разных этапах его выполнения; – создание и согласование пользовательской документации к элементам ИС и регламентов (БД); – распространение информации о ходе и итогах выполнения работ;

Продолжение таблицы 4

Continuation of table 4

1	2	3
<p>3. Умение выступать с докладом и презентацией.</p> <p>4. Умение писать тезисы для выступления на научных конференциях.</p> <p>5. Умение описывать проводимые исследования и их результаты</p>	<p>– умение выстраивать речь для публичных выступлений (3)</p>	<p>– анализ требований к ПО (ИС, БД);</p> <p>– сбор и анализ статистической информации;</p> <p>– описание алгоритмов компонентов, включая методы и схемы</p>

3 Результаты (Results)

Трудовые функции, представленные в вышеуказанных профстандартах, внесены в таблицу обобщенных дескрипторов по видам речевой деятельности (интеракция, продукция, медиация, рецепция) с учетом особенностей профессиональной деятельности. Таким образом, нами сформулированы унифицированные показатели для оценки уровня владения языками специалистами в области программного обеспечения и информационных систем.

Сопоставительный анализ соответствия дескрипторов CEFR и компонентов иноязычной компетенции из профессиональных стандартов, позволил составить комплекс дескрипторов ключевых блоков компетенций, необходимый для формирования языкового профиля обучающегося. Данный комплекс позволил сформулировать перечень навыков и умений в изучении иностранного языка, который будет включен в анкету для студентов факультета ИВТ Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова на следующем этапе исследования. Анкетирование позволит нам индивидуализировать образовательную траекторию.

4 Обсуждение (Discussion)

Изучение английского языка, выполняющего социальную функцию лингва франка [7; 8; 4], является средством формирования коммуникативной компетенции в разных сферах, позволяющей осуществлять взаимодействие не только в билингвальной среде с носителем языка «native speaker», но и представителями других наций и культур (субкультур) при решении значимых вопросов как личного, так и профессионального характера (межлингвистическая и внутрilingвистическая медиация). Современные условия плюрикультурной коммуникации требуют от вузов

формирования у современного специалиста не только коммуникативной компетенции, но и медиативной (CEFR, 2020), которая способствует овладению культурой партнерства в нестабильном геополитическом пространстве. В. В. Сафонова детализировала модель «билингвальной / трилингвальной профессионально-профильной коммуникативной компетенции», сделав акцент на взаимосвязи и взаимообусловленности изучения ряда языков и культур, а также ввела «принцип билингвальности / трилингвальности и поликультурности» [4; 6].

Важность индивидуализации образовательной траектории при обучении иностранному языку подчеркивается многими исследователями [9]. Построение данной траектории необходимо выстраивать в контексте новой компетентностной модели (CEFR, 2020). Понятие «коммуникативная компетенция», введенное Д. Хаймсом еще во второй половине XX века, безусловно, требует обновления с учетом современных реалий. Российская модель иноязычной коммуникативной компетенции (И. Л. Бим, В. В. Сафонова), имевшая актуальность в конце 90-х годов XX века и первом десятилетии XXI века, сегодня претерпевает изменения и активно обсуждается методистами [6; 10]. Конец второго десятилетия XXI века является знаковым моментом в эволюции компетентностного подхода в обучении иностранным языкам — на первое место выходит компетентностно-стратегическая модель [1]. Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что обучение иностранному языку должно концентрироваться не столько на развитии способности к коммуникации, сколько на готовности к эффективному взаимодействию в полилингвальной и плюрикультурной среде с учетом контекста условий, в которых осуществляется взаимодействие.

5 Заключение (Conclusion)

Проведенное исследование доказало необходимость изменения подхода к преподаванию иностранного языка в вузе. Текущие изменения в политике, экономике, социокультурной сфере, с одной стороны, а также обновление федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и стандартов CEFR — с другой, требуют пересмотра рабочих программ по иностранному языку и переходу от коммуникативного подхода к компетентностно-стратегическому.

Ориентация на языковой профиль обучающегося и автоматизация образовательного процесса, которые являются необходимыми условиями для организации эффективного обучения иностранному языку, при внедрении представляют собой особую сложность вследствие отсутствия общепринятых и четких критериев оценки как языкового материала, так и потребителей, изучающих иностранный язык. Разработанный комплекс дескрипторов ключевых блоков компетенций, необходимый для формирования языкового профиля обучающегося вуза, позволит учесть актуальные тенденции и изменения, а также подготовить обучающихся к будущей профессиональной деятельности в условиях современных реалий.

Составление языкового профиля обучающегося позволит:

- разработать индивидуальную образовательную траекторию;
- разработать и применять единые стандарты оценивания;
- производить автоматизированное оценивание знаний и умений обучающегося;
- отслеживать индивидуальный прогресс обучающихся.

Библиографический список

1. Council of Europe (2020), “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment”. URL: <https://coe.int/lang-cefr> (дата обращения: 02.06.2022).
2. Ockey, G. (2021), “An Overview of COVID-19’s Impact on English Language University Admissions and Placement Tests”, *Language Assessment Quarterly*, vol. 18, no. 1, pp. 1–5.
3. Deygers B., Malone M.E. (2019), “Language assessment literacy in university admission policies, or the dialogue that isn’t”, *Language Testing*, no. 3, pp. 347–368.
4. Сафонова В. В. Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI века. 2018. № 2. С. 20 –39.
5. Пештиев В. И., Титова Л. А. Глобализация: сюжеты на завтра // Теоретическая экономика. 2021. № 6. С. 143–147. DOI 10.52957/22213260_2021_6_143.
6. Сафонова В. В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 151–164. DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_151
7. Едличко А. И. Социальный статус английского языка в системе образования немецкоязычных стран // Вестник Московского университета.. 2018. № 2. С. 77–86. (Серия 19 «Лингвистика и межкультурная коммуникация»)
8. Кочетова М. Г. Английский язык и культура межнационального общения // Вестник Московского университета. 2018. № 2. С. 23–30. (Серия 19 «Лингвистика и межкультурная коммуникация»).
9. Ванягина М. Р. Оценка уровня владения иностранным языком в высшей военной школе // Вестник Тамбовского университета. 2021. Т. 26, № 195. С. 107–118. (Гуманитарные науки). DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-107-118
10. Колесников А.А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. 2019. №5. С. 2–11.

N. N. Kasatkina¹, L. A. Titova², S. V. Sannikova³

¹ORCID No. 0000-0002-6757-9622

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor,

Head of the Department of Foreign Languages of the Humanitarian
Faculties, Yaroslavl State University Named after P. G. Demidov,
Yaroslavl¹, Russia.

E-mail: ninet75@mail.ru

²ORCID No. 0000-0001-6209-8267

Docent, Candidate of Economic Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign
Languages of the Natural Science Faculties, Yaroslavl State University
Named after P. G. Demidov, Yaroslavl, Russia.

E-mail: luxe22@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0002-4926-6243

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

E-mail: sannikovasv@cspu.ru

WAYS TO FORM A STUDENT'S LANGUAGE PROFILE

Abstract

Introduction. The article deals with the actual issue of the transition to a competence-strategic approach in teaching foreign languages, as well as the need for its individualization through the developing of a student's language profile. The purpose of the article is to provide the evidence of the necessity to create a language profile and describe the stages of its development.

Materials and methods. The authors studied and analyzed the scientific literature devoted to the problem of building an individual trajectory in teaching a foreign language and the formation of foreign language communicative competence. The CEFR competencies descriptors were analyzed and compared with the components of foreign language competence of professional standards.

Results. The authors carried out a comparative analysis of the communicative competence descriptors according to the updated CEFR standards (2020), the requirements of the Federal State Educational Standard 3 ++ and labor functions of specialists in the field of software and information systems, formulated in professional standards for this type of activity. As a result of the comparative analysis, we have compiled a summary table of CEFR competence descriptors and their correspondence to foreign language competence components of professional standards. The generalized communicative competence descriptors that we have formulated are the basis for the formation of a student's language profile.

Discussion. The updated version of the CEFR standards and the transition to the FSES HE 3++ necessitated reconsidering of the main linguodidactic categories, as well as the change in the approach to teaching foreign languages. The article provides the need of changing a communicative approach to a competence-strategic one with the construction of a student's language profile in a particular area of training.

Conclusion. Modern trends and modifications require a change in the approach to teaching foreign languages in higher

education. It is concluded that the implementation of the principle of individualization of the educational trajectory in combination with the digitalization of the educational process will allow the future specialist to develop competencies that ensure the effectiveness of his professional activity.

Keywords:CEFR; Qlocalization; Digitalization; Media-tion competence; Pluricultural interaction; Communicative competence descriptors; Student's language profile; Individual educational trajectory.

Highlights:

The procedure for developing a student's language profile is determined;

The elements of a student's language profile have been designed.

References

1. Council of Europe (2020), “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment”. Available at: <https://coe.int/lang-cefr> (Accessed: 02.06.2022).
2. Ockey, G. (2021), “An Overview of COVID-19’s Impact on English Language University Admissions and Placement Tests”, *Language Assessment Quarterly*, vol. 18, no. 1, pp. 1–5.
3. Deygers B., Malone M.E. (2019), “Language assessment literacy in university admission policies, or the dialogue that isn’t”, *Language Testing*, no. 3, pp. 347–368.
4. Safonova V.V. (2018), *Phylosophskaya binarnaya oppozicia “dialog culture — ne-dialog culture” v lynguodidakticheskom rassmotrenii* [Philosophical opposition "dialogue of cultures -non-dialogue of cultures" in linguodidactic perspective], *Prepodavatel' XXI veka*, 2, 20–39 (In Russian).
5. Peftiev V.I. & Titova L.A. (2021), *Globalisacija: sugeti na zavtra* [Globalization: stories for tomorrow], *Teoreticheskaja ekonomika*,

6, 143–147. Available at: <http://theoreticaleconomy.ru/index.php/tor/article/view/89> (Accessed: 02.06.2022). (In Russian).

6. Safonova V.V. (2021), *Lyngodidakticheskiye razmishleniya o mediativnom obrazovanii prepodavatelya-issledovatelya v sisteme yazikovoj podgotovki k mezhdunaronomu partnerstvu i sotrudnichestvu* [Language pedagogy reflections on the mediation education of the teacher-researcher in the system of language training for international partnership and cooperation], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki*, 1 (838), 151–164. (In Russian).

7. Edlichko A.I. (2018), *Socialnij status anglijskogo yazika v sisteme obrazovaniya nemezkojazychnih stran* [The social status of the English language in the educational system of german-speaking countries], *Vestnik Moskovskogo universiteta, Seriya 19. "Lingvistika i mezhdunarodnaja kommunikacija"*, 2, 77–86. (In Russian).

8. Kochetova M.G. (2018), *Anglijskij yazik i kultura mezhnacionalnogo obscheniya* [The English language and the culture of international communication], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. "Lingvistika i mezhdunarodnaja kommunikacija"*, 2, 23–30. (In Russian).

9. Vaniagina M.R. (2021), *Ocenivaniye urovna vladenija inostrannim yazikom v visshej voennoj shkole* [Assessment of foreign language proficiency in higher military schools], *Vestnik Tambovskogo universiteta, Seriya Gumanitarniye nauki*, 26, 195, 107–118. (In Russian).

10. Kolesnikov A.A. (2019), *Obuchenije inostrannim yazikom v svete novih kompetentnostnih realij* [Teaching foreign languages in the light of new competence realities], *Inostrannije yaziki v shkole*, 5, 2–11. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.06.2022; одобрена после рецензирования 23.06.2022; принята к публикации 29.06.2022.

The article was submitted 10.06.2022; approved after reviewing 23.06.2022; accepted for publication 29.06.2022.

Научная статья

УДК 378.937 : 681.14

ББК 74.480.268 : 32.973

DOI 10.25588/CSPU.2022.97.89.008

А. Л. Королев

ORCID № 0000-0002-7301-3318

Доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: koroleval@cspu.ru

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЛЕКЦИЙ В ВУЗЕ

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются способы повышения эффективности мультимедийных лекций. Материал излагается на основе собственного опыта проведения подобных лекций с 2007 года. Акцентируется внимание на необходимости сбалансированного нагружения слухового и зрительного каналов восприятия информации и активного взаимодействия со студентами.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной когнитивным аспектам мультимедийного обучения, а также наблюдения за ходом и результатами образовательного процесса по курсам «Компьютерное моделирование», «Моделирование систем» и «Информационные технологии в образовании».

Результаты. Проверена эффективность концепции когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Мейера (Mayer R.E.

© Королев А. Л., 2022

Cognitive Theory of Multimedia^o Learning. URL: http://etec.cctlubc.ca/510wiki/Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning). Установлены дополнительные особенности проведения мультимедийных лекций, повышающие их эффективность. Установлена определенная общность когнитивной теории Р. Мейера и методики В. Ф. Шаталова (Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Москва : Педагогика, 1980).

Обсуждение. Для практического применения проведения мультимедийных лекций рекомендуется внедрять указанные подходы, повышать концентрацию внимания студентов и их мотивацию, а также включать в обсуждение студентов при изучении вопросов лекции.

Заключение. Представленные положения и рекомендации повышают эффективность мультимедийных лекций. Дополнительные методические рекомендации, как и вся теория мультимедийного обучения, апробирована при чтении лекций по курсам «Компьютерное моделирование» и «Информационные технологии в образовании», «Моделирование систем» в течение 15 лет. Основные положения данной статьи включены в лекционный курс «Информационные технологии в образовании».

Ключевые слова: теория мультимедийного обучения; мультимедийные лекции; студент; практические рекомендации; вуз.

Основные положения:

- апробирован методологический подход к построению мультимедийных лекций согласно теории Р. Мейера;
- разработаны практические рекомендации проведения мультимедийных лекций;
- материал статьи может служить основой для формирова-

ния культуры визуального представления информации у студентов - будущих учителей при проведении мультимедийных занятий.

1 Введение (Introduction)

Учебные планы обучения студентов постоянно обновляются, и вводятся новые учебные дисциплины. По этой причине в последнее время происходит уменьшение часов на аудиторные занятия и увеличение самостоятельной работы, но не все студенты готовы (или не хотят, или не умеют, или не могут) изучать материалы по темам дисциплины самостоятельно, полностью или частично. Лекция в университете в наше время — способ логически последовательно, понятно, с учетом современных научных подходов изложить, объяснить сложный теоретический материал, поделиться малоизвестной или сложнодоступной информацией; проявить эрудицию, увлечение предметом, исследовательские умения преподавателя, передать собственный опыт и т. п. Лекция является важным компонентом образовательного процесса, и ее нельзя заменить, например, самостоятельной работой студентов, для которой необходимо еще создать учебно-методическое обеспечение.

Однако, результаты исследований американских ученых (Эдгар Гейл), которые выражены в так называемой «пирамиде обучения» по Э. Дейлу, вершиной которого является лекция (то есть монолог преподавателя, не сопровождаемый слайдами или какими-либо другими иллюстрациями), всего с 5% усвоения материала (О профессоре Дейлее, его «конусе опыта» и «пирамиде обучения». URL: <https://www.openlesson.ru/?p=16822>). Эдгар Дейл — всемирно известный ученый в области использования аудиовизуальных материалов, который изучал проблемы усвоения вербального преподавания (рисунок 1).



Рисунок 1 — «Пирамида обучения» по Э. Дейлу

Figure 1 — «Learning Pyramid» by E. Dale

Еще раз подчеркнем, лекция, наряду с семинарскими, практическими и лабораторными занятиями, в настоящее время является основной формой обучения в университете (рисунок 2).



Рисунок 2 — «Конус опыта» по Э. Дейлу

Figure 2 — “Cone of experience” by E. Dale

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Некоторые авторы противопоставляют традиционную лекцию так называемой активной: проблемная лекция, лекция-визуализация, пресс-конференция, лекция-консультация, лекция вдвоем, лекция-диалог, лекция с использованием техники обратной связи, «перевернутый класс» и др. [6].

В статье Т. А. Асташовой выявлено противоречие во мнении, какая форма организации лекционного занятия в большей степени интересна студентам, что может повысить мотивацию посещения и работы на данных занятиях [1].

В связи с тем, что в наше время эффективность учебного процесса во многом определяется характером деятельности студента, некоторые авторы считают неприемлемым объяснительный способ сообщения учебного материала, которые составляют суть классической лекции. Но объяснять приходится. Доказано, что эффективность занятий в университете зависит именно от научно-теоретического уровня содержания изучаемого материала и удачно подобранных примеров. На этапе чтения нового для студентов лекционного курса интерес к дисциплине, возможно, будет незначительным, дальнейшее его развитие во многом зависит от эрудированности преподавателя и впечатления от первых лекций. Таким образом, мотивация в обучении играет важную роль. Необходимо определять место приобретенных знаний в структуре модели специалиста; где и как студенты могут применить их в будущей практической педагогической деятельности, например, описать реальную практическую задачу, для решения которой понадобятся конкретные знания. Некоторые специалисты оставляют за мотивацией 75% успеха в обучении (Солодова Е. А. Новые мо-

дели в системе образования. Синергетический подход. Москва . URSS, 2013).

По результатам исследований психологов установлено, что в памяти человека остается только 10 % услышанного и 50 % увиденного, а 80 % людей привыкли получать информацию через зрительный канал, что обосновывает эффективность лекции-визуализации. По данным Л. Л. Босовой, человек запоминает 10 % того, что читает; 20 % того, что слышит; 30 % того, что видит; 50 % того, что видит и слышит [2]. Это является основанием сделать лекцию мультимедийной. Все это согласуется с выводами Э. Дейла (рисунки 1, 2).

Таким образом, принцип наглядности в обучении, выдвинутый еще в XVII веке Я. Коменским, в наши дни приобретает новое содержание. Визуализация — общее название приемов представления информации или физического явления в виде, удобном для зрительного наблюдения, восприятия и анализа.

Проблема визуализации знаний является серьезной проблемой современного образования [3; 4]. Так А. Пайвио выделяет три когнитивных слоя обработки визуальной информации (Paivio A dual coding theoretical model of reading // Theoretical models and processes of reading. Newark, DE: International Reading Association. 2004. pp. 1329–1336):

- чисто дискретные смысловые единицы информации (вербализуемые) — буквы, надписи, обозначения;
- условно-образные или дискретно-образные элементы информации (вербализуемые иллюстрации в тексте, необходимые для понимания остального текста);

– континуальные элементы мышления, такие как, невербализируемые ментальные образы, эмоции, чувства, которые зачастую трудно выразить в вербальном виде.

Триединство визуальной информации и представляет основную трудность при восприятии визуальных объектов. По мнению психологов, это малоизученный уровень мышления.

Увеличение наглядности, вне всякого сомнения, имеет много преимуществ, но не заменяет вербальное (словесное) изложение темы.

Студенческая деятельность на лекции начинается с активного восприятия ее содержания. Важно формирование умений студентов сознательно и сосредоточенно «смотреть, слушать и конспектировать», т. е. выделять и фиксировать главное, что особенно важно на младших курсах обучения.

Чтобы студенты активно воспринимали лекцию, они должны понимать научный стиль изложения материала, владеть базовыми знаниями. Монологическая форма обучения, в том числе и мультимедийная, должна содержать диалог с аудиторией путем постановки вопросов и обсуждения ответов студентов на вопросы преподавателя по ходу лекции.

Новую научную информацию лучше структурировать, подавать в виде схем, таблиц, следить, чтобы термины и определения записывались, добиваться их запоминания путем многократных повторений. Мультимедийная лекция для этого имеет дополнительные средства и возможности.

Когнитивная теория мультимедийного обучения, предложенная Р. Мейером, предполагает, что обработка информации основана на трех процессах:

– *отбор* — выделение из общего потока имеющую значение информацию на основе механизма произвольного внимания;

– *организация* — выстраивание системы внутренних логических связей между отобранными словами, образами и понятиями;

– *интеграция* — выстраивание системы внешних связей между вербальными и образными смысловыми конструкциями и знаниями в долгосрочной памяти.

Теория мультимедийного обучения Р. Мейера основана на следующих гипотезах, которые следуют из теории А. Пайвио:

– трехуровневая организации памяти человека: сенсорная, кратковременная (рабочая) и долговременная.

– существование двух, относительно независимых каналов обработки информации: вербального и образного;

– ограниченная емкость и время удержания информации в сенсорной и кратковременной памяти (рисунок 3).



Рисунок 3 — Когнитивная модель мультимедийного обучения Р. Майера

Figure 3 — R. Mayer's cognitive model of multimedia learning

3 Результаты (Results)

На лекции необходимо использовать и образную, и вербальную формы представления материала. Однако, содержание слайдов презентации может быть причиной перегрузки когнитивной системы человека.

Презентация должна помогать отбирать, организовывать и интегрировать информацию в личную базу знаний. Необходим тщательный отбор и организация информации в виде, наиболее удобном для восприятия и понимания, а также обоснованность не только текста, иллюстраций и видеофрагментов, но и каждого элемента оформления.

Конечно, в традиционной форме подачи учебного материала – лекции – вербальный компонент является ведущим по определению. Вербальный компонент лекции требует постоянного совершенствования. Фразы на лекции должны быть длиной 11 ± 2 слова, а их повторение следует производить без использования синонимов. Каждый преподаватель непрерывно оптимизирует вербальный компонент, находит более емкие речевые обороты и фразы, в конечном счете, словесный объем лекции непроизвольно сжимается, минимизируется. Следует заметить, что логическая структура учебного материала играет весьма важную роль для восприятия и понимания (Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. Москва : Педагогика, 1974).

На лекции вполне возможна демонстрация не очень сложных когнитивных схем (графовых структур), отражающих логические связи между понятиями. Установлено, что схемы воспринимаются человеком легче, чем словесное описание (Т. Бьюзен,

Б. Бьюзен Супермышление. Минск : Попури. 2003). Схема как графический объект дает картину в целом и воспринимается по другим каналам, происходит визуализация информации. Основная идея когнитивных схем состоит в том, что любое явление или объект можно представить себе как сеть, когда строится своеобразная информационная модель предметной области, имеющая вид ориентированного графа, вершины которого соответствуют объектам предметной области, а дуги задают отношения между ними. Человек непроизвольно начинает воспринимать схему, начиная с главного элемента.

Доказательством может служить методика В. Ф. Шаталова, которая основана на структурировании материала в виде опорных схем, наращивании информации в оптимальном темпе и её многократном повторении, причем опорные схемы создавались самими учениками (Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. Москва : Педагогика, 1980). Данный подход соответствует процессам обучения человека, учитывает принципы деятельности человеческого мозга. Но с ростом сложности, схемы, которые демонстрируются на лекции, теряют свои преимущества.

Важную роль играет оформление презентации. Рекомендуется использовать шрифт без засечек типа «Arial», размер шрифта выбирается в зависимости от размера аудитории, где будет читаться лекция. На слайде должен быть светлый фон и контрастный цвет шрифта. Заголовок слайда весьма желателен. В итоге лекции должны запоминаться мысли, а не слова.

Мультимедийная лекция должна представляться в виде дискретных порций информации. Действительно, если объем рабочей памяти студента и время удержания информации ограниче-

ны, то этот фактор обязывает передавать учебную информацию порциями и по обратной связи отслеживать их усвоение и понимание. Следует помнить, что понимание происходит с некоторым запаздыванием во времени. Это положение особо актуально для младших курсов. Учебная информация на лекции должна легко восприниматься студентами.

Желательно предварительное знакомство с основными понятиями. То есть предварительно на каждом занятии необходимо сформировать или активизировать понятийную базу, которая будет использоваться на лекции. Это относится к любой лекции, например, В. Ф. Шаталов предварительно излагал общую картину, а потом ее детализировал. Происходило обучение по «раскручивающейся спирали» и многократное повторение главного.

Дублирование информационных потоков создает причину для раздвоения внимания. Действительно, у студента возникает проблема: слушать или читать текст на слайде. Такая ситуация возникает, например, когда весь материал лекции или его большая часть, прописывается на слайдах и еще читается преподавателем. Это очень нежелательное совмещение. На слайде должен быть один объект: либо один текст, либо рисунок или диаграмма, или схема. Прочитали, посмотрели, а затем прослушали пояснения преподавателя. Возможно, обсудили возникшие вопросы и затем записали главное.

Ключевые слова на слайдах необходимо выделять, записывать заголовки слайдов, выделять структуру презентации. Таким образом часть информации не требует усилий для восприятия, затрат времени и внимания на выявление главного. Этот сигнальный принцип наиболее желателен для применения.

Текст и связанные с ними изображения должны быть представлены рядом на одном слайде, подрисуночные подписи обязательны.

Дизайн-эффекты действуют сильнее на обучаемых с низким уровнем знаний и на обучаемых с высоким пространственным воображением. Этот факт установлен Р. Мейром в ходе экспериментальных исследований.

Индивидуальные особенности аудитории в ходе обучения должны быть установлены в первую очередь, поэтому может быть необходима коррекция слайдов и вербального компонента лекции.

Объяснять материал необходимо по рисунку или схеме, которые в настоящий момент демонстрируются на слайде.

Предпочтителен диалоговый стиль лекции. Такой стиль интенсифицирует мыслительные процессы студентов, раскрывает дополнительные когнитивные возможности. Происходит вовлечение студентов в работу путем задавания вопросов по теме и обсуждения ответов, в связи с чем образуется одна из возможных обратных связей. Вопросы можно задать как до, так и после рассмотрения какого-либо вопроса на лекции. Основные положения лекции следует выносить на обсуждение со студентами, опираясь на знакомый им фактический материал.

Обучение не всегда улучшается при использовании на слайде динамических анимационных эффектов, а при демонстрации компьютерных моделей с анимированным представлением результатов моделирования всегда достигается положительный эффект [5]. Иногда представление большого по объему текста на слайде просто необходимо. Показывать его нужно порциями, это

один из видов структуризации текста.

На лекциях по дисциплинам естественно-математического цикла часто требуется проведение математических преобразований или демонстрация математических зависимостей. Считаю, что представление такой информации на слайдах — наиболее сложный вариант построения презентации для мультимедийной лекции. В этом случае можно сделать выкладки и преобразования на доске или вынести каждый шаг математического преобразования на отдельные слайды с пояснением действия. При этом возникает проблема управления каналами восприятия информации, т.е. что и когда сказать, а что показать, что предложить прочитать на слайде, а что сделать одновременно. Как управлять переключением внимания студентов — задача для преподавателя при работе с конкретной аудиторией. Основной ошибкой является обилие текста на слайде презентации.

Некоторые преподаватели считают, что если есть презентация, то конспектировать лекцию студентам нет необходимости, а достаточно раздать лишь презентацию. Однако, презентация для демонстрации на лекции не предназначена для самостоятельного изучения, в ней нет примеров, пояснений, ответов на дополнительные вопросы аудитории и подобного материала, который сообщается устно. На лекции можно достичь максимальной концентрации внимания и максимум понимания, если студенты следят за логикой изложения материала и участвуют в работе.

Кроме того, ведение конспекта связано с персональной обработкой информации, т.е. с отбором и пониманием материала, созданием собственной системы знаний в режиме концентрации внимания.

Для самостоятельной работы материал нужно готовить специально. Кроме того, по своим возможностям презентация проигрывает гипертекстовым Web-документам, например, локальным Web-сайтам, на базе которых можно создать электронное учебное пособие.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательных организациях требует дополнительной методической работы, на что указывает мировой опыт применения ИКТ в образовании: «Не существует коротких технологических путей к хорошему образованию. Чтобы улучшить качество образования, необходимо сосредоточиться почти исключительно на учителях». Очень легко увлечься «технологической» стороной обучения, основанной на новых информационных технологиях в ущерб настоящим результатам обучения. (Девид Меррилл профессор образовательных технологий Университета штата Юта).

«Технологии могут служить мощным инструментом для образования — при этом они должны быть грамотно встроены в учебный процесс и сопровождаться новыми моделями обучения» (Генеральный директор ЮНЕСКО Ирина Бокова).

«ИКТ имеют большое значение, но гораздо большее значение имеют хорошие учителя и соответствующее преподавание» (Профессор Сунгхо Квон Университет Ханяннг, Корея). (Информационные и коммуникационные технологии в образовании / под редакцией: Бадарча Дендева. Москва : ИИТО ЮНЕСКО, 2013).

4 Обсуждение (Discussion)

Главным критерием эффективности применения ИКТ в образовании является получение существенного положительного эффекта. В настоящее время с уверенностью можно утверждать,

что наибольший эффект в образовании, в том числе и в высшем, может дать применение мультимедиа на занятиях. Мультимедиа дает возможность повысить наглядность учебного материала, применять графические и опорные схемы и другие средства. Необходимым условием является следование выводам теории мультимедийного обучения Р.°Мейера с учетом результатов В. Ф. Шаталова.

Если итоговый контроль по курсу предполагает тестирование, то лекционный курс заранее должен быть ориентирован на такую форму контроля знаний. Технологии смешанного обучения дадут несомненный эффект, если студенты имеют высокий уровень мотивации в обучении.

Наиболее оптимальным, с учетом экономических факторов, является встраивание ИКТ в существующую систему обучения на всех ступенях. Процесс внедрения ИКТ в образование требует комплексных и системных исследований, опытной проверки методик, свободных от коммерческих интересов, так как существует пример В. Ф. Шаталова, который получил в обучении школьников великолепные результаты без применения ИКТ. Внедрение ИКТ в деятельность образовательных учреждений требует дополнительной организационной и методической работы.

5 Заключение (Conclusion)

Обучение эффективнее при использовании графики и повествования, чем использование графики и текста на экране. В этом случае возможна перегрузка каналов восприятия. Р. Мейер предлагает не использовать поясняющий текст на схемах, заменяя его лекторским голосом: печатный текст перегружает визуальный канал, а затем и рабочую память преобразованием из символического

представления полученной информации во внутреннее представление. Наличие поясняющих текстов на анимации рассеивает внимание студента.

Таким образом, слово услышанное и слово прочитанное воспринимаются неодинаково, существует разница в восприятии, понимании текста и устной фразы. Однако, текст студент может прочитать повторно и попросить пояснения, что несколько труднее для услышанного.

Лишний текст, изображения, звуки, даже фоновую музыку и т. п. необходимо исключить со слайда. Они создают информационный шум и требуют дополнительных усилий для отбора и восприятия актуальной информации.

Исключение избыточности: графика, повествование и текст на экране избыточны. Это означает, что показ графики, ее текстовое описание и словесное повторение того, что написано, нежелательно. Исключение составляют случаи, когда короткий текст является подписью под рисунком.

Существуют большие возможности мультимедиа, но и проблемы, которые необходимо преодолевать путем разработки новых комплексных организационных и методических решений. Работа в этом направлении раскроет возможности ИКТ и, несомненно, даст существенные результаты.

Библиографический список

1. Асташова Т. А. Современная лекция глазами студентов: пути развития // Открытое образование. 2017. № 4. С. 34–42.
2. Босова Л. Л. Графические способы представления учебной информации [Электронный ресурс] // Инфоурок : [сайт]. [2020]. URL: <https://infourok.ru/graficheskie-sposoby-predstavleniya-uchebnoj-informacii->

4747340.html (дата обращения: 07.05.2022).

3. Дмитриева И. Ю. Роль средств визуализации в современном процессе обучения // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности : материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 29 октября 2020 года / под редакцией А. В. Набирухиной. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. С. 39–45.

4. Катханова Ю. Ф., Корзинова Е. И., Игнатьев С. Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестник Адыгейского государственного университета. 2018. № 4 (228). С. 51–59. (Серия 3. Педагогика и психология).

5. Королев А. Л., Паршукова Н. Б. Мультимедийное обучение и компьютерное моделирование как способы повышения эффективности преподавания в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета 2022 № 2 (168) С. 114–139. DOI 10.25588/CSPU.2022.168.2.007.

6. Романишина Н. В. Пути модернизации классической научной лекции в условиях современного педагогического университета // Problems of modern pedagogics in the context of international educational standards development. 2013. С. 98–103.

A. L. Korolev

ORCID No. 0000-0002-7301-3318

Docent, Candidate of Engineering Sciences,

Associate Professor at the Department of Computer Science, Information Technologies and Methods of Teaching Computer Science, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: koroleval@cspu.ru

EXPERIENCE IN CONDUCTING MULTIMEDIA LECTURES AT THE UNIVERSITY

Abstract

Introduction. The article discusses the issues of improving the effectiveness of multimedia lectures. The material is

presented on the basis of their own experience of conducting such lectures since 2007. Attention is focused on the need for balanced loading of the auditory and visual channels of information perception and active interaction with students.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the cognitive aspects of multimedia learning, as well as monitoring the progress and results of the educational process in the courses “Computer Modeling”, “Systems Modeling” and “Information technology in education”.

Results. The effectiveness of the concept of the cognitive theory of multimedia learning by R. Meyer has been tested. Additional features of multimedia lectures have been established that increase their effectiveness. A certain commonality of R. Meyer's cognitive theory and V.F. Shatalov's methodology has been established.

Discussion. For the practical application of the described approach of conducting multimedia lectures, it is recommended to implement these approaches, increase the concentration of students' attention and their motivation, and also include students in the discussion when studying lecture issues.

Conclusion. The presented provisions and recommendations really increase the effectiveness of multimedia lectures. Additional methodological recommendations, as well as the whole theory of multimedia learning, have been tested during lectures on the courses “Computer modeling” and “Information Technologies in Education”, “Systems Modeling” for 15 years. Such multimedia lectures are an example of conducting multimedia

classes for future teachers. The main provisions of this work were included in the lecture course “Information technologies in education”.

Keywords: Theory of multimedia learning; Multimedia lectures; Student; Practical recommendations; University.

Highlights:

A methodological approach to the construction of multimedia lectures according to the theory of R. Meyer has been tested;

The effectiveness of this approach has been proven;

Specific practical recommendations for conducting multimedia lectures have been developed, based on their own experience of conducting such lectures;

The material of the article can serve as a basis for the formation of a culture of visual representation of information among students — future teachers when conducting multimedia classes in future professional activities.

References

1. Astashova T.A. (2017), *Sovremennaya lekciya glazami studentov: puti razvitiya* [Modern lecture through the eyes of students: ways of development], *Otkry`toe obrazovanie*, 4, 34–42. (In Russian).
2. Bosova L.L. (2020), *Graficheskie sposoby` predstavleniya uchebnoj informacii* [Graphical ways of presenting educational information], *Infourok* [Electronic]. Available at: URL: <https://infourok.ru/graficheskie-sposoby-predstavleniya-uchebnoj-informacii-4747340.html> (Accessed 07.05.2020). (In Russian).
3. Dmitrieva I.Yu., Edr. Nabiruhina A.V. (2020), *Rol` sredstv vizualizacii v sovremennom processe obucheniya* [The role of visualization tools in the modern learning process], *Materialy` vserossijskoj nauchno-*

prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodny`m uchastiem) "Sozdanie iskusstvennogo inozyazy`chnogo okruzheniya kak odin iz faktorov aktivizacii uchebnoj deyatel`nosti", 29 oktyabrya 2020 goda [Materials of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation) "Creation of an artificial foreign language environment as one of the factors for enhancing educational activities"], Sankt-Peterburgskij gosudarstvenny`j e`konomicheskij universitet, St. Petersburg, October 29, 2020, pp. 39–45. (In Russian).

4. Kathanova Yu.F. Korzinova E.I., Ignat`ev S.E. (2018), *Vizualizaciya uchebnoj informacii kak pedagogicheskaya problema* [Visualization of educational information as pedagogical problem], *Vestnik Ady`gejskogo gosudarstvennogo universiteta, "Seriya 3. Pedagogika i psihologiya"*, 4 (228), 51–59. (In Russian).

5. Korolev A.L., Parshukova N.B. (2022), *Mul`timedijnoe obuchenie i komp`yuternoe modelirovanie kak sposoby` povы`sheniya e`ffektivnosti prepodavaniya v vuze* [Multimedia teaching and computer modeling as ways to improve the effectiveness of teaching at the University], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2 (168), 114–139. DOI 10.25588/CSPU.2022.168.2.007(In Russian).

6. Romanishina N.V. (2013), *Puti modernizacii klassicheskoj nauchnoj lekcii v usloviyax sovremennogo pedagogicheskogo universiteta* [Ways of modernization of the classical scientific lecture in the conditions of a modern pedagogical university], *Problems of modern pedagogics in the context of international educational standards development*, pp. 98–103. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 02.06.2022; одобрена после рецензирования 15.06.2022; принята к публикации 28.06.2022.

The article was submitted 02.06.2022; approved after reviewing 15.06.2022; accepted for publication 28.06.2022.

Научная статья

УДК 42/49(07) : 378.9

ББК 81.2-9: 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2022.84.65.009

Ю. А. Райсвих¹, Е. А. Бароненко², И. А. Скоробренко³

¹ORCID № 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: tolljulia@mail.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 № 0000-0001-6644-4091

Аспирант кафедры педагогики и психологии, преподаватель кафедры

немецкого языка и методики обучения немецкому языку,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический

университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетенции будущих педагогов-бакалавров.

© Райсвих Ю. А., Бароненко Е. А., Скоробренко И. А., 2022

Данная компетенция трактуется авторами как многоуровневое образование, охватывающее лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и эмоционально-рефлексивный аспекты. Авторы утверждают, что целенаправленная работа над данными аспектами социокультурной компетенции позволит повысить уровень готовности к эффективному и психологически комфортному межкультурному общению, осознать себя как представителя определённой социокультурной группы и уметь принять особенности иного социокультурного поля.

Материалы и методы. В статье нашли отражение дидактические решения формирования социокультурной компетенции, а именно: применение аутентичных материалов, интерактивных форм работы (кейс-метод, метод конкретных ситуаций, онлайн-квиз, виртуальное путешествие), которые приводят к формированию социокультурной компетенции на достаточном уровне, что соответствует законодательным актам Российской Федерации в сфере высшего образования, а также Федеральному государственному стандарту высшего образования.

Результаты. Опыт работы на факультете иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета доказал, что внедрение в образовательный процесс специально разработанных блоков заданий позволяет сформировать социокультурную компетенцию на необходимом и достаточном уровне. Обучающиеся, опираясь на знания лингвистрановедческого характера, умеют подбирать адекватные социокультурному полю вербальные и невербальные средства межкультурного общения, владеют коммуникативными поведенческими образцами для успешного межкультурного общения.

Обсуждение. Авторы обобщают результаты контент-анализа работ ученых по проблеме формирования социокультурной компетенции обучающихся, которая достаточно широко освещается в современной педагогической науке. Делается вывод о важности формирования социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка в аспекте их подготовки к межкультурному взаимодействию.

Заключение. Многолетняя практическая деятельность по подготовке будущих учителей иностранного языка подтвердила эффективность целенаправленной работы по формированию социокультурной компетенции и необходимость внедрения в образовательный процесс систематической работы над всеми аспектами такого многоуровневого образования как социокультурная компетенция.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; лингвистический аспект; культурологический аспект; социолингвистический аспект; социально-психологический аспект; эмотивно-рефлексивный аспект; аутентичные материалы; кейс-метод; метод конкретных ситуаций; онлайн-квиз; будущий учитель; будущий учитель иностранного языка; педвуз.

Основные положения:

- определены составляющие социокультурной компетенции: лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и эмотивно-рефлексивный аспекты;
- разработаны три блока заданий для поэтапного формирования социокультурной компетенции;
- основной акцент сделан на применении интерактивных

методов, что придаёт практико-деятельностную ориентацию процессу обучения иностранному языку.

1 Введение (Introduction)

В современном мире все большую роль приобретает межкультурная коммуникация в различных сферах общественной жизни. Без культуры коммуникации, сформированной на должном уровне, достаточно сложно организовать продуктивное общение с носителями другого языка, что обуславливает необходимость подготовки выпускников педагогического вуза к интеграции в иноязычную культурную среду, умению адаптироваться к новым социокультурным условиям.

Как справедливо утверждают О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина и П. Г. Буланов, выпускник вуза должен обладать готовностью к успешному осуществлению кросскультурной коммуникации, быть способным выступать в качестве медиатора культур, использовать свои знания о собственной культуре и иных культурах для организации такого межкультурного взаимодействия, которое характеризуется толерантностью и взаимоуважением между коммуникантами, а также способствует устойчивому развитию мира [1]. Таким образом, одной из задач подготовки будущего учителя иностранного языка является необходимость вооружить его универсальными компетенциями, позволяющими осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах как на государственном языке Российской Федерации, так и на изучаемом иностранном языке, а также сформировать умение воспринимать социоисторическую, этическую и философскую специфику общества страны изучаемого языка, уметь проводить параллели и

культурные сравнения с национальными особенностями своей страны. Это становится возможным благодаря социокультурной компетенции обучающихся, сформированной на более высоком уровне.

Социокультурная компетенция является многоуровневым явлением, включающим в себя такие аспекты, как лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический, эмотивно-рефлексивный.

Лингвистический аспект охватывает языковой материал и сформированные речевые умения, такие как чтение, аудирование, говорение и письмо. Обучающиеся овладевают фразеологическими единицами, идиомами, пословицами, высказываниями и поговорками, учатся применять их в ситуациях реального общения, знакомятся с различиями в смысловой наполненности лексических единиц. В качестве примера можно привести следующие различия в языковой наполненности: *der Akademiker* в немецком языке — человек, получивший университетское образование, в русском языке академик — действительный член какой-либо академии наук либо человек, имеющий соответствующее ученое звание; *der Dozent* в немецком языке — преподаватель высшего учебного заведения, в русском языке — доцент — учёное звание или должность.

Культурологический аспект подразумевает знание страноведческих и социоисторических фактов, а также осведомленность о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка. Обучающиеся знакомятся с географическим положением и географическими реалиями страны изучаемого языка, с заповедными зонами и природными ландшафтами, полезными ископаемыми

на территории изучаемой страны, национальными праздниками и особенностями национального характера, обычаями и традициями, с национальными меньшинствами, проживающими в стране, диалектальными особенностями регионов. Изучение литературного наследия, знакомство с именами и открытиями великих людей нации, а также с деятельностью великих представителей искусства и науки способствуют углублению культурологической осведомленности. Знания особенностей национальной кухни, фольклора позволяют более детально осознать особенности национального характера. Информация о политическом строе, государственном устройстве, региональных органах управления, о политических партиях, об общественно-политических организациях, волонтерских движениях, благотворительных и учредительных фондах помогут ориентироваться в социокультурном контексте страны изучаемого языка.

Социолингвистический аспект предполагает умение селективировать языковые средства, выбирать модели речевого поведения адекватно коммуникативной ситуации с представителями различных социальных, возрастных и культурно-этнических групп. Отличной иллюстрацией социолингвистического аспекта может быть умение письменной речи — написание письма личного характера, письма в официальные инстанции, деловых писем различного характера. В зависимости от коммуникативной задачи, поставленной перед обучающимися, они должны уметь правильно выбирать стилистическое оформление письма, а именно: обращение, формы приветствия, завершающие фразы, соблюдать нормы вежливости, использовать средства логической связи, правильно делить письмо на абзацы. Это же относится и к

умениям устной речи, например, в зависимости от контекста обучающиеся должны владеть речевыми и поведенческими клише как для диалогической речи (ведение деловых переговоров, получение необходимой информации: бронирование отеля, покупка билетов, запись на приём к врачу и так далее), так и для монологической речи (выступление с докладами, презентациями, сравнительный анализ данных и презентация графиков и диаграмм).

Социально-психологический аспект включает в себя знание этикетных норм и правил поведения, принятых в обществе и позволяющих избежать конфликтов в межкультурной сфере. В рамках этого аспекта обучающиеся знакомятся с социо- и культурно-обусловленными сценариями. В качестве примеров приведём следующие сценарии:

– в гостях у немецкой семьи (во сколько следует приходить, что нужно принести с собой в знак уважения к хозяевам, когда приступать к еде, как гостю вежливо отказаться от тех блюд и напитков, которые противоречат образу жизни, какие темы затрагивать во время вступительной вежливой беседы, во сколько уходить);

– неформальное общение студентов с доцентами и профессорами немецких университетов на вечеринке по случаю какого-либо праздника (возможное обращение на «ты», обсуждение социально-политических вопросов, высказывание собственной точки зрения);

– деловое общение в Германии (обязательное использование формул вежливости и вежливого обращения, знание того, что титулы в Германии — это повод для гордости и их используют с именами собственными, например, Frau Doktor Portmann и так далее).

Социально-психологический аспект важен также и для формирования корректной невербальной культуры общения, принятой в том или ином социуме. Отдельного внимания заслуживают жесты. Так, например, при дружеском визите к немецкой семье мужчины могут похлопать друг друга по верхней части руки или спины, а женщины могут приобнять друг друга. Важное различие в культуре рукопожатия состоит в том, что в Германии его в равной степени активно используют и женщины, и мужчины. Владение стратегиями межкультурного взаимодействия позволяет также представлять собственную культуру и высказывать собственную точку зрения по тем или иным вопросам.

Эмотивно-рефлексивный аспект подразумевает понимание национального характера (немцев отличает дисциплинированность, пунктуальность, любовь к порядку, системность, открытость в выражении своего мнения), отсутствие стереотипов и предубеждений при общении с представителями иноязычной культуры (например, все немцы скупы и неохотно тратят деньги), а также развитое чувство толерантности к проявлениям иноязычной культуры.

Таким образом, все аспекты социокультурной компетенции, несомненно, важны для осуществления успешной коммуникации с представителями иноязычной культуры как в сфере личного, так и в сфере делового общения. Целенаправленное формирование данной компетенции у обучающихся позволит не просто организовать межкультурное общение на высоком уровне, но и осознать наличие социокультурных сходств и различий у представителей разных национальностей.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В процессе обучения иностранным языкам следует сделать акцент на формировании социокультурной компетенции, которая позволит расширить не только лингвострановедческий кругозор обучающихся, но и положительно повлияет на уровень общей социализации при встрече с представителями иноязычной культуры, а также поможет им более адаптивно вступить в межкультурную коммуникацию.

Как справедливо отмечают В. Д. Грищенко, Ю. Ю. Онищенко и Т. П. Воронкова, социокультурная компетенция, сформированная у обучающихся на должном уровне, является собой не просто свод правил смысловой структуры и системы слова, но и усвоение изучающими иностранный язык комплекса принципов функционирования слов и грамматических конструкций, характеризующихся неоднородностью и неоднозначностью в реальных коммуникативных ситуациях, позволяющих обучающимся преодолеть потенциальные затруднения посредством вербальных и невербальных средств коммуникации, а также через оценку эмоционального уровня и стиля коммуникативного взаимодействия, целей и условий того или иного коммуникативного акта [2]. Таким образом, сформированная на должном уровне социокультурная компетенция гарантирует способность представлять свою культуру и принимать особенности культуры партнёра-коммуниканта.

Обучающийся должен уметь сравнивать социокультурное поле страны изучаемого языка с этносом своей страны. Понимание устной и письменной иноязычной речи лишь на уровне распознавания лексических единиц и грамматических структур не является гарантом успешности межкультурного диалога, так как

язык является культурным ретранслятором того наследия и реалий, которые сложились в стране изучаемого языка. Как уже отмечалось ранее в наших предыдущих работах, студент считается подготовленным к межкультурному взаимодействию только в случае, если он готов создавать и поддерживать положительный психоэмоциональный фон межкультурной коммуникации с использованием механизмов эмпатии и аттракции, а также посредством рефлексии межкультурной коммуникации [3]. Кроме того, овладение социокультурной компетенцией включает в себя знания лингвистических и культурологических особенностей, умения выбирать адекватные представлениям носителя изучаемого языка нормы поведения и владеть коммуникативно и ситуативно обусловленными способами общения на иностранном языке.

Блок «Знаешь ли ты лингвострановедческие особенности страны изучаемого языка?» ставит своей задачей познакомить обучающихся с лингвистическими особенностями речевого поведения, с соотношением эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц в родном и изучаемом иностранном языке, с типичными реалиями и способами их передачи на родной язык, а также с особенностями мировоззрений народа и спецификой культурного наследия.

Блок «Умешь ли ты организовать процесс общения с представителями иноязычной культуры?» носит прикладной характер и предполагает работу над развитием умений анализировать маркеры социокультурного поля страны изучаемого языка, а также развивать умения прогнозирования возникновения возможных проблем в процессе межкультурного общения и искать варианты резильентного выхода из них. Ключевым умением является

адаптация к иной культурной среде и способность представлять в ней свою культуру.

Блок «Владеешь ли ты способами организации эффективного общения с представителями иноязычной культуры?» направлен на развитие лингвокультуроведческой и социолингвистической эмпатии при встрече с проявлениями иноязычной культуры, а также на формирование толерантного отношения в межкультурном общении.

В процессе работы на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» разработан и внедрен комплекс заданий, направленный на формирование у обучающихся социокультурной компетенции. Этот комплекс охватывает разнообразные задания, которые экстраполируются на указанные выше блоки.

На первом этапе в рамках первого блока обучающиеся работают с дидактизированными аутентичными материалами, отражающими культурологическую аутентичность страны изучаемого языка, что позволяет им познакомиться с бытом и менталитетом носителей изучаемого языка. Аутентичные материалы позволяют обучающимся осознать этническую специфику конкретной страны. На данном этапе отрабатываются все четыре вида речевой деятельности — чтение, аудирование, письмо, говорение. Материалы для работы с обучающимися отбираются с учетом информационной аутентичности, которая способствует развитию познавательного интереса. Для реализации целей второго блока использовались такие формы работы, которые создают условия ситуативной аутентичности, моделируют реальность, побуждают к обсуждению материала и вступлению в дискуссию,

что в конечном итоге приводит к повышению мотивации. К таким формам работы относятся кейс-метод, метод конкретных ситуаций, онлайн-квиз, виртуальное путешествие и другие. В рамках третьего блока применяются такие задания, которые позволяют осознать аутентичность национального менталитета страны изучаемого языка, дают возможность проанализировать и сравнить сходство и различие двух культур. Выполнение заданий предполагает знакомство обучающихся с нормами реактивной аутентичности представителей иноязычной культуры, а также включает в себя способность выражать эмоции, находить средства адекватного ситуации речевого отклика. На данном этапе предлагаются такие формы работы, которые базируются на неподготовленной деятельности обучающихся, например, интервьюирование, подготовка радиопередачи, запись подкастов, создание социальной рекламы и другие. Практико-деятельностная основа данных форм работы обеспечивает формирование профессионально значимых качеств личности и приводит к овладению социокультурной компетенцией на более высоком уровне.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции обучающихся представляет собой поэтапный процесс, основанный на принципе «знать, уметь, владеть». Поэтапная реализация обеспечивает социолингвистический и социальный контекст включения обучающихся в процесс межкультурного общения с гарантией успешной адаптации к новым социокультурным реалиям.

3 Результаты (Results)

В период работы на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет» систематически применяемый комплекс заданий позволил сделать вывод о том, что уровень сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка повысился. Обучающиеся владеют знаниями лингвострановедческого характера, знают поведенческие образцы, могут подобрать адекватные ситуации и социокультурному полю средства выражения мыслей и эмоций, обладают способностью самоидентификации в современном поликультурном мире и могут принять проявления иной культуры. Способность сравнивать социокультурные различия, правильно их интерпретировать и выбирать адекватную стратегию поведения способствует более успешному межкультурному взаимодействию как вербальному, так и невербальному, что свидетельствует о более высоком уровне сформированности социокультурной компетенции.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема формирования социокультурной компетенции обучающихся активно рассматривается в современной педагогической теории и практике, о чем свидетельствует достаточно большое количество научных статей, монографий, кандидатских и докторских диссертаций. Это обусловлено неизбежностью процессов глобализации и общемировой интеграции, которые предполагают необходимость овладения человеком одним или несколькими иностранными языками, а также знаниями, умениями и навыками бесконфликтного и эффективного межкультурного взаимодействия с представителями иных социокультур.

Н. И. Роговская рассматривает социокультурную компетенцию как эффективное средство формирования познавательного интереса обучающихся к иностранному языку, а также как

средство развития позитивного и толерантного, уважительного отношения к представителям иного языка, культуры, истории, обычаев и традиций [4]. Эта позиция обуславливает необходимость формирования у студентов вуза социокультурной компетенции, которая будет гарантом и фундаментальной основой подготовки будущих выпускников к эффективному межкультурному взаимодействию.

По утверждению А. Н. Дворцовой и И. П. Акиншевой, социокультурная компетенция может рассматриваться как запускной механизм реализации принципа культуросообразности в процессе обучения иностранному языку. Авторы полагают, что поликультурность современного мира предполагает познание человеком родной культуры через призму сравнения, причем этот процесс проходит как внутри образовательного пространства, так и за его пределами [5]. Г. С. Вяликова, А. В. Леонова и Ю. Б. Финникова делают акцент на важном значении социокультурной среды для формирования социокультурной компетенции обучающихся, поскольку такая среда обладает высоким мотивационным потенциалом, ориентирована на духовность, а также отражает все грани индивидуального и общественного развития [6].

Более глубоко проблему формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе рассматривает Н. А. Гриднева, которая связывает значимость этой компетенции с профессиональной этикой и ценностной культурой педагога, с диалогом культур, что будет способствовать повышению эффективности лингвообразования [7]. Нельзя не согласиться с данной позицией автора, поскольку знание на достаточном уровне культурных особенностей и норм страны изучаемого

языка позволит будущим учителям иностранного языка грамотно и эффективно выстраивать коммуникативные стратегии, которые обеспечат бесконфликтность общения и будут способствовать повышению его качественных характеристик.

Значимой представляется точка зрения Г. А. Романовой, которая рассматривает образовательную среду вуза как «пространство обеспечения непрерывного развития социокультурной компетенции студентов в условиях инклюзивного образования» [8]. Разделяя точку зрения автора, мы рассматриваем процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка как многогранную и перманентную работу преподавателей высшей школы по формированию теоретических знаний социокультурного характера у обучающихся, а также по формированию умений и навыков применения полученных социокультурных знаний в процессе реального межкультурного взаимодействия с целью его оптимизации в конфликтологическом и коммуникативно-психологическом аспектах (снижение конфликтности коммуникации, использование механизма эмпатии в коммуникации), а также с целью повышения эффективности межкультурного взаимодействия.

Как педагогический девиз нашего времени в аспекте формирования социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка звучат слова Е. Э. Шишловой: «... профессиональное образование в вузе, отвечающее вызовам нового времени, посредством совершенствования социокультурного контекста своего содержания, способно стать ведущей структурой социального прогресса» [9]. Эта методическая позиция определяет вектор современного вузовского лингвообразования, который ориентирует

преподавателей высшей школы на организацию социокультурной подготовки будущих учителей иностранного языка, что обеспечит их готовность к межкультурному взаимодействию.

5 Заключение (Conclusion)

Внедрение в процесс обучения на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» комплекса заданий, направленного на формирование у обучающихся социокультурной компетенции, несомненно, не сможет в полной мере решить эту проблему, но этот комплекс заданий доказал свою результативность на необходимом и достаточном уровне. Применение такого комплекса заданий способствует успешной встрече представителей разных социокультурных групп. Кроме того, интерактивно сконструированные задания оказывают положительное воздействие на мотивационную сферу обучающихся, побуждают их к активной интеракции в учебном процессе, стимулируют речевую деятельность на иностранном языке с опорой на полученные лингвострановедческие знания, с применением умения прогнозировать возможные проблемные ситуации при встрече с иным социокультурным полем и правильно адаптироваться к нему, а также проявлять лингвокультуроведческую и социолингвистическую эмпатию в процессе межкультурного общения.

Библиографический список

1. Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю., Буланов П. Г. Формирование глобальных компетенций в процессе профессиональной подготовки переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 20–31.
2. Грищенко В. Д., Онищенко Ю. Ю., Воронкова Т. П. Формирование

социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Педагогическое образование и наука. 2020. № 2. С. 51–54.

3. Структура цикла квазимежкультурных тренингов в системе психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки студентов к поликультурному взаимодействию / Бароненко Е. А. [и др.] // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14, № 3. С. 80–89.

4. Роговская Н. И. Социокультурная компетенция как эффективное средство формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (156). С. 53–57.

5. Дворцова А. Н., Акиншева И. П. Социокультурная компетенция как средство реализации принципа культуросообразности в процессе обучения китайскому языку // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 1 (26). С. 97–100.

6. Вяликова Г. С., Леонова А. В., Финикова Ю. Б. Стимулы формирования социокультурной компетенции будущего учителя // Педагогическое образование и наука. 2018. № 1. С. 75–79.

7. Гриднева Н. А. Формирование профессиональной этики в процессе обучения иностранному языку: потенциал диалога культур // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2020. № 2 (41). С. 7–12. (Педагогика, психология).

8. Романова Г. А. Характеристики образовательной среды вуза как пространства развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-7. С. 144–150.

9. Шишлова Е. Э. Концептуальные основы реализации социокультурного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза // Глобальный научный потенциал. 2019. № 9 (102). С. 107–110.

Yu. A. Reiswich¹, Ye. A. Baronenko², I. A. Skorobrenko³

¹ORCID 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

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. 0000-0001-6644-4091

Postgraduate of the Department of Pedagogics and Psychology,

Lecturer of the Department of German Language and German Language

Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,

Chelyabinsk, Russia.

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

ACTUALIZATION OF THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Introduction. This article highlights the problem of the formation of future bachelor teachers' socio-cultural competence. The authors interpret this competence as a multi-level education, covering linguistic, cultural, sociolinguistic, socio-psychological and emotive-reflexive aspects. The authors argue that purposeful work on these aspects of sociocultural competence will increase the level of readiness for effective and psycholo-

gically comfortable intercultural communication, realize oneself as a representative of a certain sociocultural group and be able to accept the features of a different sociocultural field.

Materials and methods. The article reflects didactic solutions for the formation of sociocultural competence, namely the use of authentic materials, interactive forms of work (case method, situations method, online quiz, virtual journey), which lead to the formation of sociocultural competence at a sufficient level, which corresponds to legislative acts of the Russian Federation in the field of higher education, as well as the Federal State Standard of Higher Education.

Results. The experience of working at the Faculty of Foreign Languages of the South-Ural state Humanities-Pedagogical University proved that the introduction of specially designed blocks of tasks into the educational process makes it possible to form sociocultural competence at the necessary and sufficient level. Based on the knowledge of a linguistic and cultural nature, students are able to select verbal and non-verbal means of intercultural communication that are adequate to the sociocultural field, possess communicative behavioral patterns for successful intercultural communication.

Discussion. The authors summarize the results of the content analysis of the scientists' works on the problem of the students' sociocultural competence's formation, which is widely covered in modern pedagogical science. The conclusion is made about the importance of future foreign language teachers' sociocultural competence's formation in the aspect of their training for intercultural interaction.

Conclusion. Many years of practical work on the future foreign language teachers' training has confirmed the efficiency of targeted work on the formation of sociocultural competence and the need to introduce systematic work on all aspects of such multilevel phenomenon as sociocultural competence into the educational process.

Keywords: Sociocultural competence; Linguistic aspect; Cultural aspect; Sociolinguistic aspect; Socio-psychological aspect; Emotive-reflexive aspect; Authentic materials; Case method; method of specific situations; Online quiz; future teacher; Future teacher of a foreign language; Pedagogical university.

Highlights:

The components of sociocultural competence are defined: linguistic, cultural, sociolinguistic, socio-psychological and emotive-reflexive aspects;

Three blocks of tasks have been developed for the phased formation of sociocultural competence;

The main emphasis is put on the use of interactive methods, which gives a practical and activity orientation to the process of teaching foreign language.

References

1. Afanas'eva O.Yu., Nikitina E.Yu. & Bulanov P.G. (2022), *Formirovanie global'nyh kompetencij v processe professional'noj podgotovki perevodchikov* [Developing global competences in the process of professional training of translators], *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1 (167), 20–31. (In Russian).

2. Grishenko V.D., Onishchenko Yu.Yu. & Voronkova T.P. (2020), *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii v processe obucheniya inostrannomu yazyku* [Formation of social and cultural competence in the process of foreign language teaching], *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2, 51–54. (In Russian).

3. Baronenko E.A., Bystraj E.B., Vlasenko O.N. & Rajsivih Yu.A., Skorobrenko I.A. (2021), *Struktura cikla kvazimezhkul'turnyh treningov v sisteme psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya processa podgotovki studentov k polikul'turnomu vzaimodejstviyu* [Structure of quasi-intercultural training sessions as a part of psychological and pedagogical support for students developing multicultural interaction skills], *Psihologiya. Psihofiziologiya*, 14, 3, 80–89. (In Russian).

4. Rogovskaya N.I. (2021), *Sociokul'turnaya kompetenciya kak effektivnoe sredstvo formirovaniya poznavatel'nogo interesa k inostrannomu yazyku u studentov vuza* [Sociocultural competence as an efficient means of the formation of cognitive interest to foreign language of students in universities], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 3 (156), 53–57. (In Russian).

5. Dvorcova A.N. & Akinsheva I.P. (2020), *Sociokul'turnaya kompetenciya kak sredstvo realizacii principa kul'turosoobraznosti v processe obucheniya kitajskomu yazyku* [Sociocultural competence as a means of implementing the cultural congruence principle in teaching Chinese], *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 1 (26), 97–100. (In Russian).

6. Vyalikova G.S., Leonova A.V. & Finikova Yu.B. (2018), *Stimuly formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii budushchego uchitelya* [Incentives of formation of sociocultural competence of the future teacher], *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 1, 75–79. (In Russian).

7. Gridneva N.A. (2020), *Formirovanie professional'noj etiki v processe obucheniya inostrannomu yazyku: potencial dialoga kul'tur* [Professional ethics formation when teaching foreign language: dialogue of cultures and its potential], *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*, 2 (41), 7–12. (In Russian).

8. Romanova G.A. (2017), *Harakteristiki obrazovatel'noj sredy vuza kak prostranstva razvitiya sociokul'turnoj kompetentnosti studentov v usloviyah inklyuzii* [Characteristics of the educational environment of the university as a space for the development of sociocultural competence of students in terms of inclusion], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 54-7, 144–150. (In Russian).

9. Shishlova E.E. (2019), *Konceptual'nye osnovy realizacii soci-okul'turnogo podhoda v professional'noj podgotovke studentov vuza* [Conceptual framework for the implementation of the sociocultural approach in the training of university students], *Global'nyj nauchnyj potencial*, 9 (102), 107–110. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; одобрена после рецензирования 14.06.2022; принята к публикации 28.06.2022.

The article was submitted 01.06.2022; approved after reviewing 14.06.2022; accepted for publication 28.06.2022.

Научная статья

УДК 37.082 : 371.14

ББК 74.14

DOI 10.25588/CSPU.2022.10.92.010

И. А. Селиверстова¹, М. Л. Семенова²

¹ORCID № 0000-0002-5273-4095

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: seliverstovaia@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-0993-6599

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: semenovaml@cspu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ДЕЛОВОЙ КАРЬЕРОЙ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

Введение. В статье представлен анализ проблемы управления деловой карьерой педагогов в дошкольных образовательных организациях города Челябинск. Ключевой вопрос заключается в определении основных управленческих действий руководителя по профессиональному развитию педагога в контексте требований и запросов современной образовательной практики. Цель статьи: рассмотреть специфику карьерной среды и карьерного

пространства в дошкольной образовательной организации (ДОО), проанализировать значимые факторы эффективного управления деловой карьерой педагога.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются обзор научной литературы по проблеме управления профессиональной карьерой в системе образования, выявление и анализ эффективных управленческих действий по созданию карьерной среды в дошкольной образовательной организации, диагностические методики тестирования и анкетного опроса оценивания ведущих карьерных мотивов педагогов, эффективности методической работы в ДОО, методы обработки данных.

Результаты. В статье выделены ключевые условия для карьерного роста и самореализации педагогов в профессиональной сфере, подтверждена необходимость и обязательность создания мотивационной среды для стимулирования социального, квалификационного и должностного карьерного роста педагогических работников, а также значимость методической работы в организации продуктивной профессионально-педагогической деятельности и развития карьеры. Даны рекомендации по эффективному управлению профессиональной карьерой педагога дошкольной образовательной организации.

Обсуждение. Результаты проведенного исследования по проблеме управления деловой карьерой педагогов в дошкольных образовательных организациях города Челябинска подтвердили необходимость проявления инициативы субъектов управления к продвижению работника в профессии, профессиональному развитию и планированию карьеры персонала, что определяет высокую актуальность заявленной темы.

Заключение. Представленный комплекс управленческих действий и мероприятий по профессиональному развитию педагогов позволит персонализировать методическую работу в ДОО, направить ее на осознанное выявление целей профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования каждого педагога в деятельности; а также правильно сформировать личностные мотивы к деловой карьере через профессиональные достижения. Управление карьерой помогает планировать профессиональное обучение, повышать мотивацию работников к профессиональному развитию на основе собственных интересов и возможностей.

Ключевые слова: деловая карьера; профессиональный рост; карьерная среда; управление деловой карьерой; мотивация труда; методическая работа; дошкольная образовательная организация.

Основные положения:

– обоснована необходимость управления деловой карьерой педагога дошкольной образовательной организации как залог его успешной профессиональной деятельности и профессионального развития;

– выявлена взаимосвязь управленческой деятельности руководителя по созданию карьерной среды и формированием у педагогов собственной траектории непрерывного профессионального развития, проектирования профессиональной карьеры;

– выделены значимые компоненты карьерной среды педагога дошкольной образовательной организации;

– проанализирована эффективность управленческих действий и мероприятий по мотивации труда и организации методической работы в развитии профессиональной карьеры педагогов.

1 Введение (Introduction)

В современных условиях развития системы дошкольного образования возрастает интерес к формированию результативного кадрового потенциала образовательных организаций. Содержание трудовых функций профессионального стандарта предъявляет высокие требования к современным педагогам. Это должны быть профессионалы, готовые и способные организовать свою деятельность на основе передовых достижений науки и педагогического опыта. Важнейшим условием повышения профессионального роста педагогов является построение профессиональной карьеры.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме управления карьерой (Т. Ю. Базаров, В. Р. Веснин, О. С. Виханский, И. Н. Герчикова, Ю. А. Гладкова, М. В. Грачев, Г. Десслер, А. П. Егоршин, И. В. Зорин, П. В. Журавлев, Дж. М. Иванцевич, В. В. Кафидов, А. Я. Кибанов, Е. В. Маслов, Н. К. Маусов, Ю. Г. Одегов, С. И. Сотникова, В. В. Травин, Э. Шейн, С. В. Шекшни и др.) позволил сделать вывод о том, что при рассмотрении общих проблем управления персоналом в организации указанные авторы уделяют большое внимание вопросам управления карьерой менеджера. При этом не предполагают специального выделения вопросов профессионального становления педагога, том числе дошкольного образования, что также определяет актуальность и значимость рассматриваемой нами проблемы. Таким образом, в теории управления образовательной организацией вопросы руководства процессом развития деловой карьеры педагога системы дошкольного образования разработана не в полной мере.

Современные нормативно-правовые документы на уровне

Российской Федерации и Челябинской области определяют необходимость повышения престижа педагогического труда, создания условий для карьерного роста и самореализации педагогов в профессиональной сфере.

Государственная программа «Развитие образования» до 2030 года в числе приоритетных задач выдвигает создание системы непрерывного профессионального роста, задающей карьерную вертикаль от молодого педагога до педагога-мастера, внедрение программы наставничества, адресное повышение квалификации и методическая поддержка педагогов.

На федеральном уровне карьерная самореализация осуществляется путем организации федеральных проектов: «Современная школа», «Учитель будущего». Так, федеральный проект «Социальные лифты для каждого» предусматривает создание для граждан возможностей профессионального и карьерного роста путем формирования и развития системы профессиональных конкурсов. В рамках указанного проекта до 2024 года предусмотрено проведение 65 конкурсов в целях предоставления педагогам возможностей для профессионального и карьерного роста.

На профессиональное развитие педагога оказывают непосредственное влияние и современные требования профессионального стандарта «Педагог», современные тренды в образовании: цифровизация, геймификация, технологизация, адаптивное обучение и др.

На региональном уровне в продолжение федерального проекта «Современная школа» разработана Концепция системы обеспечения и сопровождения профессионального развития педагогических и руководящих работников образовательных организаций

Челябинской области и Дорожная карта по ее реализации на 2021–2024 г. г., одной из задач которой является развитие кадрового потенциала в образовательных организациях.

В свою очередь, практика управления ДОО демонстрирует множество проблем в области развития и карьерного продвижения педагогических кадров. Результаты исследований, проведенных в дошкольных образовательных организациях, показывают бессистемность принятия решений по управлению карьерой педагогов и отсутствие их научного обоснования. Педагогические работники затрудняются в определении путей своего дальнейшего продвижения в профессии, не видят возможностей карьерного роста. Управление профессиональным развитием педагогов характеризуется такими факторами, как доминирование субъективных начал в принятии решений руководителем, протекционизм, ориентировка не на профессиональные качества, а на личностные предпочтения. Указанные обстоятельства в управлении процессом формирования и развития деловой карьеры педагогов ДОО приводят к снижению эффективности использования кадрового потенциала в обеспечении качества образовательной деятельности непрофессионализму.

Недостаточная разработанность проблемы управления деловой карьеры педагога образовательной сферы и практическая необходимость данного процесса в условиях инновационного стратегического управления персоналом актуализирует необходимость исследования условий для карьерного роста педагогов в дошкольных образовательных организациях, к которым мы относим мотивацию труда педагогов и организацию методической работы в ДОО. Следовательно, для эффективного управления деловой карьерой

педагогических кадров образовательных организаций необходимо определить карьерные ориентации и профессиональные предпочтения сотрудников, исследовать эффективность методической работы по развитию профессиональной карьеры в ДОО.

Профессиональная карьера непосредственно связана с удовлетворенностью работой и качеством труда, а также с повышением статуса сотрудника в социальной структуре профессионального сообщества, ростом интереса к саморазвитию.

Деловая карьера как одно из направлений профессионально-педагогической деятельности педагога не имеет в современной педагогической литературе однозначной интерпретации. Обратимся к анализу различных подходов понимания деловой карьеры педагога в научной литературе, выделим основные направления.

Первое направление — деловая карьера рассматривается как профессиональное продвижение от одних уровней к другим на протяжении всего или части трудового периода (Е. В. Киселёва), с изменением обязанностей, квалификации, должности, специальности, профессии (А. Я. Кибанов), рост профессионального мастерства через активные действия к достижению успехов (В. А. Спивак).

Второе направление — деловая карьера рассматривается как процесс развития личности, удовлетворяющий её потребности в самореализации (Н. А. Горелов), процесс успешной профессиональной самореализации при социальном признании (М. Е. Апон), активное продвижение человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности, обеспечивающего его «устойчивость в потоке социальной жизни» (В. Л. Романов).

Третье направление — трактовка карьеры выходит за рамки собственно профессиональной деятельности и рассматривается как успешность всей жизни, часть жизненной стратегии человека (Н. С. Пряжников, Ю. Е. Алёшина и др.).

Указанные характеристики позволяют сделать вывод о том, что карьера — сложное и многогранное явление, в основе которого лежит трудовая деятельность, связанная с мотивами личностного роста и самореализации по продвижению работника в профессии. Профессиональная карьера относится к разновидности горизонтальной карьеры и предусматривает движение сотрудника организации как внутри профессии (развитие его в рамках одной профессии, специальности), так и по линии транспрофессионализации (формирование компетенций в рамках других профессий, специальностей).

Необходимость управления данным процессом отмечается во многих исследованиях, в том числе, Е. В. Канунникова пишет, что организация заинтересована в планировании карьеры персонала, должна выступать инициатором в построении карьерного пространства, так как «для организации управление развитием деловой карьеры является ... условием ее устойчивости и жизнеспособности в изменяющейся среде» [1, 70].

Соответственно, задача руководителя — обеспечить сотрудникам возможности для продуктивной профессионально-педагогической деятельности и развития карьеры. В связи с этим на первый план выходит проблема управления деловой карьерой в организации.

В исследованиях А. Я. Кибанова управление деловой карьерой — это «комплекс мероприятий, проводимых кадровой службой

организации по планированию, организации, мотивации и контролю служебного роста работника, исходя из его целей, потребностей, возможностей, способностей и склонностей, а также исходя из целей, потребностей, возможностей и социально-экономических условий организации» [2, 486].

Одним из важнейших факторов управления деловой карьерой педагога ДОО, на наш взгляд, является создание карьерной среды, обеспечивающей развитие деловой карьеры педагога на организационном уровне. М. В. Александрова дает следующее определение карьерной среды: «... развивающее пространство, способствующее переводу каждого его субъекта в режим самоорганизации и саморазвития, стимулирующее социальный, квалификационный и должностной карьерный рост педагогических работников за счёт создания условий опережающего развития» [3, 12].

Карьерная среда рассматривается А. Я. Кибановым и др. в единстве с карьерным пространством, под которым понимаются должностные, профессиональные, статусные и материальные возможности для развития и роста, которые имеет в своем распоряжении организация. Возможные трудности с продвижением даже перспективных работников могут быть связаны с узким карьерным пространством, когда в организации с небольшой численностью работников имеются ограниченное количество уровней иерархии (два – три) [4]. Ограниченность вертикального перемещения характерна для дошкольных образовательных организаций, что определяет приоритетность горизонтального типа карьеры.

Эффективность процесса управления деловой карьерой педагогов предусматривает создание необходимых и достаточных условий в организации. Таковыми условиями могут выступать

наличие действенных материальных и моральных стимулов должностного роста, а также признание ценности профессионального опыта. В. В. Кафидов выделяет две группы факторов, оказывающих влияние на карьеру. Первая группа факторов включает высокий уровень мотивации достижений, отношение к труду, профессионализм. Во вторую группу факторов, по его мнению, входят качество профессионального образования, профессиональная квалификация и переквалификация и т. п. [5]. Мотивацией можно и нужно управлять извне, становление же и рост профессионализма педагога предполагает грамотно организованную методическую работу в ДОО. Предназначение методической службы дошкольной образовательной организации — помочь педагогу осознать мотивы профессиональной карьеры, условий достижения тех или иных результатов путем включения в профессиональное сообщество. Соответственно, управление деловой карьерой педагога основано на мотивации труда педагогов с помощью социально-психологических и экономических методов, эффективной организации методической работы в ДОО.

Многочисленные исследования указывают на отсутствие у педагогических работников потребности к самообразованию и формированию собственной траектории непрерывного профессионального развития; затруднения в определении перспектив, моделирования и проектирования собственной профессиональной карьеры [6; 7]. Данное обстоятельство свидетельствует о неэффективной постановке работы с персоналом, отсутствии планирования и контроля карьеры в организации.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

На базе дошкольных образовательных учреждений города

Челябинска в апреле – мае 2022 года проведено исследование по изучению особенностей управления деловой карьерой педагогов. Респондентами выступали педагоги дошкольных образовательных учреждений, являющиеся слушателями курсов повышения квалификации, в количестве 121 человек.

Задачи исследования:

1) изучение ведущих карьерных мотивов педагогов, выявление затруднений в определении перспектив и проектирования собственной профессиональной карьеры;

2) исследование эффективности методической работы по развитию профессиональной карьеры в ДОО.

Для решения поставленных задач использовались следующие диагностические методики: «Якоря карьеры» Э. Х. Шейна, опросник «Мотивация к карьере» А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубера в адаптации Е. А. Могилёвкина.

Оценка эффективности методической работы в ДОО осуществлялась путем анкетного опроса педагогов. При разработке вопросов анкеты учитывался подход ряда авторов — С. Ф. Багаутдиновой [8], Е. В. Соловьевой [9]; Т. Г. Хановой и Н. В. Белиновой [10], которые определяют две основные функции содержания методической работы в дошкольной образовательной организации:

- 1) по отношению к педагогическому коллективу ДОО:
 - повышение качества профессионально-педагогической деятельности;
 - совершенствование форм, методов, приемов организации образовательного процесса;
 - знакомство педагогических работников с современными

образовательными технологиями;

– внедрение в образовательную деятельность учреждения инновационного педагогического опыта;

2) по отношению к конкретному педагогу:

– изучение уровня профессиональной компетентности педагогов, выявление педагогических дефицитов и индивидуальных запросов;

– проектирование и реализация программ по формированию профессионального статуса педагогов и развитию деловой карьеры.

3 Результаты (Results)

Итоги исследования по методике Э. Шейна «Якоря карьеры» показали, что большинство опрошенных (78 %) обладают карьерной ориентацией «служение». Это свидетельствует об особенностях ценностного отношения к людям, показывает, что педагоги стремятся выполнять профессионально свою работу, испытывают потребность помогать людям и обществу в целом. Основное направление их профессиональной карьеры — возможность реализовать общественно-значимые цели. При этом педагоги часто ориентированы больше на ценности, чем на способности, которые требуются в данном виде деятельности. Следует отметить, что они достаточно консервативны и с большим трудом соглашаются на изменения в своей профессиональной деятельности.

Карьерную ориентацию «профессиональная компетентность» предпочли половина (53 %) респондентов. Педагогические работники ориентированы на достижение мастерства в своем деле, испытывают удовлетворение от достигнутых успешных результатов и могут потерять интерес к работе, если она не позволяет

развивать свои способности. Для педагогов дошкольной образовательной организации, считающих данную ориентацию поведения принципиально значимой, необходимо построение горизонтальной карьеры в рамках направления job-enrichment.

Одна треть опрошенных (31 %) придерживается карьерной ориентации «Предпринимательство». Среди педагогов дошкольных образовательных организаций достаточно мало предпринимателей по духу. Для данной категории работников характерно создание чего-то нового, организация своего направления деятельности в рамках организации, что и составляет цель их деловой карьеры.

Педагоги, предпочитающие конкуренцию, решение всевозможных сложных и уникальных профессиональных задач, новизну, разнообразие, преодоление препятствий, составляют четверть опрошенных (23 %), что соответствует стратегии карьерного поведения «вызов». Для этих педагогов важно быть вовлеченными в решение проблемных ситуаций, в ситуации соревнования — соперничества. Именно они проявляют активность в инновационной деятельности, мотивированы к участию в конкурсах профессионального мастерства. Профессиональная карьера рассматривается ими как вызов профессионализму и возможность доказать свою значимость.

Небольшое количество опрошенных (15 %) наиболее значимым для себя отметили «автономию». Для них характерна ярко выраженная потребность в поиске индивидуальных способов решения профессиональных задач по собственным ориентирам и стандартам. Стремление к автономии может проявляться в том, что педагог готов отказаться от профессионального роста ради сохранения своей независимости. Педагоги с карьерной ориентацией

«автономия», если и готовы к проектированию карьеры, то только в рамках, установленных государственными нормами в соответствии с федеральным законом «Об образовании» (обязательная аттестация и повышение квалификации).

Незначительная часть педагогов (8 %) считают, что достигнуть целей своей карьеры они могут, только заняв более высокую должность, которая даст возможность им управлять различными сторонами деятельности ДОО («якорь» — менеджмент). Эти педагоги ориентированы на должностную карьеру, и являются первыми кандидатами в кадровый резерв.

Все опрошенные определяют стабильность работы как необходимую ценность, испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования дальнейшей профессиональной деятельности.

Практически все опрошенные предпочитают стратегию «Интеграция стиля жизни». Важным для педагогов является сохранение и поддержание гармонии и разумного соотношения между личной жизнью, профессиональной деятельностью и карьерой.

Итоги проведенного исследования по данной методике позволяют сделать вывод о том, что «служение» и «профессиональная компетентность» являются приоритетными в деловой карьере для большинства педагогов.

Опросник «Мотивация к карьере» позволяет определить уровень развития трёх аспектов мотивации к карьере – карьерная интуиция, карьерная причастность и карьерная устойчивость. Карьерная интуиция направлена на оценку педагогами своих карьерных перспектив, сильных и слабых сторон в отношении профессионального и должностного продвижения; карьерная причастность

определяет ориентированность педагогов на работу с максимальной отдачей ради достижения целей организации; карьерная устойчивость показывает, как педагог способен справляться с трудностями и проблемами, возникающими в ходе осуществления их профессиональной деятельности. Полученные результаты продемонстрировали, что высокий уровень карьерной интуиции наблюдался у 24 % педагогов, средний — у 37 %, низкий — у 39 % педагогов; высокий уровень карьерной причастности выражен только у 17 % педагогов, у 51 % педагогов — средний уровень, у 32 % педагогов — низкий уровень; высокий уровень при решении трудностей был выявлен у 54% педагогов, средний уровень – у 28 % педагогов и 18 % педагогов показали, что им сложно справляться с трудностями.

Итоги тестирования и анкетирования педагогов показали, что при выраженной карьерной ориентации на служение и развитие профессиональной компетентности педагоги ещё не готовы к планированию собственной карьеры, не осознают своих сильных и слабых сторон в отношении профессионального и должностного продвижения, недостаточно эффективно используют свои личностные ресурсы для профессионального роста, слабо оценивают карьерные перспективы и не мотивированы на достижение результата. Однако большинство педагогов обладают высокой карьерной устойчивостью и легко будут адаптироваться к меняющимся обстоятельствам.

Оценка эффективности методической работы в дошкольных образовательных учреждениях производилась с использованием метода анкетирования по следующим функциям:

– по отношению к педагогическому коллективу;

– по отношению к конкретному педагогу.

Анкета включала ряд утверждений, с которыми нужно было согласиться или опровергнуть их. Педагогам предлагалось четыре варианта ответа, каждому из которых эквивалентна определенная сумма баллов: 0 баллов — функция не выражена; 1 балл — реализуется в меньшей мере; 2 балла — периодически реализуется; 3 балла — реализуется постоянно. Итоговая сумма баллов от 0 до 48 баллов соответствует низкому уровню реализации функции; сумма от 49 до 96 баллов предполагает средний уровень. Если итоговая сумма баллов составляет от 97 до 144 баллов, это позволяет говорить о высоком уровне реализации исследуемой функции.

Из общего числа опрошенных педагогов 50 % оценили уровень реализации функции методической работы по отношению к педагогическому коллективу как, безусловно, высокий, отмечая ее оптимальность, успешность и продуктивность в овладении современными методами обучения и воспитания, своевременном оперативном распространении актуального педагогического опыта и др.; 46,3 % респондентов дали среднюю оценку исследуемой функции; низкий уровень реализации функции — 4,7 %.

Оценка содержания методической работы по отношению к конкретному педагогу показала следующие результаты: 17,2 % опрошенных оценили уровень организации работы по развитию профессионального роста педагогов как высокий, 35,7 % дали преимущественно положительную оценку и 57,1 % дали низкую оценку. Педагоги отмечают недостаточное внимание методических служб к изучению уровня профессиональной компетентности педагогов, выявлению профессиональных дефицитов и, соответ-

венно, проектированию методической работы по развитию профессионального роста педагогов.

Следовательно, можно сделать вывод, что педагоги достаточно высоко оценивают функции методической работы по отношению ко всему педагогическому коллективу ДОО, а функции методической работы по отношению к конкретному педагогу относят на второй план. На наш взгляд, это говорит о необходимости изменений в решении проблемы управления процессом формирования профессионализма педагогов в ДОО, включая качественную организацию методической работы по совершенствованию педагогического мастерства, обновлению и углублению профессиональных компетенций на основе индивидуально-ориентированных планов саморазвития каждого педагога.

4 Обсуждение (Discussion)

Системное решение проблемы профессионального роста педагогических кадров может включать, на наш взгляд, комплекс управленческих действий и мероприятий. Так, организация методической работы в ДОО в условиях персонифицированной модели повышения профессиональной компетентности педагогов, в первую очередь, должна быть ориентирована на разработку и апробацию диагностического инструментария определения личностных характеристик и профессиональных способностей педагогов, выявления профессиональных дефицитов. Это позволит разрабатывать адресные рекомендации для каждого педагога, формировать индивидуальную авторскую систему педагогической деятельности.

Особая роль в повышении квалификации, выявлении, обобщении и распространении инновационного опыта отводится

научно-практических конференциям, вебинарам, коллоквиумам, стажировочным площадкам и др. Данные формы работы способствуют системному рассмотрению актуальных вопросов педагогической практики, дают возможность для обмена педагогическими идеями и инновационным опытом. Кроме того, важное место в системе методической работы занимают мероприятия, образовательные события, направленные на оказание методической поддержки молодым педагогам и (или) наставничество.

Развитию педагогических способностей, обогащению методического арсенала педагога способствует формирование системы профессионального консалтинга, которая может быть направлена на изучение и обсуждение нормативных документов, ФГОС дошкольного образования, различных программ, педагогических инноваций и др. В процессе изучения нормативно-правовой базы и соотнесения собственной деятельности с требованиями стандарта, совершенствуются аналитические умения, рефлексивные способности педагога, развивается самооценка профессиональных качеств.

Достижение высокого уровня профессиональной компетентности педагогов непосредственно связано с реализацией принципов открытости образования и взаимодействия образования с профессиональной сферой. Развитие сетевого взаимодействия с организациями образовательной и научной сферы обеспечит продуктивность и результативность методической работы за счет сотрудничества с научно-педагогическим сообществом, специалистами в области детства. Согласованная деятельность в системе научного и социального партнерства способствует осмыслению направлений развития образовательной политики в целом и внедрению

достижений науки и передовой практики в деятельность ДОО.

Эффективность повышения компетентности педагогов напрямую связана с оптимальным выбором руководителя наиболее действующих форм материального и морального стимулирования. Создание мотивационной среды руководителем начинается с разработки нормативно-правовой базы по мотивации и стимулированию, формирования системы учета достижений педагога, сочетания коллегиальности и единоначалия, поддержка инициатив творческих объединений педагогов и др. Осознавая, что важными элементами управления деловой карьерой являются мотивация и стимулирование, руководителю необходимо регулярно проводить работу по изучению типов мотивации сотрудников. Данные мониторинга позволят сформировать систему способов мотивации и стимулирования, которая будет обеспечивать высокий уровень карьерной среды в ДОО.

Повышение значимости каждого педагога для коллектива в целом, его заинтересованность в общих результатах деятельности осуществляется благодаря демократическому стилю управления, формированию управленческой команды, созданию совместных рабочих групп и т. п. Вовлечение педагогов в решение вопросов управления развитием образовательных организаций способствует повышению уровня мотивации, личной заинтересованности в результатах труда.

Учитывая деятельностную природу профессиональной компетентности педагогов, одним из наиболее эффективных способов ее повышения являются конкурсы профессионального мастерства, где происходит формирование социально-профессионального статуса педагога, развитие творческой инициативы, распространение

инновационного педагогического опыта, формирование позитивного имиджа педагогического труда. Привлечение педагогов к конкурсному движению позволяет формировать и повышать мотивацию педагогов к карьерному росту.

5 Заключение (Conclusion)

Результаты исследования по проблеме управления деловой карьерой педагога дошкольного образования позволяют сделать следующие выводы.

1. Рассматриваемая проблема является актуальной в условиях современной образовательной практики и требованиям к непрерывному профессиональному развитию всех субъектов образования.

2. К специфическим компонентам карьерной среды и карьерного пространства дошкольной образовательной организации относятся мотивационная среда и организация персонифицированной методической работы, обеспечивающие самореализацию педагогов в профессиональной сфере.

3. Комплекс используемых диагностических методик направлен на выявление ведущих карьерных мотивов педагогов и оценивание эффективности методической работы в организации продуктивной деятельности с педагогами и планировании карьеры.

4. Представленный комплекс управленческих действий и мероприятий по профессиональному развитию педагогов позволяет решить ряд вопросов: персонифицировать методическую работу в ДОО, направить ее на самовыражение, выявление собственных целей профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования каждого педагога в деятельности; а также правильно сформировать мотивы к деловой карьере через профес-

сиональные достижения. Эффективное управление профессиональной карьерой педагога позволит не только обеспечить качество образовательной деятельности за счет роста педагогического мастерства воспитателей ДОО, но и повысит удовлетворенность сотрудников своим трудом.

Библиографический список

1. Каннуникова Е. В. Деловая карьера педагога: управление и обеспечение // Челябинский гуманитарий. 2015. № 1 (30). С. 67–72.
2. Управление организацией : учебник / Г. Л. Азоев, В. П. Баранчеев, В. Н. Гунин, А. Я. Кибанов, А. М. Ковалева [и др.]. – 4-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2008. – 736 с.
3. Александрова М. В. Профессиональное становление педагога в личностно-развивающей парадигме // Вестник Новгородского государственного университета. 2007. № 42. С. 19–21.
4. Управление персоналом в России: история и современность : монография / под ред. А. Я. Кибанова. М. : ИНФРА-М, 2022. – 240 с.
5. Кафидов В. В. Методы принятия решений в области управления персоналом и человеческими ресурсами : монография. – М. : Креативная экономика, 2019. – 134 с. DOI 10.18334/9785912922640.
6. Gladkova Yu. A., Solomennikova O. A. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в системе повышения квалификации : монография. – М. : Академия социального управления, 2019. – 164 с.
7. Ежкова Н., Ежкова П., Стрекалова А. Развитие профессионального самосознания начинающих воспитателей // Дошкольное воспитание. 2020. № 6. С. 92–96.
8. Багаутдинова С. Ф. Особенности методической работы в современном ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2004. № 3. С. 82–85.
9. Соловьёва Е. В., Редько Л. В. Методическая работа по программе «Радуга» : пособие для специалистов ДОО. – 2-е изд., стер. – М. : Просвещение, 2022. – 88 с.

10. Ханова Т. Г., Белинова Н. В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 240–243.

I. A. Seliverstova¹, M. L. Semenova²

¹ORCID No. 0000-0002-5273-4095

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: seliverstovaia@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-0993-6599

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: semenovaml@cspu.ru

MODERN POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE CAREER OF A TEACHER OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract

Introduction. The article presents an analysis of the problem of teachers managing the professional career in preschool educational organizations of Chelyabinsk. The key issue is to determine the main managerial actions of the manager of the teacher's professional development considering the requirements and demands of modern educational practice. The purpose of the article is to examine the specifics of the career environment and career space in the preschool educational organization and to analyze the significant factors of effective management

of the teacher's professional career.

Materials and methods. The main research methods include review of scientific literature describing a problem of managing a professional career in the education system, the identification and analysis of effective managerial actions aimed at creating a career environment in a preschool educational organization. Moreover, leading career motives of teachers and effectiveness of methodological work in pre-school educational organizations were assessed using questionnaires, testing methods, and data processing methods.

Results. The article highlights the key conditions for career growth and self-fulfillment of teachers in the professional sphere, it confirms the need of creation of an environment that motivates and stimulates the social, qualification and job career growth of teachers, as well as the importance of methodological work in career development and in organizing productive professional and pedagogical activities. Recommendations on effective management of the professional career of a teacher in a preschool educational organization are given.

Discussion. The results of the research of managing the professional career of teachers in preschool educational organizations in Chelyabinsk confirmed the need for the management entities to show initiative in promoting the employees on their positions, encourage professional development and career planning of personnel, which determines the high relevance of the stated topic.

Conclusion. The presented set of managerial actions and measures for the professional development of teachers will allow

to individualize the methodological work in the preschool educational organizations, to direct it on mindful identification of the goals of professional and personal self-development and self-improvement for each teacher in the profession. Also, the set will help to correctly form personal motives for a professional career through job achievements. Career management helps to plan professional training and increase the employees' motivation to develop professional skills based on their own interests and opportunities.

Keywords: Professional career; Professional growth; Career environment; Professional career management; Job motivation; Methodical work; Preschool educational organization

Highlights:

The necessity of managing the professional career of a preschool educational organization teachers as a guarantee of their successful professional activity and professional development was substantiated;

There is a relationship between the managerial activity of the manager aimed to create a career environment and the formation of teachers' own trajectory of continuous professional development and designing a professional career;

Significant components of the career environment of the teacher of a preschool educational organization were highlighted;

The effectiveness of managerial actions and measures for work motivation and to organize methodical work to develop the teachers' professional career is analyzed.

References

1. Kannunikova E.V. (2015), *Delovaya kar'era pedagoga: upravlenie i obespechenie* [Professional career of a teacher: management and provision], *Chelyabinskij gumanitarij*, 1:30, 67–72. (In Russian).
2. Azoev G. L., Baranichev V.P., Gunin V.N., Kibanov A.Ya. & Kovaleva A.M. (2008), *Upravlenie organizaciej* [Organization Management], Izdatel'stvo "INFRA-M", Moscow, 736 p. (In Russian).
3. Aleksandrova M.V. (2007), *Professional'noe stanovlenie pedagoga v lichnostno-razvivayushchej paradigme* [Professional formation of the teacher in the personal-developmental paradigm], *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 42, 19–21. (In Russian).
4. Edr. Kibanova A.Ya. (2022), *Upravlenie personalom v Rossii: istoriya i sovremennost'* [Personnel Management in Russia: History and Modernity]. Izdatel'stvo "INFRA-M", Moscow, 240 p. (In Russian).
5. Kafidov V.V. (2019), *Metody prinyatiya reshenij v oblasti upravleniya personalom i chelovecheskimi resursami* [Methods of decision-making in the field of personnel and human resources management], Izdatel'stvo "Kreativnaya ekonomika", Moscow, 134 p. DOI 10.18334/9785912922640. (In Russian).
6. Gladkova Yu.A. & Solomennikova O.A. (2019), *Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikacii* [Development of professional competence of the teacher of preschool education in the system of advanced training], Izdatel'stvo "Akademiya social'nogo upravleniya", Moscow, 164 p. (In Russian).
7. Ezhkova N., Ezhkova P. & A. Strekalova (2020), *Razvitie professional'nogo samosoznaniya nachinayushchih vospitatelej* [Development of professional self-awareness of novice educators], *Doshkol'noe vospitanie*, 6, 92–96/ (In Russian).
8. Bagautdinova S. F. (2004), *Osobennosti metodicheskoy raboty v sovremennom DOU (Doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii)* [Features of methodical work in modern preschool education], *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem*, 3, 82–85. (In Russian).
9. Solov'yova E.V., Red'ko L.V. (2022), *Metodicheskaya rabota po programme "Raduga"* [Methodical work on the program "Rainbow"], Izdatel'stvo "Prosveshchenie", Moscow, 88 p. (In Russian).

10. Khanova T.G., Belinova N.V. (2020), *Nepreryvnoe obrazovanie pedagogov doskol'nogo obrazovaniya: metodicheskoe soprovozhdenie povysheniya professional'noj kompetentnosti* [Continuing education of pre-school teachers: methodological support for improving professional competence], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 67-3, 240–243. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; одобрена после рецензирования 05.06.2022; принята к публикации 20.06.2022.

The article was submitted 01.06.2022; approved after reviewing 05.06.2022; accepted for publication 20.06.2022.

Научная статья

УДК 151.8 : 613.4 (07)

ББК 88.40 : 51.204

DOI 10.25588/CSPU.2022.17.72.011

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 ГОТОВНОСТЬ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПОВЫШЕНИЮ КУЛЬТУРЫ
ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация

Введение. В статье обосновывается актуальность психологической готовности преподавателей педагогического вуза к деятельности, направленной на повышение культуры здоровья и

безопасности жизнедеятельности. Описываются внутренние ресурсы и препятствия ее формирования, которые выделены на основе иерархической системы компонентов психологической готовности. Проанализирован уровень развития готовности преподавателей к деятельности, направленной на формирование у студентов — будущих учителей культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности. Цель статьи – выявить ресурсные и проблемные зоны преподавателей педагогического вуза; проанализировать и обосновать актуальный уровень психологической готовности преподавателей педагогического вуза к деятельности, направленной на повышение культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности; на основе проведенного исследования предложить пути коррекции проблемных зон преподавателей педагогического вуза.

Материалы и методы. В процессе проведенного исследования использован логико-теоретический анализ психолого-педагогической и эколого-валеологической литературы, посвященной проблемам безопасности и здоровья; диагностические методики, включающие: наблюдение, беседу, анкетирование, тестирование. Математические методы статистической обработки данных позволили обобщить полученные результаты.

Результаты. Ресурсные зоны здоровья преподавателей выражены через субъективные показатели в пределах нормы, а проблемные зоны – через субъективные показатели в переходной зоне. Психоэмоциональное состояние является ресурсом для преподаватели педагогического вуза. Однако ценностно-мотивационная сфера находится в переходной зоне. Кроме того, исследование показало, что более половины преподавателей считают, что им не хватает умений выстраивать гармоничные межличностные

отношения.

Обсуждение. Выявлено, что психоэмоциональные показатели (тревожность, истощение фрустрация, ригидность), являются ресурсными. Внутренними барьерами развития психологической готовности преподавателей педагогического вуза к деятельности, направленной на повышение культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности являются низкая мотивация к личным изменениям и ориентация на достижение душевного покоя. Показателем сформированности этой готовности является умение управлять своим образом жизни.

Заключение. Делается вывод о том, что эгоцентрический характер ценностей формирует зависимость от сиюминутных задач. Эта зависимость в сочетании с низкой мотивацией к личным изменениям и ориентацией на достижение душевного покоя является субъективной предпосылкой, снижающей уровень психологической готовности к этой. Технология консультирование по вопросам субъективной составляющей здоровья рассматривается как апробированный способ коррекции выявленных субъективных предпосылок.

Ключевые слова: здоровье; культура здоровья; безопасность жизнедеятельности; психологическая готовность; проблемные и ресурсные зоны.

Основные положения:

– показана внутренняя связь понятий «культура здоровья», «безопасная жизнедеятельность» и «оздоровительная деятельность»;

– выявлены психологические особенности готовности преподавателей педагогического вуза к деятельности, направленной

на повышение культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности.

1 Введение (Introduction)

Многочисленные психологические и социальные исследования в области здоровья и адаптации учителей со стажем работы 15 лет и более показывают, что степень их социальной адаптации снижается до уровня больных неврозами (более чем у трети учителей) [1; 2].

Н. Н. Малярчук отмечает, что деятельность учителя постоянно подвергается социально-дезадаптирующим, организационным, физиологическим и другим факторам, которые вызывают психосоматические заболевания. Исключить негативное влияние этих факторов можно, сделав деятельность педагога здоровьесозидающей, которая включала бы здоровьесберегающие способы, средства, позволяющие сохранять и развивать как свое здоровье, так и здоровье обучающихся [3].

Однако, у учителей, которые только что окончили педагогический вуз, слабо сформирована культура здоровья и невысокий уровень личной безопасности. В связи с этим необходимо изучить деятельность преподавателей педагогического вуза по формированию у будущих учителей культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности.

Сложность профессии «преподаватель педагогического вуза» в том, что результат деятельности отсрочен и критерии успеха «здесь и сейчас» четко не определяются, что приводит к снижению уровня целостности субъекта через повышение психоэмоционального и когнитивного напряжения, приводящего к нарушению субъективной и объективной составляющих здоровья

и снижению уровня готовности преподавателя к здоровьесозидающей педагогической деятельности в вузе как части субъективной составляющей здоровья.

Необходимым условием психологической готовности преподавателей педагогического вуза к деятельности, направленной на повышение культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности, является повышение уровня его целостности, то есть развитие интегральных характеристик субъекта.

Методологической основой нашего исследования являются системный (Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, А. И. Субетто и др.) и личностно-деятельностный подходы (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков и др.), которые позволяют рассматривать субъектность, как интеграцию различных компонентов психологической организации субъекта, определяющих его жизнедеятельность. Одним из проявлений субъектности является психологическая готовность к повышению культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности. В своей работе опирались на научные взгляды А. В. Петровского, Е. А. Сергиенко, Г. Н. Эйдельмана, воспринимающих человека как субъекта собственного развития [4; 5; 6]. Мы придерживаемся взглядов О. Ю. Зотова, Л. В. Карапетян на понимание благополучия, безопасности, здоровья как взаимодополняющих и взаимообусловленных явлений [5]. Понятие «здоровье» рассматриваем как интегральное состояние, выраженное через субъективную составляющую, которая выполняет направляющую роль и объективную составляющую, проявляющуюся через физические, психологические и социальные характеристики личности [1].

Культура здоровья в общенаучном смысле — это сознательная система воздействий субъекта на самого себя или другого человека с целью удержания динамического равновесия между природно-социальной средой и адаптационными возможностями личности.

Безопасная жизнедеятельность — это тип осознанных отношений, проявляющийся в деятельности, включающей цель, процесс, средство и результат [7; 8; 9]. Если любая деятельность не носит оздоровительный характер, то она становится здоровье-затратной и опасной для человека. Оздоровительная деятельность в ее педагогическом аспекте выступает как метадеятельность по сохранению и повышению целостности субъекта и его безопасности. Готовность преподавателей на психологическом уровне к оздоровительной деятельности как способу реализации культуры здоровья и безопасной жизнедеятельности является интегральным состоянием. Это состояние основывается на установках преподавателей и функционирует как психологическая целостность, физическим выражением которой является их поведение [1].

Критериями психологической готовности преподавателей педагогического вуза к оздоровительной деятельности являются *на психоэмоциональном уровне* (выраженность состояний фрустрации, тревожности, ригидности и истощения как показателей активности субъекта оздоровительной деятельности), *когнитивном уровне* (уровень сформированности: «потребностное напряжение» в отношении оздоровления и представления об этой деятельности как показателей способности преподавателей к самоуправлению), *психофизическом уровне* (самооценка удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем как

показателей адаптированности организма преподавателей к педагогической среде вуза и «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности), *ценностно-мотивационном уровне* (иерархия ценностей, выраженность агрессии как показателя внутреннего конфликта) [1]. Степень выраженности и качество проявления этих показателей формирует ресурсные и проблемные зоны преподавателей педагогического вуза.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Проанализировав психолого-педагогическую, эколого-валеологическую литературу по изучаемой проблеме, можно заключить, что большинство ученых обращали внимание на формирование культуры здоровья у обучающихся и лишь Н. Н. Малярчук посвятила своё исследование особенностям культуры здоровья педагога как субъекта профессиональной деятельности.

Для выявления психологического состояния и представлений как показателей психологической готовности представителей вуза к деятельности, повышающей культуру здоровья и безопасность жизнедеятельности, была проведена диагностика по авторской программе «Гармония». Кроме того, эта программа позволила определить субъективную составляющую здоровья преподавателей [1].

Изучался феномен «преподаватель педагогического вуза». Исследование осуществлялось с 2012 по 2022 г. г. на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В опытно-поисковой работе принимало участие 60 преподавателей от 35 до 65 лет, в основном, женщины. Все они имеют высокий профессиональный рейтинг. В исследовании большое внимание уделялось психоэмоциональным показателям, которые

отражают активность субъекта в оздоровительной деятельности.

3 Результаты (Results)

Анализ результатов исследования субъективной составляющей здоровья преподавателей позволил выделить следующие зоны:

– *ресурсные*, выраженные через *субъективные показатели*, находящиеся в пределах нормы (выраженность состояния: тревожность — 5 баллов, агрессия — 6,2 балла, фрустрационная напряженность — 4,9 баллов, истощаемость — 4 балла, ригидность — 7,3 балла; удовлетворённость сердечно-сосудистой системой и самочувствием — 8 баллов; стрессоустойчивость — пороговая выраженность показателя 276 баллов) и *объективные показатели*, проявляющиеся в применении оздоровительных технологий и наличии референтной группы, состоящей из мужа (партнера), детей и самого себя;

– *проблемные*, выраженные через субъективные показатели, находящиеся в переходной зоне (неудовлетворенность костно-мышечной системой — степень выраженности показателя — 8 баллов). У 100 % преподавателей не сформировано представление об оздоровлении как метадеятельности — 6,2 % от максимально сформированного. У них нет представления о результате оздоровления, недостаточно сформировано потребностное напряжение в отношении оздоровления (уровень выраженности показателя 16,8 баллов), то есть в концепцию здоровья включена информация о причинах нездоровья и о том, как его поддерживать, но для реализации этих знаний не хватает внутренней мотивации. *Объективные показатели* отражают следующее: все преподаватели имеют хронические проблемы физического здоровья

(2-я группа); в качестве референтной группы не указывают профессиональную группу, что говорит о трудностях адаптации в профессиональной среде.

Исследование показало, что 60 % преподавателей нацелены на формирование уверенности в себе, умений выстраивать гармоничные межличностные отношения. Для 40 % преподавателей важно научиться мотивировать себя к деятельности, а 30 % — стремятся к самоутверждению и достижению материального благополучия, в соответствии со своей программой развития, которая для них является здоровьесберегающей.

4 Обсуждение (Discussion)

Психоэмоциональные показатели (тревожность, истощение, фрустрация, ригидность) определяют активность субъекта в деятельности и оказывают самое большое влияние на его готовность к повышению внутренней целостности, то есть к оздоровлению, и, как следствие, на профессиональную реализацию преподавателя. Эти показатели являются ресурсными. Для преподавателей, у которых сформирована иерархия ценностей, характерны внутреннее спокойствие, выдержанность, уверенность в себе, стремление к достижению своих целей, хорошая работоспособность, подвижность, переключаемость и приспособляемость психических процессов к изменяющимся требованиям среды. У них отмечается удовлетворенность сердечно-сосудистой системой и хорошее самочувствие; стрессоустойчивость, готовность оказывать другим помощь, какую хотели бы получить сами (доверие, понимание и поддержка). Это все, безусловно, позволяет им эффективно реализовывать свою деятельность, направленную на повышение культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности.

Когнитивные показатели у преподавателей слабо сформированы. Они задумываются о здоровье лишь тогда, когда болеют. Могут игнорировать свое здоровье ради других целей. Показатели психофизического самочувствия находятся в зоне «нездоровья – болезни» и показывают состояние потребностного напряжения в отношении оздоровления. Они говорят о недостаточной адаптированности и неготовности к регулярной, равномерно распределенной физической активности. Эгоцентрический характер иерархии ценностей формирует зависимость от социального признания, критерии которого в ситуации «здесь и сейчас» четко не определены [2]. Вышеперечисленное значительно снижает эффективность управления своей профессиональной деятельностью с точки зрения повышения культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности. Препятствием для деятельности преподавателя, направленной на повышение уверенности в себе, в самоуправлении и гармонизации отношений в системе «человек – человек», является низкая мотивация к личным изменениям, ориентация на достижение душевного покоя. Показателями готовности преподавателей педагогического вуза к деятельности, направленной на повышение культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности, являются: повышение уверенности в себе, развитие умения мотивировать себя к деятельности, умение выстраивать гармоничные отношения в системе «человек – человек» и профессиональном коллективе, а также повышение стрессоустойчивости и удовлетворенности состоянием костно-мышечной системы. Поскольку уровень стрессоустойчивости связан с расстановкой приоритетов развития и планирования своей жизни, а удовлетворенность состоянием костно-мышечной системы — с физической

активностью, то в совокупности они являются критериями умения управлять своим образом жизни.

5 Заключение (Conclusion)

В ходе исследования выявлены «ресурсные» и «проблемные» субъективные особенности преподавателей педагогического вуза, проявляющиеся в способности достигать своих целей; спокойствии, выдержанности; уверенности в себе; работоспособности; приспособляемости психических процессов к изменяющимся требованиям среды; готовности проявлять доверие, понимание и поддержку; сформированной иерархии ценностей, не зависимой от внешнего признания; частичной удовлетворенности физическим самочувствием в стрессоустойчивости; в игнорировании своего здоровья ради внешних целей.

Таким образом, эгоцентрический характер иерархии ценностей, зависимый от социального признания и игнорирования своего здоровья ради внешних целей в ситуации, когда критерии успеха «здесь и сейчас» четко не определены, приводит к зависимости деятельности преподавателей вуза от сиюминутных рабочих задач. Все это и является препятствием для реализации деятельности по формированию культуры здоровья и безопасной жизнедеятельности у будущих учителей. Одним из способов изменения данной ситуации может быть проводимое по запросу преподавателей консультирование в области субъективного здоровья и обучение этой технологии в рамках повышения квалификации. Консультирование в области субъективного здоровья представляет собой организацию и сопровождение процесса осознания и разрешения человеком страданий, вызванных нарушением динамического равновесия между его адаптационными возможностями и постоянно

меняющимися условиями природной социальной среды. Подобная психолого-педагогическая деятельность носит оздоровительных характер, помогает статистически достоверно изменить актуальный уровень состояния психофизических, психоэмоциональных, когнитивных и ценностно-мотивационных характеристик личности и достичь целостность внутренней системы субъекта деятельности.

Библиографический список

1. Валеева Г. В., Тюмасева З. И. Технология консультирования в области субъективного здоровья : монография. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 238 с.
2. Арестова О. Н., Митина О. В., Чукарин Б. А. Уровень эмоционального благополучия и строение иерархии личностных ценностей // Вопросы психологии. 2021. № 3 (17). С. 85–93.
3. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога : монография. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2008. – 192 с.
4. Петровский А. В. Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 57–66.
5. Эйдельман Г. Н., Сергиенко Е. А. Роль субъективных факторов в психологическом благополучии молодежи в ситуации профессионального самоопределения // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 50. С. № 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.07.2022).
6. Сергиенко Е. А. Психологическое здоровье: субъективные факторы // Вестник РГГУ. 2017. № 4 (10). С.98- 110. (Психология. Педагогика. Образование).
7. Зотова О. Ю., Тарасова Л. В., Карапетян Л. В. Психологическая безопасность пожилых людей // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 88–98.
8. Калегина Ю. В. Исследование ценностных ориентиров развития культуры безопасности студентов // Безопасность жизнедеятельности. 2022. № 4 (256). С. 46–56.

9. Костенок П. И., Коняхина Г. П. Философия безопасности как методологическое основание педагогического решения проблем обеспечения безопасности жизнедеятельности // Проблемы современного образования. 2020. № 5. С. 19–30.

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 READINESS OF EDUCATORS TO IMPROVE THE CULTURE OF HEALTH AND VITAL ACTIVITY SAFETY

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of psychological readiness of teachers of a pedagogical university to activities aimed at improving the culture of health and life safety. Internal resources and obstacles to the formation of this readiness are described, highlighted on the basis of the hierarchical system of psychological readiness of teachers to activity. The article analyzes the level of development of teachers' readiness for activities aimed at forming students – future teachers of health and life safety culture. The aim of the article is to identify

resource and problem areas of teachers of pedagogical university; to analyze and substantiate the current level of psychological readiness of teachers of pedagogical university to activities aimed at improving the culture of health and safety of life activities; on the basis of the study to propose ways to correct the problem areas of teachers of pedagogical university.

Materials and methods. During the study, logical-theoretical analysis of psychological and pedagogical and environmental and valeological literature devoted to the problems of safety and health, diagnostic methods, including: observation, interview, questioning, testing were used. Mathematical methods of statistical data processing allowed to generalize the results.

Results. Resource zones of teachers' health are expressed through subjective indicators within the norm, and problem areas – through subjective indicators in the transition zone. Psycho-emotional state is a resource state for teachers of pedagogical university. However, the value-motivational sphere is in the transition zone. In addition, the study showed that more than half of the teachers believe that they lack the ability to build harmonious interpersonal relationships.

Discussion. Psycho-emotional indicators (anxiety, exhaustion, frustration, rigidity) were found to be resourceful. Internal barriers to the development of psychological readiness of teachers of pedagogical higher education to the activities aimed at improving the culture of health and safety of life are low motivation for personal change and orientation to achieve peace of mind. An indicator of the formation of this readiness in teachers of pedagogical higher education institution is the ability to manage

their way of life.

Conclusion. It is concluded that the egocentric nature of values forms a dependence on immediate tasks. This dependence in combination with low motivation for personal change and focus on achieving peace of mind is a subjective prerequisite that reduces the level of psychological readiness for activities aimed at improving the culture of health and safety of life. The technology of counseling on the subjective component of health, is seen as a proven way to correct the identified subjective prerequisites.

Keywords: Psychological readiness; Health culture; Life safety; Health; Problem-resource zones.

Highlights:

The inseparable connection between the concepts of “culture of health”, “safe life activity” and “health activity” is shown;

Psychological peculiarities of teachers' readiness for activities aimed at health culture and safe vital activity have been revealed.

References

1. Valeeva G.V. & Tyumaseva Z.I. (2022), *Tehnologiya konsultirovaniya v oblasti subektivnogo zdorovya* [Technology of counseling in the field of subjective health]. *Monografiya*, Yuzhno-Ural'skij nauchnyj centr Rossiyskoy akademii obrazovaniya, Chelyabinsk, 238 p. (In Russian).
2. Arestova O.N., Mitina O.V. & Chukarin B.A. (2021), *Uroven emocionalnogo blagopoluchiya i stroenie ierarhii lichnostnyh cennostej* [The level of emotional well-being and the structure of the hierarchy of personal values], *Voprosy psihologii*, 3 (17), 85–93. (In Russian).
3. Malyarchuk N.N. (2008), *Kultura zdorovya pedagoga* [Educator health culture]. *Monografiya*, Izdatelstvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, Tyumen', 192 p. (In Russian).

4. Petrovskiy A.V. (1981), *Lichnost' v psikhologii s pozitsiy sistemnogo podkhoda* [Personality in psychology from the standpoint of a systems approach.], *Voprosy psikhologii*, 1, 57–66. (In Russian).

5. Ejdelman G.N., Sergienko E.A. (2016), *Rol subektivnykh faktorov v psihologicheskom blagopoluchii molodezhi v situacii professionalnogo samoopredeleniya* [The role of subjective factors in psychological well-being of youth in the situation of professional self-determination], *Psihologicheskie issledovaniya* [Electronic], 9, 50, 8. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 01.07.2022). (In Russian).

6. Sergienko E.A. (2017), *Psihologicheskoe zdorov'e: sub"ektivnye faktory* [Psychological health: subjective factors], *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, "Seriya. Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie"*, 4 (10), 98–110. (In Russian).

7. Zotova O.Yu., Tarasova L.V., Karapetyan L.V. (2019), *Psihologicheskaya bez-opasnost' pozhilykh lyudej* [Psychological safety of the elderly], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 5 (110), 88–98. (In Russian).

8. Kalegina Yu.V. (2022), *Issledovanie cennostnykh orientirov razvitiya kultury bezopasnosti studentov* [The study of the values of the development of safety culture of students], *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*, 4 (256), 46–56. (In Russian).

9. Kostenok P.I. & Konyahina G.P. (2020), *Filosofiya bezopasnosti kak metodologicheskoe osnovanie pedagogicheskogo resheniya problem obespecheniya bez-opasnosti zhiznedeyatel'nosti* [Philosophy of security as a methodological basis for pedagogical solutions to the problems of life safety], *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 5, 19–30. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; одобрена после рецензирования 02.06.2022; принята к публикации 29.06.2022.

The article was submitted 01.06.2022; approved after reviewing 02.06.2022; accepted for publication 29.06.2022.

Научная статья

УДК 37.032

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012

Л. М. Лапшина¹, М. С. Коробинцева²

¹ORCID № 0000-0002-8482-7448

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

E-mail: lapshinalm@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-8512-3170

Преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: korobintsevams@cspu.ru

**ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА
В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ**

Аннотация

Введение. В статье обоснована необходимость организации процесса психологического сопровождения школьников с задержкой психического развития (ЗПР) на этапе перехода из начальной школы в основное звено как эффективные формы профилактики школьной и социальной дезадаптации. Представлены данные сравнительного анализа результатов исследования уровня школьной тревожности у обучающихся с ЗПР и школьников с условно-

© Лапшина Л. М., Коробинцева М. С., 2022

возрастной нормой развития; определены основные проявления школьной тревожности; охарактеризованы особенности школьной тревожности у обучающихся с ЗПР.

Материалы и методы. Методологические позиции теоретико-экспериментального исследования определены на основе принципиальных положений отечественной психологии об объективных закономерностях психического развития нормального и аномального ребенка. Основу теоретического метода составил анализ классической и современной научной литературы по изучаемому вопросу. Основным экспериментальным методом исследования стало тестирование с использованием «Опросника школьной тревожности Филлипса».

Результаты. Изложено современное понимание термина «школьная тревожность», которая выражается в волнении, в повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании плохого отношения к себе. Подобраны методы выявления основных проявлений тревожности у обучающихся с ЗПР, изучены внешние проявления тревожности, а также обоснована необходимость психологического сопровождения периода адаптации обучающихся с ЗПР при переходе из начальной школы в общее звено. Показана необходимость формирования у школьников с ЗПР знаний, умений и навыков, способствующих повышению результативности учебной деятельности, а также повышению самооценки и мотивации.

Обсуждение. Адаптационный период при переходе из начальных классов в основное звено — важный этап в жизни школьника. Значительные изменения школьного режима, объема и уровня знаний, которые переживает ребенок в этот период, требуют от

его психики и организма в целом серьезных усилий, поэтому его традиционно в педагогической теории и практике рассматривают как период оказания помощи и поддержки ученику. Данная проблема, рассматриваемая относительно обучающихся с ЗПР (у которых острота педагогического момента осложняется спецификой структуры дефекта), выводит ее решение на уровень необходимости организации психологического сопровождения детей в данный период.

Именно психологическое сопровождение, направленное на понижение уровня школьной тревожности у обучающихся с ЗПР на этапе перехода из начальной школы в основное звено, является профилактикой риска срыва адаптационного периода. Отсутствие в это время помощи делает проблематичным освоение в полном объеме образовательной программы.

Заключение. В результате исследования сделан вывод о неоднородности показателей школьной тревожности у детей с ЗПР и детей с условно-возрастной нормой психического развития. Обоснована необходимость психологического сопровождения школьников с ЗПР на этапе перехода из начальной школы в основное звено, в частности преодоление школьной тревожности как важного составляющего психологического сопровождения ученика на психофизиологическом, индивидуально-психологическом, личностном и социальном уровнях.

Ключевые слова: психическое состояние школьной тревожности; школьники с задержкой психического развития; психологическое сопровождение; адаптационный период; профилактика срыва адаптации.

Основные положения:

- определено современное понимание ключевых понятий исследования: школьная тревожность, школьники с задержкой психического развития, психологическое сопровождение, адаптационный период, профилактика срыва адаптации;
- охарактеризованы особенности проявления школьной тревожности у обучающихся с ЗПР;
- определена высокоинформативная методика изучения школьной тревожности у детей с ЗПР на этапе перехода из начальной школы в основное звено;
- выявлены значительные расхождения в показателях уровня и особенностей проявления школьной тревожности у детей с ЗПР и детей с условно-возрастной нормой развития;
- обоснована необходимость психологического сопровождения школьников с ЗПР на этапе перехода из начальной школы в основное звено как профилактика срыва адаптационного периода.

1 Введение (Introduction)

Одним из основных положений «Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья 2020-2030», разработанной в ИКП РАО, является формирование у специалистов и близких ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представлений о значимости и ценности поддержания эмоциональной стабильности ребенка на всех уровнях системы образования. Важность формирования эмоциональной стабильности школьника с ОВЗ становится актуальной профессиональной задачей педагога-психолога и приобретает особое значение в работе специалистов коррекционного и инклюзивного образования с обучающимися с ЗПР [1].

Это во многом обусловлено неоднозначностью структуры дефекта при задержке развития: с одной стороны, это дети с потенциально сохранным интеллектом, с другой – они характеризуются незрелостью личности: многие из них внушаемы, легко поддаются убеждению, не могут отстаивать собственную позицию [2].

Особые сложности у школьников с ЗПР могут создавать нарушения произвольной регуляции: для них характерны частые импульсивные реакции, они не могут сдерживать свои стремления и порывы, бывают не сдержаны в проявлении собственных эмоций, склонны к переменчивости настроения. Как правило, школьники с ЗПР чаще, чем дети с условно-возрастной нормой психического развития, подвержены нарушениям эмоционально-волевой сферы, проявлениям эмоциональной нестабильности.

Особенно это становится заметным в ситуациях повышенной напряженности, к которым у обучающихся с ЗПР обязательно относятся различные проявления школьной жизни, в первую очередь, ситуации, связанные непосредственно с обучением. В работах С. Н. Сорокоумовой это явление определено как повышенный уровень школьной тревожности [3], а в работах Л. М. Лапшиной это доказано на нейрофизиологическом уровне [4].

Процесс перехода из начальной школы в основное звено усугубляет возможность срыва адаптационного периода и повышает уровень школьной тревожности; тем самым создавая фактор риска не только школьной, но и социальной дезадаптации данного контингента обучающихся. Данная проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о приоритетном направлении в оказании образовательных услуг детям с ЗПР – инклюзивном обучении.

В. С. Цилицкий обращает внимание на необходимость психологического сопровождения, в том числе и в рамках актуального в настоящее время тьютерского сопровождения школьников с ЗПР, целью которого будет являться снижение тревожного состояния и создание условий для эмоционального благополучия и стабильности школьников данной психологической группы [5].

Таким образом, на данном этапе оказания образовательных услуг детям с ОВЗ существует необходимость разработки содержания психологической коррекции школьной тревожности у детей с ЗПР на этапе перехода из начальной в основную школу.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В психологической науке создана теоретическая основа для изучения проблемы школьной тревожности у детей в период перехода из начальной в основную школу. Большое значение имеет изучение вопросов школьной тревожности у обучающихся с ЗПР, представленное в работах Д. В. Березиной, С. Н. Троценко, Т. Н. Филютиной. Тем не менее, отсутствует целостное концептуальное обоснование психологической коррекции школьной тревожности у детей с ЗПР как основного проявления эмоциональной неустойчивости и эмоциональной нестабильности.

Опытно-поисковая работа проведена с целью выявления особенностей школьной тревожности у обучающихся с ЗПР и их ровесников с условно-возрастной нормой психического развития. Практическая часть исследования организована на базе МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 19 г. Челябинска» в 2021–2022 учебном году (сентябрь – ноябрь). В исследовании приняли участие обучающиеся 5-х классов: ученики с условно-возрастной нормой психического развития в количестве 25 человек

(5в класс) и 8 пятиклассников (5г класс), обучающихся по основной общеобразовательной программе основного общего образования в соответствии с учебными планами для детей с задержкой психического развития.

У всех обучающихся в специальном коррекционном классе (5г класс) в коллегиальных заключениях территориальной ПМПК обозначена задержка психического развития, незрелость эмоционально-волевой сферы, трудности саморегуляции и самоконтроля, риск возникновения школьной дезадаптации. Основные задачи исследования включали в себя выявление характерных особенностей школьной тревожности у учащихся с ЗПР.

Экспериментальная часть состояла из диагностического исследования уровня школьной тревожности и ее характерных проявлений у обучающихся с ЗПР и с условно-возрастной нормой психического развития.

Использована стандартизированная методика «Опросник школьной тревожности Филлипса». Данная методика позволяет определить общий уровень школьной тревожности, а также наличие и протекание социального стресса, негативных психических состояний неудовлетворенности ситуацией успеха, выраженного страха ситуаций проверки знаний, самовыражения, страха несоответствия ожиданиям окружающих, пониженной физиологической сопротивляемости организма.

Основными структурными компонентами данной методики являются: инструкция, текст опросника, ключ и интерпретатор данных. Формулировка инструкции соответствует возрастным возможностям целевой группы, указания характеризуются своей четкостью и лаконичностью.

Опросник включает 58 вопросов, которые зачитывались участникам устно. Условно вопросы методики по выявлению причин и проявлений школьной тревожности делятся по следующим показателям: общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы (22 вопроса), эмоциональное состояние ребенка (11 вопросов), неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои достижения (13 вопросов), негативное отношение и состояние тревоги при публичной проверке знаний (6 вопросов), ориентация на значимость других в оценке своих результатов (6 вопросов), особенности психофизиологической организации, снижающей приспособляемость ребенка к стрессовым ситуациям (5 вопросов), общий негативный эмоциональный фон в общении со взрослыми в школе (8 вопросов).

Выполнение диагностического задания состояло в ответе ребенка на каждый вопрос одним из двух вариантов: «+» — да или «-» — нет.

Данные исследования общего уровня школьной тревожности и внешних ее проявлений определялись через суммирование числа несовпадений знаков («+» — да, «-» — нет) с ключом методики и распределение полученных результатов на три классических уровня диагностики: низкий, средний и высокий.

3 Результаты (Results)

Экспериментальная часть исследования организована в соответствии с результатами теоретического анализа научной литературы, что позволило констатировать:

– период перехода из начальных классов в общее звено является одним из сложных периодов обучения в общеобразовательной

школе и характеризуется принципиальными социально-биологическими изменениями в жизни ребенка. С одной стороны, резкая смена организационно-содержательной сути образовательного процесса: переход от совместных учебных действий под руководством учителя (характерных для начальной школы) к самостоятельным (на уровне основной школы); многопредметность, часто отсутствие единых требований к ученику со стороны педагогического коллектива. С другой стороны, мощная гормональная перестройка организма ребенка и серьезные психофизиологические изменения в его функционировании;

– педагоги общеобразовательных школ, работающие в 5-х классах, должны понимать на уровне биосоциального механизма сложность тех изменений, которые происходят в организме учеников и рассматривать начало обучения в V классе как адаптационный период;

– одним из основных показателей успешной адаптации школьников при переходе из начальной в основную школу является отсутствие или низкий уровень школьной тревожности;

– школьная тревожность — это многокомпонентное понятие, включающее в себя различные формы проявления эмоционального неблагополучия школьника, возникающие в первую очередь в ситуациях, связанных со школьной жизнью;

– у обучающихся с ЗПР период адаптации при переходе из начальной в основную школу осложняется незрелостью эмоционально-личностной сферой, трудностями коммуникации, несформированностью саморегуляции и самоконтроля, что является фактором возникновения и повышения школьной тревожности;

– повышенная школьная тревожность затрудняет освоение основной общеобразовательной программы и может быть причиной школьной, а в дальнейшем и социальной дезадаптации у обучающихся с ЗПР.

Диагностическое исследование направлено на выявление качественных особенностей проявления школьной тревожности и ее характеристик у школьников с ЗПР и их сверстников с условно-возрастной нормой психического развития в адаптационный период перехода из начальной в основную школу.

Цель диагностики: выявить характерные особенности общего уровня школьной тревожности и превалирующих ее проявлений у школьников как с задержкой психического развития, так и с условно-возрастной нормой психического развития.

Проведение диагностики: в виде фронтального психодиагностического обследования, без присутствия классного руководителя; обучающиеся были четко проинструктированы о процедуре тестирования; после чего школьникам последовательно были зачитаны 58 вопросов, ответы на которые должны были быть краткими и односложными: «да» или «нет»; без длительного обдумывания.

Оценка результатов диагностики: общий уровень школьной тревожности оценивается по трехуровневой шкале:

3 балла — высокий уровень (высокая тревожность) — показатель более 75 %: данный уровень характеризуется повышенной частотой переживания состояния тревоги, дезадаптивной реакцией, дезорганизацией поведения и учебной деятельности.

2 балла — средний уровень (повышенная тревожность) — показатель не менее 50 %: переживание состояния тревоги при различных ситуациях, касающихся учебной деятельности.

1 балл — низкий уровень (низкий уровень тревожности) — показатель менее 50 %: трудности адаптации к среднему звену общеобразовательной школы не являются травмирующими для данной категории детей, что является необходимым условием для успешного освоения общеобразовательной программы, эмоциональной стабильности, социализации среди сверстников и педагогов.

Результаты диагностического исследования общего уровня школьной тревожности обучающихся с ЗПР и их сверстников с условно-возрастной нормой психического развития по методике Филлипса представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Уровень школьной тревожности обучающихся с ЗПР и с условно-возрастной нормой психического развития (по методике Филлипса)

Table 1 — The level of school anxiety of schoolchildren with impaired mental function and with the conditional age norm of mental development (according to the Phillips method)

Уровень школьной тревожности	Обучающийся с ЗПР, %	Обучающийся с условно-возрастной нормой психического развития, %
Высокий	62,5	0
Средний	37,5	21,0
Низкий	0	79,0

Проанализировав данные исследования, можно отметить, что высокий уровень школьной тревожности выявлен у пяти школьников с ЗПР, что составило 62,5 % в количественной интерпретации данных. Результаты обследования обучающихся с ЗПР

свидетельствуют о проявлениях застенчивости, замкнутости, повышенном беспокойстве, наличии негативных эмоциональных состояний в ситуациях, связанных с необходимостью своего самораскрытия и самовыражения в учебной деятельности.

Важно отметить, что полученные результаты были подтверждены в ходе беседы по результатам педагогического наблюдения со специалистами, работающими с данной группой обучающихся (педагог-психолог, классный руководитель, социальный педагог, учитель-логопед, учителя-предметники), которые отмечают не только трудности у детей, возникающие в учебных ситуациях (ответ у доски, общение с педагогами, саморегуляция поведения при стрессовых ситуациях, вызванных учебными требованиями), но и сложности в свободной деятельности при общении со сверстниками, в частности, на переменах.

В группе школьников с условно-возрастной нормой психического развития высокого уровня школьной тревожности выявлено не было.

Повышенный уровень тревожности продемонстрировали 37,5 % обучающихся с ЗПР. Классный руководитель также подтверждает трудности у детей с ЗПР, возникающие в учебных ситуациях; таких, например, как ответ у доски, ситуация с контрольной работой, общение с педагогами. Трудностей при взаимодействии со сверстниками педагоги у данной группы детей не определили. У школьников с условно-возрастной нормой психического развития повышенный уровень школьной тревожности выявлен только у 21,0 %.

Низкий уровень школьной тревожности выявлен у 79,0 % обучающихся с условно-возрастной нормой. Данные учащиеся

относятся к группе детей, у которых отсутствуют риски адаптационного периода при переходе из начальной в основную школу. К сожалению, таких обучающихся в классе с ЗПР не выявлено.

Результаты анализа причин школьной тревожности у обучающихся с ЗПР и с условно-возрастной нормой психического развития представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ причин школьной тревожности у обучающихся с ЗПР и с условно-возрастной нормой психического развития

Table 2 – Analysis of the causes of school schoolchildren With impaired mental function and with the conditional Age norm of mental development

Проявления школьной тревожности	Обучающийся с ЗПР, %	Обучающийся с условно-возрастной нормой психического развития, %
Общая тревожность в школе	55,8	54,8
Переживание социального стресса	54,0	72,0
Фрустрация потребности в достижении успеха	47,2	56,2
Страх самовыражения	69,8	79,6
Страх ситуации проверки знаний	86,4	59,8
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	56,0	76,0
Низкая физиологическая сопротивляемость	44,0	60,0
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	67,3	59,7

Анализируя проявления школьной тревожности, ее уровня и содержания у обучающихся с ЗПР и с условно-возрастной нормой развития, можно выделить причины, вызывающие нестабильное эмоциональное состояние, в свою очередь влияющее на формирование и развитие личности. Наиболее значимыми причинами для детей с ЗПР являются: страх ситуации проверки знаний (86,4 %), страх самовыражения (69,8 %) и страх в отношениях с учителями (67,3 %).

У обучающихся с условно-возрастной нормой психического развития по степени значимости факторы, вызывающие повышенный уровень школьной тревожности, располагаются следующим образом: наиболее значимый фактор — страх самовыражения (79,6 %). Далее в порядке снижения: страх не соответствовать ожиданиям окружающих (76,0 %) и низкая физиологическая сопротивляемость (60,0 %).

Таким образом, нужно отметить, что и обучающиеся с условно-возрастной нормой психического развития, и их сверстники с ЗПР подвержены возникновению школьной тревожности в образовательной организации в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу, который безусловно, является одним из сложнейших и напряженных периодов в жизни школьника. В обеих группах пятиклассников существует несколько причин, способных повысить уровень школьной тревожности, а, значит, несколько факторов риска срыва школьной и социальной адаптации. Однако, по качественным показателям исследование выявило значительные расхождения в перечне причин, вызывающих рост уровня школьной тревожности.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема школьной тревожности на этапе перехода из начальной в основную школу — одна из актуальных в современной психологической науке; доказательством тому является наличие большого количества теоретических подходов к трактовки данного понятия, неоднозначность его трактования.

С точки зрения психологии, термин «тревожность» раскрывается в нескольких содержательных аспектах. В. В. Суворов рассматривает тревожность как свойство личности. Л. П. Ясюкова трактует данное понятие как специфическое эмоциональное состояние. Е. П. Кошелева раскрывает тревожность через личностную особенность, состоящую в достаточно простом возникновении состояния тревоги.

Определение тревожности у А. М. Прихожан рассматривается как устойчивое личностное образование, которое сохраняется на протяжении длительного периода времени, а также включает в себя «побудительную силу» и «константные (постоянные и изменяемые) формы реализации с преобладанием в данных формах компенсаторных и защитных свойств». Именно А. М. Прихожан выделяет три вида тревожности, в основе классификации которых лежат различные жизненные ситуации: школьная тревожность, самооценочная тревожность и межличностная тревожность.

Р. С. Немов рассматривает школьную тревожность как непрерывную или ситуативно проявляемую характеристику индивида оказываться в состоянии повышенного беспокойства в особых социальных ситуациях, в данном случае конкретно в ситуации обучения в образовательном учреждении.

Особенности школьной тревожности у детей с ЗПР нашли отражение в исследованиях Н. А. Деревянкиной, С. Д. Забрамной,

Н. Н. Куимовой, С. О. Ларионовой, И. Ю. Левченко, С. Н. Сорокоумовой, В. В. Ткачевой.

В исследованиях В. И. Лубовского, Е. М. Мастюковой, У. В. Ульенковой отмечаются закономерные трудности адаптационного периода у детей с ЗПР при переходе с одного уровня образования на другой, вызванные, в том числе, и повышенным беспокойством в учебных ситуациях, ожиданием негативного отношения к себе со стороны сверстников и учителей. Повышенная школьная тревожность является и одним из факторов, затрудняющим овладения базовыми умениями и навыками, в том числе и чтением [6].

Данные теоретические положения стали основой для трактовки результатов собственного экспериментального исследования, анализ которых позволяет констатировать, что школьная тревожность у обучающихся с ЗПР в период адаптации при переходе из начальной школы в основное звено имеет свои особенности.

Обучающиеся с условно-возрастной нормой психического развития более подвержены переживанием социального стресса, в отличие от их сверстников с ЗПР. Также значительно выше показатели страха самовыражения и фрустрации потребности в достижении успеха у школьников с условно-возрастной нормой психического развития, чем у обучающихся с ЗПР. Данную особенность подчеркивает в своих работах С. О. Ларионова, где предметом научных исследований является психологическое сопровождение школьников с ЗПР.

Наиболее распространённой причиной повышения школьной тревожности у обучающихся с ЗПР является «классика школьной жизни» – страх проверки знаний, а также проблемы и

страхи в отношениях с учителями. Основными причинами школьной тревожности у учащихся с ЗПР также являются причины, связанные с неуверенностью в себе, с низкой самооценкой, с общим негативным эмоциональным фоном в отношениях с педагогами, тогда как у детей с условно-возрастной нормой психического развития характерными причинами школьной тревожности являются демонстрация своих достижений и успехов, ориентация на значимость оценки окружающих и снижение приспособляемости ребенка к стрессовым ситуациям.

5 Заключение (Conclusion)

Выполненное теоретико-экспериментальное исследование, посвященное изучению особенностей школьной тревожности обучающихся с ЗПР на этапе перехода из начальной школы в основное звено, позволило сформулировать следующие выводы:

– повышенная школьная тревожность является фактором, усугубляющим риск адаптационного периода у обучающихся с ЗПР, что затрудняет коррекционно-образовательный процесс и компенсацию задержки психического развития;

– у обучающихся с ЗПР и у обучающихся с условно-возрастной нормой психического развития школьная тревожность в период перехода из начальной в основную школу обусловлена различными причинами и имеет свою специфику;

– по результатам экспериментального исследования выявлено, что подавляющее большинство обучающихся с ЗПР на этапе перехода из начальной в основную школу имеют высокую тревожность; в целом уровень школьной тревожности у пятиклассников с ЗПР выше, чем у их сверстников с условно-возрастной нормой психического развития;

– наиболее типичными причинами высокого уровня школьной тревожности у обучающихся с ЗПР является страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения и страх в отношениях с учителями.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость психологического сопровождения обучающихся с ЗПР в период перехода из начальной в основную школу с целью предотвращения рисков адаптационного периода, вызванных повышенным уровнем школьной тревожности.

Библиографический список

1. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития : дис. ... д. психол. наук. М : 2017. – 263 с.
2. Коробейников И. А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. № 2 (10). С. 239-252. DOI 10.17759/cpse.2021100213.
3. Сорокоумова С. Н. Специфика психологического сопровождения детского развития в инклюзивном образовании // Инициативы XXI века. 2014. № 4. С. 121–123.
4. Лапшина Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 сентября 2018 года. Челябинск, 2018. С. 282–283.
5. Цилицкий В. С. Формирование готовности будущих педагогов к тьютерской деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2018. – 203 с.
6. Коробинцева М. С. Особенности овладения навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию

Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25–26 сентября 2019 года. Челябинск, 2019. С. 348–352.

L. M. Lapshina¹, M. S. Korobintseva²

¹ORCID No. 0000-0002-8482-7448

Docent, Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor at the Department of Special Pedagogy,
Psychology and Subject Methods, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: lapshinalm@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-8512-3170

Lecturer of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject
Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: korobintsevams@cspu.ru

**MANIFESTATIONS OF SCHOOL
ANXIETY IN STUDENTS WITH MENTAL
RETARDATION AT THE STAGE OF TRANSITION
TO BASIC SCHOOL**

Abstract

Introduction. The article substantiates the need for psychological support of schoolchildren with mental retardation (MR) at the stage of transition from primary school to the general link as a prevention of school and social maladaptation. The results of a comparative analysis of the results of the study of the level of school anxiety in students with MR and schoolchildren with a conditional age norm of development are presented; the main manifestations of school anxiety are identified; the features of school anxiety in students with MR are described.

Materials and methods. The methodological positions of the study were determined on the basis of the fundamental provisions of Russian psychology on the objective laws of mental development of normal and abnormal children, which is reflected in the theory of cultural and historical development of higher mental functions of L.S. Vygotsky; the activity approach to the study of the psyche of A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein; theoretical and experimental studies of the mental activity of schoolchildren with N.V. Babkina, S.N. Sorokoumova, U.V. Ulenkova.

The modern understanding of the term “school anxiety” is presented, which is expressed in excitement, in increased anxiety in educational situations, in anticipation of a bad attitude towards oneself. The methods and techniques of identifying the level of school anxiety in schoolchildren with MR were selected, the manifestations of anxiety were studied, and the need for psychological support of the adaptation period for students with MR was substantiated. Effective conditions for the organization and implementation of psychological support for schoolchildren with a high level of school anxiety at the stage of transition from primary school to the general link have been determined.

Results. The method of identifying the level of school anxiety in students with MR at the stage of transition from primary school to the general link is determined; the need for the formation of necessary skills, abilities and knowledge in students with MR leading to an increase in the effectiveness of educational activities, as well as an increase in self-esteem and motivation is shown.

Discussion. It is emphasized that lowering the level of school anxiety in students with MR at the stage of transition from primary school to the general link is prevention of the risk of disruption of the adaptation period and needs specially organized psychological support.

Conclusion. As a result of the study, a conclusion was made about the heterogeneity of the results of indicators of school anxiety in children with further MR and children with a conditional age norm of mental development. The necessity of psychological support of schoolchildren with MR at the stage of transition from primary school to the general link is substantiated, in particular, overcoming school anxiety as a necessary component of psychological support at the psychophysiological, individual psychological, personal and social level.

Keywords: Mental state of school anxiety; Schoolchildren with mental retardation; Psychological support; Emotional stability.

Highlights:

The content of the methodology for studying school anxiety in children with mental retardation at the stage of transition from primary school to the main link is determined and adapted;

Significant discrepancies were revealed in the results of school anxiety indicators in children with MR and children with conditional age norm of development;

The features of the manifestation of school anxiety in students with MR are characterized.

References

1. Babkina N.V. (2007), *Psihologicheskoe soprovogdenie mladshih shkolnikov s zadergkoi psihicheskogo razvitiya* (Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk) [Psychological support of younger schoolchildren with mental retardation (A dissertation for the degree of Doctor of pedagogical Sciences)], Moscow, 263 p. (In Russian).
2. Korobeinikov I.A. (2021), *Rebenok s ogranichenimi vozmozhnostyami zdoroviay: prognozirovanie psihosotsialnogo razvitiay v sovremennoi obrazovatelnoi srede* [A child with disabilities: predicting psychosocial development in a modern educational environment], *Klinicheskaya i specialnaya psihologiya*, 2, 239–252. (In Russian).
3. Sorokoumova S.N. (2014), *Speciphika psihicheskogo soprovogdeniya detskogo razvitiya v inkluzivnom obrazovanii* [Specifics of psychological support of children's development in inclusive education], *Iniitsiativy XXI veka*, 4, 121–123. (In Russian).
4. Lapshina L.M. (2018), *Neirofiziologicheskiiy aspekt soprovogdeniya shkolnikov s ogranichenennymi vozmozhnostyami zdoroviay* [Neurophysiological aspect of accompanying schoolchildren with disabilities], *Materialy VII mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsiyi "Adaptatsiya biologicheskikh sistem k estestvennim i ekstremalnim faktoram sredy", 11-13 sentyabrya 2019 goda* [Materials of the VII International scientific and practical conference "Adaptation of biological systems to natural and extreme environmental factors"], Chelyabinsk, September, 11–13, 2019, Chelyabinsk, 282–283. (In Russian).
5. Tsilitskiy V.S. (2018), *Phormirovanie gotovnosti budushih pedagogov k tiutorskoi deyatel'nosti* (Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk) [Formation of readiness of future teachers for tutoring activities (A dissertation for the degree of Candidate of pedagogical Sciences)], Chelyabinsk, 203 p. (In Russian).
6. Korobintseva M.S. (2018), *Ossobennosti ovladeniya navikom chteniya mladshih shkolnikov s zadergkoi psihicheskogo razvitiay* [Features of mastering the reading skill by younger schoolchildren with mental retar-

dation], *Sbornik statei XI mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyashennoi 85-letiu Uzhno-uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 25–26 sentyabrya 2019 goda* [Collection of articles of the XI International scientific and practical conference dedicated to the 85th anniversary of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University], Chelyabinsk, September, 25–26, 2019, Chelyabinsk, 348–352. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 02.06.2022; одобрена после рецензирования 10.06.2022; принята к публикации 22.06.2022.

The article was submitted 02.06.2022; approved after reviewing 10.06.2022; accepted for publication 22.06.2022.

Научная статья

УДК 159.9.075

ББК 88.4

DOI 10.25588/CSPU.2022.99.60.013

С. В. Мерзлякова¹, Н. В. Бибарсова²

¹ORCID № 0000-0003-4707-4886

Доцент, кандидат психологических наук,
профессор кафедры общей и когнитивной психологии,
Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева,
г. Астрахань, Российская Федерация.

E-mail: svetym@yandex.ru

²ORCID № 0000-0001-9164-6824

Ассистент кафедры общей и когнитивной психологии,
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева,
г. Астрахань, Российская Федерация.

E-mail: nadiya_mih@mail.ru

ОБРАЗ БУДУЩЕЙ СУПРУЖЕСКОЙ РОЛИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Аннотация

Введение. В стремительно меняющихся экономико-политических условиях проблема брачно-семейного поведения студенческой молодежи является одной из наиболее актуальных в современной науке. Цель исследования — изучить представления о будущей супружеской роли у юношей и девушек, различающихся по степени выраженности ответственности на разных этапах возрастного развития.

Материалы и методы. Использованы теоретический обзор

© Мерзлякова С. В., Бибарсова Н. В., 2022

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 3, 2022

литературы, психодиагностический метод, сравнительный анализ статистических данных. Эмпирическое исследование проводилось с помощью психодиагностических методик: многомерно-функциональная диагностика ответственности В. П. Прядина, модифицированный вариант методики семантического дифференциала И. Л. Соломина, проективная методика «Незаконченные предложения», опросник «Рольные ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой. На основе корреляционного анализа выявлено содержание образов «Я — будущий муж», «Я — будущая жена» у юношей и девушек, различающихся по степени выраженности ответственности.

Результаты. Полученные результаты выявляют различия в структурно-содержательных характеристиках образа будущей супружеской роли в представлениях студентов в зависимости от пола, возраста и степени выраженности ответственности. В представлениях студентов о супружеской роли выявлены искажения. Так, юноши с выраженным показателем ответственности в возрасте от 17 до 19 лет в образе «Я — будущий муж» низко оценивают интимно-сексуальные отношения в браке. У девушек с невыраженным показателем ответственности в ранней зрелости в содержании образа «Я — будущая жена» наблюдается негативное отношение к совместному семейному отдыху и досугу.

Обсуждение. Установлено, что связь ответственности и образно сконструированного содержания представлений о супружеской роли обусловлена полом респондентов. У юношей с высокой степенью выраженности ответственности образ «Я — будущий муж» отличается наполненностью, устойчивостью элементов когнитивного компонента, актуализацией эмоционально-поведенчес-

кой составляющей. У девушек наблюдается нелинейная связь степени выраженности ответственности и характеристик представлений о будущем супружестве. В группе девушек с ситуативным проявлением ответственности содержание образа «Я — будущая жена» отличается наибольшей сложностью, сформированностью когнитивного компонента, наполненностью элементами эмоциональной составляющей, тесной связью с представлениями о материнстве.

Заключение. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в рамках концепции воспитательной работы со студентами цифрового поколения, планировании мер гармонизирующего воздействия в ходе психокоррекционной работы с имеющимися представлениями о супружеской роли, которые будут выступать в качестве ориентировочной основы осваиваемого супружеского поведения в будущем.

Ключевые слова: образ социальной роли; Я — будущий муж; Я — будущая жена; ориентировочная деятельность, ответственность; возрастно-психологический подход.

Основные положения:

- в группе юношей с выраженным показателем ответственности возрастная динамика представлений о будущей супружеской роли характеризуется устойчивостью элементов когнитивного компонента;
- развитие ответственности у юношей в возрасте 17–19 лет способствует конструированию целостного образа «Я — будущий муж»;
- в группе девушек с ситуативным проявлением ответственности содержание образа «Я — будущая жена» отличается

наибольшим разнообразием, устойчивостью когнитивной составляющей, отдельных элементов эмоционального и поведенческого компонентов;

– наличие искажений, неустойчивость формирования эмоционального и поведенческого компонентов в представлениях о будущей супружеской роли требует целенаправленного формирования адекватных, реалистичных представлений о характере социальной роли.

1 Введение (Introduction)

В условиях глобальной цифровизации всего жизненного пространства и вестернизации происходит навязывание западных ценностей, идеалов и образа жизни, в результате чего изменяются брачно-семейные представления у студенческой молодежи. На основе учения П. Я. Гальперина об ориентировочной деятельности Е. И. Захарова делает вывод о том, что «формирующийся образ социальной роли становится средством ориентирования реальной деятельности в период ее освоения» [1, 39]. В связи с этим актуальна необходимость выявления социально-психологических факторов формирования представлений студентов о будущей супружеской роли. Анализ современного состояния психологической науки показывает, что в отличие от родительства (образно сконструированного содержания материнства и отцовства) представления о супружестве изучены в меньшей степени. Содержание представлений о брачном партнере у девушек изучены А. М. Бережной, Е. С. Лукьяненко [2], в зависимости от пола, возраста и семейного статуса — Н. В. Нозиковой [3]. И. В. Добряков, И. А. Горьковая, А. В. Микляева с помощью методики «Ассоциативный ромб» выявили представления о семейных функциях, которые реализуются в супружеских

отношениях, у студентов высших учебных заведений Санкт-Петербурга, не состоящих в браке в возрасте 18–23 лет [4]. В исследовании А. Г. Самохваловой, Е. В. Тихомировой, О. Н. Вишневской, Н. С. Шиповой, Э. В. Асриян установлено, что удовлетворенность романтическими отношениями является субъективным индикатором психологического благополучия студентов Костромского государственного университета в возрасте 18–23 лет [5]. Ряд авторов изучают брачно-семейные представления с целью оказания психологической помощи в области добрачного и семейного консультирования для предотвращения возникновения дисфункционального брака [3; 4; 6; 7]. Н. А. Цветкова, А. И. Рыбакова изучили влияние взаимоотношений с отцом на характер общения дочери с будущим сексуальным и брачным партнером, формирование любовной аддикции [7].

Цель исследования — изучить представления о будущей супружеской роли у юношей и девушек, различающихся по степени выраженности ответственности на разных этапах возрастного развития. Гипотеза исследования: степень выраженности ответственности, возраст и пол определяют структурно-содержательные характеристики представлений о будущей супружеской роли у студентов. Для ее верификации необходимо выполнить следующие задачи:

1) оценить достоверность различий в показателях ответственности между юношами и девушками на рассматриваемых этапах онтогенеза;

2) провести сравнительный анализ содержательно-структурных характеристик образов «Я — будущий муж» и «Я — будущая жена» в зависимости от факторов пола, возраста и степени

выраженности ответственности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

С целью определения степени выраженности ответственности мы использовали многомерно-функциональную диагностику ответственности В. П. Прядеина. С помощью модифицированного варианта методики семантического дифференциала И. Л. Соломина мы определили ценностное отношение студентов соответствующего пола к понятиям «Я — будущий муж», «Я — будущая жена». Для выявления содержания представлений о будущей супружеской роли применялись: модифицированный вариант методики семантического дифференциала И. Л. Соломина, проективная методика «Незаконченные предложения», опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой.

Далее, в каждой поло-возрастной группе по отдельности в результате расчета корреляции Пирсона (r) и Спирмена (r_s) были выявлены содержательные характеристики образов «Я — будущий муж», «Я — будущая жена» в зависимости от степени выраженности ответственности у юношей и девушек.

В данном исследовании приняли участие 637 студентов Астраханского государственного университета, из них 143 (22,4 %) юношей и 494 (77,6 %) девушки. Вся выборка участников исследования была разбита на две возрастные группы: 1) юношеский возраст (от 17 до 19 лет) — 326 (51,2 %) человек; 2) ранняя зрелость (от 20 до 22 лет) — 311 (48,8 %) человек.

3 Результаты (Results)

В показателях ответственности между юношами и девушками не выявлены достоверные различия в юношеском возрасте: значение критерия Стьюдента $t = -1,63$ при уровне значимости

$p = 0,109$. На следующем этапе онтогенеза в показателях ответственности между юношами и девушками установлены различия на уровне статистической значимости ($t = -3,027$ при $p = 0,003$). Анализ мер центральной тенденции свидетельствует о том, что в ранней зрелости степень выраженности ответственности у девушек (среднее значение $M = 273,64$) выше по сравнению с юношами ($M = 261,84$). Согласно данным, у юношей в возрасте 17–19 лет с невыраженной степенью ответственности образ «Я — будущий муж» состоит из семи элементов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Содержательные характеристики образуют следующую иерархическую структуру:

- 1) уважение к другим людям ($r = 0,746$ при $p < 0,001$);
- 2) заботливость ($r_s = 0,662$ при $p = 0,003$);
- 3) личная независимость ($r = 0,61$ при $p = 0,007$);
- 4) положительное отношение к любви романтического типа ($r_s = 0,551$ при $p = 0,018$);
- 5) положительное отношение к правам и обязанностям супругов ($r_s = 0,542$ при $p = 0,02$);
- 6) положительное отношение к будущим детям ($r_s = 0,537$ при $p = 0,022$);
- 7) внешняя привлекательность ($r_s = 0,523$ при $p = 0,026$).

В группе юношей с ситуативным проявлением ответственности представления о будущей супружеской роли ограничиваются двумя элементами когнитивного и эмоционального компонентов, которые образуют следующую иерархию: 1) трудолюбие ($r = 0,621$ при $p = 0,013$); 2) положительное отношение к правам и обязанностям супругов ($r_s = 0,538$ при $p = 0,038$) (рисунок 1).



Рисунок 1

Figure 1

Рисунок 1 — Иерархия содержательных характеристик в образе «Я — будущий муж» у юношей с разной степенью выраженности ответственности в юношеском возрасте, коэффициент корреляции

Figure 1 — Hierarchy of substantial characteristics in the image “I am a future husband” among young men with vary-ing degrees of expressiveness of responsibility in adolescence, correlation coefficient

В группе юношей с выраженной степенью ответственности представления о собственном супружестве содержат наибольшее количество содержательных характеристик. Наблюдается следующая иерархия 12-ти элементов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов:

- 1) уравновешенность ($r_s = 0,771$ при $p = 0,001$);
- 2) личная независимость ($r_s = 0,685$ при $p = 0,007$);
- 3) ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере ($r_s = 0,658$ при $p = 0,011$);
- 4) заботливость ($r_s = 0,653$ при $p = 0,011$);
- 5) выполнение обязанностей ($r_s = 0,646$ при $p = 0,013$);
- 6) внешняя привлекательность ($r_s = 0,623$ при $p = 0,017$);
- 7) положительное отношение к будущему брачному партнеру ($r_s = 0,621$ при $p = 0,018$);
- 8) трудолюбие ($r_s = 0,601$ при $p = 0,023$);
- 9) уважение к другим людям ($r_s = 0,557$ при $p = 0,038$);
- 10) ответственность ($r_s = 0,541$ при $p = 0,046$);
- 11) успешность ($r_s = 0,534$ при $p = 0,049$);
- 12) недооценка интимно-сексуальных отношений в браке ($r_s = -0,581$ при $p = 0,029$).

В ранней зрелости у юношей с невыраженной степенью от-

ветственности в образе «Я — будущий муж» увеличивается количество содержательных характеристик:

- 1) заботливость ($r_s = 0,71$ при $p < 0,001$);
- 2) выполнение обязанностей ($r_s = 0,542$ при $p < 0,001$);
- 3) личная независимость ($r_s = 0,541$ при $p < 0,001$);
- 4) успешность ($r_s = 0,531$ при $p < 0,001$);
- 5) трудолюбие ($r_s = 0,523$ при $p = 0,001$);
- 6) уважение к другим людям ($r_s = 0,471$ при $p = 0,002$);
- 7) сексуальность ($r_s = 0,399$ при $p = 0,011$);
- 8) ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере ($r_s = 0,395$ при $p = 0,013$);
- 9) уравновешенность ($r_s = 0,345$ при $p = 0,029$);
- 10) терпеливость ($r_s = 0,328$ при $p = 0,039$);
- 11) личностная идентификация с супругой ($r_s = 0,321$ при $p = 0,046$).

Кумулятивными характеристиками представлений о будущей супружеской роли являются заботливость, личная независимость, уважение к другим людям. В ранней зрелости образ «Я — будущий муж» дополняется элементами когнитивного (выполнение обязанностей, сексуальность, терпеливость, трудолюбие, уравновешенность, успешность) и поведенческого (ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере, личностная идентификация с супругой) компонентов. Возрастает значимость заботливости, но снижается роль уважения к другим людям. При этом отсутствуют такие элементы эмоционального компонента, как положительное отношение к любви романтического типа, правам и обязанностям супругов, будущим детям, характерные для представлений о будущей супружеской роли в юношеском возрасте (рисунок 2).

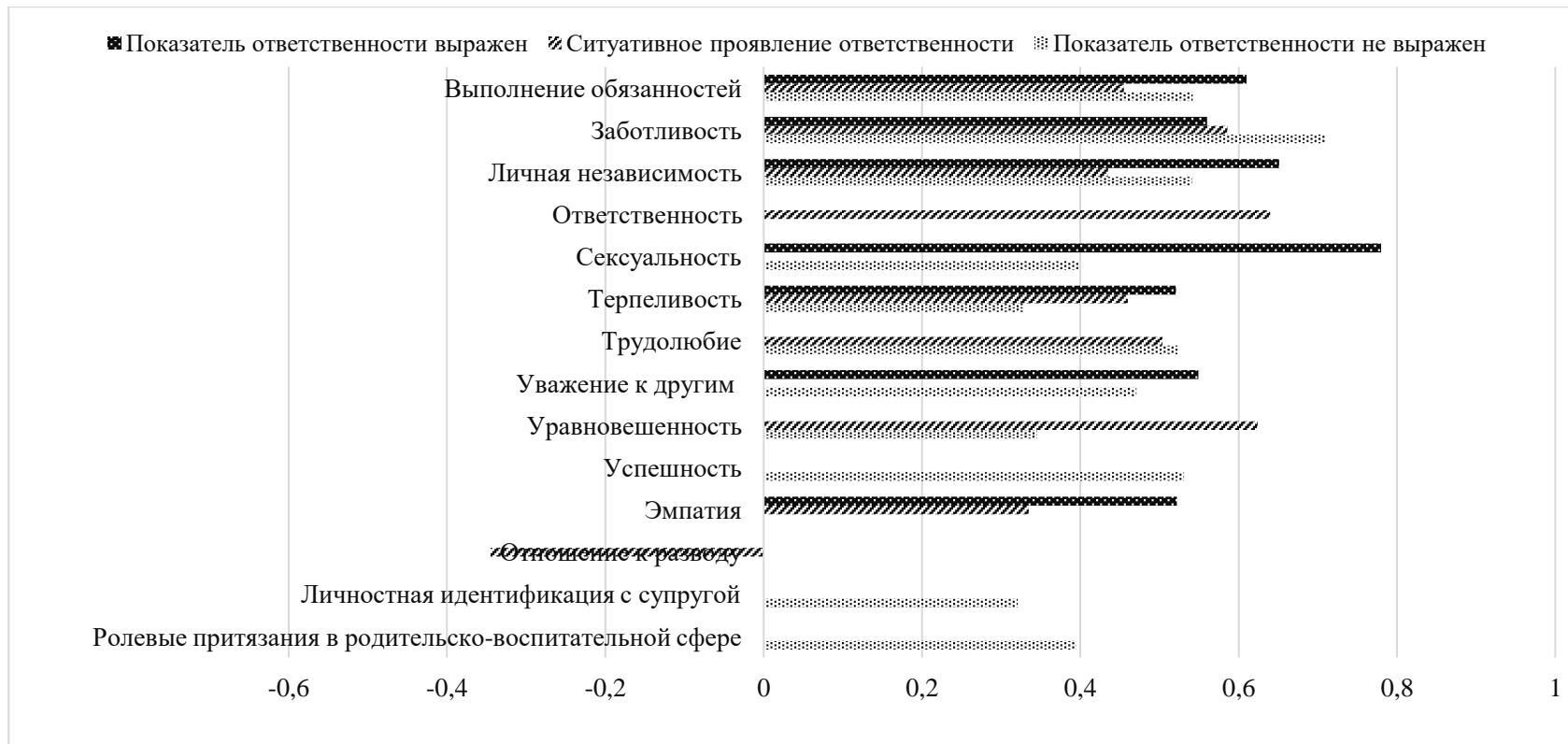


Рисунок 2

Figure 2

Рисунок 2 — Иерархия содержательных характеристик в образе «Я - будущий муж» у юношей с разной степенью выраженности ответственности в ранней зрелости, коэффициент корреляции
 Figure 2 — Hierarchy of substantial characteristics in the image “I am a future husband” among young men with varying degrees of expressiveness of responsibility in in early adulthood, correlation coefficient

В ранней зрелости у юношей с ситуативным проявлением ответственности содержание образа «Я — будущий муж» становится более разнообразным, состоит уже из девяти элементов когнитивного и эмоционального компонентов. Выявлена следующая последовательность содержательных характеристик:

- 1) ответственность ($r_s = 0,64$ при $p < 0,001$);
- 2) уравновешенность ($r_s = 0,624$ при $p < 0,001$);
- 3) заботливость ($r_s = 0,586$ при $p < 0,001$);
- 4) трудолюбие ($r_s = 0,504$ при $p = 0,001$);
- 5) терпеливость ($r_s = 0,46$ при $p = 0,004$);
- 6) выполнение обязанностей ($r_s = 0,455$ при $p = 0,004$);
- 7) личная независимость ($r_s = 0,435$ при $p = 0,006$);
- 8) эмпатия ($r_s = 0,335$ при $p = 0,04$);
- 9) негативное отношение к разводу ($r_s = -0,345$ при $p = 0,034$).

В возрасте от 20 до 22 лет представления о супружеской роли дополняются такими элементами когнитивного компонента, как выполнение обязанностей, заботливость, личная независимость, ответственность, терпеливость, уравновешенность, эмпатия. На данном этапе возрастного развития отмечается снижение значимости трудолюбия. В эмоциональном компоненте представлений о супружеской роли появляется негативное отношение к разводу,

но при этом исчезает положительное отношение к супружеским правам и обязанностям.

В группе юношей с выраженной степенью ответственности на следующем этапе возрастного развития содержание представлений о будущей супружеской роли сокращается и ограничивается семью элементами когнитивного компонента. Личностные качества имеют следующую иерархию:

- 1) сексуальность ($r_s = 0,78$ при $p < 0,001$);
- 2) личная независимость ($r_s = 0,651$ при $p = 0,003$);
- 3) выполнение обязанностей ($r = 0,61$ при $p = 0,007$);
- 4) заботливость ($r_s = 0,56$ при $p = 0,016$);
- 5) уважение к другим людям ($r = 0,549$ при $p = 0,018$);
- 6) эмпатия ($r = 0,522$ при $p = 0,026$);
- 7) терпеливость ($r = 0,521$ при $p = 0,027$).

В данной типологической группе кумулятивными характеристиками образа «Я — будущий муж» являются выполнение обязанностей, заботливость, личная независимость, уважение к другим людям. Отдельные элементы когнитивного (ответственность, трудолюбие, уравновешенность, успешность), эмоционального (положительное отношение к будущему брачному партнеру) и поведенческого (недооценка интимно-сексуальных отношений в браке, ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере, внешняя привлекательность) компонентов отличаются неустойчивостью, присутствуют в юношеском возрасте и отсутствуют в ранней зрелости. В возрасте от 20 до 22 лет в представлениях юношей о будущей супружеской роли появляются такие качества, как сексуальность, эмпатия, терпеливость, возрастает значимость выполнения обязанностей, уважения к другим людям.

Следующим шагом исследования стал анализ дифференци-

рованности образа «Я — будущая жена» в зависимости от степени выраженности ответственности и возраста в группе девушек. Столбиковые диаграммы демонстрируют нам, что в юношеском возрасте у девушек с невыраженной степенью ответственности представления о будущей супружеской роли состоят из восьми элементов когнитивного компонента. Наблюдается следующая иерархия личностных качеств:

- 1) заботливость ($r_s = 0,505$ при $p = 0,001$);
- 2) ответственность ($r_s = 0,454$ при $p = 0,002$);
- 3) эмпатия ($r_s = 0,452$ при $p = 0,002$);
- 4) уравновешенность ($r_s = 0,392$ при $p = 0,009$);
- 5) терпеливость ($r_s = 0,335$ при $p = 0,028$);
- 6) выполнение обязанностей ($r_s = 0,329$ при $p = 0,031$);
- 7) сексуальность ($r_s = 0,31$ при $p = 0,043$);
- 8) трудолюбие ($r_s = 0,304$ при $p = 0,048$).

В юношеском возрасте в группе девушек с ситуативным проявлением ответственности представления о собственном супружестве отличаются наибольшим разнообразием и сложностью. Образ «Я — будущая жена» включает в себя 18 элементов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Содержательные характеристики представлений о будущей супружеской роли имеют следующую иерархическую структуру:

- 1) уважение к другим людям ($r_s = 0,472$ при $p < 0,001$);
- 2) трудолюбие ($r_s = 0,467$ при $p < 0,001$);
- 3) заботливость ($r_s = 0,458$ при $p < 0,001$);
- 4) ответственность ($r_s = 0,375$ при $p < 0,001$);
- 5) сексуальность ($r_s = 0,373$ при $p < 0,001$);
- 6) успешность ($r_s = 0,358$ при $p < 0,001$);
- 7) положительное отношение к любви романтического

типа ($r_s = 0,357$ при $p < 0,001$);

8) личная независимость ($r_s = 0,345$ при $p < 0,001$);

9) выполнение обязанностей ($r_s = 0,294$ при $p < 0,001$);

10) терпеливость ($r_s = 0,275$ при $p = 0,001$);

11) положительное отношение к будущим детям ($r_s = 0,263$ при $p = 0,001$);

12) положительное отношение к семье как социальному институту ($r_s = 0,255$ при $p = 0,002$);

13) эмпатия ($r_s = 0,248$ при $p = 0,002$);

14) положительное отношение к собственной семье и ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере ($r_s = 0,245$ при $p = 0,003$);

15) положительное отношение к себе ($r_s = 0,234$ при $p = 0,004$);

16) уравновешенность ($r_s = 0,229$ при $p = 0,005$);

17) положительное отношение к будущему брачному партнеру ($r_s = 0,223$ при $p = 0,006$).

В возрасте от 17 до 19 лет у девушек с выраженным показателем ответственности представления о будущей супружеской роли состоят из семи элементов когнитивного и поведенческого компонентов. В содержании образа «Я — будущая жена» наблюдается следующая иерархия:

1) терпеливость ($r_s = 0,452$ при $p < 0,001$);

2) заботливость ($r_s = 0,434$ при $p < 0,001$);

3) трудолюбие ($r_s = 0,407$ при $p < 0,001$);

4) выполнение обязанностей ($r_s = 0,355$ при $p = 0,001$);

5) уважение к другим людям ($r_s = 0,298$ при $p = 0,005$);

6) ролевые притязания в хозяйственно-бытовой сфере ($r_s = 0,291$ при $p = 0,007$);

7) личная независимость ($r_s = 0,253$ при $p = 0,018$) (рисунок 3).

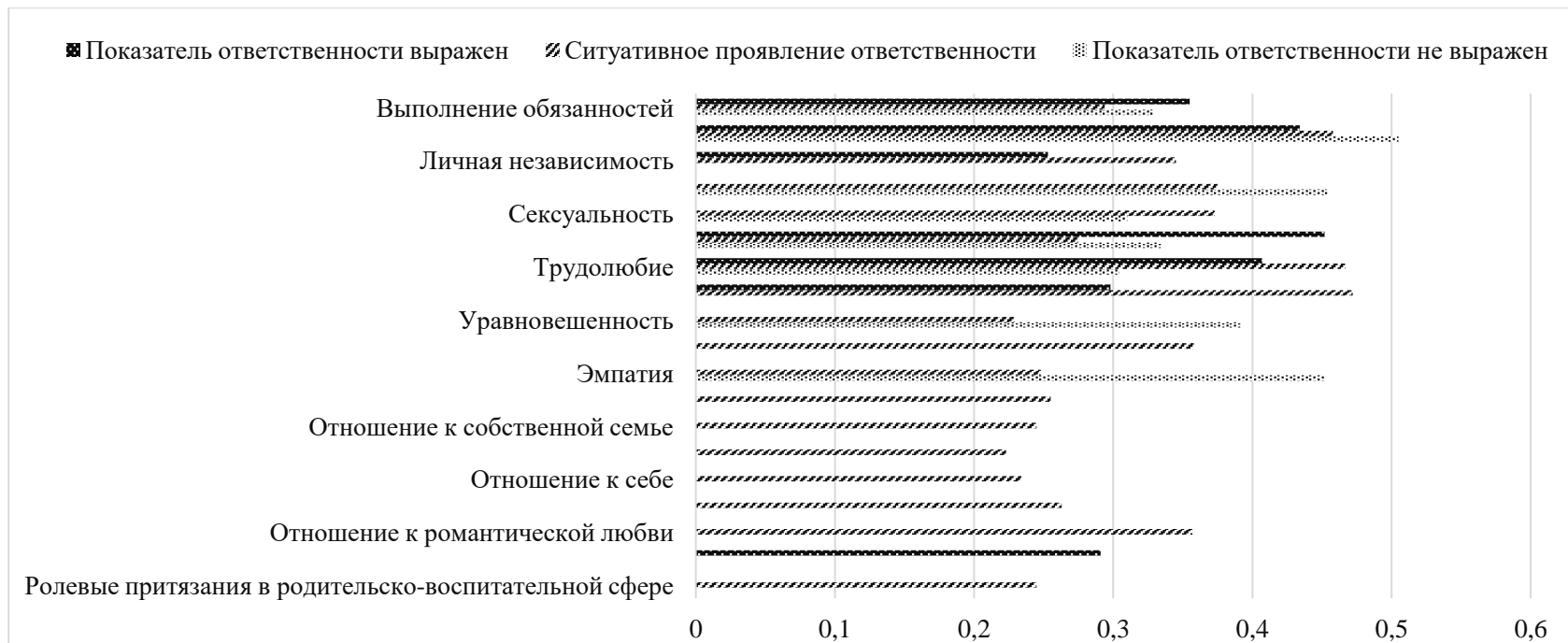


Рисунок 3 — Иерархия содержательных характеристик в образе «Я — будущая жена» у девушек с разной степенью выраженности ответственности в юношеском возрасте, коэффициент корреляции

Figure 3 — Hierarchy of substantial characteristics in the image “I am a future wife” among young women with varying degrees of expressiveness of responsibility in adolescence, correlation coefficient

В ранней зрелости у девушек с невыраженной степенью ответственности содержание образа «Я — будущая жена» усложняется, наблюдается актуализация элементов эмоционального и поведенческого компонентов. Содержательные характеристики имеют следующую иерархическую структуру:

- 1) заботливость ($r = 0,427$ при $p = 0,002$);
- 2) ответственность ($r = 0,408$ при $p = 0,003$);
- 3) терпеливость ($r = 0,387$ при $p = 0,005$);
- 4) уважение к другим людям ($r = 0,383$ при $p = 0,005$);
- 5) уравновешенность ($r = 0,365$ при $p = 0,008$);
- 6) трудолюбие ($r = 0,33$ при $p = 0,017$);
- 7) сексуальность ($r = 0,315$ при $p = 0,023$);
- 8) успешность ($r = 0,3$ при $p = 0,031$);
- 9) ролевые притязания в хозяйственно-бытовой сфере ($r = 0,281$ при $p = 0,044$);
- 10) негативное отношение к разводу и совместному семейному отдыху, досугу ($r_s = -0,337$ при $p = 0,015$).

В данной типологической группе кумулятивными характеристиками образа «Я — будущая жена» являются такие элементы когнитивного компонента, как заботливость, ответственность, сексуальность, терпеливость, трудолюбие, уравновешенность. По сравнению с юношеским возрастом в ранней зрелости у девушек в представлениях о собственном супружестве появляется успешность, возрастает значимость терпеливости и трудолюбия, при этом уравновешенность становится чуть менее важной, отсутствуют выполнение обязанностей и эмпатия.

В группе девушек с ситуативным проявлением ответственности в ранней зрелости представления о будущей супружеской

роли включают в себя 19-ти элементов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Образ «Я — будущая жена» имеет следующую иерархическую структуру:

- 1) уравновешенность ($r_s = 0,565$ при $p < 0,001$);
- 2) трудолюбие ($r_s = 0,537$ при $p < 0,001$);
- 3) выполнение обязанностей ($r_s = 0,53$ при $p < 0,001$);
- 4) заботливость ($r_s = 0,521$ при $p < 0,001$);
- 5) ответственность ($r_s = 0,49$ при $p < 0,001$);
- 6) личная независимость ($r_s = 0,485$ при $p < 0,001$);
- 7) уважение к другим людям и успешность ($r_s = 0,472$ при $p < 0,001$);
- 8) терпеливость ($r_s = 0,41$ при $p < 0,001$);
- 9) сексуальность ($r_s = 0,358$ при $p < 0,001$);
- 10) эмпатия ($r_s = 0,35$ при $p < 0,001$);
- 11) ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере ($r_s = 0,29$ при $p = 0,002$);
- 12) положительное отношение к любви романтического типа ($r_s = 0,241$ при $p = 0,009$);
- 13) внешняя привлекательность ($r_s = 0,238$ при $p = 0,01$);
- 14) положительное отношение к собственной семье ($r_s = 0,226$ при $p = 0,015$);
- 15) положительное отношение к семье как социальному институту ($r_s = 0,208$ при $p = 0,025$);
- 16) положительное отношение к сексу ($r_s = 0,207$ при $p = 0,026$);
- 17) положительное отношение к будущему брачному партнеру ($r_s = 0,188$ при $p = 0,043$);
- 18) положительное отношение к совместному семейному

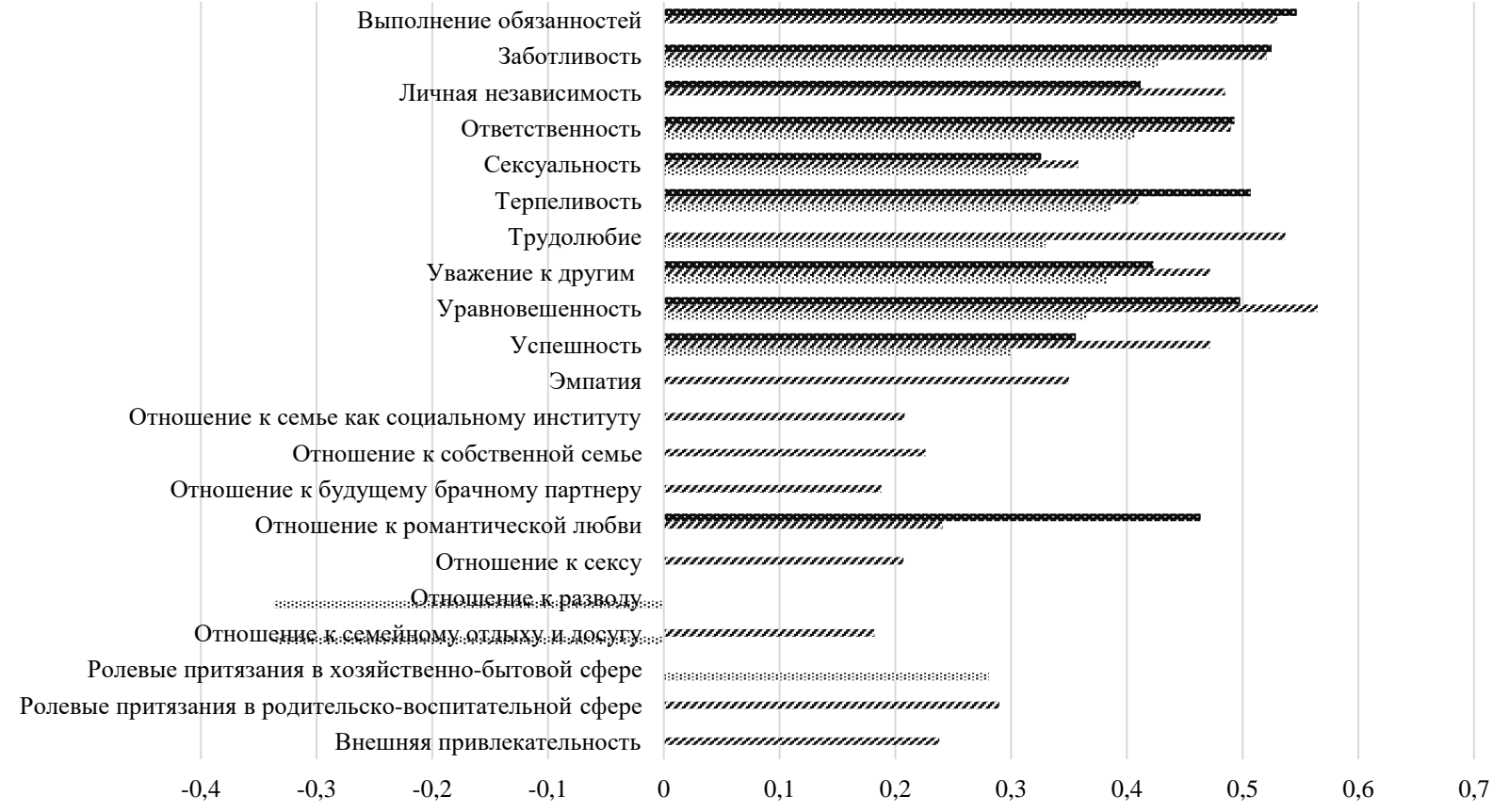
отдыху и досугу ($r_s = 0,182$ при $p = 0,05$).

По сравнению с юношеском возрастом на данном этапе возрастного развития у девушек содержание когнитивного компонента сохраняется, но меняется иерархия личностных качеств. У девушек с ситуативным проявлением ответственности, кроме когнитивной составляющей кумулятивными характеристиками в образе «Я — будущая жена», являются положительное отношение к семье как социальному институту, собственной семье, будущему брачному партнеру, романтической любви, ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере. По сравнению с юношеским возрастом в ранней зрелости актуализируются положительное отношение к сексу, совместному семейному отдыху, стремление к внешней привлекательности. Такие элементы эмоционального компонента, как положительное отношение к себе и будущим детям, составляющие содержание образа «Я — будущая жена» в юношеском возрасте, отсутствуют на следующем этапе возрастного развития (рисунок 4).

Рисунок 4 — Иерархия содержательных характеристик в образе «Я - будущая жена» у девушек с разной степенью выраженности ответственности в ранней зрелости, коэффициент корреляции

Figure 4 — Hierarchy of substantial characteristics in the image “I am a future wife” among young women with varying degrees of expressiveness of responsibility in early adulthood, correlation coefficient

Показатель ответственности выражен
 Ситуативное проявление ответственности
 Показатель ответственности не выражен



В группе девушек с выраженным показателем ответственности содержательно-структурные характеристики представлений о собственном супружеском поведении меняются в ранней зрелости. В возрасте от 20 до 22 лет образ «Я — будущая жена» имеет 10 элементов когнитивного и эмоционального компонентов, которые образуют следующую последовательность:

- 1) выполнение обязанностей ($r_s = 0,547$ при $p < 0,001$);
- 2) заботливость ($r_s = 0,525$ при $p < 0,001$);
- 3) терпеливость ($r_s = 0,507$ при $p < 0,001$);
- 4) уравновешенность ($r_s = 0,498$ при $p < 0,001$);
- 5) ответственность ($r_s = 0,493$ при $p < 0,001$);
- 6) положительное отношение к любви романтического типа ($r_s = 0,464$ при $p = 0,001$);
- 7) уважение к другим людям ($r_s = 0,423$ при $p = 0,003$);
- 8) личная независимость ($r_s = 0,412$ при $p = 0,004$);
- 9) успешность ($r_s = 0,356$ при $p = 0,014$);
- 10) сексуальность ($r_s = 0,326$ при $p = 0,025$). В представлениях о собственном супружестве свойственна устойчивость для таких элементов когнитивного компонента, как выполнение обязанностей, заботливость, личная независимость, терпеливость, уважение к другим. В ранней зрелости в содержании представлений о будущей супружеской роли появляются такие характеристики, как ответственность, сексуальность, уравновешенность, положительное отношение к романтической любви, повышается необходимость в выполнении обязанностей. У девушек данной типологической группы при реализации супружеского поведения снижается значимость личной независимости, терпеливости, уважения к другим, отсутствуют трудолюбие и ролевые притязания

в хозяйственно-бытовой сфере, образующие образ «Я — будущая жена» на юношеском этапе онтогенеза.

Итак, полученные результаты подтверждают гипотезу исследования о том, что степень выраженности ответственности, возраст и пол определяют структурно-содержательные характеристики представлений о будущей супружеской роли у студентов.

4 Обсуждение (Discussion)

В возрасте от 17 до 19 лет у юношей ответственность дифференцирует представления о будущей супружеской роли. В юношеском возрасте в образе «Я — будущий муж» отсутствуют инвариантные характеристики. У юношей с невыраженным и ситуативным показателем ответственности представления о супружестве имеют мозаичный характер. У юношей с выраженным показателем ответственности представления о собственной супружеской роли отличаются наполненностью элементами когнитивного компонента, актуализацией характеристик эмоциональной и поведенческой составляющих, наличием искажений (недооценка интимно-сексуальных отношений в браке). Развитие ответственности в юношеском возрасте способствует формированию в представлениях юношей о супружеской роли таких характеристик, как выполнение обязанностей, ответственность, уравновешенность, успешность, положительное отношение к будущему брачному партнеру, ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере, внешняя привлекательность.

У юношей в ранней зрелости (от 20 до 22 лет) ответственность определяет особенности представлений о будущем супружестве. При переходе от юношеского возраста к ранней зрелости количество содержательных характеристик в образе «Я — будущий

муж» увеличивается у респондентов с невыраженным и ситуативным показателем ответственности. На данном этапе возрастного развития появляются такие инвариантные характеристики в представлениях о будущей супружеской роли, как выполнение обязанностей, заботливость, личная независимость, терпеливость.

В группе юношей с невыраженным и выраженным показателем ответственности кумулятивными характеристиками образа «Я — будущий муж» являются заботливость, личная независимость, уважение к другим людям. У юношей с ситуативным проявлением ответственности устойчивым элементом в представлениях о будущей супружеской роли является трудолюбие. Для юношей с выраженным показателем ответственности выполнение обязанностей является важной характеристикой образа «Я — будущий муж» в юношеском возрасте и ранней зрелости. Особенности отдельных элементов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в представлениях о будущем супружестве у юношей характеризуются неустойчивостью, определяются возрастом и степенью выраженности ответственности.

В юношеском возрасте у девушек ответственность является личностным фактором, детерминирующим представления о будущей супружеской роли. Инвариантными характеристиками образа «Я — будущая жена» являются такие элементы когнитивного компонента, как выполнение обязанностей, заботливость, терпеливость, трудолюбие. У девушек наблюдается нелинейная связь степени выраженности ответственности и структурно-содержательных характеристик представлений о супружеской роли. Так, у девушек с ситуативным проявлением ответственности содержание образа «Я — будущая жена» отличается сформирован-

ностью когнитивного компонента, наполненностью элементами эмоциональной составляющей, тесной связью с представлениями о материнстве. У девушек с низкой и высокой степенью выраженности ответственности представления о будущей супружеской роли имеют фрагментарный характер, ограничиваются в основном элементами когнитивного компонента. У девушек с выраженной степенью ответственности актуализируются ролевые притязания в хозяйственно-бытовой сфере.

На следующем этапе возрастного развития содержание образа «Я — будущая жена» усложняется у девушек независимо от степени выраженности ответственности. В ранней зрелости общими личностными качествами являются заботливость, ответственность, сексуальность, терпеливость, уважение к другим, уравновешенность, успешность. На рассматриваемых этапах онтогенеза в группе девушек в представлениях о будущей супружеской роли универсальными являются такие традиционно женские качества, как заботливость и терпеливость. У девушек с невыраженным показателем и ситуативным проявлением ответственности устойчивыми являются такие элементы когнитивного компонента, как ответственность, сексуальность, трудолюбие, уравновешенность. У девушек с невыраженной степенью ответственности в представлениях о будущем супружестве выявлены искажения, проявляющиеся в негативном отношении к совместному семейному отдыху и досугу. Выполнение обязанностей, личная независимость, уважение к другим составляют содержание образа «Я — будущая жена» у девушек с ситуативным проявлением и выраженным показателем ответственности в юношеском возрасте и ранней зрелости. Отметим, что для девушек с

ситуативным проявлением ответственности кроме вышеперечисленных элементов также характерна устойчивость таких содержательных характеристик, как успешность, эмпатия, положительное отношение к семье как социальному институту, собственной семье, будущему брачному партнеру, романтической любви, ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере. Результаты нашего исследования согласуются с данными полученными Н. В. Нозиковой, согласно которым у девушек 15–22 лет психосемантическая система является семейно-ориентированной, имеет материнскую направленность [3].

Представленное в статье исследование позволило провести сравнительный анализ содержания образа будущей супружеской роли в представлениях современных студентов в зависимости от факторов пола, возраста и степени выраженности ответственности. Перспективой дальнейших исследований выступает сравнительный анализ степени согласованности содержания представлений об идеальном супружестве у юношей и девушек с целью дальнейшего прогнозирования брачно-семейного поведения студентов.

Понимание роли ответственности при формировании образа будущей супружеской роли в представлениях студенческой молодежи выступает основанием для повышения эффективности воспитательной работы в вузе, совершенствования рабочей программы дисциплины «Психология семейного самоопределения» с целью коррекции и профилактики семейного неблагополучия.

5 Заключение (Conclusion)

Результаты показали, что степень выраженности ответственности, возраст и пол связаны с содержанием представлений

о будущей супружеской роли у студентов цифрового поколения. Если в юношеском возрасте между юношами и девушками не выявлено достоверных различий в показателях ответственности, то на следующем этапе онтогенеза степень выраженности ответственности у девушек выше, чем у юношей. Развитие ответственности у юношей в возрасте от 17 до 19 лет способствует формированию в представлениях о супружеской роли элементов когнитивного (выполнение обязанностей, ответственность, уравновешенность, успешность), эмоционального (положительное отношение к будущему брачному партнеру) и поведенческого (ролевые притязания в родительско-воспитательной сфере, внешняя привлекательность) компонентов. Представления о супружестве у девушек отличаются нелинейным характером связи степени выраженности ответственности и содержательно-структурных характеристик образа «Я — будущая жена». При ситуативном проявлении ответственности у девушек представления о будущей супружеской роли характеризуются сформированностью когнитивного компонента, наполненностью элементами эмоциональной составляющей, тесной связью с представлениями о материнстве. В представлениях студентов о супружеской роли выявлены следующие искажения: 1) в возрасте от 17 до 19 лет юноши с выраженным показателем ответственности в образе «Я — будущий муж» низко оценивают интимно-сексуальные отношения в браке; 2) в возрасте от 20 до 22 лет у девушек с невыраженным показателем ответственности в содержании образа «Я — будущая жена» наблюдается негативное отношение к совместному семейному отдыху и досугу. Наличие искажений в представлениях студентов о будущей супружеской роли, неустойчивость формирования эмоцио-

нального и поведенческого компонентов требуют реализацию программы психолого-педагогического сопровождения процесса самоопределения молодежи в брачно-семейной сфере, целенаправленного формирования адекватных, реалистичных, непротиворечивых и гибких представлений о супружестве.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-013-00072 «Личностные факторы развития семейного самоопределения в юношеском возрасте и ранней зрелости». Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

Библиографический список

1. Захарова Е. И. Представления о характере социальной роли, как средство ориентировки в ее исполнении // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 38–41. (Scopus, WoS).
2. Бережная А. М., Лукьяненко Е. С. Особенности представлений о брачном партнере у современных девушек // Российский психологический журнал. 2016. № 1 (13), С. 29–39. (Scopus).
3. Нозикова Н. В. Анализ функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 65–77. DOI 10.17759/chr.2018140108 (Scopus, WoS).
4. Добряков И. В., Горьковая И. А., Микляева А. В. Изучение представлений о функциях семьи и о супружеских отношениях с помощью методики «Ассоциативный ромб» (на примере студенческой молодежи) // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 78–90. DOI: 10.17223/17267080/76/5 (Scopus, WoS).
5. Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н., Шипова Н. С., Асриян Э. В. Структурнофункциональная модель психологического благополучия современных студентов // Российский психологический журнал.

2021. Т. 18, № 4, 47–63. DOI 10.21702/rpj.2021.4.4 (Scopus).

6. Mikucka M., Arranz Becker O., & Wolf C. (2021), “Revisiting-marital health protection: Intraindividual health dynamics around transition to legal marriage”, *Journal of Marriage and Family*, vol. 83 (5), pp. 1439–1459. DOI 10.1111/jomf.12784.

7. Цветкова Н. А., Рыбакова А. И. Особенности межличностных отношений с отцом у девушек, страдающих любовной аддикцией // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 3. С. 116–142. DOI 10.21702/rpj.2018.3.6 (Scopus).

S. V. Merzlyakova¹, N. V. Bibarsova²

¹ORCID No. 0000-0003-4707-4886

Docent, Candidate of Psychological Sciences,
Professor at the Department of General and Cognitive Psychology,
Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev,
Astrakhan', Russia.
E-mail: svetym@yandex.ru

²ORCID № 0000-0001-9164-6824

Assistant at the Department of General and Cognitive Psychology,
Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev,
Astrakhan', Russia.
E-mail: nadiya_mih@mail.ru

**THE IMAGE OF THE FUTURE SPOUSAL
ROLE IN THE VIEWS OF STUDENTS
WITH DIFFERENT DEGREES OF RESPONSIBILITY**

Abstract

Introduction. In rapidly changing economic and political conditions the problem of marital and family behavior of student's youth is one of the most urgent in modern science. The research objective is to study ideas about the future marital role

among young men and women differing on the degree of expressiveness

of responsibility at different stages of age development.

Materials and methods. The theoretical review of literature, a psycho-diagnostic method, a comparative analysis of statistical data were used. Empirical research was conducted using psycho diagnostic techniques: multidimensional functional diagnostics of responsibility by V.P. Pryadein, a modified version of the semantic differential methodology by I.L. Solomin, the projective technique “Incomplete sentences”, the questionnaire “Role expectations and claims in marriage” by A.N. Volkova. The content of the images “I am a future husband”, “I am a future wife” was revealed among young men and women on the basis of correlation analysis differing in the degree of severity of responsibility.

Results. The obtained results reveal differences in the structural and content characteristics of the image of the future marital role in the representations of students depending on gender, age and degree of expressiveness of responsibility. Distortions were revealed in the students' ideas about the marital role. Thus, young men with a pronounced indicator of responsibility at the age of 17 to 19 in the image “I am a future husband” have a low estimate of intimate sexual relations in marriage. Young women with an unexpressed indicator of responsibility in early adulthood in the content of the image “I am a future wife” have a negative attitude towards joint family recreation and leisure.

Discussion. It is established that the relationship between responsibility and the figuratively constructed content of ideas

about the marital role is due to the gender of the respondents. Among young men with a high degree of expressiveness of responsibility the image «I am a future husband" differs by fullness, stability of the elements of the cognitive component, actualization of the emotional and behavioral component. Among young women there is a nonlinear relationship between the degree of expressiveness of responsibility and the characteristics of ideas about future matrimony. In the group of young women with a situational manifestation of responsibility the content of the image "I am a future wife" differs by the greatest complexity, the formation of the cognitive component, the fullness of elements of the emotional component, a close connection with the ideas of motherhood.

Conclusion. The applied aspect of the problem under study can be implemented within the framework of the concept of educational work with students of the digital generation, planning measures of harmonizing influence in the course of psych corrective work with the available ideas about the marital role which will act as an indicative basis for mastering marital behavior in the future.

Keywords: Image of a social role; I am a future husband; I am a future wife; Orientation activity; Responsibility; Age-psychological approach.

Highlights:

In the group of young men with the expressed responsibility indicator age dynamics of ideas about the future marital role is characterized by the stability of elements of a cognitive component;

The development of responsibility among young men aged 17–19 years contributes to the construction of a complete image “I am a future husband”;

In the group of young women with a situational manifestation of responsibility the content of the image “I am a future wife” differs by the greatest diversity, stability of a cognitive component, individual elements of emotional and behavioral components;

The existence of distortions, instability of the formation of emotional and behavioral components in the ideas about the future marital role requires purposeful formation of adequate, realistic ideas about the nature of the social role.

References

1. Zakharova E.I. (2012), *Predstavleniya o haraktere social'noj roli, kak sredstvo orientirovki v ee ispolnenii* [Ideas about the nature of social roles as a means of orientation in its execution], *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 4, 38–41. (In Russian).

2. Berezhnaya A.M. & Lukianenko E.S. (2016), *Osobennosti predstavlenij o brachnom partnere u sovremennyh devushek* [Features of Representation of the Marriage Partner among Modern Young Girls], *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*, 1 (13), 29–39. (In Russian).

3. Nozikova N.V. (2018), *Analiz funkcional'noj organizacii psihosemanticheskoy sistemy semejnoy celenapravlenosti* [Analyzing the functional organization of psychosemantic system of purposefulness in families], *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 14 (1), 65–77. DOI 10.17759/chp.2018140108 (In Russian).

4. Dobriakov I.V., Gorkovaya I.A. & Miklyaeva A.V. (2020), *Izuchenie predstavlenij o funkciyah sem'i i o supruzheskih otnosheniyah s pomoshch'yu metodiki “Associativnyj romb” (na primere studencheskoj*

molodezhi) [Representation of Family Functioning In Marital Relations Using the “Associative Rhombus” Technique (Students Case Study)], *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 76, 78–90. DOI 10.17223/17267080/76/5 (In Russian).

5. Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N., Shipova N.S. & Asriyan E.V. (2021), *Strukturnofunkcional'naya model' psikhologicheskogo blagopoluchiya sovremennyh studentov* [The structural-functional model of contemporary students' psychological well-being]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*, 4 (18), 47–63. (In Russian).

6. Mikucka M., Arranz Becker O. & Wolf C. (2021), “Revisiting-marital health protection: Intraindividual health dynamics around transition to legalmarriage”, *Journal of Marriage and Family*, vol. 83, no. 5, pp. 1439–1459. DOI 10.1111/jomf.12784.

7. Tsvetkova N.A. & Rybakova A.I. (2018), *Osobennosti mezhlchnostnyh otnoshenij s otcom u devushek, stradayushchih lyubovnoj addikciej* [Characteristics of Interpersonal Relationships Between Girls Suffering From Love Addiction and Their Fathers], *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*, 3 (15), 116–142. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 03.06.2022; одобрена после рецензирования 15.06.2022; принята к публикации 19.06.2022.

The article was submitted 03.06.2022; approved after reviewing 15.06.2022; accepted for publication 19.06.2022.

Научная статья

УДК 371.015

ББК 88. 840

DOI 10.25588/CSPU.2022.82.58.014

Е. В. Резникова¹, Ю. А. Шареева²

¹ORCID № 0000-0002-4785-3559

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация,
E-mail: elen2211@mail.ru

²ORCID № 0000-0003-0137-0938

Педагог-психолог высшей квалификационной категории,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска»,
г. Челябинск, Российская Федерация,
E-mail: yuliya_Skok@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

Введение. В современном обществе билингвизм становится ведущей тенденцией языкового развития. Проблема двуязычия приобретает актуальность для многих образовательных организаций, а значит, задачей школы становится организация грамотного психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей с билингвизмом в среде русскоговорящих сверстников. В статье представлены результаты исследования

© Резникова Е. В., Шареева Ю. А., 2022

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 3, 2022

уровня социальной адаптации обучающихся с двуязычием, анализируются факторы, влияющие на успешность социализации детей к незнакомым условиям, описаны элементы программы психологического сопровождения обучающихся, которые способствуют приобщению к новым социокультурным условиям. Цель статьи — обосновать авторскую позицию и систему оценивания уровня социальной адаптации обучающихся с билингвизмом, обосновать эффективность форм и методов психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях образовательной организации.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвящённой изучению вопроса двуязычия, особенностям процесса адаптации обучающихся с билингвизмом, наблюдение, исследование индивидуальных особенностей обучающихся с трудностями восприятия неродного языка, выявление и анализ проблем социализации билингвов в новых условиях обучения и проживания. В исследовании использованы диагностические методики, направленные на изучение личностных особенностей школьников-билингвов, процесса их адаптации, психологического климата в коллективе, эмоционального отношения обучающихся к школе, сверстникам, учителям.

Результаты. В результате исследовательской деятельности отобраны, адаптированы и апробированы диагностические методики для определения уровня социальной адаптации обучающихся, также подобраны эффективные направления, методы и формы психолого-педагогического сопровождению обучающихся с двуязычием, способствующие их успешной социализации. В ходе экспериментальной работы психологами, учителями начальных

классов, учителями-логопедами образовательной организации разработаны методические рекомендации по проведению коррекционных занятий во внеурочной деятельности с учетом специфики выстраивания коммуникаций детьми с билингвизмом, что способствовало формированию навыков общения на русском языке в различных ситуациях (бытовые, учебные, общение со сверстниками и взрослыми). Организованное психолого-педагогическое сопровождение помогло ученикам легче адаптироваться в образовательной организации и включиться в учебный процесс.

Обсуждение. Подчеркивается, что результаты наблюдений специалистов и исследования подтверждают необходимость организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с билингвизмом для их успешной социальной адаптации и приобщения к новым социокультурным условиям. Включенность и информированность всех участников образовательного процесса в сопровождение школьников с билингвизмом будет отражаться на способностях детей преодолеть чувство страха, тревожность перед необходимостью взаимодействовать с русскоговорящими одноклассниками, на возможностях учеников участвовать в ходе фронтальной работы на уроках. Адаптация обучающихся с билингвизмом важна для их семей, в которых они начинают выполнять роль переводчика, тьютора для своих, не говорящих на русском языке, членов семей.

Заключение. Делается вывод о том, что комплексная и слаженная работа всех участников образовательных отношений в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся с билингвизмом способствует успешной социальной адаптации и благоприятно отражается на развитии каждого обучающегося в

условиях образовательной деятельности. Ученики становятся активными, заинтересованными членами классного коллектива, у них формируется в целом положительное отношение к обучению, к школе. Однако, стоит заметить, что некоторые элементы тревожности, эмоциональной напряженности, агрессивности, снижения интереса к выполняемой деятельности остаются после окончания начальной школы, что и становится предметом проведения коррекционной работы педагогом-психологом на второй ступени получения образования обучающимися с билингвизмом.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; социальная адаптация; билингвизм; двуязычие, психолого-педагогическое сопровождение; социокультурные условия

Основные положения:

– описаны подходы к реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с билингвизмом в решении вопросов их адаптации и социализации в образовательной организации;

– отобран и описан диагностический инструментарий для изучения индивидуальных особенностей обучающихся с билингвизмом, их эмоционального состояния, психологического климата в коллективе, адаптационных механизмов;

– представлены практики реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с билингвизмом в условиях общеобразовательной организации.

1 Введение (Introduction)

С каждым годом в современном мире возрастает интерес к изучению иностранных языков. Стремительно развиваются международные отношения, что приводит к тесному взаимодействию

различных культур и цивилизаций. С развитием интернета, средств массовой информации, телевидения практически каждый человек получает возможность «погружаться» в другую культуру, общаться с жителями других государств. Сегодня люди много путешествуют, мигрируют, а это обязывает их владеть информацией о традициях и менталитете посещаемой страны, знать язык и уметь ориентироваться в иноязычной стране.

Среди молодёжи становится популярным и востребованным образование за рубежом, и многие выпускники, окончив школу, устремляются покорять новые горизонты. Всё чаще мы слышим, что знание иностранного языка является важным требованием при устройстве на работу; «языки» включают в перечень обязательных экзаменов, а в расписании школьников добавляются новые часы, отведённые на их изучение. Все мы понимаем, что без знания тех или иных языков обойтись в современном мире трудно. Стремительно развивается сеть иностранных клубов, лагерей, языковых сообществ, в которые многие родители отдают своих детей, желая идти в ногу со временем.

Мы наблюдаем за тем, как происходит популяризация иностранных языков, что, безусловно, является мощной мотивацией в получении новых лингвистических знаний. А что делать, если погружение в иностранную культуру становится вынужденной необходимостью? К сожалению, заложниками такой ситуации становятся многие семьи мигрантов, приезжающие на территорию Российской Федерации. В последнее десятилетие Россия стала одним из основных центров миграционного притяжения. По данным миграционной службы до 2020 года Российскую Федерацию ежегодно посещало 15 000 000–16 000 000 иностранных граждан,

из которых 5 000 000–6 000 000 прибывали в страну с целью трудоустройства. Освоив территорию, трудовое пространство, получив постоянный заработок, трудовые иммигранты стали перевозить в безопасные условия существования свои семьи, что обусловило прирост детского населения. Обозначить это увеличение в цифрах очень сложно, так как показатели нестабильны. Некоторые семьи возвращаются в родные места, а кто-то остаётся в нашей стране на продолжительное время. У семей возникает необходимость интегрироваться в новое непривычное для них общество, освоить язык, чтобы «быть на одной волне» с окружающими, понимать их, уметь заявить о своих потребностях и нуждах. Такая ситуация создаёт предпосылки и условия для распространения двуязычия или билингвизма, который становится ведущей тенденцией языкового развития современного общества [1].

По последним данным социологов 75 % жителей планеты говорят на нескольких языках, а в сорока восьми странах мира общаются одновременно на двух наречиях. Каждые пять лет количество людей, которые знают несколько языков, увеличивается на 5 %.

Проблема билингвизма в нашей школе приобрела актуальность уже давно. С 2012 года заметно увеличилось число обучающихся с двуязычием в российских школах, а значит, возникла необходимость в психологическом сопровождении процесса адаптации детей с билингвизмом [2].

Существуют различные подходы к определению понятия «билингвизм» или «двуязычие». В. Ю. Розенцвейг говорит, что двуязычие это не только достаточный уровень владения двумя языками, а также и умение переключаться с одного языка на другой исходя из коммуникативной задачи [3].

С точки зрения психологии, билингвизм понимается как владение двумя языками и как умение одинаково ими пользоваться исходя из коммуникативной ситуации. Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* — «двойной», «двойкий» и слова *lingua*— «язык». Таким образом, «билингвизм – способность владения двумя языками». «Билингвизм – практика попеременного пользования двумя языками. Люди, осуществляющие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [4].

Е. М. Верещагин считает, что двуязычие как психический механизм позволяет человеку порождать и воспроизводить речевые высказывания, принадлежащие к двум языковым системам, параллельно [5].

Новые условия, незнакомое окружение, конечно, вызывают стресс и напряжение у иностранных жителей. Способность справиться со сложившейся ситуацией зависит от личных ресурсов, поддержки семьи и мотивационной готовности приобщаться к незнакомой культуре. Опыт показывает, что у детей дошкольного возраста возможности в языковой адаптации несколько выше, чем у школьников, что обусловлено особенностями нейропсихологического развития детей, созданными бытовыми условиями [6; 7; 8; 9].

Достижение значительных лингвистических результатов у школьников зависит от позиции, которую занимают родители в процессе обучения ребенка речи. Как правило, не каждая семья иммигрантов уделяет должное внимание вопросу языковой адаптации своих детей. Некоторые родители сами испытывают языковой барьер, многие в домашних условиях продолжают разговаривать на родном языке, а значит, у ребёнка не формируется

привычка использовать уже полученные лингвистические знания в повседневной жизни. Такая ситуация может приводить к задержке речевого развития, которая, как правило, способствует задержке психологического развития ребёнка и сказывается в целом на процессе обучения [10].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Реализуя психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с билингвизмом, мы часто акцентируем внимание на трудностях, с которыми сталкиваются ежедневно ученики на уроках и в стенах школы. Разбираясь в ситуации, мы услышали такие ответы:

– трудно подбирать слова, чтобы поддерживать общение со сверстниками (недостаточный словарный запас, требуется время для вербального «формирования» мысли);

– проявление акцента в речи, которого некоторые дети стесняются (особенности произношения из-за смешения фонем в разных языках);

– трудности в орфографии, звукопроизношении;

– трудности в выстраивании отношений со сверстниками;

– акцентирование внимания на национальной принадлежности (иногда сверстники разделяют одноклассников по национальному признаку, вытесняют из групповых форм работы или игры, игнорируют в общении) и др.

Целью формирования классного, школьного коллектива является создание условий для успешной адаптации и эффективной интеграции детей мигрантов в образовательную организацию. Важными задачами становятся сохранение психологического здоровья обучающихся, формирование толерантного отношения к детям-

билингвам, приобщение к нормам и традициям нашей культуры и школы в частности [11; 12; 13].

Психолого-педагогическое сопровождение в рамках содействия социальной адаптации реализуется в традиционных направлениях: диагностическом, консультативном, профилактическом, развивающем, коррекционном.

Для того, чтобы проанализировать, насколько благополучно протекает процесс социализации обучающихся с билингвизмом, эффективны ли используемые формы работы педагогами-психологами школы в сопровождении, разработана карта динамического изучения уровня социальной адаптации обучающихся. Данная карта позволяет оценить эмоциональное состояние школьников, проанализировать насколько комфортно им в школе, в коллективе сверстников.

Оценка уровня социальной адаптации осуществляется по четырём параметрам: коммуникативность, мотивация, тревожность, агрессивность.

В качестве диагностического инструментария подобраны методики, которые просты и понятны детям, испытывающим трудности восприятия неродного языка. Методики безопасны, не директивны, не вызывают эмоционального сопротивления и предполагают свободу в выполнении. Неопределённость стимульного материала, отсутствие оценочных суждений позволяют ребёнку раскрыться наиболее глубоко. Полученные результаты исследования дают специалисту достоверную информацию о личных особенностях испытуемых, о психологическом климате в учебном коллективе.

Исследование уровня социальной адаптации обучающихся

проводится в начале и в конце учебного года. Таким образом специалист может проанализировать динамику в развитии по этому параметру, оценить эффективность используемых методов и форм психологического сопровождения процесса адаптации детей-билингвов, определить направления и пути коррекционной и профилактической помощи. На диагностическом этапе работы используется следующий инструментарий:

– методика «Школа зверей» применяется на этапе адаптации к школе, позволяет выявить и проанализировать трудности обучающихся в процессе учебной деятельности, при выстраивании общения со сверстниками, учителями;

– цветовой тест М. Люшера позволяет оценить эмоциональные установки по отношению к школе, к дому, оценить эмоциональный фон ученика. По результатам этого исследования можно предположить, что ребёнок нуждается в эмоциональной поддержке: у него преобладают негативные эмоции, неприятные переживания, причину которых нужно выяснить;

– анкета для определения школьной мотивации у обучающихся начальной школы Н. Г. Лускановой позволяет установить мотивы и цели учения, умение учиться, эмоции, которые обучающийся переживает в процессе учения;

– методика «Дерево» (Л. П. Пономаренко) используется для оценки успешности адаптации ребёнка к школьному обучению, позволяет выявить степень комфортности пребывания школьника в классном;

– анкета «Определение состояния психологического климата в классе» (Л. Г. Федоренко) позволит оценить психологический климат в ученических коллективах;

– карта наблюдений (по Л. Мардер), в которой отмечаются особенности взаимодействия и включённость обучающихся в групповую и индивидуальную работу [14; 15];

– экспертный лист педагога, в котором регистрируются особенности поведения, отношения к учёбе, взаимоотношений со сверстниками глазами классного руководителя, составленный психологами школы.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с билингвизмом предполагает следующие формы работы: индивидуальные и подгрупповые консультации по актуальным вопросам адаптации и усвоения образовательной программы с детьми с двуязычием и их законными представителями; кружки спортивной направленности и элементами театрализации; психологические занятия по программе «Путь к своему Я»; уроки толерантности; классные и школьные мероприятия в рамках внеурочной деятельности; индивидуально-групповые психокоррекционные занятия с использованием специальных приёмов и методов работы; фестиваль национальных культур для знакомства с культурами других народов [16; 17].

Разрабатывая занятия в данном направлении, мы опираемся на богатый опыт работы специалистов «Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» Ленинского района г. Челябинска. Предлагаемые занятия зарекомендовали себя в работе с детьми, имеющими эмоционально-волевые нарушения, трудности в выстраивании межличностных отношений. Организуя психолого-педагогическое сопровождение детей нашей образовательной организации, мы обязательно включаем мероприятия различной направленности. Это занятия с элементами тренинга,

направленные на раскрытие и развитие личностных ресурсов обучающихся, развитие жизненно необходимых навыков (навыков общения, выхода из конфликтных ситуаций, конструктивного выхода из сложных ситуаций), формирование ценностного отношения к себе, другим людям, способствуют формированию групповой сплочённости. Организуется работа с обучающимися в Творческой мастерской с использованием арт-терапевтических методов. Творческая мастерская представляет собой студийную форму работы, где обучающиеся работают в свободном режиме, выбирая ту деятельность, которая им интересна в данный момент. Работа в таком безопасном пространстве способствует знакомству участников друг с другом в неформальной обстановке, снимает барьеры в общении, создаёт условия для коррекции поведенческих и эмоциональных нарушений, проявляющихся в форме тревожных, агрессивных, импульсивных реакций, способствует формированию положительной самооценки, реализации творческого потенциала обучающихся, развитию навыков коммуникации и способности к выражению эмоций. Проводятся занятия с элементами психологических игр, которые способствуют развитию социальных навыков, формированию активной, творческой позиции у детей, умению планировать свои действия в соответствии с позицией окружающих и т. д. [18].

3 Результаты (Results)

Оценивая эффективность используемых форм работы, содержания коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с билингвизмом, мы провели исследование и проанализировали результаты уровня социальной адаптации в начале и конце учебного года.

В исследовании приняли участие 5 обучающихся 4-х классов, которым рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования детей с ОВЗ, вариант 7.1. Участники испытуемой группы были активно задействованы во всех учебных и внеучебных мероприятиях в течение учебного года. Качественный анализ результатов проведенного диагностического исследования включает следующие параметры: коммуникативность, мотивация, тревожность, агрессивность. Полученные результаты диагностического исследования представлены в диаграмме. Результаты исследования уровня коммуникативности, мотивации, тревожности, агрессивности обучающихся в начале и в конце учебного года отражены на рисунке 1.

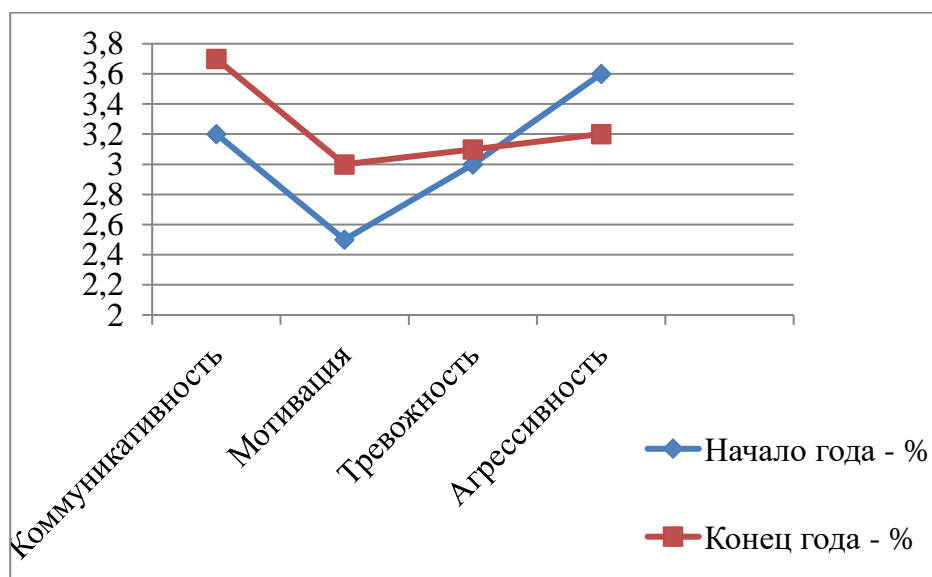


Рисунок 1 — Результаты исследования уровня коммуникативности, мотивации, тревожности, агрессивности обучающихся

Figure 1 — Results of the study of the level of communication, motivation, anxiety, aggressiveness of students

Таким образом, мы можем сделать вывод, что процесс социальной адаптации у испытуемых обучающихся с билингвизмом 4-х классов завершился благополучно. Отмечается динамика в психологическом развитии детей данной категории.

По полученным данным можно предположить, что уровень коммуникативности у испытуемых значительно повысился к концу учебного года, перейдя со среднего значения на уровень «выше среднего». Это свидетельствует о том, что дети стали общительнее, более открытыми и уверенными, не испытывают сильной тревоги в ситуации, требующей взаимодействия со сверстниками. Они проявляют заинтересованность, активность и инициативу в работе, им нравится коллектив и совместная со всем классом коллективная деятельность.

Под мотивацией мы понимаем процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия учеников, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика. Результаты исследования в целом свидетельствуют о положительной динамике по данному параметру. Несмотря на то, что показатели остались на среднем уровне, к концу учебного года у школьников отмечен большой интерес к учебной деятельности. Наблюдается положительное отношение к школе. Дети довольно комфортно чувствуют себя в образовательной организации, но больше им интересно общение, а это является важным условием для успешной языковой и социальной адаптации.

По показателю тревожности отмечается небольшой сдвиг

в лучшую сторону, но в поведении испытуемых частично проявляются признаки тревожности и эмоциональной напряжённости. У некоторых обучающихся тревожность выражается как реакция на реальную проблемную ситуацию. Эти дети «теряются», сталкиваясь с трудностями, у них отслеживается снижение работоспособности, снижение интереса к выполняемой деятельности. Но для всех участников исследования характерен хороший уровень способности к мобилизации и преодолению возникших негативных эмоций.

По показателю «агрессивность» констатируем положительную динамику. В поведении некоторых обучающихся с билингвизмом проявляется агрессия, но она возникает эпизодически. Агрессия может проявляться по-разному, например, в чрезмерной обидчивости ребёнка, склонности ссориться со взрослыми и детьми, несдержанности. Некоторые демонстрируют агрессивные реакции в ответ на агрессивное поведение других сверстников. Как правило, агрессия носит защитный характер. Так ведут себя дети, попадая в напряжённую для них ситуацию.

Таким образом, создание психолого-педагогических условий для успешной социализации обучающихся с билингвизмом и использование разнообразных методических приёмов в работе способствует благоприятному процессу адаптации и «погружению» в новую культуру. У детей с билингвизмом повышается потребность в саморазвитии, раскрытии личностных ресурсов, появляется возможность успешного овладения образовательной программой.

4 Обсуждение (Discussion)

Результаты психолого-педагогического обследования обучающихся с билингвизмом констатируют, что у данной категории

детей преобладает низкий уровень познавательной активности, отмечается нарушение устной и письменной речи, имеются трудности в усвоении образовательной программы. Основной задачей психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся является создание специальных условий, ориентированных на индивидуальные возможности и способности, соматическое и психическое здоровье, потенциальные ресурсы, личностное и интеллектуальное развитие обучающегося, обеспечивающих их социальную адаптацию и интеграцию в среде русскоговорящих сверстников.

Наиболее продуктивные формы педагогической деятельности, применяемой в сопровождении школьников с билингвизмом, являются беседы, консультации, вербальные наставления, тренинги, индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, самостоятельные и практические работы и другие. Психологами школы для сплочения детского коллектива, проигрывания различных жизненных ситуаций, формирования и развития навыков командной работы используются тренинги. Основные задачи, решаемые в ходе тренингов, следующие: это оказание помощи каждому члену команды в нахождении наиболее комфортного положения в ней, раскрытие и развитие личностных ресурсов обучающихся (эмоциональная сфера, личностные особенности, творческие способности), оказание помощи в установлении межличностных связей, оптимизация эмоциональной и психологической совместимости обучающихся, развитие жизненно необходимых навыков (навыков общения, выхода из конфликтных ситуаций, конструктивного выхода из сложных ситуаций), формирование ценностного отношения к себе, другим людям, своему здоровью, жизни, жизненным

ценностям и целям, содействие развитию умения придерживаться установленных правил общения и поведения в коллективе.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с билингвизмом, а также оценка уровня их социальной адаптации является необходимым условием для комфортного вхождения их в образовательную среду. Такое сопровождение способствует успешной языковой адаптации, помогает снизить тревожность и уровень агрессивности у школьников, раскрыть индивидуальные особенности обучающихся. Кроме того, при реализации работы с детьми происходит знакомство с людьми, средой проживания, социальными условиями, поведенческими нормами, культурно-историческими традициями, менталитетом, литературой той местности, в которую приехали их семьи.

5 Заключение (Conclusion)

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с билингвизмом организуется в соответствии с образовательными потребностями, семейными традициями, социокультурными условиями жизни и воспитания. В тесном контакте работают над этим направлением и учителя, и психологи, учителя-логопеды и дефектологи. Школа не оставляет без внимания и поддержки законных представителей обучающихся. В таких условиях дети-билингвы приобретают элементарные навыки общения на русском языке и обучаются способам корректного поведения в типичных ситуациях, усваивают основные элементы русской культуры и учатся выстраивать новые отношения, совершенствуя свои коммуникативные навыки. Психолого-педагогическое сопровождение способствует формированию благоприятной психологической обстановки в образовательной организации и повышению

интеллектуального развития обучающихся. Только слаженная работа участников образовательных отношений способствует благоприятному включению в новую жизнь обучающихся, для которых русский язык является неродным.

Библиографический список

1. Бубнова И. А. Феномен билингвизма в современных социокультурных условиях // Запад-Восток: пересечение культур : научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии, 2–6 октября 2019 года. Киото : Университет Киото Сангё, 2019. Т. 1. С.582–587. ISBN 978-4-905726-36-4.
2. Проблемы здоровьесбережения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Российской Федерации / Лазуренко С. Б. [и др.] // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 1. С. 127–143. DOI 10.15507/1991-9468.102.025.202101.127-143.
3. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике: языковые контакты. М. : Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 5–24.
4. Белянин В. П. Психоллингвистика. М : МПСИ, 2003. – 232 с. – ISBN 978-5-89349-371-9.
5. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М : Изд-во Моск. ун-та, 1969, – 159 с.
6. Андросова Ю. В. Психологические условия формирования двуязычия у детей дошкольного возраста // Вестник СВФУ. 2013. № 1. С. 109–114.
7. Величенкова О. А. Русецкая М. Н., Лагутина А. В. Специальная педагогика и психология в полилингвальной реальности // Российский журнал исследований билингвизма. 2021. № 1. С. 31–38.
8. Боровикова М. В., Лазутина Е. А. Формирование коммуникативной и социо-культурной компетенций учащихся на примере интегрированного урока (из опыта работы) // Вестник педагогических инноваций. 2015. № 1. С. 5–14.
9. Гончарова В. А., Кац Е. Э. Особенности овладения письмом младшими школьниками – инофонами // Специальное образование : сб. материалов IX Международной науч. конф. 24–25 апреля 2013 года. Санкт-Петербург : Издательство «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2013. С. 55–58. ISBN 978-5-8290-1253-3.

10. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития : монография. Москва : Издательство: ФГУП «Издательство «Наука», 2020. – 213 с. ISBN- 978-5-02-040806-7.

11. Щербак С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: проблемы и перспективы: монография. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. –180 с. – ISBN 978-5-907284-84-5.

12. Гусева Т. С. Предупреждение нарушений чтения и письма в условиях двуязычия // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2010. №3-2 (67). С.80–84.

13. Бородина В. А., Резникова Е. В. Риски нарушения письма у детей – билингвов из семей мигрантов // Запад-Восток: пересечение культур : научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии, 2–6 октября 2019 года. Киото : Университет Киото Сангё, 2019. Т. 2. С.408–414. ISBN 978-4-905726-36-4.

14. Щербак С. Г., Дружинина Л. А. Подготовка специалистов для работы с детьми, овладевающих русским (неродным) языком в условиях специального образования // Запад-Восток: пересечение культур : научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии, 2–6 октября 2019 года. Киото : Университет Киото Сангё, 2019 г. Киото : Университет Киото Сангё, 2019. Т. 1. С. 615–621. ISBN 978-4-905726-36-4.

15. Кудрявцева, Е. Л. Тандемистика. Использование онлайн-тандема для изучения иностранного языка и сохранения родных языков у естественных билингвов. Методические основания интегрированного неформального обучения : монография. Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2022. – 217 с. ISBN 978-5-4497-1422-0.

16. Чиршева Г. Н. Особенности формирования лексикона ребенка-билингва // Проблемы детской речи. 2001. №. 5. С. 126-143.

17. Поваляева Г. А., Зинякова А. А. Особенности письма у младших школьников с билингвизмом // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IX Международной научн. конф. г. Самара, сентябрь 2016 года. Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С.53–55.

18. Белоусова Н. А., Григорьева Е. В., Ковтун Р.Ф. Инновационные

подходы к подготовке педагогов начального образования: теория и практика: монография. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 408 с. ISBN 978-5-907284-70-8.

Ye. V. Reznikova¹, Yu. A. Shareyeva²

¹ORCID No. 0000-0002-4785-3559

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

E-mail: elen2211@mail.ru

²ORCID No. 0000-0003-0137-0938

Teacher-psychologist of the highest qualification category,
Municipal budgetary general educational institution
“Secondary General Education School № 68 of Chelyabinsk”,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: yuliya_Skok@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF THE SOCIAL
ADAPTATION OF SCHOOL STUDENTS
WITH BILINGUALISM
IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract

Introduction. In modern society, bilingualism is becoming the leading trend in language development. The problem of bilingualism is becoming relevant for many educational organizations, which means that the task of the school is to organize competent psychological and pedagogical support for the process of adaptation of children with bilingualism among Russian-speaking peers. The article presents the results of a study of the level of social adaptation of students with bilingualism, analyzes

the factors influencing the success of the socialization of children to unfamiliar conditions, describes the elements of the program of psychological support for students that contribute to familiarization with new sociocultural conditions. The purpose of the article is to substantiate the author's position and the system for assessing the level of social adaptation of students with bilingualism, to substantiate the effectiveness of the forms and methods of psychological and pedagogical support for students in an educational organization.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the study of the issue of bilingualism, the features of the process of adaptation of students with bilingualism, observation, the study of the individual characteristics of students with difficulties in perceiving a non-native language, the identification and analysis of the problems of socialization of bilinguals in new conditions of learning and living. The study used diagnostic methods aimed at studying the personal characteristics of bilingual schoolchildren, the process of their adaptation, the psychological climate in the team, the emotional attitude of students to school, peers, and teachers.

Results. As a result of research activities, diagnostic methods were selected, adapted and tested to determine the level of social adaptation of students, as well as effective directions, methods and forms of psychological and pedagogical support for students with bilingualism, contributing to their successful socialization. In the course of experimental work, psychologists, primary school teachers, speech therapists of an educational or-

ganization developed methodological recommendations for conducting remedial classes in extracurricular activities, taking into account the specifics of building communications for children with bilingualism, which contributed to the formation of communication skills in Russian in various situations (household, educational communication with peers and adults). Organized psychological and pedagogical support helped students to more easily adapt to the educational organization and get involved in the educational process.

Discussion. It is emphasized that the results of specialists' observations and research confirm the need to organize psychological and pedagogical support for students with bilingualism for their successful social adaptation and familiarization with new sociocultural conditions. The involvement and awareness of all participants in the educational process in accompanying schoolchildren with bilingualism will be reflected in the ability of children to overcome the feeling of fear, anxiety about the need to interact with Russian-speaking classmates, and on the ability of students to participate in the course of frontal work in the classroom. The adaptation of students with bilingualism is important for their families, in which they begin to play the role of an interpreter, tutor for their non-Russian-speaking family members.

Conclusion. It is concluded that the complex and well-coordinated work of all participants in educational relations in the framework of the psychological and pedagogical support of students with bilingualism contributes to successful social adaptation and favorably affects the development of each student

in the context of educational activities. Pupils become active, interested members of the class team, they form a generally positive attitude towards learning, towards school. However, it is worth noting that some elements of anxiety, emotional tension, aggressiveness, and a decrease in interest in the activities performed remain after graduating from elementary school, which becomes the subject of correctional work by a teacher-psychologist at the second stage of education for students with bilingualism.

Keywords: Children with disabilities; Social adaptation; Bilingualism; bilingualism; Psychological and pedagogical support; Sociocultural conditions.

Highlights:

Approaches to the implementation of psychological and pedagogical support for students with bilingualism in addressing their adaptation and socialization in the educational organization are described;

Diagnostic tools for studying individual characteristics of bilingual students, their emotional state, psychological climate in the team, adaptation mechanisms are selected and described;

Practices of implementation of psychological and pedagogical support of students with bilingualism in the conditions of general educational organization are presented.

References

1. Bubnova I.A. (2019), *Fenomen bilingvizma v sovremennykh sotsio-kul'turnykh usloviyakh* [The phenomenon of bilingualism in modern sociocultural conditions], *Nauchno-prakticheskiye materialy II Vsemirnogo kongressa "Zapad-Vostok: peresecheniye kul'tur" v Yaponii 2019g — Kioto* [Scientific and practical materials of the II World Congress "West-East: Crossing Cultures" in Japan 2019 — Kyoto], Universitet Kioto Sango, Izdatel'stvo "Tanaka

Print”, Japan, Kyoto, 1, 582–587. ISBN 978-4-905726-36-4 (In Russian).

2. Lazurenko S.B., Solovieva T.A., Terletskaia R.N. & Konova S.R. (2021), *Problemy zdorov'yesberezeniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh Rossiyskoy Federatsii* [Problems of health saving of students with disabilities in educational institutions of the Russian Federation], *Integratsiya obrazovaniya*, 25, 1, 127–143. DOI 10.15507/1991-9468.102.025.202101.127-143. (In Russian).

3. Rozentsveig V.Yu. (1972), *Osnovnyye voprosy teorii yazykovykh kontaktov* [Basic questions of the theory of language contacts], *Novoye v lingvistike: yazykovyye kontakty*, 6. pp. 5–24. (In Russian).

4. Belyanin V.P. (2003), *Psikholingvistika* [Psycholinguistics], Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, Moscow, 232 p. ISBN 978-5-89349-371-9. (In Russian).

5. Vereshchagin E.M. (1969), *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)* [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)], Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moscow, 159 p. (In Russian).

6. Androsova Yu.V. (2013), *Psikhologicheskiye usloviya formirovaniya dvuyazychiya u detey doskol'nogo vozrasta* [Psychological conditions for the formation of bilingualism in preschool children], *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova*, 1, 109–114. (In Russian).

7. Velichenkova O.A. Rusetskaya M.N. & Lagutina A.V. (2021), *Spetsial'naya pedagogika i psikhologiya v polilingval'noy real'nosti* [Special Pedagogy and Psychology in Multilingual Reality], *Rossiyskiy zhurnal issledovaniy bilingvizma*, 1, 31–38. (In Russian).

8. Borovikova M.V. & Lazutina E. (2015), *Formirovaniye kommunikativnoy i sotsio-kul'turnoy kompetentsiy uchashchikhsya na primere integrirrovannogo uroka (iz opyta raboty)* [Formation of communicative and socio-cultural competence of students on the example of an integrated lesson (from work experience)], *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*, 1, 5–14. (In Russian).

9. Goncharova V.A. & Kats E.E. (2013), *Osobennosti ovladeniya pis'mom mladshimi shkol'nikami — inofonami* [Peculiarities of mastering

writing by junior schoolchildren — speakers of other languages], Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii “Spetsial'noye obrazovaniye”, 24–25 aprelya 2013 goda [Proceedings of the IX International Scientific Conference “Special Education”], Izdatel'stvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina, St. Petersburg, April 24–25, 2013, pp. 55–58. ISBN 978-5-8290-1253-3. (In Russian).

10. Babkina N.V. & Korobeinikov I.A. (2020), *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye rebenka s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Psychological support of a child with mental retardation], *Monografiya*, Moscow, 213 p. ISBN 978-5-02-040806-7. (In Russian).

11. Shcherbak S.G. (2020), *Formirovaniye ustnoy monologicheskoy rechi detey s minimal'nymi dizartricheskimi rasstroystvami: problemy i perspektivy* [Formation of oral monologue speech in children with minimal dysarthric disorders: problems and prospects], *Monografiya*, Chelyabinsk, 2020. 180 p. ISBN 978-5-907284-84-5. (In Russian).

12. Guseva T.S. (2010), *Preduprezhdeniye narusheniy chteniya i pis'ma v usloviyakh dvuyazychiya* [The prevention of reading and writing disorders in the conditions of bilingualism], *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.Ya. Yakovleva*, 3-2 (67), 80–84. (In Russian).

13. Borodina V.A. & Reznikova E.V. (2019), *Riski narusheniya pis'ma u detey-bilingvov iz semey migrantov* [Risks of writing disorders in children - bilinguals from migrant families], *Nauchno-prakticheskiye materialy II Vsemirnogo kongressa “Zapad-Vostok: peresecheniye kul'tur” v Yaponii 2019g — Kioto* [Scientific and practical materials of the II World Congress “West-East: Crossing Cultures” in Japan 2019 — Kyoto], Universitet Kioto Sango, Izdatel'stvo “Tanaka Print”, Japan, Kyoto, 2, pp. 408–414. ISBN 978-4-905726-36-4 (In Russian).

14. Shcherbak S.G. & Druzhinina L.A. (2019), *Podgotovka spetsialistov dlya raboty s det'mi, ovladevayushchikh russkim (nerodnym) yazykom v usloviyakh spetsial'nogo obrazovaniya* [Training of specialists to work with children who learn Russian (non-native) language in conditions of special education], *Nauchno-prakticheskiye materialy II Vsemirnogo kongressa*

“Zapad-Vostok: peresecheniye kul'tur” v Yaponii 2019g — Kioto [Scientific and practical materials of the II World Congress “West-East: Crossing Cultures” in Japan 2019 — Kyoto], Universitet Kioto Sango, Izdatel'stvo “Tanaka Print”, Japan, Kyoto, 1, 615–621. ISBN 978-4-905726-36-4 (In Russian).

15. Kudryavtseva E.L. (2022), *Tandemistika. Ispol'zovaniye onlayn-tandema dlya izucheniya inostrannogo yazyka i sokhraneniya rodnykh yazykov u yestestvennykh bilingvov. Metodicheskiye osnovaniya integrirovannogo neformal'nogo obucheniya* [Tandemistics. Using an online tandem to learn a foreign language and preserve native languages among natural bilinguals. Methodological foundations of integrated non-formal education]. *Monografiya*, Moscow, 217 p. ISBN 978-5-4497-1422-0. (In Russian).

16. Chirsheva G.N. (2001), *Osobennosti formirovaniya slovarnogo zapasa rebenka-bilingva* [Peculiarities of the formation of the lexicon of a bilingual child], *Problemy det-skoy rechi*, 5, 126–143. (In Russian).

17. Povalyaeva G.A., Zinyakova A.A. (2016), *Osobennosti pis'ma u mladshikh shkol'nikov s bilingvizmom* [Features of writing in junior students with bilingualism], materialy IX Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii “Aktual'nyye voprosy sovremennoy pedagogiki”, sentyabr' 2016 goda [Materials of the IX International Scientific Conference “Topical issues of modern pedagogy”], Samara, September 2016, pp. 53–55. (In Russian).

18. Belousova N.A., Grigorieva E.V. & Kovtun R.F. (2020), *Innovatsionnyye podkhody k podgotovke pedagogov nachal'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika* [Innovative approaches to the training of primary education teachers: theory and practice]. *Monografiya*, Chelyabinsk, Yuzhno-Ural'skiy nauchnyy tsentr RAO, 2020.408 p. ISBN 978-5-907284-70-8. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 03.06.2022; одобрена после рецензирования 05.06.2022; принята к публикации 26.06.2022.

The article was submitted 03.06.2022; approved after reviewing 05.06.2022; accepted for publication 26.06.2022.

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;

УДК

ББК

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]. 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 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:

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*