

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

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

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

Научный журнал

Издается с 1995 года

Выходит три раза в полугодие

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

13.00.00 Педагогические науки
19.00.00 Психологические науки,

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

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

Главный редактор Т. А. Чумаченко
Доктор исторических наук, доцент, ректор
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (г. Челябинск).

Заместитель гл. редактора И. Е. Левченко
Кандидат философских наук, доцент, советник ректора по общим вопросам ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

Ответственный редактор Е. Ю. Никитина
Профессор, доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

16+

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

№ 4 (164)
ОКТАБРЬ 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Бурова Н. И.

Педагогические условия обогащения словарного запаса обучающихся 7

Гимранова Ю. А.

Квест-технологии как средство активизации студентов филологического факультета во время уроков изучения русской литературы 20

*Гнатыхина Е. А., Уварина Н. В.,
Лысенко Ю. В.*

Архитектура прогнозирования банковских процентных ставок (профессиональное обучение) 35

Лысова А. А.

Игровая деятельность как средство формирования валеологической культуры обучающихся 58

Милютина А. А., Юздова Л. П., Ермакова Е. Н.
 Вузовская научно-исследовательская лаборатория в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе» 67

Миронова А. А., Цзюй Ч., Чуносова И. А.
 Работа с учебным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в высшей школе (уровень ТРКИ-2) 80

Молчанов С. Г.
 Дигитализация процедур аттестации педагогического персонала 96

Орехова И. Л., Тюмасева З. И., Быстрый Е. Б.
 Профессиональная подготовка будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе с детьми в летних лагерях 111

Пичуева А. В.
 Теоретико-методологические основания проведения мониторинга ожидаемых результатов обучения при планировании образовательного процесса в вузе 134

Селиверстова И. А., Семенова М. Л.
 Проектирование методики оценивания кандидатов на должность руководителя дошкольной образовательной организации 150

Редакционная коллегия

Раздел «Педагогические науки»

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

Раздел «Психологические науки»

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

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

Иностранные члены ред. коллегии

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

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

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

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

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

Тираж 500 экз. Заказ _____

Дата выхода в свет 29.10.2021. Свободная цена.

Издатель: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

Адрес редакции и издателя:

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

Адрес типографии:

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

Формат 84x108/16. Усл.-печ.л. 31.82.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021

Семенова О. Р., Стругова Г. С.

Работа над расчлененными конструкциями в процессе преподавания русского языка как иностранного в вузе 170

Шефер О. Р., Лебедева Т. Н.,

Крайнева С. В.

Культурно-просветительская деятельность учителя (состояние проблемы в практике обучения) 190

Психологические науки

Волчегорская Е. Ю., Жукова М. В., Шишкина К. И.

Социально-психологические факторы и условия превенции буллинга в начальной школе ... 218

Кабанов К. В.

Субъектно-ориентированная рефлексия как условие формирования проектной субъектности у студентов вузов ... 232

Мошкинская В. А.

Психологическая готовность к родительству в семьях сотягощенным акушерско-гинекологическим анамнезом ... 256

Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи 292

16+

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

No. 4 (164)

OCTOBER 2021

CONTENTS

Pedagogical Sciences

Burova N. I.

Pedagogical Conditions for
enriching the vocabulary of
Students 7

Gimranova Yu. A.

Quest technologies as a
means of Activating the
Students of the Philology
faculty during Lessons of
Studying Russian Literature 20

Gnatyshina Ye. A., Uvarina N. V.,

Lysenko Yu. V.

Architecture for forecasting
bank interest Rates (Profes-
sional Training) 35

Lysova A. A.

Game Activity as a means of
Forming a Valeological Cul-
ture of students 58

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
HUMANITIES-PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(HERALD SURSHPU)**

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

Learned journal

Started in 1995

Three issues in half-year

Herald of Chelyabinsk State Pedagogical Uni-
versity Included in the list of leading peer-
reviewed scientific journals, in which the sci-
entific 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 Huma-
nities-Pedagogical university” (Chelyabinsk).

Deputy Editor in Chief I. E. Levchenko

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

Managing Editor Ye. Yu. Nikitina

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

Editorial Board

Section “Pedagogical sciences”

Lyudmila Aleksandrovna Amirova — Doctor of Peda-
gogic Sciences, Professor, Bashkir State Pedagogical

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

Section «Psychological Sciences»

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

Milyutina A. A., Yuzdova L. P., Ermakova Ye. N.

University Research Laboratory in the Framework of the Discipline “The Methods of Teaching Russian Language and Literature in Primary School” 67

Mironova A. A., Tszuy Ch., Chunosova I. A.

Working with the Educational text in the Classes on Russian as a Foreign Language in Higher School (level TORFL-2) 96

Molchanov S. G.

The digitalization of certification procedures for pedagogical personnel 80

Orekhova I. L., Tyumaseva Z. I., Bystray Ye. B.

Professional training of future Educators to Health-improving and educational work with children in Summer Camps 111

Pichueva A. V.

Theoretical and Methodological Grounds for Monitoring Expected Learning Outcomes in Planning the Educational process at a University 134

Seliverstova I. A., Semenova M. L.

Projecting a Methodology for Assessing Candidates for the Position of Head of a Preschool Educational Organization 150

Semenova O. R., Strugova G. S.
Work on dismembered constructions in the Process of Teaching Russian as a foreign language at the university 170

Shefer O. R., Lebedeva T. N., Kraineva S. V.
Cultural and Educational Activity of the Teacher (the state of the problem in the Practice of teaching) 190

Psychological Sciences

Volchegorskaya Ye. Yu., Zhukova M. V., Shishkina K. I.
Socio-psychological factors and Conditions of bullying Prevention in Primary School 218

Kabanov K. V.
Subject-oriented Reflection as a Condition for the formation of Project Subjectivity among University Students 232

Moshkivskaya V. A.
Psychological Readiness to the Birth of Child among Families with a Burdened Obstetric and Gynecological History 256

Rules for the pattern, registration and review of the manuscript 292

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

Foreign members of the Editorial Board

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

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

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

The journal is registered:

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

Registration certificate PI № FS 77-77493 at 25.12.2019.

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

By the National Center ISSN RF
ISSN 2618-9682.

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

Run of 500 copies. Order No. _____

Publication date 29.10.2021. Vacant price

Editorial office and publisher address:

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

Printing house address:

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

Format 84x108/16.

Volum of 31.82. Conventional printed sheets.

© All rights to the texts belong to the authors

© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2021

Научная статья

УДК 372.2

ББК 74.100.12

DOI 10.25588/CSPU.2021.86.29.001

Н. И. Бурова

ORCID № 0000-0002-0584-809X

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

E-mail: nadin_chel@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация

Введение. Одним из основных показателей умственного и речевого развития обучающегося служит богатство и многообразие его словарного запаса. Словарный запас является важной частью языковой системы, с помощью которого ребенок учится выражать свои мысли, чувства, расширяет свой кругозор, приобретает новые знания и осуществляет полноценное общение. К сожалению, не каждый ребёнок приходит в школу с достаточным словарным запасом, что негативно сказывается на его дальнейшем обучении. Поэтому одной из основных задач образовательной организации является обогащение словарного запаса обучающихся.

Материалы и методы. Исследование опирается на теоретические положения педагогики и психологии о реализации социальных потребностей ребенка как условия его интеллектуального развития и успешной интеграции в общество. Важными являются выводы теоретических исследований в области теории обучения и воспитания обучающихся с нарушениями речи.

Результаты. Разработаны и эмпирически проверены педаго-

@ Бурова Н. И., 2021

гические средства коррекционно-педагогической работы с речевым материалом в коррекционно-развивающей среде с целью обогащения словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи.

Обсуждение. Используемое методическое обеспечение коррекционной работы способствует обогащению словарного запаса детей с общим недоразвитием речи. Вместе с тем, некоторые направления коррекционной работы по формированию данных навыков требуют большего объема индивидуальной работы.

Заключение. Целью исследования — теоретически изучить и практически доказать необходимость специальной организации коррекционно-педагогической работы по обогащению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи. Особенностью такой работы является выстраивание алгоритмов применения методического обеспечения: отбор речевого материала, использование комплекса упражнений по обогащению словарного запаса, создание коррекционно-развивающей среды.

Ключевые слова: воспитание; социализация; организационно-педагогические условия; образовательная организация; обучающиеся с нарушениями речи.

Основные положения:

– представлены научные идеи и теории, которые отражают основные понятия исследования и могут служить основанием для организации коррекционно-педагогической работы по обогащению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи;

– одним из условий эффективности организации коррекционно-педагогической работы по обогащению словарного запаса детей с общим недоразвитием речи является подбор адекватных средств для работы с обучающимися в коррекционно-развивающей среде;

– представлены результаты апробации алгоритмов применения методического обеспечения как варианта их реализации в специальной (коррекционной) образовательной организации.

1 Введение (Introduction)

В последние годы внимание педагогов, логопедов, дефектологов направлено на рост количества детей с проблемами речевого развития. Недостаточный уровень словарного запаса негативно сказывается на дальнейшем обучении в школе, становлении коммуникативных умений, формировании грамматического строя языка.

Значительные трудности в формировании словарного запаса наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Особенности словарного запаса таких детей является не вполне точное восприятие и воспроизведение слов. Обучающиеся слабо владеют абстрактной лексикой, не используют синонимы, затрудняются в словообразовании. Например, не используют уменьшительно-ласкательные суффиксы. Бедность лексического запаса, стереотипность сказываются на общем строе речи и способах формулирования высказывания.

В связи с этим, работа над словарным запасом обучающихся с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в деятельности учителя-логопеда. При этом возникает проблема обогащения словарного запаса у детей с ОНР. Актуализируются вопросы поиска эффективных методов и средств коррекционно-развивающего процесса.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Методологическую основу исследования составляют теоретические положения педагогики и психологии о реализации социальных потребностей ребенка как условия его интеллектуального развития и успешной интеграции в общество. К таким положениям относится концепция опосредованности развития личности ее деятельностной позицией и средой обитания, сформулированная Л. С. Выготским. Важными являются выводы исследований в области теории обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

В научно-методической литературе существуют разные взгляды на понимание термина «словарный запас». С одной стороны — это совокупность слов, обозначающих предметы, явления, понятия, которыми владеет человек, с другой — комплекс слов, которые человек может понимать и активно использовать в речи.

Р. А. Лурия в своих исследованиях подчеркнул, что человек только на основе понимания значений слов может эффективно их использовать как речевые средства. При этом необходимо ориентироваться в лексиконе, осознавать оттенки значений для более точного словоупотребления.

Общепризнанным мнением является то, что слова связаны в единую лексическую систему. При этом лексическая часть языка состоит из активного и пассивного словарного запаса, так неологизмы и устаревшие слова чаще переходят в пассивный словарный запас, а повседневные (бытовые) слова находятся в активном словарном запасе.

По мнению Д. В. Свиридовой, Е. Ю. Медведевой формирование словарного запаса и системных представлений о значении слов является одной из ведущих задач коррекционно-развивающей работы. Особенно это актуально для развития детей с ОНР [1].

Т. Б. Филичевой, Е. В. Колосовой, Т. М. Исаковой и другими учеными исследованы проблемы методов и содержания развития словарного запаса у обучающихся, определены цели, задачи пополнения словарного запаса детей, созданы системы обучающих занятий, методические принципы, рассмотрены специфические условия его развития. Выводы данных исследований нашли отражение при разработке методического обеспечения и замысла коррекционно-развивающей деятельности [2; 3].

3 Результаты (Results)

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «ДС № 308 г. Челябинска». Мы обследовали состояние словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Для обследования словарного запаса мы использовали методику О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой. Данная методика по обследованию словарного запаса, по нашему мнению, эффективно показывает все аспекты лексической стороны речи обучающихся. Проведенный анализ показал бедность и неточность словарного запаса, недостаточную дифференцированность слов по семантике; количество употребленных детьми существительных было более высоким, чем дру-

гих частей речи; мы отметили наличие неоправданных смысловых замещений. Наибольшие трудности наблюдались при назывании прилагательных и предлогов. Обучающиеся затруднялись в подборе слов, отражающих тематический ряд, обобщающий признак или действие. Близкие по значению и звучанию слова отождествлялись. Отмечались затруднения в подборе синонимов, антонимов. Проявлялась общая неосведомленность о различных сферах жизнедеятельности.

Коррекционная работа по обогащению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня в процессе исследования осуществляется как в ходе режимных моментов, игровой деятельности, так и на специальных коррекционных занятиях.

Логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения. Учитель-логопед проводит индивидуальные и фронтальные занятия, оценивает речевую активность детей, проверяет их ориентированность в лексическом материале, отмечает успехи и трудности. На занятиях широко используется демонстрационный материал: предметные картинки, опорные картины, схематические рисунки. Для повышения интереса к занятиям по обогащению словарного запаса применяются различные игровые приемы, сюрпризные моменты, используются информационные технологии.

Фронтальное занятие по обогащению словарного запаса является своеобразным итогом работы, проведенной учителем-логопедом совместно с воспитателями группы по каждой лексической теме.

Был разработан цикл занятий с целью обогащения словарного запаса обучающихся. Для того чтобы определить содержание комплекса коррекционно-развивающих игр и упражнений по обогащению словарного запаса для занятий мы составили тематический план в соответствии с требованиями программы.

При отборе и организации лексики нами применялся тематический подход, который предполагает объединение слов по темам, выявление связей, группировку слов на базе общих основных

или дополнительных значений. Подбор слов связывался с жизненными ситуациями. Это позволяло заинтересовать детей, помогало устанавливать связи между словом и реальным жизненным явлением или процессом.

Например, темы: осень, огород (овощи), сад (фрукты), зима, зимние забавы, Новый год — по словарю тесно взаимосвязаны. Данная тема позволила раскрыть богатство слов, характеризующих изменения погоды. Также расширился словарь, характеризующий изменения в жизни растений, животных и людей. Это позволило детям лучше устанавливать связи слов, опираться на уже имеющиеся знания, обогащать словарный запас.

Лексика тем: одежда, обувь, головные уборы, дом, посуда, продукты питания, электроприборы — тесно связана с ближайшим обиходом детей, это, прежде всего, названия предметов, с которыми дошкольники встречаются в быту, в ходе действий с ними.

Лексика тем: профессии, транспорт — внедряется на логопедических занятиях, а также во время прогулок по улицам города, в парк. Словарный запас детей обогащается и активизируется во время экскурсий и последующих бесед, пополняется названиями различных видов транспорта. Дети узнавали особенности и признаки, характеризующие отличия видов транспорта и одновременно узнавали правила поведения на улице, в транспорте, при переходе дороги.

Основными задачами упражнений являлись формирование положительной мотивации к овладению словарным запасом, развитие у обучающихся способности грамотно использовать словарный запас в различных речевых ситуациях и в речи детей. Методические особенности организации занятий состояли в том, что каждая тема содержала необходимый объем лексики. Занятия предусматривали постепенное уточнение и систематизацию словаря на основе наблюдений. Большое внимание уделялось пониманию разговорной речи. Это достигалось благодаря организации специальных ситуаций, предполагающих выполнение какого-либо действия, предлагаемого педагогом. Также обучающиеся на основе

сравнения осваивали умения словообразования с использованием методов сложения слов, добавления суффиксов. Формировалось умение образовывать прилагательные от существительных и других частей речи.

На логопедических занятиях предлагались упражнения, направленные на формирование умений сравнения значений слов, определения переносного значения. Этому способствовала работа с шуточными стихотворными текстами и с авторскими логостихами Е. В. Жулиной, Н. С. Рысиной, предназначенными для дифференцированной коррекции лексических нарушений с учетом уровня речевого развития детей [4]. Работа с антонимами строилась на эмоциональном интонировании и демонстрации картинок, отражающих противоположные значения.

Одним из важных условий психолого-педагогического сопровождения является создание коррекционно-развивающей среды. В основу создания речевой среды входит игровой и дидактический материал, направленный на обогащение словарного запаса. Перечислим составляющие созданной нами речевой среды: «Уголок познания» с различными дидактическими играми по обогащению активного словаря, развитию грамматических категорий языка, развитию навыков связной диалогической и монологической речи; центр театра; книжный уголок с коллекцией различных литературных произведений; уголок природы.

Игры, созданные на основе литературного текста, развивали художественный вкус обучающегося и его речевые умения. По мнению А. Б. Макаровой художественное произведение, отражаемое и запоминаемое ребенком, обогащает словарный запас. Кроме того, в играх и упражнениях встречаются незнакомые слова, которые можно объяснить, уточнить, обыграть [5]. Накопление словарного запаса в большей мере происходит в повседневной жизни: общение детей в сюжетно-ролевых играх, работа с художественной литературой, наблюдения на прогулке, дидактические речевые игры и упражнения.

В своей работе мы использовали дидактические игры для проведения словарной работы. Игры с игрушками, предметами, картинками дают возможность, активизировать имеющийся запас слов, способность узнавать предметы по характерным признакам, подбирать необходимые по значению слова. Достаточно интересным методом работы было отгадывание загадок. Это помогало освоить образную речь, овладеть выразительными средствами языка. Игры-презентации, разработанные на лексические темы, оказывали большое влияние на уточнение и расширение словарного запаса, а также благотворно воздействовали на развитие речевой коммуникации обучающихся. Предметы, картинки, пособия, вопросы, условия игр и упражнений были более ясны и понятны детям. Также проводилась работа с сюжетной картинкой. Использовались дидактические картины (серии «Дикие животные», «Домашние животные», «Кем быть?», «Времена года»), репродукции картин художников (А. К. Саврасова, И. И. Шишкина, И. И. Левитана и других). В конце учебного года нами был проведен итоговый контроль, при этом были применены те же задания и методики, что и при первичном обследовании. Полученные результаты исследования уровня сформированности словарного запаса участников эксперимента показали положительную динамику. Сравнительная характеристика уровней сформированности словарного запаса участников эксперимента на начало и окончание экспериментальной работы представлена в следующей таблице (Таблица 1).

Таблица 1 — Сравнительная характеристика уровней сформированности словарного запаса у участников эксперимента на начало и окончание экспериментальной работы

Table 1 — Comparative characteristics of the levels of vocabulary formation in the participants of the experiment at the beginning and end of the experimental work

Уровень	Количество детей в начале работы, %	Количество детей в конце работы, %
Высокий (от 20 до 24 баллов)	—	24

Продолжение таблицы 1

Уровень	Количество детей в начале работы, %	Количество детей в конце работы, %
Средний (от 16 до 20 баллов)	24	58
Низкий (менее 16 баллов)	76	18

Анализ данных показал, что все участники эксперимента после проведения экспериментальной работы справились с теми заданиями, которые были предложены им в начале учебного года и показали результат выше первоначального. Анализируя результаты работы, мы отметили, что словарный запас обучающихся с ОНР значительно обогатился: дети не только лучше стали понимать вопросы, но и развернуто, грамматически правильно отвечали на них, поддерживали диалог и беседу; выполняли поручение с последующим отчетом; могли изложить свою проблему и обратиться за помощью к взрослому.

4 Обсуждение (Discussion)

Одним из условий эффективности организации коррекционно-педагогической работы по обогащению словарного запаса детей с общим недоразвитием речи является выстраивание алгоритмов применения методического обеспечения работы с обучающимися в коррекционно-развивающей среде.

По результатам верификации мы установили, что используемое методическое обеспечение коррекционной работы способствует обогащению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи. Психолого-педагогические условия эффективны и могут быть предложены для реализации в образовательных организациях.

5 Заключение (Conclusion)

В процессе исследования мы на практике доказали необходимость специальной организации коррекционно-педагогической работы по обогащению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи. Предварительно была изучена теория вопроса.

В итоге мы выяснили, что особенностью работы по обога-

щению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи является выстраивание алгоритмов применения методического обеспечения, а именно: отбор речевого материала, использование комплекса упражнений по обогащению словарного запаса, создание коррекционно-развивающей среды.

Был осуществлен анализ теоретических источников с целью определения ключевых понятий исследования. Обобщены характеристики понятия «словарный запас». Разработанные коррекционно-развивающие упражнения, игры способствовали успешному овладению детьми словарным запасом. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о необходимости создания предложенных нами педагогических условий в процессе работы по обогащению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи. В ходе применения предложенных алгоритмов работы с речевым материалом была выявлена тенденция повышения уровня сформированности словарного запаса детей с общим недоразвитием речи. В их словарном запасе увеличилось количество синонимов, антонимов, омонимов. Увеличился пассивный и активный запас слов. Дети с легкостью соотносили обобщающие понятие и образовывали новые слова. Разработанные алгоритмы деятельности могут быть предложены для реализации в образовательных организациях работы по обогащению словарного запаса обучающихся с общим недоразвитием речи.

Библиографический список

1. Свиридова Д. В., Медведева Е. Ю. Экспериментальное исследование лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 146–149.
2. Филичева Т. Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи // Школьный логопед : науч.-метод. журн. 2018. № 3. С. 7–10.
3. Колосова Е. В., Исакова Т. М. Методы работы по обогащению атрибутивного словаря младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) // Символ науки. 2019. № 10. С. 89–91.
4. Жулина Е. В. Рысина Н. С. Авторские логостихи в дифференцированной коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с ОНР // Проб-

лемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 120-123.

5. Макарова А. Б. Дидактические игры и упражнения как средство формирования глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Инновационная наука. 2021. № 6. С. 183–186.

N. I. Burova

ORCID No. 0000-0002-0584-809X

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

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

E-mail: nadin_chel@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENRICHING THE VOCABULARY OF STUDENTS

Abstract

Introduction. One of the main indicators of a student's mental and speech development is the richness and diversity of his vocabulary. Vocabulary is an important part of the language system, through which a child learns to express his thoughts, feelings, expands his horizons, acquires new knowledge and carries out full-fledged communication. Unfortunately, not every child comes to school with a sufficient level of vocabulary, which negatively affects his further success. Therefore, one of the main tasks of an educational organization is to enrich the vocabulary of students.

Materials and methods. The research is based on the theoretical provisions of pedagogy and psychology on the realization of the child's social needs as a condition for his intellectual development and successful integration into society. Important are the conclusions of theoretical research in the field of theory of education and upbringing of students with speech disorders.

Results. Pedagogical means of correctional and pedagogical work with speech material in a correctional and developmental environment have been developed and empirically tested in order to enrich the vocabulary of students with general speech underdevelopment.

Discussion. The used methodological support of correctional work contributes to the enrichment of the vocabulary of children with general speech underdevelopment. At the same time, some areas of correctional work on the formation of these skills require more individual work.

Conclusion. The aim of the study was to theoretically study and practically prove the need for a special organization of correctional and pedagogical work to enrich the vocabulary of students with general speech underdevelopment. A feature of this work is the alignment of algorithms for the application of methodological support: selection of speech material; using a set of exercises to enrich vocabulary, creating a correctional and developmental environment.

Keywords: Education; Socialization; Organizational and pedagogical conditions; Educational organization; Students with speech disorders.

Highlights:

Scientific ideas and theories are presented that reflect the basic concepts of research and can serve as a basis for organizing correctional and pedagogical work to enrich the vocabulary of students with general speech underdevelopment;

One of the conditions for the effectiveness of the organization of correctional and pedagogical work to enrich the vocabulary of children with general speech underdevelopment is the selection of adequate means to work with students in a correctional and developmental environment;

The results of the approbation of algorithms for the application of methodological support as a variant of their implementation in a special (correctional) educational organization are presented.

References

1. Sviridova D.V. & Medvedeva E.Yu. (2019), *Ekspperimental'noe issledovanie leksiko-semanticheskoy storony rechi u detej doshkol'nogo vozras-*

ta s obshchim nedorazvitiem rechi [Experimental study of the lexico-semantic side of speech in preschool children with general speech underdevelopment], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 63-3, 146–149. (In Russian).

2. Filicheva T.B. (2018), *Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika detej s obshchim nedorazvitiem rechi* [Psychological and pedagogical characteristics of children with general speech underdevelopment], *Shkol'nyj logoped*, 3, 7–10. (In Russian).

3. Kolosova E.V. & Isakova T.M. (2019), *Metody raboty po obogashcheniyu atributivnogo slovarya mladshih shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi (ONR)* [Methods of work on enrichment of the attributive vocabulary of primary schoolchildren with general speech underdevelopment (GSU)], *Simvol nauki*, 10, 89–91. (In Russian).

4. Zhulina E.V. & Rysina N.S. (2018), *Avtorskie logostihi v differencirovannoj korrekcii leksicheskikh narushenij u starshih doshkol'nikov s ONR* [Author's logostics in differentiated correction of lexical disorders in older preschoolers with GSU], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 60-1, 120–123. (In Russian).

5. Makarova A.B. (2021), *Didakticheskie igry i uprazhneniya kak sredstvo formirovaniya glagol'nogo slovarya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi III urovnya* [Didactic games and exercises as a means of forming a verb dictionary in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level], *Innovacionnaya nauka*, 6, 183–186. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 22.09.2021; одобрена после рецензирования 06.10.2021; принята к публикации 25.10.2021.

The article was submitted 22.09.2021; approved after reviewing 06.10.2021; accepted for publication 25.10.2021.

Научная статья

УДК 378.937 : 8(07)

ББК 74.480.26 : 74.268.3

DOI 10.25588/CSPU.2021.24.60.002

Ю. А. Гимранова

ORCID № 0000-0002-8764-5439

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: gimranovajua@cspu.ru

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ВО ВРЕМЯ УРОКОВ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Введение. В настоящее время в рамках ФГОС можно выделить важнейшую задачу литературного образования — формирование самостоятельной, креативной, творческой личности с критическим мышлением, что предполагает привлечение новых методов обучения. Квест-технологии на уроке литературы как в школе, так и в вузе являются эффективным подспорьем для учителя. Навыки грамотного использования данного способа обучения необходимы для изучения будущими учителями-филологами в современной высшей школе.

Материалы и методы. В исследовании были использованы методики сопоставительного и герменевтического анализов. Исследование готовности студентов проведено на базе третьего курса филологического факультета.

Результаты. Статья содержит анализ анкетирования студентов о необходимости использования квест-технологий как с технической, так и с психологической точки зрения. По результатам опроса установлены основные проблемы в использовании данного вида работы. Также проанализированы виды квест-технологий в методике обучения литературе.

@ Гимранова Ю. А., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

Обсуждение. В статье проанализированы особенности применения квест-технологий в методике обучения литературе. Представлены методические рекомендации будущим учителям к проведению уроков-квестов. Методические советы и рекомендации к организации урока литературы с применением квест-технологии позволяют учителям-филологам обращаться к новому, активизирующему внимание учащихся виду работы при подготовке конспектов уроков.

Заключение. Разработанные рекомендации к организации урока литературы с применением квест-технологий позволяют работать не только над формированием самостоятельной и активной личности школьников, но и над развитием творческого читателя, что является одной из приоритетных задач современного литературного образования.

Ключевые слова: квест-технологии; урок литературы; творческий читатель; самостоятельная работа.

Основные положения:

- проанализированы результаты анкетирования студентов о необходимости использования квест-технологий как с технической, так и с психологической точки зрения;
- представлены рекомендации к использованию квест-технологий на уроках литературы;
- выделены основные приемы, позволяющие применять квест-технологии во время учебного процесса;
- приведены результаты анализа основных методов работы с квест-технологиями, раскрывающих самостоятельную, креативную работу учащихся на уроке в современной школе.

1 Введение (Introduction)

В настоящий момент происходит активное внедрение в процесс обучения новых методов работы, причем не только из учебных и технических сфер, но и из досуговых практик (квест-технологии, суды, интервью, дискуссии, ток-шоу (например, «Где логика?») и пр.). Так проявляется обязательное условие современ-

ного высшего педагогического образования: обучение будущих учителей обязано быть разносторонним, ведь студент должен быть готов к использованию данных технологий на предстоящих занятиях. Перед обращением к квест-технологиям в рамках урока литературы необходимо провести исследование как психологической готовности студентов к использованию игровых методов в учебном процессе, так и технической оснащенности, игровой компетентности студентов к данному виду работы, ведь «образовательный квест — проблемное поисковое занятие, в каком-то смысле альтернатива традиционному уроку, реализующее образовательные задачи посредством ролевой игры-путешествия» [1, 84], а также «повышающий интерес к изучаемому предмету» [2, 90].

Игровые методы на уроках литературы активизируют внимание учащихся, делают урок динамичным, интерактивным, подвижным и современным. Также мы считаем наиболее важным то, что они делают путь получения новых знаний учащимся индивидуальным, развивают самостоятельность в работе по интерпретации идейно-авторской концепции художественного текста. Целью статьи является исследование особенностей применения квест-технологий в процессе изучения русской литературы, готовности студентов к использованию игровых методов обучения в целом, а также разработка рекомендаций к организации урока литературы с применением квест-технологий в частности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В исследовании применения квест-технологий в качестве средства активизации на уроках литературы принял участие третий курс филологического факультета ЮУрГГПУ. Также в рамках курса «Методика обучения литературе» были проведены занятия с применением квест-технологий во время изучения поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», что послужило формированию рекомендаций по использованию данной работы в школьном и вузовском обучении литературе. Для решения поставленной цели были использованы методики сопоставительного и герменевтического анализов.

3 Результаты (Results)

Перед использованием квест-технологий на третьем курсе филологического факультета было проведено анкетирование студентов с целью исследования информированности учащихся о данном приеме, а также их готовности к такому виду работы. Основываясь на опросах, неоднократно проводимых в вузах России [3], мы выстроили анкету для сорока одного студента и проанализировали результаты, составив диаграммы ответов по каждому вопросу:

Играли ли вы в квесты? (рисунок 1).

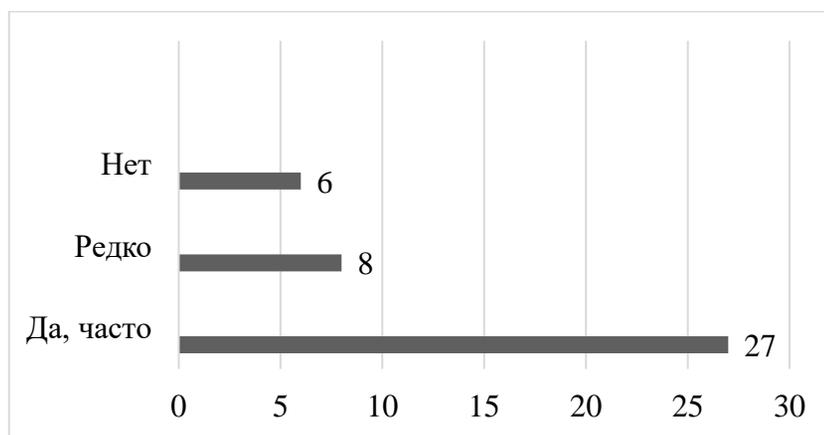


Рисунок 1 — Ответы на первый вопрос и их количественное соотношение.

Figure 1 — Answers to the first question and their quantitative ratio

Какие вы знаете квест-игры, которые могли бы быть положены в основу обучения на уроке литературы? (рисунок 2).

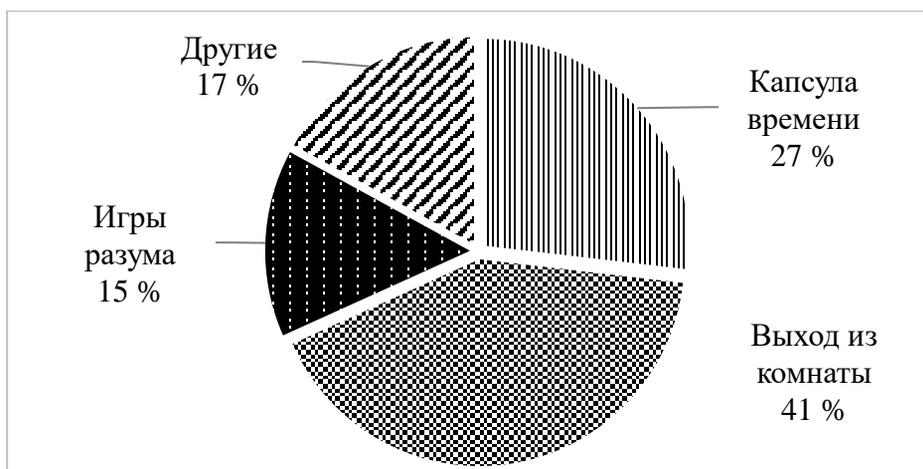


Рисунок 2 — Ответы на третий вопрос и их процентное соотношение

Figure 2 — Answers to the third question and their percentage ratio

Какие виды квест-игры Вы бы могли выделить? (рисунок 3).

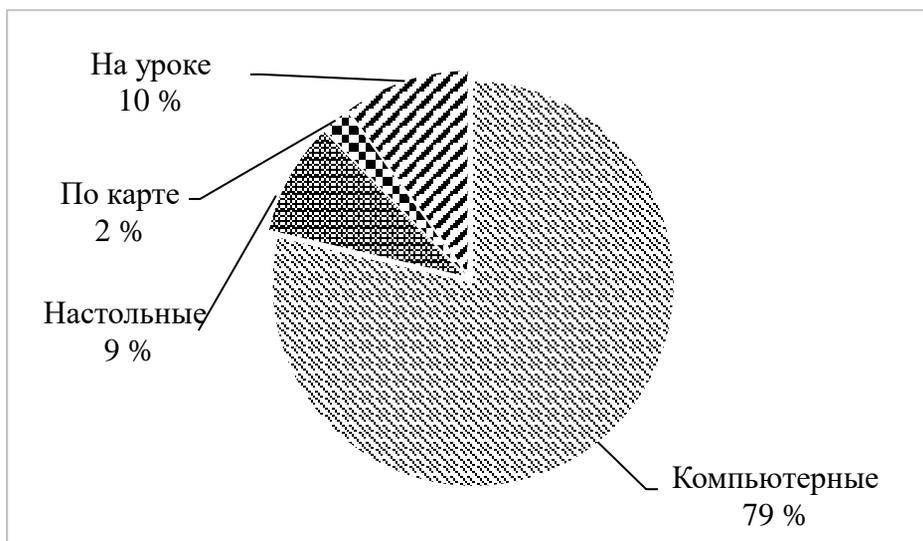


Рисунок 3 — Ответы на четвертый вопрос и их процентное соотношение

Figure 3 — Answers to the fourth question and their percentage ratio

Как Вы оцениваете свою готовность к использованию квест-технологий на уроке литературы? (рисунок 4).

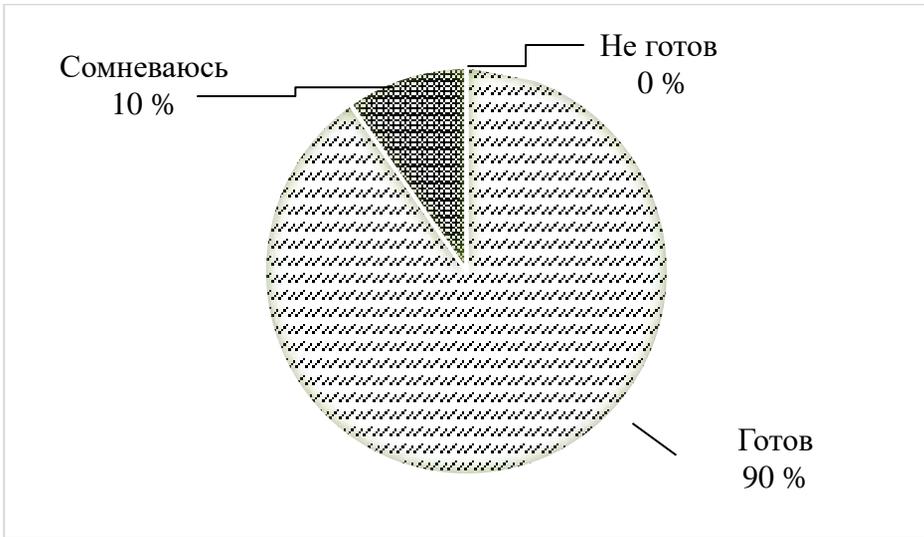


Рисунок 4 — Ответы на пятый вопрос и их процентное соотношение

Figure 4 — Answers to the fifth question and their percentage ratio

Что, на Ваш взгляд, будет самым трудным в организации урока литературы с использованием квест-технологий? (рисунок 5).

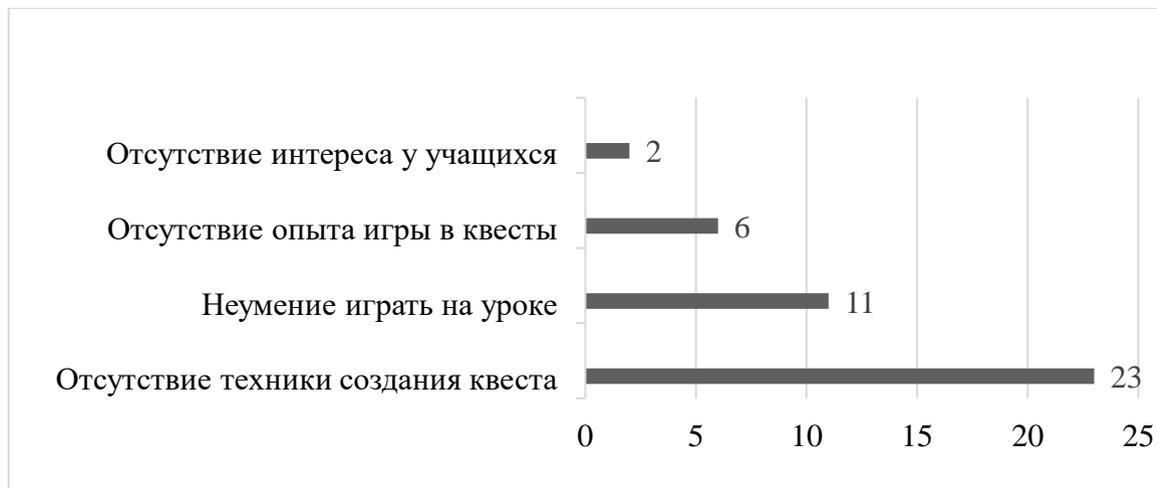


Рисунок 5 — Ответы на шестой вопрос и их количественное соотношение

Figure 5 — Answers to the sixth question and their quantitative ratio

В процессе анализа ответов на вопросы теста были установлены проблемы в использовании нового метода обучения: плохое знание видов квест-технологий, малый опыт игры во время урока, а также боязнь использования данных методов в преподавании, что делает актуальной проблему обучения студентов новыми средствами обучения. Поскольку мы прибегаем к применению квест-технологии только в бумажном формате, без применения компьютерных ресурсов (хотя на данное время есть специальные приложения, которые облегчают создание заданий к квесту, например, Quizizz, формы Google, генератор QR-кодов и приложение для считывания этих кодов), проблема пагубного влияния на здоровье учащихся данной технологии не выводилась в отдельном вопросе анкетирования.

На данный момент существует несколько видов квест-технологий:

- 1) линейные (учащиеся переходят от задания к заданию постепенно);
- 2) круговые или кольцевые (переходя от одной задачи к другой, ученики возвращаются в начальную точку, где и происходит подведение итогов игры);
- 3) штурмовые (у каждой команды свой темп прохождения и свой выбор этапов игры).

Структурная организация занятия с применением квест-технологий следующая: учитель ставит задачу перед учениками и распределяет роли между ними; дается список вопросов, представленный в виде цепочки заданий или карты; игроки выбирают путь выполнения поставленной задачи, рассчитывают оптимальный путь решения задач (с большим количеством баллов); подведение итогов (возможно, призы участникам). Нами была разработана игра «Собери мертвые души», которая основывалась на линейном виде квест-технологии. Проведение такого занятия рассчитано на 40–45 минут, участие принимает весь класс, разделенный на четыре команды. Внутри исследовательской группы также было распределе-

ние по персонажам (количество персонажей можно как увеличить, так и уменьшить в зависимости от контингента учащихся). Например, при проведении занятия на третьем курсе филологического факультета (группа ОФ-315-075-5-1) деление было следующим:

– первая команда: «Чичиков и Со» (Чичиков, Селифан, Петрушка);

– вторая команда: «Помещики» (Манилов, Собакевич, Плюшкин, Ноздрев, Коробочка);

– третья команда: «Руководство города N» (губернатор, губернаторша, вице-губернатор, председатель палаты);

– четвертая команда: «Служащие города N» (полицмейстер, почтмейстер, прокурор).

Задания в игре были представлены на карте, ход игры диктовался очередностью и подбрасыванием игрального кубика. Команды отвечали на вопросы, а последние 10 минут урока были отведены на рефлексию — каждая группа рассказывала о командных и индивидуальных целях: что помогало или мешало, какие интересные моменты из игры запомнились и как можно оценить данный формат урока.

На наш взгляд, активизация учащихся на уроке литературы с применением квест-технологий происходит за счет сочетания в таком уроке «элементов тренинга и творческого представления, дискуссии и сюжетно-ролевой игры, психодрамы и верёвочного курса» [4, 76]. Кроме этого, активную ученическую позицию во время таких игр вызывает эффект новинки, уникальности, поскольку каждый квест нестандартный, учитель придумывает и структурирует задания с учетом возможностей и интересов учащихся. Результат же (получение знаний по какой-либо теме) достигается в каждой группе по-разному из-за гибкого сценария квест-заданий, которые не только позволяют обходить одно задание для решения следующего, но и позволяют создавать свой ход прохождения квеста.

4 Обсуждение (Discussion)

Следующие рекомендации к организации работы на уроке литературы с применением квест-технологий были нами выведены

в процессе апробации игры «Собери мертвые души» среди студентов третьего курса филологического факультета ЮУрГГПУ в рамках изучения предмета «Методика обучения литературе».

Цели применения квест-технологий на уроке:

1. Возможность применения игрового метода подачи программного материала.
2. Эффективное использование времени на уроке-закреплении.
4. Снижение репродуктивной деятельности на занятии и увеличение проблемно-поисковой, коммуникативной.
5. Подведение итогов по изучению конкретного произведения, обобщение авторской идейно-художественной концепции, поскольку «целью квеста является закрепление общего представления о сюжете, персонажах и конфликтах литературного произведения за счет активных игровых и коммуникативных действий» [5, 163].

Планирование урока с применением квест-технологий требует от педагога совмещения традиционных методов консультирования и анализа проблемного материала с организаторскими, творческими способностями. Также изменяется и роль учащихся: они на уроке-квесте становятся активными, самостоятельными исследователями, игроками, от деятельности которых зависит получение итоговой информации. Учитель создает и обеспечивает условия успешного проявления творческой инициативы учеников и прохождения игры. Приемы работы, актуальные для урока с использованием квест-технологий, можно систематизировать по видам деятельности учащихся: внимательное и осознанное чтение; пересказ прочитанного (подробный, выборочный, творческий, близкий к тексту); анализ произведения; поиск разнообразной информации с помощью различных источников.

Осознанное чтение и элементы пересказа применялись как приемы при работе со следующими заданиями¹:

¹Примечание – Вопросы в заданиях даны в обобщенном характере, без привязки к тексту Н. В. Гоголя, чтобы их можно было применить к разным текстам.

1. Прочитайте фрагмент текста и проанализируйте эмоции персонажа.

2. Как будет развиваться история персонажа исходя из событий в прочитанном вами отрывке?

3. Как разрешится описываемая ситуация в отрывке текста? Могли ли мы это предсказать и почему?

4. Скажите, почему данный герой совершает тот или иной поступок?

5. Как следует вести себя герою в ситуации, описанной в отрывке?

6. Какую можно дать характеристику персонажу по описанию его жилища?

7. Что может скрывать за внешним обликом персонаж? Как вы об этом догадались, по каким признакам?

Поиск разнообразной информации применялся при формулировке ответов на следующие вопросы:

1. Угадайте персонажа по описанию.

2. Угадайте персонажей по предметам на столе.

3. Как значение имени помогает раскрытию образа персонажа (обратитесь к этимологическому словарю)?

4. Приведите пример говорящих названий в тексте?

5. Как отзывался литературный критик о данном герое?

Анализ художественного текста реализовывался в процессе ответа на все вышеперечисленные вопросы, поскольку требовались развернутые, доказательные высказывания с выраженной точкой зрения. Для квеста использовались как классические вопросы в записках, загадки и шарады, так и продолжение логических рядов, цифровые шифровки, игры «Найди предмет», «Где логика?», «Выйди из лабиринта». На уроке с применением квест-технологий необходима такая организация работы, чтобы учащиеся самостоятельно находили необходимую информацию, обсуждали найденные материалы с одноклассниками и учителем, формулировали выводы. Игровой метод выступает только в качестве инструмента обобща-

ющего урока, итогового анализа текста на разных уровнях: персонажном, хронологическом, историческом, смысловом.

5 Заключение (Conclusion)

Развитие компонентов интерпретационной компетентности, обозначенной в образовательном стандарте, стимулируется применением нестандартных форм урока, особенно на обобщающих, закрепляющих занятиях. Квест-технологии на уроке литературы способствуют гармонизации читательского восприятия текста современным подростком, делая текст доступным, приближенным к реальным интересам школьников. А «реализация проекта показывает высокий уровень активности и заинтересованности участников» [6, 191].

Подведение итогов изучения художественного текста с помощью квест-технологий открывает новые возможности интерпретационной деятельности читателя-учащегося, а именно: делает классический текст XIX века понятнее, доступнее и современнее. И одной из первостепенных задач высшей школы является обеспечение способности будущих педагогов работать с нестандартными видами обучения в условиях школы XXI века.

Библиографический список

1. Сафронова Е. В. Образовательный квест: смысл, содержание технологические приемы // Народное образование. 2018. № 1–2. С. 83–87.
2. Колодина Н. А. Использование ИКТ на уроках литературы: новые виды и формы проектных работ (сэлфи, литературный квест, буктрейлер, online-аннотация, QR-кодированная библиотека) // Образование. Наука. Карьера: сб. тезисов региональной научно-практической конференции проектных и исследовательских работ, 18 февраля 2016 г. Краснознаменск : Издательство «Перо», 2016. № 5. С. 89–91.
3. Касаткина Н. Н. Исследование готовности студентов вуза к мобильному обучению // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 133–138.
4. Чмир Р. А., Федулова Ю. А., Николашин В. П. Использование квест-технологий в образовательной деятельности высших и средних образовательных учреждениях // Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК – продукты здорового питания. 2016. № 1. С. 75–79.
5. Морозов Д. С. Использование квест-технологий на уроке литературы // Уральский филологический вестник. 2020. № 3. С. 158–167. (Драфт: молодая наука).

6. Гусейнова А. Г. Особенности составления и организации квест-игр патриотической тематики (на примере квест-игры «Мы помним, мы гордимся», посвященной 70-летию победы в Великой Отечественной войне) // Сервис в России и за рубежом. 2015. № 5. С. 185–194.

Yu. A. Gimranova

ORCID No. 0000-0002-8764-5439

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Literature and Methods of Teaching Literature, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: gimranovajua@cspu.ru

QUEST TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING THE STUDENTS OF THE PHILOLOGY FACULTY DURING LESSONS OF STUDYING RUSSIAN LITERATURE

Abstract

Introduction. Currently, within the framework of the Federal State Educational Standard, one can single out the most important task of literary education — the formation of an independent, creative, creative personality with critical thinking, which involves the attraction of new teaching methods. Quest technologies in the literature class both at school and at the university are an effective help for the teacher. The skills of the competent use of this method of teaching are necessary for the study of future teachers-philologists in modern higher education.

Materials and methods. The study used the methods of comparative and hermeneutic analyzes. The study of student readiness was carried out on the basis of the 4-th year of the Faculty of Philology.

Results. The article contains an analysis of the questioning of students about the need to use quest technologies from both a technical and a psychological point of view. Based on the results of the survey, the main problems in the use of this type of work were identified. Also analyzed are the types of quest technologies in the methods of teaching literature.

Discussion. The article analyzes the features of the application of quest technologies in the methods of teaching literature.

Methodical recommendations for future teachers for conducting quest lessons are presented. Methodological advices and recommendations for organizing a literature lesson using quest technology allow teachers-philologists to turn to a new type of work that activates students' attention when preparing lesson abstracts.

Conclusion. The developed recommendations for organizing a literature lesson using quest technologies make it possible to work not only on the formation of an independent and active personality of schoolchildren, but also on the development of a creative reader, which is one of the priority tasks of modern literary education.

Keywords: Quest technologies; Literature lesson; Creative reader; Independent work.

Highlights:

The results of the questioning of students about the need to use quest technologies from both a technical and a psychological point of view have been analyzed;

Recommendations for the use of quest technologies in literature lessons are presented;

Highlighted the main techniques that allow the use of quest technologies during the educational process;

The results of the analysis of the main methods of working with quest technologies are presented, revealing the independent, creative work of students in the classroom in a modern school.

References

1. Safronova Ye.V. (2018), *Obrazovatel'nyy kvest: smysl, sodержaniye tekhnologicheskoye priyemy* [Educational quest: meaning, content of technological methods], *Narodnoye obrazovaniye*, 1–2, 83–87. (In Russian).
2. Kolodina N.A. (2016), *Ispol'zovaniye IKT na urokakh literatury: novyye vidy i formy proyektnykh rabot (selfi, literaturnyy kvest, buktreyler, online-annotatsiya, QR-kodirovannaya biblioteka)* [The use of ICT in literature lessons: new types and forms of design work (selfies, literary quest, book trailer, online annotation, QR-coded library)]. *Obrazovaniye. Nauka. Kar'yera: sb. tezisov regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii proyektnykh i issledovatel'skikh rabot, 18 fevralya 2016 g.* [Education. The

science. Career: Sat. abstracts of the regional scientific-practical conference of design and research works, February 18, 2016], Izdatel'stvo "Pero", Krasnoznamensk, 5, 89–91. (In Russian).

3. Kasatkina N.N. (2017), *Issledovaniye gotovnosti studentov vuza k mobil'nomu obucheniyu* [Research of the readiness of university students for mobile learning], *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 6, 133–138 (In Russian).

4. Chmir R.A., Fedulova Yu.A. & Nikolashin V.P. (2016), *Ispol'zovaniye kvest-tekhnologiy v obrazovatel'noy deyatel'nosti vysshikh i srednikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [The use of quest technologies in educational activities of higher and secondary educational institutions], *Tekhnologii pishchevoy i pererabatyvayushchey promyshlennosti APK – produkty zdorovogo pitaniya*, 1, 75–79. (In Russian).

5. Morozov D.S. (2020), *Ispol'zovaniye kvest-tekhnologiy na uroke literatury* [The use of quest technologies in the lesson of literature], *Ural'skiy filologicheskiy vestnik. Seriya "Draft: molodaya nauka"*, 3, 158–167. (In Russian).

6. Guseynova A.G. (2015), *Osobennosti sostavleniya i organizatsii kvest-igr patrioticheskoy tematiki (na primere kvest-igry «My pomnim, my gordimsya», posvyashchennoy 70-letiyu pobedy v Velikoy Otechestvennoy voyne)* [Features of the compilation and organization of quest games of patriotic themes (for example, the quest game "We remember, we are proud", dedicated to the 70th anniversary of victory in the Great Patriotic War)], *Servis v Rossii i zarubezhom*, 5, 185–194. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 03.10.2021; одобрена после рецензирования 06.10.2021; принята к публикации 25.10.2021.

The article was submitted 03.10.2021; approved after reviewing 06.10.2021; accepted for publication 25.10.2021.

Научная статья

УДК 33.06

ББК 65.291

DOI 10.25588/CSPU.2021.81.49.003

Е. А. Гнатышина¹, Н. В. Уварина², Ю. В. Лысенко³

¹ORCID № 0000-0002-6540-3535

Профессор, доктор педагогических наук,
директор Профессионально-педагогического института,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: mopr@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-1490-3303

Профессор, доктор педагогических наук,
заместитель директора Профессионально-педагогического института,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: unv@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-8173-4174

Профессор, доктор экономических наук, профессор кафедры экономики,
управления и права, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: lysenkoyuv@cspu.ru

АРХИТЕКТУРА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ БАНКОВСКИХ ПРОЦЕНТНЫХ СТАВОК (ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ)

Аннотация

Введение. Применение прогнозирования банковских процентных ставок обосновано современной актуальностью, которая приобретает особое значение в условиях финансовой нестабильности и экономических санкций, карантина, эпидемии, которым подвергся банковский сектор России в период пост-COVID. Одна из главных характеристик современного финансового рынка — колебание рыночных процентных ставок под воздействием различных факторов с определённой силой: инфляционные ожидания, политика государства, предложение и спрос.

Материалы и методы. Инструментарий данного исследования базируется на положениях эконометрических исследований и

@ Гнатышина Е. А., Уварина Н. В., Лысенко Ю. В., 2021

стратегического финансового менеджмента с последующим применением компьютерного программного обеспечения: Statistica 6.0. Используются материалы специализированных периодических изданий, международных и российских научно-практических конференций, материалы, опубликованных в сети «интернет».

Результаты. Разработана математическая модель прогнозирования банковских процентных ставок.

Обсуждение. Особое внимание уделяется в исследовании поведению ключевой ставки как фактора, влияющего на состояние национальной экономики.

Заключение. Подводится итог: в современных условиях именно прогнозирование банковских процентных ставок, построенное на основе методологических (математических) моделей краткосрочных безрисковых процентных ставок, может быть рекомендовано для практического применения.

Ключевые слова: процентная ставка; математическая модель; прогнозирование; риск; параметр; Центральный банк РФ.

Основные положения:

- рассмотрено влияние процентной ставки на макроэкономические показатели и реальный сектор экономики;
- проведен сравнительный анализ математических моделей краткосрочных безрисковых процентных ставок (спот-ставки);
- разработаны методологические (математические) модели прогнозирования процентных банковских ставок кредитных организаций, учитывая современное состояние банковского рынка России.

1 Введение (Introduction)

Практическое использование математических методов прогнозирования процентных ставок приобретает особое значение в условиях финансовой нестабильности и экономических санкций, которым подвергся банковский сектор современной России.

В настоящем исследовании рассматривается математическая модель прогнозирования банковских процентных ставок и её влияние на укрепление национальной экономики РФ. Построение мате-

математических моделей позволяет определить: прогнозную степень изменения; колебания банковских процентных ставок; меры по стабилизации денежно-кредитной политики банковского сектора.

Обоснована актуальность применения прогнозирования банковских процентных ставок, которая приобретает особое значение в условиях финансовой нестабильности и экономических санкций, которым подвергся банковский сектор современной России. Одна из главных характеристик современного финансового рынка — это колебание рыночных процентных ставок под воздействием различных факторов с определённой силой: инфляционные ожидания, политика государства, предложение и спрос.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Рассмотрены математические модели банковских процентных ставок, они имеют следующий вид:

– математическая модель 1 — получение цены на дисконтную облигацию (броуновское движение со смещением);

– математическая модель 2 — процесс Орнштейна-Уленбека используется Vasicek (1977) при выводе модели равновесия цен дисконтной облигации. Этот гауссовский процесс широко используется другими субъектами в оценке опционов на облигации, фьючерсы, опционы на фьючерсы, и другие виды платёжных обязательств. Модель Merton может быть вложена в рамках модели Vasicek, если ввести ограничение на параметр $\beta = 0$. Обе эти модели подразумевают, что волатильность изменений в безрисковой процентной ставке является постоянной [1];

– математическая модель 3 используется с помощью квадратного корня (CIR-SR). В этой модели цены и стохастические характеристики любых условных требований, таких, как облигации, получены эндогенно. Принимаются во внимание основные факторы, которые предполагают рациональное математическое ожидание и максимизацию поведения (ожидания, риски, альтернативные предпочтения в отношении сроков потребления) [2];

– математическая модель 4 используется Dothan, чтобы представить формулу оценки для свободных связей. Модель ис-

пользует мартингалный процесс, который является вероятностным процессом нулевого смещения. Отсюда следует, что для данного параметра текущая доходность r , $r(t)$ имеет логарифмически нормальное распределение [3];

– математическая модель 5 — геометрическое броуновское движение — используется Black and Scholes. Она применяется для оценки долговых ценных бумаг. Процентная ставка, как предполагается, следует за логарифмически нормальными распределениями [4];

– математическая модель 6 введена Brennan-Schwartz, чтобы оценить цену конвертируемой облигации [5; 6];

– математическая модель 7 создана CIR-VR, чтобы оценить контракты кредитов с плавающей ставкой [7; 8].

Математические модели банковско-процентных ставок, сведены в следующей таблице (Таблица 1).

Таблица 1 — Ограничения параметра, наложенные альтернативными математическими моделями краткосрочной процентной ставки

Table 1 — Parameter Constraints Imposed by Alternative Mathematical Models of the Short-Term Interest Rate

Модель	α	β	γ
Merton	0 / -	0	0/-
Vasicek	0 / -	0 / -	0/-
CIR-SR	0 / -	0 / -	½
Dothan	0	0	1
GBM	0	0 / -	1
Brennan-Schwartz	0 / -	0 / -	1
CIR-VR	0	0	3/2

Примечание – «0 /-» — ограничения параметра выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0; «0» — отсутствовал параметр выборки; «-» — стандартные ошибки выборки параметров; ½ — полученный итоговый показатель для выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0.

Оцениваем параметры математической модели с непрерывным временем с помощью дискретного времени эконометрической спецификации следующим образом:

$$r_{t+1} - r_t = \alpha + \beta \cdot r_t + \varepsilon_{t+1}, \quad (1)$$

$$E[\varepsilon_{t+1}] = 0, E[\varepsilon_{t+1}^2] = \sigma^2 \cdot r_t^{2\gamma}.$$

(2)

Данные математические модели с дискретным временем позволяют дисперсии процентной ставки меняться в зависимости от уровня процентной ставки, таким образом, чтобы совместиться с постоянно-временными моделями. Важно понимать, что процесс дискретизования в уравнении (1) и (2) является только приближением описания непрерывного времени. Тесты уравнений (1) и (2) в виде набора направлены на выявление ограничения в системах моментных уравнений, используя обобщённый метод моментов (ОММ) Хансена [9]. Этот метод был выбран из-за нескольких преимуществ, которыми он обладает. Во-первых, ОММ-подход может использоваться даже, когда изменение процентных ставок не является нормальным. Во-вторых, ОММ оценки и их стандартные ошибки согласуются, даже если нарушения $\varepsilon(t+1)$ условно гетероскедастичны. Оценка четырёх параметров требует, чтобы были включены четыре момента в данных оценках следующим образом:

$$f_t(\theta) = \begin{bmatrix} \varepsilon_{t+1} \\ \varepsilon_{t+1} \cdot r_t \\ \varepsilon_{t+1}^2 - \sigma^2 \cdot r_t^{2\gamma} \\ (\varepsilon_{t+1}^2 - \sigma^2 \cdot r_t^{2\gamma}) \cdot r_t \end{bmatrix}, \quad (3)$$

где $\theta \equiv (\alpha, \beta, \sigma^2, \gamma)$ и $\varepsilon_{t+1} = r_{t+1} - r_t - \alpha - \beta r_t$.

После процедуры ОММ задаётся ограничение $E[f_t(I?)] = 0$. Тогда $E[f_t(I?)]$ заменяется $g_t(I?)$, где:

$$g_t(\theta) = \frac{1}{T} \sum_{t=1}^T f_t(\theta), \quad (4)$$

Тогда минимизируем уравнение (4) в следующем виде:

$$J_T(\theta) = g_t'(\theta) \cdot W_T \cdot g_t(\theta), \quad (5)$$

где W_T — положительно определённая весовая матрица.

Уравнение (5) распределяется χ^2 со степенями свободы, равными числу условий ортогональности (m) минус число параметров (k). Мы будем использовать χ^2 , чтобы обеспечить совершенство подгонки теста на модели.

Данные за один месяц от LIBOR (конвертируется США) собирает ассоциированная компания British Bankers.

Предложение LIBOR основывается на дневной исходной ставке процента. По ним банковские учреждения дают средства в иные банковские учреждения, которые могут меняться в течение дня. Они используются в качестве ориентира для определения цены производных или рынка капитала сделки. Данные для эмпирического исследования — ежемесячные данные, которые получаются за счёт выбора первой суточной нормы от повседневных данных, перепроверяются оценки параметров и доказывається сила объяснения. Ежемесячные данные охватывают период с 1 января 1975 года до 30 июля 2020 года. Предполагается, что это и есть 252 операционных дня и 52 торговых недели в год. Вся процентная ставка преобразована в годовой показатель (Таблица 2).

Таблица 2 — Средние значения, стандартные отклонения и автокорреляция ежедневной доходности, а также их изменения для 1-месячного LIBOR

Table 2 — Average values, standard deviations and autocorrelation of daily returns and their changes for 1-month LIBOR

Переменная	Rt (краткосрочная ставка)	Rt – Rt-1 (изменение ставки наблюдения)
Среднее значение	8,310	1,082 x 10 ⁻³
Стандартное отклонение	3,980	0,180
Отклонение	0,300	17,000

Продолжение таблицы 2

Переменная	R_t (краткосрочная ставка)	$R_t - R_{t-1}$ (изменение ставки наблюдения)
Экссес	2,300	1369,400
N — количество наблюдений	9282,000	9281,000
ρ_1 — коэффициент автокорреляции порядка 1	0,999	- 0,046
ρ_2 — коэффициент автокорреляции порядка 2	0,998	- 0,160
ρ_3 — коэффициент автокорреляции порядка 3	0,997	- 0,008
ρ_4 — коэффициент автокорреляции порядка 4	0,996	- 0,016
ρ_5 — коэффициент автокорреляции порядка 5	0,995	0,018

Из таблицы видно, что отклонение данных от уровня краткосрочной ставки и его различия отличается от «0» и «+», поэтому данные ненормальны и перекошены вправо. Кроме того, эксцесс меньше чем 3, означает, что распределение более плоское, чем нормальное распределение. Рассмотрим результаты исследования предыдущей таблицы, где показывается, что р-значение для статистики во всей ограниченной модели больше, чем на 5 %. Другими словами, ни один из параметров α и β значительно не отличается от «0».

Это означает, что нулевая гипотеза ограничения параметров не может быть отклонена (принята). Как показано в третьей таблице, модели различаются в зависимости от изменения процентных ставок, R_1^2 для моделей коротких курсов, в основном, ниже 0,01 % и незначительно отличается от других, R_2^2 , однако, показывает более высокое значение в диапазоне от 0,015 (GBM, Brennan-Schwartz, и CIR-VR) до 0,13 (Dothan). Этот результат также показывает, что R_1^2 для Dothan и CIR-VR уравнения уровня равен «0», так как α параметр и β для обеих математических моделей ограничен до «0». Таким образом, уравнение не может быть оценено. Ос-

новываясь на результате R_2^2 , лучшая математическая модель — волатильность Merton.

χ^2 тесты для подгонки также предполагают, что все математические модели указаны правильно. Данные математические модели коротких ставок имеют χ^2 значения ниже 6 и, следовательно, они не могут быть отвергнуты на уровне достоверности 95 %. Параметры получены путём проведения регрессии с использованием системы обобщённого метода моментов. Кроме того, статистика R_j^2 вычисляется как доля общей вариации фактических изменений ставок ($J = 1$) и волатильности ($J = 2$), что объясняется соответствующей прогностической ценностью для каждой математической модели. Статистика χ^2 сообщается соответствующей степенью свободы (df), и его значение p находится в скобках [9]. (Таблица 3).

Таблица 3 — Результаты регрессионного анализа для полного наблюдения

Table 3 — Regression Results for Complete Observation

Model	α	β	I^2	γ	df	χ^2	R_1^2	R_2^2
Merton	-0,0010 (-1,0130)	0 / -	1,315 (1,760)	0 / -	2,0	2,645 (0,266)	0,00036	0,01527
Vasicek	-0,0012 (-0,4700)	0,0003 (-0,0600)	1,319 (1,700)	0 / -	1,0	2,654 (0,103)	0,00036	0,01527
CIR-SR	-0,0002 (-0,0800)	-0,0001 (-0,2100)	0,302 (1,970)	0,5	1,0	1,893 (0,168)	0,00036	0,01526
Dothan	0 / -	0 / -	0,680 (2,350)	1,0	3,0	0,379 (0,944)	0,00000	0,13641
GBM	0 / -	-0,0001 (-0,5700)	0,052 (2,100)	1,0	2,0	1,504 (0,470)	0,00036	0,01525
Brennan-Schwartz	0,0031 (-1,0500)	-0,0005 (-1,2000)	0,068 (2,340)	1,0	1,0	0,376 (0,539)	0,00036	0,01525
CIR-VR	0 / -	0 / -	0,680 (2,350)	1,5	3,0	0,379 (0,944)	0,00000	0,01525

Примечание – 0 / — ограничения параметра выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0; «0» — отсутствовал параметр выборки; «-» — стандартные ошибки выборки параметров; 0,379 — полученный итоговый показатель для выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0.

Результат сравнения показывает, что между ограниченными математическими моделями и менее ограниченными математическими моделями используется Wald-тест [10]. Низкая вероятность в тесте Wald показывает, что нулевая гипотеза ограниченного параметра решительно отвергается. Таким образом, более ограниченные математические модели не являются предпочтительными, чем менее ограниченная математическая модель. Ограничение параметров выполняется с помощью теста Wald (Таблица 4).

Таблица 4 — **Парные сравнения математических моделей коротких процентных ставок**

Table 4 — **Pairwise comparisons of mathematical models of short interest rates**

Alternative Model	Restricted Model	χ^2 Statistic	Probability
Vasicek	Merton	0,004	0,950
GMB	Dothan	0,325	0,569
Brennan-Schwartz	Dothan	1,453	0,484
Brennan-Schwartz	GMB	1,119	0,290

Следующая таблица показывает результат испытания Chow, который измеряет значение структурного разрыва. Для выполнения теста Chow, выборка данных делится на две части, до и после 16 сентября 1992 года (явление «Чёрной среды» — когда произошло резкое удешевление фунта стерлингов). Затем регрессия оценивается и слева от периода, и по сравнению с использованием F-теста. Результат показывает, что есть смешанные доказательства относительно значения структурного разрыва. Например, в таблице 5 показано, что для уравнения уровня (уравнение (2)) большинство математических моделей отклонили структурный скачок, за исключением Vasicek, математические модели CIR-SR. Для уравнения дисперсии, однако, Merton, Vasicek, CIR-SR и Dothan поддерживаются структурные сдвиги (Таблица 5) [9; 10; 11; 12].

Таблица 5 — **Chow испытания**

Table 5 — Chow trials

Model	F-statistic	
	Level Equation	Variance Equation
Merton	0,88	3,34
Vasicek	3,43	4,98
CIR-SR	3,14	2,91
Dothan	0 / -	18411,00
GBM	1,77	-0,08

Продолжение таблицы 5

Model	F-statistic	
	Level Equation	Variance Equation
Brennan-Schwartz	1,49	0,58
CIR-VR	0 / -	-1,23

Примечание – 0 / — ограничения параметра выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.04; «0» — отсутствовал параметр выборки; «-» — стандартные ошибки выборки параметров; 1,49 — полученный итоговый показатель для выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0.

В дополнение к этому следующая таблица показывает, что для значения параметра для математических моделей коротких ставок используется поток выборочных данных до явления «Чёрная среда». Оба α параметра и β существенно не отличаются от «0» при уровне значимости 1% и 5 % для всех математических моделей. Перед явлением «Чёрная среда» значение параметра α составляет от $-0,001$ до $0,023$. Значение β параметров находится в диапазоне от $-0,002$ до $0,001$ (Таблица 6) [13].

Таблица 6 — Результаты регрессии с использованием данных до «Чёрной среды»

Table 6 — Regression results using pre-Black Wednesday data

Model	α	β	I^2	γ	df	χ^2	R_1^2	R_2^2
Merton	0,001 (-0,433)	0 / -	8,879 (6,487)	0,0	2,0	4,0000 (0,1350)	0,00033	0,01649
Vasicek	0,023 (-1,939)	-0,002 (-1,892)	8,415 (6,092)	0,0	1,0	0,4210 (0,5160)	0,00033	0,01648
CIR-SR	0,019 (1,620)	-0,002 (-1,667)	0,500 (5,806)	0,5	1,0	1,2190 (0,2690)	0,00033	0,01649
Dothan	0 / -	0 / -	0,320 (5,559)	1,0	3,0	1,7740 (0,6200)	0,00000	0,1651
GBM	0 / -	-0,000 (-0,587)	0,033 (5,963)	1,0	2,0	3,9310 (0,1401)	0,00033	0,01651
Brennan-Schwartz	0,017 (1,468)	-0,002 (-1,563)	0,032 (5,572)	1,0	1,0	1,7780 (0,1820)	0,00033	0,01650
CIR-VR	0 / -	0,000	0,032 (5,559)	1,5	3,0	1,7740 (0,6200)	0,00000	0,06515

Примечание – 0 / — ограничения параметра выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0; «0» — отсутствовал параметр выборки; «-» — стандартные ошибки выборки параметров; 1,7740 — полученный итоговый показатель для выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0.

Оценка горизонта для R_t в годовом исчислении на один месяц в качестве межбанковской ставки начинается с января 1975 года по сентябрь 2019 года (4619 наблюдений). Параметры оцениваются с использованием обобщённого метода моментов с t -статистики в скобках. Таблица № 6 показывает, что ни один из α параметров и β незначительно отличается от «0» в каждой математической модели, но параметр α очень значим на 1 % уровне для всех математических моделей. В дополнение к этому лучшей математической моделью дисперсии на основе является GBM и Dothan. Оценка горизонта для R_t в годовом исчислении на один месяц в качестве межбанковской ставки осуществляется с сентября 1992 года по июль 2020 года (4662 наблюдения). Параметры оцениваются по системе обобщённого метода моментов с t -статистики в скобках. Следующая таблица показывает, что среди всех параметров в математических моделях коротких ставок (α , β , и σ) единственный параметр является значимым на 1% (то есть Merton и Vasicek модели). Кроме того, σ является значимым на 5 % за CIR-SR. Лучшим уравнением волатильности на основе является Vasicek. Кроме того, результат в этом исследовании показывает, что один фактор приводит математические модели короткой ставки к чувствительности при выборе точки разрыва. В большинстве случаев, однако, волатильность остаётся важным элементом в объяснении динамики короткой ставки (Таблица 7) [14].

Таблица 7 — Результаты регрессии с использованием данных после явления «Чёрная среда»

Table 7 — Regression results using post-Black Wednesday data

Model	α	β	I^2	γ	df	χ^2	R_1^2	R_2^2
Merton	-0,001 (-1,774)	0 / -	0,810 (4,029)	0,0	2,0	1,091 (0,579)	0,0005	0,00904
Vasicek	-0,002 (0,140)	0,00002 (0,00720)	0,844 (4,494)	0,0	1,0	1,422 (0,233)	0,0005	0,00904
CIR-SR	-0,001 (-0,111)	-0,00010 (-0,04400)	0,178 (2,247)	0,5	1,0	1,366 (0,242)	0,0005	0,00902
Dothan	0 / -	0 / -	0,033 (1,708)	1,0	3,0	1,091 (0,779)	0,0000	0,00902
GBM	0 / -	-0,00040 (-1,67900)	0,330 (1,748)	1,0	2,0	1,142 (0,564)	0,0005	0,00897
Brennan-Schwartz	-0,002 (-0,160)	-0,00001 (-0,00500)	0,033 (1,896)	1,0	1,0	1,371 (0,241)	0,0005	0,00901
CIR-VR	0 / -	0 / -	0,033 (1,708)	1,5	3,0	1,091 (0,779)	0,0000	0,00902

Примечание – «0 /» — ограничения параметра выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0; «0» — отсутствовал параметр выборки; «-» — стандартные ошибки выборки параметров; 1,142 — полученный итоговый показатель для выборки в компьютерном программном обеспечении Statistica 6.0.

Все математические модели вложены в простые рамки, что позволяет сравнить их непосредственно друг с другом. Также математические модели волатильности ставок в значительной степени зависят от уровня безрисковой ставки, не обязательно лучшим образом отображающим динамику короткой ставки. Отсюда видно, что волатильность уравнения является наиболее важной частью однофакторной прогнозирующей математической модели. Это согласуется как для всей выборки данных, так и для отдельного наблюдения. Также отмечается, что данные математические модели не подойдут для тех стран, где короткая ставка поддается обширному контролю со стороны государства [15]. Сравнивая различные функции диффузии с единичным коэффициентом и линейным смещением, волатильность является важной частью этих математических моделей, но чувствительность волатильности не всегда пропорционально влияет на производительность однофакторной математической модели коротких ставок [16].

Параметры соизмерения рисков факторов процентных ставок включают математические модели кривой доходности, согласно общепринятому подходу. Кривая доходности делится на несколько сегментов (по времени погашения), для каждого из которых определяется свой фактор риска (процентная ставка). Количество и длина сегментов, как и количество факторов риска, должно определяться структурой операций банка. Чем более сложна структура операций (в частности — количество различных видов инструментов в портфеле банка), тем больше факторов риска должно рассматриваться. В качестве отдельных факторов риска должны рассматриваться спреды между различными ставками (вплоть до введения в математическую модель разных кривых доходности для основных сегментов рынка) [17].

Традиционный и наиболее простой вариант — рассматривать в качестве величины риска номинальные размеры позиций по процентным инструментам. Оценка риска в данном случае сводится к построению таблицы, в которой активы, обязательства и вне-

балансовые позиции банка разбиваются на определённое количество временных зон в зависимости от сроков погашения или сроков переоценки. В отсутствии точно определённого срока инструмент относится к той или иной временной зоне исходя из прогнозируемого (ожидаемого) периода до погашения, определяемого на основании существующего опыта, исторических наблюдений [18].

Не менее важны изменения в спросе и предложении заёмных средств. Со стороны спроса основными участниками рынка являются государство, фирмы и домашние хозяйства. Соответственно, увеличение дефицита государственного бюджета увеличит потребность в заимствованиях и будет способствовать росту процентных ставок. Рост доходности реальных инвестиций в экономике приведёт к росту процентных ставок, что будет способствовать также изменению предпочтений домашних хозяйств в пользу увеличения текущего потребления [19]. Предложения заёмных средств на рынке определяются, прежде всего, предпочтениями домашних хозяйств относительно текущего и будущего потребления. Эти предпочтения определяются размерами накопленного богатства, объёмом текущего дохода и ожиданиями относительно будущих доходов, возрастной структурой населения, традициями. В то же время важнейшую роль среди факторов предложения играет развитость финансовых рынков и институтов финансового посредничества, степень доверия домашних хозяйств к финансовым посредникам и особенности инфраструктуры рынка. Рынок заёмных средств ни в одной стране не является полностью нерегулируемым. Это означает, что цены на этом рынке определяются не только под воздействием спроса и предложения, но и находятся под влиянием государственной политики. Изменение предложения денег, ставок рефинансирования банков, другие инструменты политики непосредственным или опосредованным образом влияют на рыночные процентные ставки [20].

Таким образом, курс плавающего российского рубля одновременно с увеличенной ставкой, установленной Центральным

банком РФ, делает рискованными стратегии перекупщиков, при этом риски для экономики также усиливаются многократно.

3 Результаты (Results)

Разработана математическая модель прогнозирования банковских процентных ставок.

Для сбалансированного, поступательного развития экономики одним из важных критериев является пропорциональное развитие динамики реального и финансового сектора. Ключевым макроэкономическим индикатором, от которого отталкивается государственная экономическая политика и на который ориентируется национальный рынок в целях подчинения финансовой сферы реальному сектору экономики является процентная ставка. Основным показателем реального сектора ВВП в феврале 2020 года снизился на 1,5 % в годовом сопоставлении, то есть наблюдается снижение. На динамику ВВП также повлиял тот факт, что в феврале наблюдалось сокращение объёма внешней торговли, причём экспорт сократился больше импорта и, таким образом, вклад чистого экспорта был отрицателен.

Сельское хозяйство, из-за резкого повышения ключевой ставки ЦБ РФ, имеет существенный долг, вследствие завершённого усовершенствования рефинансирование (перекредитование) поспособствует погашению долгов, хотя нужны средства и на производство. Программа льготного кредитования сельского хозяйства может быть свёрнута. В таком случае программа импортозамещения будет сорвана.

В январе 2021 года объём грузоперевозок продемонстрировал негативную динамику, суммарно снизившись на 0,2 % за ноябрь-январь к уровню октября. Реальный сектор экономики РФ остро нуждается в финансовой поддержке со стороны государства и частных инвесторов. Колебания ключевой процентной ставки не приводят к нужному результату, уменьшению инфляции, так как растут издержки компаний вследствие падения курса рубля. Введён запрет на импорт ряда продовольственных товаров из некоторых

стран. Растут тарифы на услуги компаний инфраструктурных отраслей. Повышены нагрузки по уплате страховых взносов для бизнеса. Растут процентные платежи вследствие повышения процентных ставок. Как следствие, идёт отражение на ценах. Сжатие спроса будет сдерживать рост цен сегодня, но подстегнёт инфляцию в долгосрочной перспективе, поскольку проблему роста издержек и убыточности бизнеса, падение спроса никак не решит. Также у компаний сокращаются объёмы продаж. Это влечёт за собой уменьшение валовой прибыли, но никак не влияет на объём выплат по кредитам. Компании будут вынуждены либо не исполнять в срок обязательства перед банками, либо брать новые кредиты на уплату процентов по старым. Данная ситуация ведёт к постоянному выведению ресурсов из экономики с целью погашения кредитов. Компании лишаются средств, которые могли бы использовать для обновления оборудования. Колебания процентных ставок представляют интерес для спекулянтов как зарубежных, так и российских фондовых рынков.

4 Обсуждение (Discussion)

Ключевым итогом данного исследования становится математическая модель прогнозирования банковских процентных ставок. Колебания процентных ставок являются одним из важнейших свойств современного финансового рынка, являющимся следствием воздействия множества факторов. Номинальную процентную ставку можно представить как сумму двух составляющих: во-первых, это реальная процентная ставка, выражающая относительную стоимость реальных ресурсов во времени, во-вторых, прогнозируемое участниками рынка изменение реальной стоимости (покупательной способности) денег — ожидаемая инфляция. Изменения в ожиданиях экономических агентов в отношении будущей инфляции является одной из важнейших причин, объясняющих колебания номинальных ставок.

Делается акцент на поведении ключевой ставки, как фактора, влияющего на состояние национальной экономики РФ.

Предлагаемая методология приводит к возникновению гибких процентных банковских ставок на основе инструментов регулирования банковского сектора. В основу методологии положена математическая модель эконометрического анализа и стратегического финансового управления по построению банковских процентных ставок.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, мы рассмотрели оценку влияния банковских процентных ставок на состояние национальной экономики РФ. Реальный сектор экономики РФ остро нуждается в финансовой поддержке со стороны государства и частных инвесторов. Колебание ключевой процентной ставки не приводит к нужному результату, уменьшению инфляции, потому что растут издержки компаний по причине падения курса рубля. Выявлена оптимальная прогнозируемая математическая модель краткосрочных безрисковых банковских процентных ставок, которая может быть рекомендована в целях практического применения.

Библиографический список

1. Vasicek O. (1977), "An equilibrium characterization of the term structure", *Journal of Financial Economics*, 5, 177–188.
2. Harvey Campbell R. (1988), "The real term structure and consumption growth", *Journal of Financial Economics*, 7, 305–333.
3. Dothan U.L. (1978), "On the term structure of interest rates", *Journal of Financial Economics*, 6, 59–69.
4. Merton Robert C. (1973), "An intertemporal capital asset pricing model", *Econometrica*, 3, 67–87.
5. Brennan M.J. & Schwartz E.S. (1980), "Analyzing convertible bonds", *Journal of Financial and Quantitative Analysis* 3, 907–929.
6. Колесник Н. Ф., Станчуляк Ю. Н. Особенности формирования оценочных резервов и их влияние на показатели платежеспособности предприятия // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2017. № 2 (332). С. 192–204.
7. John C. Cox, Jonathan E. Ingersoll Jr. & Stephen A. Ross (1980), "An analysis of variable rate loan contracts", *The Journal of Finance*, 5, 389–403.
8. Нагапетян А. С., Кулай С. В. Анализ платежеспособности предприятия // Экономика и социум. 2017. № 2 (33). С. 732–736.
9. Бигильдеева Т. Б., Постникова Е. А. Ширшикова Л. А. Эконометрика. Модели временных рядов. Система эконометрических уравнений. Москва : Центр оперативной полиграфии "Violitprint". 2017. С.48–90.

10. Jonathan E.I., Stephen A.R. (1985), "The theory of the term structure of interest rates", *Econometrica*, 7, 385–407.
11. Крымова И. П., Дядичко С. П. Таргетирование инфляции в России: первые итоги // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. № 3. С. 48–63.
12. Newey W., West K. (1987), "Hypothesis testing with efficient method of moments estimation", *International Economic Review*, 28, 777–787.
13. Сафонова Н. С., Блажевич О. Г., Бондарь А. П. Методические особенности оценки ликвидности и платежеспособности предприятия // Бюллетень науки и практики. 2016. № 5 (6). С. 434–440.
14. Ершов М. В. Мир и Россия: инфляция минимальна, экономический рост замедляется, риск повышаются // Вопросы экономики. 2019. № 12. С. 69–90.
15. Эюбов З. В. Современная денежно-кредитная политика и ее роль в формировании национальной рыночной экономики // Проблемы современной экономики. 1988. № 1. 305–333.
16. Leippold M., Wu L. (2011), "Asset pricing within the quadratic class", *The Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 37, 271–295.
17. Hull J. & White A. (1990), "Pricing Interest-Rate-Derivative Securities", *The Review of Financial Studies*, 3 (4), 573–592.
18. Саркисянц М. К. Анализ методов оценки платежеспособности предприятия в России и за рубежом // Вопросы экономических наук. 2016. № 3 (79). С. 41–42.
19. Brenner R.J., Harjes R.H. & Kroner K.F. (2006), "Another look at models of the short-term interest rate", *The Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 7, 85–107.
20. Ершов М. В. 10 лет после глобального кризиса. Риски и перспективы // Вопросы экономики. 2019. № 1. С. 38–53.

Ye. A. Gnatyshina¹, N. V. Uvarina², Yu. V. Lysenko³

¹ORCID No. 0000-0002-6540-3535

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
 Director of the Professional Pedagogical Institute,
 South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: mopr@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-1490-3303

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
 Deputy Director of the Professional Pedagogical Institute,
 South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
 Chelyabinsk, Russia.
E-mail: unv@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0002-8173-4174

Professor (Full), Doctor of Economic Sciences,
 Professor at the Department of of Economics, Management and Law,

South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: lysenkoyuv@cspu.ru

ARCHITECTURE FOR FORECASTING BANK INTEREST RATES (PROFESSIONAL TRAINING)

Abstract

Introduction. The application of forecasting bank interest rates is justified by the current relevance, which is of particular importance in the context of financial instability and economic sanctions, quarantine, and an epidemic that the Russian banking sector has undergone during the post-COVID period. One of the main characteristics of the modern financial market is the fluctuation of market interest rates under the influence of various factors with a certain strength: inflationary expectations, government policy, supply and demand.

Materials and methods. The research toolkit is based on the provisions of econometric research and strategic financial management with the subsequent use of computer software: Statistica 6.0. Used materials from specialized periodicals, international and Russian scientific and practical conferences, materials published on the Internet.

Results. Developed a mathematical model for forecasting bank interest rates.

Discussion. Particular attention is paid in the study to the behavior of the key rate as a factor affecting the state of the national economy.

Conclusion. It is concluded that it is in modern conditions that it is precisely the forecasting of bank interest rates, built on the basis of methodological (mathematical) models of short-term risk-free interest rates, that can be recommended for practical application.

Keywords: Interest rate; Mathematical model; Forecasting; Risk; Parameter; Central Bank of the Russian Federation.

Highlights:

The impact of the interest rate on macroeconomic indicators and the real sector of the economy is considered;

A comparative analysis of mathematical models of short-term risk-free interest rates (spot rates);

Methodological (mathematical) models have been developed for forecasting the interest rates of bank rates of credit institutions, taking into account the current state of the Russian banking market.

References

1. Vasicek O. (1977), "An equilibrium characterization of the term structure", *Journal of Financial Economics*, 5, 177–188.
2. Harvey Campbell R. (1988), "The real term structure and consumption growth", *Journal of Financial Economics*, 7, 305–333.
3. Dothan U.L. (1978), "On the term structure of interest rates", *Journal of Financial Economics*, 6, 59–69.
4. Merton Robert C. (1973), "An intertemporal capital asset pricing model", *Econometrica*, 3, 67–87.
5. Brennan M.J. & Schwartz E.S. (1980), "Analyzing convertible bonds", *Journal of Financial and Quantitative Analysis* 3, 907–929.
6. Kolesnik N.F. & Stanchulyak Yu.N. (2017), *Osobennosti formirovaniya otsenochnykh rezervov i ikh vliyaniye na pokazateli platyehspozobnosti predpriyatiya* [Features of the formation of estimated reserves and their impact on the indicators of the company's solvency], *Finansovaya analitika: problemy i resheniya*, 2 (332), 192–204. (In Russian).
7. John C. Cox, Jonathan E. Ingersoll Jr. & Stephen A. Ross (1980), "An analysis of variable rate loan contracts", *The Journal of Finance*, 5, 389–403.
8. Nagapetyan A.S., Kulai S.V. (2017), *Analiz platyehspozobnosti predpriyatiya* [Analysis of the solvency of the enterprise], *Ekonomika i sotsium*, 2(33), 732–736. (In Russian).
9. Bigildeeva T.B., Postnikova E.A. & Shirshikova L.A. (2017), *Ekonometrika. Modeli vremennykh ryadov. Sistema ekonomicheskikh uravneniy* [Econometrics. Time series models. System of econometric equations.], *Tsentr operativnoy poligrafii "Violitprint"*, Moscow, pp. 48–90. (In Russian).
10. Jonathan E.I., Stephen A.R. (1985), "The theory of the term structure of interest rates", *Econometrica*, 7, 385–407.
11. Krymova I.P. & Dyadichko S.P. (2019), *Targetirovaniye inflyatsii v Rossii: pervyye itogi* [Features of the formation of estimated reserves and their impact on the indicators of the company's solvency], *Azimuth nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravleniye*, 3, 48–63. (In Russian).

12. Newey W., West K. (1987), "Hypothesis testing with efficient method of moments estimation", *International Economic Review*, 28, 777–787.
13. Safonova N.S., Blazhevich O.G., & Bondar A.P. (2016), *Metodicheskiye osobennosti otsenki likvidnosti i platezhesposobnosti predpriyatiya* [Methodological features of assessing the liquidity and solvency of the enterprise], *Byulleten' nauki i praktiki*, 5(6), 434–440. (In Russian).
14. Ershov M.V. (2019), *Mir i Rossiya: inflyatsiya minimal'na, ekonomicheskiy rost zamedlyayetsya, risk po-vyshayutsya* [World and Russia: inflation is minimal, economic growth slows down, risk increases], *Voprosy ekonomiki*, 12, 69–90. (In Russian).
15. Eyyubov Z.V. (1988), *Sovremennaya denezhno-kreditnaya politika i yeye rol' v formirovanii natsional'-noy rynochnoy ekonomiki* [The real term structure and consumption growth], *Problemy sovremennoy ekonomiki*, 1, 305–333. (In Russian).
16. Leippold M., Wu L. (2011), "Asset pricing within the quadratic class", *The Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 37, 271–295.
17. Hull J. & White A. (1990), "Pricing Interest-Rate-Derivative Securities", *The Review of Financial Studies*, 3 (4), 573–592.
18. Sarkisyants M.K. (2016), *Analiz metodov otsenki platezhesposobnosti predpriyatiya v Rossii i za rubezhom* [Analysis of methods for assessing the solvency of an enterprise in Russia and abroad], *Voprosy ekonomicheskikh nauk*, 3(79), 41–42. (In Russian).
19. Brenner R.J., Harjes R.H. & Kroner K.F. (2006), "Another look at models of the short-term interest rate", *The Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 7, 85–107.
20. Ershov M.V. (2019), *10 let posle global'nogo krizisa. Riski i perspektivy* [10 years after the global crisis. Risks and prospects], *Voprosy ekonomiki*, 1, 38–53. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2021; одобрена после рецензирования 27.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.

The article was submitted 10.08.2021; approved after reviewing 27.09.2021; accepted for publication 28.09.2021.

Научная статья

УДК 371

ББК 74.200.555

DOI 10.25588/CSPU.2021.98.34.004

А. А. Лысова

ORCID № 0000-0001-6624-2270

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: leccor@mail.ru

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты изучения состояния валеологической культуры обучающихся с косоглазием и амблиопией как совокупности знаний и умений по сохранению своего здоровья.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются изучение литературы по проблеме охраны здоровья детей, а также анализ результатов исследования выбранной нами проблемы у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты. Авторами представлены результаты проведенного исследования, выявлены особенности валеологической культуры обучающихся с косоглазием и амблиопией, подобраны и адаптированы игры, упражнения, валеологические гимнастики, которые могут быть использованы педагогами в работе образовательных организаций с различными категориями воспитанников.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью исследования является определение особенностей когнитивного и поведенческого компонента валеологической культуры обучающихся с нарушениями зрения.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация содержания коррекционной работы по формированию валеологической

@ Лысова А. А., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

культуры у данной категории обучающихся с использованием картотеки игр будет способствовать формированию у них навыков здоровьесбережения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения; валеологическая культура; результаты исследования.

Основные положения:

- определены методики диагностики состояния валеологической культуры;
- представлены результаты изучения состояния когнитивного и поведенческого компонентов, входящих в структуру валеологической культуры;
- выделены основные направления коррекционной работы, подобраны и адаптированы игры и упражнения.

1 Введение (Introduction)

Законодательство Российской Федерации в области образования подчеркивает необходимость охраны здоровья подрастающего поколения, становления у него ценностей здорового образа жизни. Между тем изучение литературы по тифлопедагогике и валеологии, методических разработок по организации валеологического образования позволяет утверждать, что практически все источники информации освещают данную проблему для нормотипичных детей дошкольного и школьного возраста, и мало сведений имеется для дошкольников с нарушениями зрения [1–5]. Немногочисленные исследования (Л. А. Дружинина, А. А. Лысова, Л. С. Сековец) отмечают не только особенности психофизического развития данной категории детей, обусловленных наличием дефекта зрения, но и состояния их здоровья. [6; 7]. Это подчеркивает актуальность и практическую значимость коррекционной работы по формированию валеологической культуры у обучающихся с нарушениями зрения.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В эксперименте по изучению состояния валеологической культуры приняли участие пять воспитанников с косоглазием и

амблиопией. Все дети имели интеллектуальное развитие, соответствующее возрасту. Был использован первый блок диагностического комплекса, предложенного Е. Н. Васильевой и Л. Г. Касьяновой.

Первый этап исследования был направлен на изучение когнитивного компонента валеологической культуры и осуществлялся в виде беседы по выяснению знаний детей о здоровье и способах его сохранения.

Второй этап направлен на изучение поведенческого компонента валеологической культуры. В ходе данной серии использовался метод наблюдения за детьми в процессе выполнения ими гигиенических и закаливающих мероприятий, которые включали наблюдение за мытьём рук, полосканием рта после еды, поведением во время утренней гимнастики, закаливающих мероприятий, подготовки к дневному сну, а также наблюдение за инициативностью и самостоятельностью детей в свободной игровой деятельности, связанной с валеологическим воспитанием.

3 Результаты (Results)

Результаты изучения когнитивного компонента показали, что уровень знаний участников эксперимента о здоровье и способах его охраны у всех разный (Таблица 1).

Таблица 1 — Состояние когнитивного компонента валеологической культуры участников эксперимента

Table 1 — The state of the cognitive component of the valedological culture of the participants in the experiment

Имя ребёнка	Критерий, балл				Общая оценка, балл
	Полнота	Осознанность	Обобщенность	Системность	
Алиса В.	3	4	4	4	15
Артём Р.	2	3	2	4	11
Варя П.	1	2	1	2	6
Максим Б.	1	1	1	1	4
Яна А.	1	1	1	1	4

Высокий уровень когнитивного компонента отмечался только у одного ребёнка (Алисы В.). Средний уровень и низкий уровень были обнаружены у Артёма Р. и Вари П. соответственно, а у двоих детей (Максима Б. и Яны А.) присутствовал очень низкий уровень данного компонента. Это позволяет сказать, что у большинства участников эксперимента сформированы отрывочные, бессистемные знания о здоровье и способах его охраны. Дети понимают значимость здоровья в жизни человека, зависимость его состояния от определенных факторов, но объяснить и обосновать это не могут. Практически все испытывали необходимость в помощи педагога в виде наводящих вопросов и конкретных житейских примеров. Полученные данные свидетельствуют о необходимости осуществления системной работы по формированию знаний о здоровье и здоровом образе жизни у данной категории обучающихся.

Результаты исследования поведенческого компонента валеологической культуры детей показали, что уровень их когнитивного компонента перекликается с уровнем поведенческого компонента (Таблица 2).

Таблица 2 — Состояние поведенческого компонента валеологической культуры участников эксперимента

Table 2 — The state of the behavioral component of the valedological culture of the participants in the experiment

Имя ребёнка	Критерий, балл		Общая оценка, балл
	Инициативность	Самостоятельность	
Алиса В.	4	4	8
Артём Р.	3	4	7
Варя П.	2	2	4
Максим Б.	1	1	2
Яна А.	1	1	2

Алиса В., показавшая высокий уровень когнитивного компонента, демонстрировала самостоятельность в выполнении гигиенических мероприятий, отличалась активностью на утренней зарядке и занятиях физической культуры, на прогулке проявляла инициатив-

ность в организации подвижных игр. Артём Р. показал средний уровень сформированности как когнитивного, так и поведенческого компонента. Остальные дети показали низкий (Варя П.) и очень низкий уровень сформированности обоих компонентов (Максим Б., Яна А.). Варя П. выполняла гигиенические процедуры, подражая другим детям, активности на занятиях физической культурой, во время утренней гимнастики, а также на прогулке не проявляла. Яна А. не старалась качественно и хорошо выполнять упражнения на утренней гимнастике и занятиях по физической культуре. Максим Б. на утреннюю гимнастику либо не приходил, либо занимался с большой неохотой и только под контролем взрослых.

Таким образом, трое из пяти участников эксперимента в своем поведении не проявили осознанной потребности в осуществлении оздоровительных, закаливающих и санитарно-гигиенических мероприятий, так как выполняли их лишь при напоминании и контроле взрослого или подражая другим детям.

4 Обсуждение (Discussion)

Анализ результатов изучения состояния когнитивного и поведенческого компонентов валеологической культуры участников эксперимента выявил следующее:

1. Знания о здоровье, способах и факторах его сохранения у обучающихся с косоглазием и амблиопией отрывочные и бессистемные.

2. Сформированность когнитивного компонента определяет качество поведенческого компонента, проявляющегося в наличии самостоятельности и инициативности участников эксперимента в выполнении гигиенических и закаливающих мероприятий, организации подвижных игр, активности и старательности на утренней зарядке и занятиях физической культурой.

3. 80 % детей с косоглазием и амблиопией продемонстрировали недостаточный уровень знаний о здоровье и способах его сохранения, а также низкую самостоятельность и инициативность в действиях по его охране. Это подчёркивает необходимость проведе-

ния коррекционной работы в данном направлении в стенах дошкольной образовательной организации.

5 Заключение (Conclusion)

Для преодоления выявленных недостатков в формировании валеологической культуры были выделены три направления коррекционной работы.

Первое направление — формирование когнитивного компонента, которое предполагает повышение качества знаний о своём здоровье, организме и его функциях, о факторах, влияющих на здоровье. С этой целью были подобраны игры, которые были распределены по разделам: «Я — человек», «Режим дня», «Культурно-гигиенические навыки», «Правильное питание», «Будь осторожен», «Спорт». Данные разделы помогают закреплять и углублять знания детей о здоровье человека и способах его сохранения.

Второе направление — формирование эмоционально-волевого компонента. Данное направление предполагает укрепление собственной мотивации детей на осуществление здорового образа жизни. В соответствии с этим были подобраны познавательные игры, жизненные ситуации для обсуждения, рисунки для анализа.

Третье направление — формирование поведенческого компонента, которое предполагает совершенствование навыков по сохранению и укреплению своего здоровья. Реализация данного направления проходила по трём разделам:

1. Раздел «Закаливание», в котором были подобраны упражнения по закаливанию организма.

2. Раздел «Зрительная гимнастика», в котором были отобраны упражнения по снятию зрительного напряжения.

3. Раздел «Профилактика нарушений осанки и плоскостопия», в котором представлены упражнения, рекомендуемые медиками, малоподвижные и подвижные игры.

Картотека игр может быть использована специалистами дошкольных организаций в валеологическом образовании детей разного возраста с ограниченными возможностями здоровья [8].

Библиографический список

1. Лищук В. А. Здоровье в политическом, социальном и культурном развитии России // Валеология. 2018. № 1. С. 21–39.
2. Ислямова У. С. Система работы по формированию валеологической культуры детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 5. С. 684–686.
3. Волосовец Т. В. Детствосбережение в дошкольном образовании: Концептуальные основы развития образования в интересах детей : монография. М. : ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2018. С. 11–13.
4. Шумарова В. Б. Формирование валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Современные тенденции развития науки : сборник материалов международной научно-практической конференции. Нефтекамск : Научно-издательский центр «Мир науки», 2020. С. 110–115.
5. Демина Т. А., Снегирева Н. В., Новикова О. Н. Формирование ЗОЖ у детей дошкольного возраста в процессе использования современных оздоровительных технологий // Вопросы педагогики. М. : Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». 2018. № 6-1. С. 64–67.
6. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения : методическое пособие. – Москва : Издательство «Экзамен», 2006. – 159 с.
7. Сековец Л. С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения : методическое пособие. Нижний Новгород, 2001. – 168 с.
8. Наше здоровье — в наших руках : рекомендации для педагогов и родителей / сост.: Е. А. Ульянова, А. А. Лысова. Челябинск : Издательство Южно - Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2020. С. 9–58.

A. A. Lysova

ORCID No. 0000-0001-6624-2270

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: leccor@mail.ru

GAME ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING A VALEOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS

Abstract

Introduction. The article presents the results of studying the state of the valeological culture of children with strabismus and amblyopia as a set of knowledge and ability to preserve their health.

Materials and methods. The main methods of research are the study of literature on the protection of children's health, as well as the analysis of the results of the study of the problems we have chosen in children with disabilities.

Results. The authors present the results of the study, identified the features of the valeological culture of children with strabismus and amblyopia, chosen and adapted games, exercises, and valerical gymnastics, which can be used by teachers in pre-school educational organizations with various categories of children.

Discussion. It is emphasized that the performance of the study is to determine the characteristics of the cognitive and behavioral component of the valeological culture of children with violations of violations.

Conclusion. It is concluded that the implementation of the content of the correctional work on the formation of valeological culture in this category of children using the game files will contribute to the formation of their health skills.

Keywords: Children with violations; Valeological culture; Research results.

Highlights:

Presented methods for diagnosing the state of valeological culture;

The criteria for the formation of cognitive and behavioral components included in the structure of valeological culture are determined;

The main directions of correctional work are highlighted, chosen and adapted games and exercises.

References

1. Lischuk V.A. (2018), *Zdorovie v politichskom, social'nom i kul'turnom razviti Rossii* [Health in the political, social and cultural development of Russia], *Valeologiya*, 1, 21–24. (In Russian).
2. Islyamova U.S. (2016), *Sistema raboty po formirovaniyu valeologicheskoy kultury detey starshego doshko l'nogo vozrasta* [System of work on the formation of valeological culture of older preschool children], *Molodoy ucheny*, 5, 684–686. (In Russian).

3. Volosovecz T.V. (2018), *Detstvoberezhenie v doshkol'nom obrazovanii: Konceptual'ny'e osnovy` razvitiya obrazovaniya v interesax detej* [Child-saving in preschool education: Conceptual framework for the development of education for children], *Monografiya, Federal'noye gosudarstvennoye byudzhethnoye nauchnoye uchrezhdeniye "Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya"*, Moscow, pp. 11–13. (In Russian).

4. Shumarova V.B. (2020), *Formirovanie valeologicheskix predstavleniy u detey starshego doshko l'nogo vozrasta v igrovoy deyateli l'nosti* [The formation of valeologic representations in children of senior preschool age in gaming activities], *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Sovremennye tendentsii razvitiya nauki", 2020 g* [A collection of materials of the International Scientific and Practical Conference "Modern trends in science development", 2020], *Nauchno-izdatel'skiy tsentr "Mir nauki", Neftekamsk*, pp. 110–115 (In Russian)

5. Demina T.A., Snegiva N.V. & Novikova O.N. (2018), *Formirovanie ZOZH (zdorovogo obraza zhizni) u detey starshego doshk l'nogo vozrasta v protseste ispo l'zovaniya sovremennykh ozdorovitel'nykh texnologij* [Formation of a healthy lifestyle in children of preschool age in the process of using modern wellness technologies], *Voprosy pedagogiki*, 6-1, 64–67. (In Russian).

6. Druzhinina L.A. (2006), *Korrekcionnaya rabota v detskom sadu dlya detey s narusheniyami zreniya (metodicheskoe posobie)* [Correctional work in kindergarten for children with visual impairment], *Izdate l'stvo "Exzamen"*, Moscow, 159 p. (In Russian).

7. Sekovets L.S.(2001), *Korrekcionno - pedagogicheskaya rabota po fizicheskomu vospitaniyu detey doshk l'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya (metodicheskoe posobie)* [Correctional and pedagogical work on physical education of preschool children with visual impairment], *Nizhniy Novgorod*, 168 p. (In Russian).

8. Ulyanova E.A., Lysova A.A. (2020), *Nashe zdorovie — v nashix rukax (rekomentatsii dlya pedagogov i roditeley)* [Our health is in our hands], *Izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, Chelyabinsk, 58p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 04.10.2021; одобрена после рецензирования 13.10.2021; принята к публикации 28.10.2021.

The article was submitted 04.10.2021; approved after reviewing 13.10.2021; accepted for publication 28.10.2021.

Научная статья

УДК 378.096

ББК 74.480

DOI 10.25588/CSPU.2021.97.58.005

А. А. Милютина¹, Л. П. Юздова², Е. Н. Ермакова³

¹ORCID № 0000-0001-8149-8469

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

E-mail: milyutinaaa@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-1932-3243

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

E-mail: uzdovalp@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-5309-3835

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

E-mail: ermakova25@yandex.ru

**ВУЗОВСКАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ЛАБОРАТОРИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И ЛИТЕРАТУРЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»**

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме организации деятельности научно-исследовательской лаборатории в вузе на факультете подготовки учителей начальных классов в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе». Создание лаборатории актуально в связи с изменениями, происходящими в современном высшем и начальном образовании: в частности, пополняется и уточняется нормативно-правовая база высшего образования по предмету, появляются новые программы и курсы, отмечается ряд особенностей организации учебного процесса по методике обучения частным предметам в вузе.

© Милютина А. А., Юздова Л. П., Ермакова Е. Н., 2021

Вузovская научно-исследовательская лаборатория в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе»

Материалы и методы. Основными методами исследования явились анализ нормативно-правовых документов, создание научно-исследовательской лаборатории, а также определение основных направлений реализации работы лаборатории в вузе на факультете подготовки учителей начальных классов.

Результаты. В рамках определения направлений в результате анализа учебных планов и рабочих программ дисциплин был сделан вывод о необходимости функционирования научно-исследовательской лаборатории в вузе в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе». Кроме этого, были определены задачи лаборатории, планируемые результаты, то есть формируемые в процессе деятельности лаборатории компетенции, на основе которых были определены основные аспекты проблемы исследования.

Обсуждение. В статье представлено обсуждение тех возможных вариантов научно-исследовательской лаборатории, которые могут быть реализованы в рамках лекционных, практических занятий, а также самостоятельной работы студентов факультета подготовки учителей начальных классов. Описано содержание и примерные направления проведения научных мероприятий разного характера и уровня, а также создание специальной среды, приближенной к урокам русского языка и литературного чтения в начальной школе.

Заключение. В процессе работы над проблемой был сделан вывод о необходимости преобразования содержания методики русского языка и литературы в связи с изменениями, происходящими в системе начального и высшего образования, а также современными условиями жизни общества, что может быть реализовано с помощью создания научно-исследовательской лаборатории.

Ключевые слова: научно-исследовательская лаборатория; обучающиеся; методика обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе; младшие школьники.

Основные положения:

– в процессе исследования определено ключевое понятие научно-исследовательской лаборатории как структурного вузовского подразделения, деятельность которого предполагает проведение студентами научно-исследовательской деятельности по определенной научной тематике;

– описаны основные составляющие вузовского курса методики обучения русскому языку и литературе в начальной школе, на которые ориентирована деятельность научно-исследовательской лаборатории;

– представлены предполагаемые методические составляющие научно-исследовательской лаборатории в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе».

1 Введение (Introduction)

В связи с изменениями в содержании Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), которые отражают совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к осваиваемой профессиональной деятельности, специальности и направлению подготовки, возникает необходимость преобразования традиционных форм и методов преподавания отдельных дисциплин методического блока. В Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года отмечается, что в системе образования должны быть реализованы такие функции, как профессиональная, социальная и личностная. В связи с этим отметим, что у обучающегося должны быть сформированы необходимые для успешной работы профессиональные компетенции. Обучающийся должен быть знаком с современными технологиями и способами деятельности, которые будут необходимы ему в процессе реализации выбранной отрасли труда, а также должны быть удовлетворены индивидуальные творческие потребности специалиста для реализации личностных способностей в профессиональной деятельности в будущем.

Основное требование новых стандартов — освоение будущими учителями начальных классов необходимых профессиональных компетенций. Любой педагог должен ориентироваться в современных технологиях, новых способах организации учебного процесса, отвечающих запросам современных младших школьников. Начальная школа в последние годы претерпела существенные изменения, в связи с этим назрела необходимость модернизации начального образования, в настоящее время остро «осознается противоречие между новой системой требований к результатам образования (как единого процесса воспитания и обучения) и реальными результатами, на которые ориентирована образовательная программа» [1, 9].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для реализации требований стандарта в содержании высшего образования будущих учителей начальных классов обратимся к понятию «научно-исследовательская лаборатория». Это структурное подразделение, деятельность которого направлена на организацию научных исследований обучающихся по определенной научной тематике. В рамках лаборатории предполагается научно-исследовательская деятельность с привлечением обучающихся (студентов), научно-педагогических кадров вуза и использование полученных результатов в образовательном процессе учебного заведения.

Научно-исследовательские лаборатории — сравнительно новая для России форма организации научного сообщества. Они нацелены на наращивание потенциала отечественной науки, преобразования традиционных способов преподавания различных дисциплин и предметов [2].

3 Результаты (Results)

Работа над методическим блоком в содержании подготовки бакалавров в области начального образования представляет собой сочетание освоения теоретических знаний и практических действий, необходимых для формирования их профессиональной компетентности. Необходима модернизация современной системы образования, важно, чтобы «специалист в области начального образо-

вания ориентировался в многообразии современных научно-педагогических подходов; использовал в процессе профессиональной деятельности не только готовые методические решения, но и самостоятельно осуществлял методическую работу» [3, 41].

Преподавателю в рамках работы в стандартной учебной аудитории достаточно сложно реализовать практические или лабораторные занятия по дисциплине, связанной с реализацией изучаемой методики. Одной из таких дисциплин является «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе». Она относится к вариативной части основной профессиональной образовательной программы по направлениям, реализуемым в рамках высшего образования. Основной целью данной дисциплины является формирование готовности будущего учителя начальных классов к осуществлению педагогической деятельности по русскому языку и литературному чтению в начальной школе. Задачами освоения дисциплины являются следующие:

- 1) исследовать процесс обучения грамоте, русскому языку, литературному чтению, а также развития речи младших школьников;
- 2) обосновать методы обучения грамоте, русскому языку, литературному чтению, развитию речи и систематизировать их;
- 3) научить студентов использовать технологии формирования языковых, литературоведческих понятий и формирования фонематического слуха, навыка чтения;
- 4) сформировать у студентов умение проектировать уроки обучения грамоте, русского языка, литературного чтения и развития речи с учетом отбора оптимальных методов, приемов и средств обучения.

В соответствии с ФГОС ВО «Методика обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе» включает следующий перечень планируемых результатов (компетенций):

- ПК-1 (готов реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов);

– ПК-2 (способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики).

4 Обсуждение (Discussion)

В связи с изменениями в современном образовании возникает необходимость преобразования традиционных форм и методов преподавания дисциплин; «переход к целевым ориентациям в соответствии с требованиями стандарта все более очевидным ставит необходимость перестройки профессиональных стереотипов, установок, ценностных ориентаций педагогов» [4, 53].

В качестве направлений научно-исследовательской лаборатории в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе» определяем следующие: изучение новых научно-исследовательских проектов, нормативных документов, программ, а также анализ их соотношения с содержанием дисциплины. На сегодняшний день студенты вместе с преподавателем могут работать с национальными проектами «Наука», «Образование» 2019–2024, «Цифровая экономика Российской Федерации» и другими. Кроме этого, вместе с обучающимися возможно осуществлять работу над научными докладами и публикациями по темам лекционных, практических занятий и самостоятельно выбранному направлению в рамках «Методики обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе», содержание которых заинтересовало студента.

В части совместной работы с другими участниками образовательного процесса возможна организация круглого стола со студентами, преподавателями и учителями начальных классов по актуальным вопросам современного начального языкового и литературного образования.

В рамках научно-исследовательской лаборатории преподаватель совместно с обучающимися может организовать научные мероприятия различных направлений, таких как представление фрагментов пособий и рекомендаций, конкурсы по решению методических задач, викторины по пройденным разделам дисциплины и другие; «одним из современных требований к студентам вузов в рамках

компетентностного подхода является выработка навыка написания научных работ, не только курсовых и дипломных проектов, но и статей, а также разработка патентов, выполнение исследований, имеющих прикладной характер, т.е. обязательно применимых на практике, в реальных условиях» [5, 172-173].

Так как методика обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе относится к прикладным наукам, то в рамках практических занятий студенты должны демонстрировать фрагменты уроков по изучаемым разделам. Предлагаем в рамках научно-исследовательской лаборатории организовать среду, в которой будет представлен проект кабинета школьного типа. В данном кабинете могут быть представлены методические пособия, поурочные разработки, рекомендации, нормативно-правовые документы, контрольно-измерительные электронные и наглядные материалы по начальной школе, современные технологии и техническое оснащение в рамках предметов «Русский язык» и «Литературное чтение».

5 Заключение (Conclusion)

Работа студентов в рамках научно-исследовательской лаборатории, безусловно, влияет на степень их мотивации в процессе изучения предмета и в целом в процессе профессиональной деятельности. Исследователь А. О. Бабанин приводит теоретические обоснования необходимости интеграции научно-исследовательской и образовательной деятельности и дает практические рекомендации по ее укреплению [6]. В процессе научной работы в вузе происходит формирование предпосылок для развития научного потенциала молодежи, «проведение мероприятий по различным направлениям научной деятельности позволяет студентам и молодым учёным активно развивать свой научный потенциал, что в дальнейшем будет способствовать формированию профессионально-важных качеств» [7, 63].

Изменения, происходящие в системе начального образования должны отражаться и в содержании дисциплин методического блока, реализуемых в системе подготовки будущих учителей

начальных классов. Для того чтобы обучающиеся были компетентны в вопросах начального языкового и литературного образования младших школьников, помимо непосредственной работы на занятиях с преподавателем, им необходимо погружаться в научно-исследовательскую среду, взаимодействовать с участниками образовательного процесса, создавать продукты собственного творческого исследования и т. д. Поэтому организация деятельности научно-исследовательской лаборатории может способствовать успешному и более углубленному изучению студентами вуза методических аспектов обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе.

Проблема создания и функционирования научно-исследовательских лабораторий чрезвычайно актуальна на современном этапе развития общего и высшего образования. Этой проблеме посвящены научные публикации. Так, например, в статье Н. В. Рябовой и А. Н. Гамаюновой раскрывается опыт работы научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» по организации научно-исследовательской деятельности субъектов образования [8], в статье Ю. Н. Грибовской и Л. А. Ходаковской описан порядок создания и нормативно-правовое регулирование деятельности учебно-научной лаборатории [9], в статье Ф. Ф. Шарипова отмечается, что в связи с трансформацией образования в Российской Федерации возросла роль учебно-научных лабораторий в университетской среде. Автор акцентирует внимание на том, что «новые требования к образованию, компетенциям, которые приобретают студенты, смещение образовательного вектора в сторону технологических дисциплин [...] — все это обуславливает необходимость развития в вузах России учебно-научных лабораторий нового класса» [10].

В условиях трансформации образовательной среды от преподавателя требуется умение спланировать и организовать учебно-научный процесс студентов для достижения поставленных целей.

Библиографический список

1. Инновационные процессы в науке и образовании : монография / Э. Б. Адельсеитова [и др.] ; под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». 2019. – 230 с.
2. Международные научно-исследовательские лаборатории в России: субъективная и объективная оценка результативности / Р. Инглхарт [и др.] // Наука. 2013. Т. 7, № 4. 2013. С. 44–59.
3. Горбунова Н. В., Кабанова В. Н. Структура понятия «Методическая компетентность учителей начальных классов» и его сущность на современном этапе модернизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-2. С. 41–48.
4. Маяцкая В. А., Никотина Е. В. Формирование профессиональных компетенций педагога в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: перспективные направления, возможные риски и пути их преодоления // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-6. С. 110–118.
5. Лихачева О. Н. Совместная научная деятельность как способ развития креативных способностей студентов-нелингвистов // Научные труды КубГТУ : электронный сетевой политематический журнал. 2019. № 3. С. 172–176.
6. Бабанин А. О. Научная деятельность студентов в мотивационной структуре образования // Самоуправление. 2020. № 5 (122). С. 135–138.
7. Барина Н. В. Организация и стимулирование научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Проблемы педагогики. 2016. № 12 (23). С. 60–63.
8. Рябова Н. В., Гамаюнова А. Н. Роль Научной лаборатории в организации научно-исследовательской деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 77–81.
9. Грибовская Ю. Н., Ходаковская Л. А. Учебно-научная лаборатория кафедры: создание, задачи и функции // Перспективы развития высшей школы : материалы XIV Международной научно-методической конференции, 22-23 апреля 2021 года. Гродно : Гродненский государственный аграрный университет, 2021. С. 97–100.
10. Шарипов Ф. Ф. Управление учебно-научной лабораторией: новые требования и компетенции // E-Management. 2020. Т. 3, № 1. С. 36–42.

A. A. Milyutina¹, L. P. Yuzdova², Ye. N. Ermakova³

¹ORCID No. 0000-0001-8149-8469

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of the Russian Language,
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: milyutinaaa@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,

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

³ORCID No. 0000-0002-6454-6745
Professor (Full), Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of Philological Education,
Tyumen State University, Tyumen', Russia.
E-mail: ermakova25@yandex.ru

**UNIVERSITY RESEARCH LABORATORY
IN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE
“THE METHODS OF TEACHING RUS-SIAN
LANGUAGE AND LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL”**

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of organizing the activities of a research laboratory in a university at the faculty of training primary school teachers within the discipline “Methods of teaching Russian language and literature in primary school”. The creation of a laboratory is relevant in connection with the changes taking place in modern higher and primary education: in particular, the regulatory framework of higher education in the subject is being replenished and refined, new programs and courses appear, a number of features of the organization of the educational process according to the methodology of teaching private subjects at the university are noted.

Materials and methods. The main research methods were the analysis of regulatory documents, the creation of a research laboratory, as well as the determination of the main directions for the implementation of the laboratory work at the university at the faculty of training primary school teachers.

Results. Within the framework of determining the directions, as a result of the analysis of the curricula and work programs of the disciplines, it was concluded that it is necessary to operate a research laboratory at the university within the discipline “Methods of teaching the Russian language and literature in

elementary school". In addition, the tasks of the laboratory, the planned results, that is, the competencies formed in the process of the laboratory's activity, were determined, on the basis of which the main aspects of the research problem were determined.

Discussion. The article presents a discussion of those possible options for a research laboratory that can be implemented within the framework of lectures, practical classes, as well as independent work of students of the faculty of training primary school teachers. The content and approximate directions of scientific events of different nature and level are described, as well as the creation of a special environment close to the lessons of the Russian language and literary reading in elementary school.

Conclusion. In the process of working on the problem, it was concluded that it is necessary to transform the content of the methodology of the Russian language and literature in connection with the changes taking place in the system of primary and higher education, as well as the modern conditions of society, which can be implemented through the creation of a research laboratory.

Keywords: Research laboratory; Students; Methods of teaching the Russian language and literary reading in elementary school; Younger students.

Highlights:

In the course of the research, the key concept of a research laboratory was defined as a structural university unit, the activity of which involves the conduct of research activities by students on a specific scientific topic;

Describes the main components of the university course in the methodology of teaching the Russian language and literature in primary school, on which the activities of the research laboratory are focused;

The proposed methodological components of the research laboratory within the discipline "Methods of teaching the Russian language and literature in elementary school" are presented.

References

1. Adel'seitova E.B. & Anplitova A.S., Artomenko Ye.V., Artomenko T.G., Vasil'yeva V.V., Vitenburg Ye.A., Glotova I.I., Gordeyeva Ye.V., Dement'yeva N.G., Yevdokimova A.A., Zemlyanskaya Ye.N., Klishina Yu.Ye., Kostyukova Ye.I., Leont'yeva A.Yu., Makulbekova D.Zh., Nikishova A.V., Sadovnik Ye.A., Sadykova A.K., Tomilina Ye.P. & Uglitskikh O.N., Edtr. G. Yu. Gulyayev (2019), *Innovatsionnyye protsessy v nauke i obrazovanii* [Innovative processes in science and education]. *Monografiya*, Penza, 230 p. (In Russian).
2. Ingkharth R., Karabchuk T.S., Moiseyev S.P. & Nikitina M.V. (2013), *Mezhdunarodnyye nauchno-issledovatel'skiye laboratorii v Rossii: sub'yektivnaya i ob'yektivnaya otsenka rezul'tativnosti* [International research laboratories in Russia: subjective and objective assessment of performance], *Nauka*, Tom 7, no. 4, pp. 44–59. (In Russian).
3. Gorbunova N.V. & Kabanova V.N. (2016), *Struktura ponyatiya «Metodicheskaya kompetentnost' uchiteley nachal'nykh klassov» i yego sushchnost' na sovremennom etape modernizatsii obrazovaniya* [The structure of the concept "Methodological competence of primary school teachers" and its essence at the present stage of education modernization], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 52-2, 41–48. (In Russian).
4. Mayatskaya V.A. & Nikotina E.V. (2016), *Formirovaniye professional'nykh kompetentsiy pedagoga v usloviyakh realizatsii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: perspektivnyye napravleniya, vozmozhnyye riski i puti ikh preodoleniya* [Formation of professional competencies of a teacher in the context of the implementation of the federal state educational standard of primary general education: promising directions, possible risks and ways to overcome them], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 52-6, 110–118. (In Russian).
5. Likhacheva O.N. (2019), *Sovmestnaya nauchnaya deyatelnost' kak sposob razvitiya kreativnykh sposobnostey studentov-nelingvistov* [Joint scientific activity as a way of developing the creative abilities of non-linguistic students], *Elektronnyy setevoj politematicheskii zhurnal "Nauchnyye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta"*, 3, 172–176. (In Russian).
6. Babanin A.O. (2020), *Nauchnaya deyatelnost' studentov v motivatsionnoy strukture obrazovaniya* [Scientific activity of students in the motivational structure of education], *Samoupravleniye*, 5 (122), 135–138. (In Russian).
7. Barinova N.V. (2016), *Organizatsiya i stimulirovaniye nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti studentov v vuze* [Organization and stimulation of research activities of students at the university], *Problemy pedagogiki*, 12 (23), 60–63. (In Russian).
8. Ryabova N.V., Gamayunova A.N. (2013), *Rol' Nauchnoy laboratorii v organizatsii nauchno issledovatel'skoy deyatelnosti v vuze* [The role of

the Scientific laboratory in the organization of research activities at the university], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 4, 77–81. (In Russian).

9. Gribovskaya Yu.N. & Khodakovskaya L.A. (2021), *Uchebno-nauchnaya laboratoriya kafedry: sozdaniye, zadachi i funktsii* [Educational and scientific laboratory of the department: creation, tasks and functions]. *Materialy XIV Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii "Perspektivy razvitiya vysshey shkoly", 22-23 April 2021* [Materials of the XIV International Scientific and Methodological Conference "Prospects for the development of higher education", April 22-23, 2021], *Grodnenskiy gosudarstvennyy agrarnyy universitet, Grodno*, pp. 97–100. (In Russian).

10. Sharipov F.F. (2020), *Upravleniye uchebno-nauchnoy laboratoriyey: novyye trebovaniya i kompetentsii* [Teaching and Research Laboratory Management: New Requirements and Competencies], *E-Management*, 3, 1, 36–42. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 02.10.2021; одобрена после рецензирования 05.10.2021; принята к публикации 25.10.2021.

The article was submitted 02.10.2021; approved after reviewing 05.10.2021; accepted for publication 25.10.2021.

Научная статья

УДК 378.016 : 811.161.1

ББК Ш141.12-9-99

DOI 10.25588/CSPU.2021.23.32.006

А. А. Миронова¹, Чуаньтин Цзюй², И. А. Чуносова³

¹ORCID № 0000-0001-5910-8567

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

E-mail: amiron_rus@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-5166-6975

Кандидат филологических наук, лектор кафедры специального русского языка,
Хэйлунцзянский научно-технический университет,
г. Харбин, Китайская Народная Республика.

E-mail: juchuanting@163.com

³ORCID № 0000-0001-5618-0563

Старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного,
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: chunsovaia@gmail.com

**РАБОТА С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (УРОВЕНЬ ТРКИ-2)**

Аннотация

Введение. В статье рассмотрена проблема формирования читательской грамотности на уроках русского языка как иностранного в современном вузе. Часто предлагаемые для подготовки к итоговому тестированию тексты не понимаются не только иностранными слушателями, но и российскими студентами, так как содержат большое количество интертекстуальных отсылок и требуют владения широкими фоновыми знаниями. **Цель статьи** — распространение методического опыта работы с учащимися на уроках русского языка как иностранного в процессе формирования у них читательской грамотности.

@ Миронова А. А., Цзюй Ч., Чуносова И. А., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

Материалы и методы. При изучении и описании материала использовались общетеоретические методы исследования: синтез, анализ, сопоставление, обобщение, а также описательный и сопоставительный методы; для обоснования выводов применены эмпирические методы исследования: лингвистический эксперимент и педагогическое наблюдение.

Результаты. В статье представлен опыт работы преподавателей по обучению чтению на уроках русского языка как иностранного в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете, Южно-Уральском государственном университете, Хэйлунцзянском научно-техническом университете. Предложенная студентам после изучения материала анкета направлена на выявление уровня читательской грамотности и степени понимания интертекстуальных данных в тексте.

Обсуждение. В статье представлен к обсуждению вопрос о понимании современного публицистического текста носителями и носителями языка. Анализ научных работ по проблеме обучения чтению подтвердил высокую актуальность, научную новизну и лингводидактический потенциал заявленной темы.

Заключение. Сделан вывод о том, что необходимыми для полного понимания публицистического текста знаниями на сегодняшний день не владеют и российские студенты. Для формирования читательской грамотности необходимо подбирать такие тексты, в которых культурные знаки и символы являются рабочими для современного поколения.

Ключевые слова: интертекст; лингводидактика; русский как иностранный; ТРКИ-2; текст; чтение.

Основные положения:

- рассмотрена проблема обучения чтению на уроках русского языка как иностранного как этап подготовки к говорению по поднятой автором проблеме при подготовке к экзамену ТРКИ-2;
- проведен локальный эксперимент для проверки уровня понимания публицистического текста;

– отмечен факт, что многие учащиеся высших учебных заведений утратили (или не приобрели вовсе) культурный код, позволяющий считывать ассоциативную связь.

1 Введение (Introduction)

Одним из основных показателей сформированности определенного уровня владения русским языком как иностранным в итоговом тестировании предстает чтение. Читательская грамотность и определение «чтение» связаны с умением работать с информацией. На уроках русского языка как иностранного обучающиеся работают с учебным текстом, который представляет собой как аутентичный, оригинальный текст, так и текст, специально сконструированный для решения определенных методических задач [1; 2; 3; 4].

Несмотря на большое количество работ, посвященных исследованию апробации формирования читательской грамотности, многие аспекты противоречивы. С одной стороны, в образовании существует задача формирования читательской грамотности, а одним из важнейших условий формирования является учебник, содержащий в себе задания на все существующие читательские умения. С другой стороны, по результатам анализа учебной литературы становится понятно, что учебники не содержат достаточное количество заданий для работы и в контексте формирования читательской грамотности не получили своего решения. В настоящее время вопрос о формировании читательской грамотности как ведущего компонента социализации обучающихся приобретает первостепенную важность, что и определило актуальность научного поиска. Проблемой становится не только понимание информации из предложенного текста, а метапредметная направленность материала, опора на фоновые знания лингвокультурного компонента.

Основой методического подхода для большинства преподавателей русского языка выступают уроки чтения, разработанные Н. В. Кулибиной [5]. На сегодняшний день авторский курс насчитывает 248 онлайн-ресурса по 48 произведениям. Уроки распределены по уровням владения, материал ориентирован для учителя,

для читателя, для логопеда, снабжен методическими рекомендациями, приложениями к урокам.

В связи с большим количеством обучающихся китайских граждан русскому языку был обобщен опыт обучения китайских студентов как в России, так и в Китае [6; 7; 8; 9; 10].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Материалом исследования послужили данные лингвистического эксперимента по работе с нелинейным интертекстуальным текстом. Под интертекстуальностью мы понимаем общее свойство текстов, выражающееся в наличии между ними связей по линиям содержания, формально-знаковому выражению (цитаты, аллюзии, реминисценции и т. п.).

Для получения объективных выводов использовались описательный, сравнительный методы. Основными методами исследования материала являются анализ научной литературы, посвященной проблеме организации научно-исследовательской работы учащихся; а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных.

3 Результаты (Results)

В методике обучения чтению принято выделять следующие виды чтения: просмотровое — получение общего представления о содержащейся в тексте информации [11]; ознакомительное — так называемое чтение «для себя», извлечение основной информации, определение темы и основной мысли; изучающее предполагает вдумчивое чтение, понимание и запоминание содержащейся в нем информации для дальнейшего использования; поисковое — нахождение в тексте определенных данных, необходимых для выполнения определенной учебной задачи. Преподаватель последовательно на уроках русского как иностранного отрабатывает навыки всех видов чтения текстов различных стилей и жанров, типов речи на неродном языке.

При подготовке к экзаменам по ТРКИ-2 чаще всего применяется учебное пособие «В мире людей» [12; 13]. По мере освоения

материала важно диагностировать актуальный уровень сформированности читательской грамотности у иностранных обучающихся. Эксперимент охватывал следующие группы:

1. Иностранные студенты, обучающиеся в России русскому как иностранному: 20 студентов второго курса, 25 студентов третьего курса, (специальность «Международные отношения»), 21 студент первого курса, 12 магистрантов второго курса (специальность «Русский как иностранный») Южно-Уральского государственного университета;

2. Китайские студенты, изучающие русский язык как иностранный в Китайской Народной Республике: 30 студентов первого курса, 28 студентов второго курса, 58 человек третьего курса факультета русского языка Хэйлунцзянского научно-технического университета (г. Харбин, КНР).

3. Российские студенты, владеющие русским как родным: 56 студентов четвертого курса филологического факультета и 34 студента первого курса исторического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Локальный лингвистический эксперимент проходил в три этапа:

1 этап: изучение теоретической и методической литературы, выступающей в качестве основы создания условий для формирования читательской грамотности обучающихся русскому языку как иностранному.

2 этап: диагностирование уровня читательской грамотности студентов, разработка анкеты к тексту.

3 этап: систематизация и обобщение данных, полученных в ходе локального лингвистического эксперимента, уточнение методики формирования читательской грамотности, внедрение результатов в практику преподавания русского языка как иностранного.

Для проверки понимания интертекста, оценочности сведений респондентам была предложена анкета со следующими вопросами.

1. Как вы понимаете название текста? Что это за город «Урюпинск» и когда его принято вспоминать?

2. Как вы понимаете выражение «город мечты»? Какой это город, что в нём должно быть?

3. Что вы знаете о городе Рио-де-Жанейро? Чем он известен? Какие образы связаны с ним?

4. Какой известный книжный герой, который стал потом киногероем, называл Рио-де-Жанейро городом мечты?

5. В какой степени москвичи готовы переехать в другой город?

5.1 более 80 % населения;

5.2 менее 10 % населения;

5.3 около 7 % населения.

6. Кто хочет переехать больше?

6.1 мужчины;

6.2 женщины;

6.3 подростки.

7. Куда хочет переехать большая часть москвичей?

7.1 на юг страны;

7.2 на восток страны;

7.3 на север страны;

7.4 в другую страну.

4 Обсуждение (Discussion)

Для обсуждения предложен материал по работе с текстом «С мечтой об Урюпинске» из учебника «В мире людей», часть «Письмо. Говорение» [12, 8]. Авторы учебника предлагают данную информацию из газеты для написания сообщения знакомому-социологу в виде собственного рассуждения о готовности жителей Москвы переехать в другие населенные пункты. Диагностическую работу по оценке читательской грамотности выполняли как иностранные студенты, так и российские. За отведённое количество времени (45 минут) с работой справилось 112 человек (39,4 %). За 50–65 минут — 129 учеников (45,4%), 75–80 минут — 43 ученика (15,2 %). Медлен-

ный темп чтения, незнание фонового материала привели к таким временным затратам. Это относится в равной степени не только к иностранным, но и к российским студентам.

Оригинальный текст базируется на материале из газеты «Труд», в необходимой мере образно излагающем информацию о нарастающей в обществе тяге к перемене мест. Журналист уже выбором названия мотивирует читателей обратиться к архетипическому образному ряду. Урюпинск — это реально существующий город, чьё название прославил анекдот, популярный во времена СССР. Анекдот повествовал о студенте, который вынужден сдать профессору дисциплину «Научный коммунизм», но не слышал ни об одной фамилии и ни об одном понятии. Такое полное незнание подталкивает профессора уточнить — откуда приехал студент. Выясняется, что он из Урюпинска, и это переносит характеристику знаний студента на весь город: место настолько глухое и далёкое от столичных веяний, что смена политического режима на нём и его жителях никак не сказывается. Ироничный переворот ситуации происходит в анекдоте, когда профессор мечтательно вздыхает, что хотел бы жить в Урюпинске, по всей видимости, чтобы пребывать в таком же блаженном неведении, как его студент.

Будучи обычным провинциальным городом, в сознании жителей России Урюпинск стал своеобразной «столицей провинциальных городов», художественно концентрируя в себе максимум качеств, которые присущи удалённым от центра областным поселениям. Автор статьи и автор учебного текста воспользовались уже существующей коннотацией, избегая лишних рассуждений для погружения читателя в проблему. Однако этот изящный способ создания тематического восприятия информации сработал не для всех участников эксперимента. В ответ на первый вопрос подавляющее большинство учащихся — 239 (84,2 %) – написали буквальную справку о городе Урюпинск:

«Стоит на границе трёх областей», «находится недалеко от Москвы», «тёплая столица России», «город в Волгоградской области».

Сорок пять участников (15,8 %) постарались развить мысль и приблизились к обозначенной теме:

«Урюпинск используется в простонародной речи как синоним глубинки, глуши, отсылает нас к желанию некоторых москвичей сменить столицу на менее густонаселённое и популярное место», «Урюпинск — это маленький провинциальный город, из которого скорее хотят уехать», «Урюпинск — это название города, аналогичное захолустью», «есть те, кто хочет в провинцию», «это ироничное название тихих провинциальных местечек», «в названии город упомянут с иронией, никто не захочет туда переезжать».

Второй вопрос предложенной анкеты не вызвал у респондентов затруднений, каждый учащийся охарактеризовал свой «город мечты», говоря об одном факторе или сочетании факторов. Результаты опроса отражены на рисунке 1.

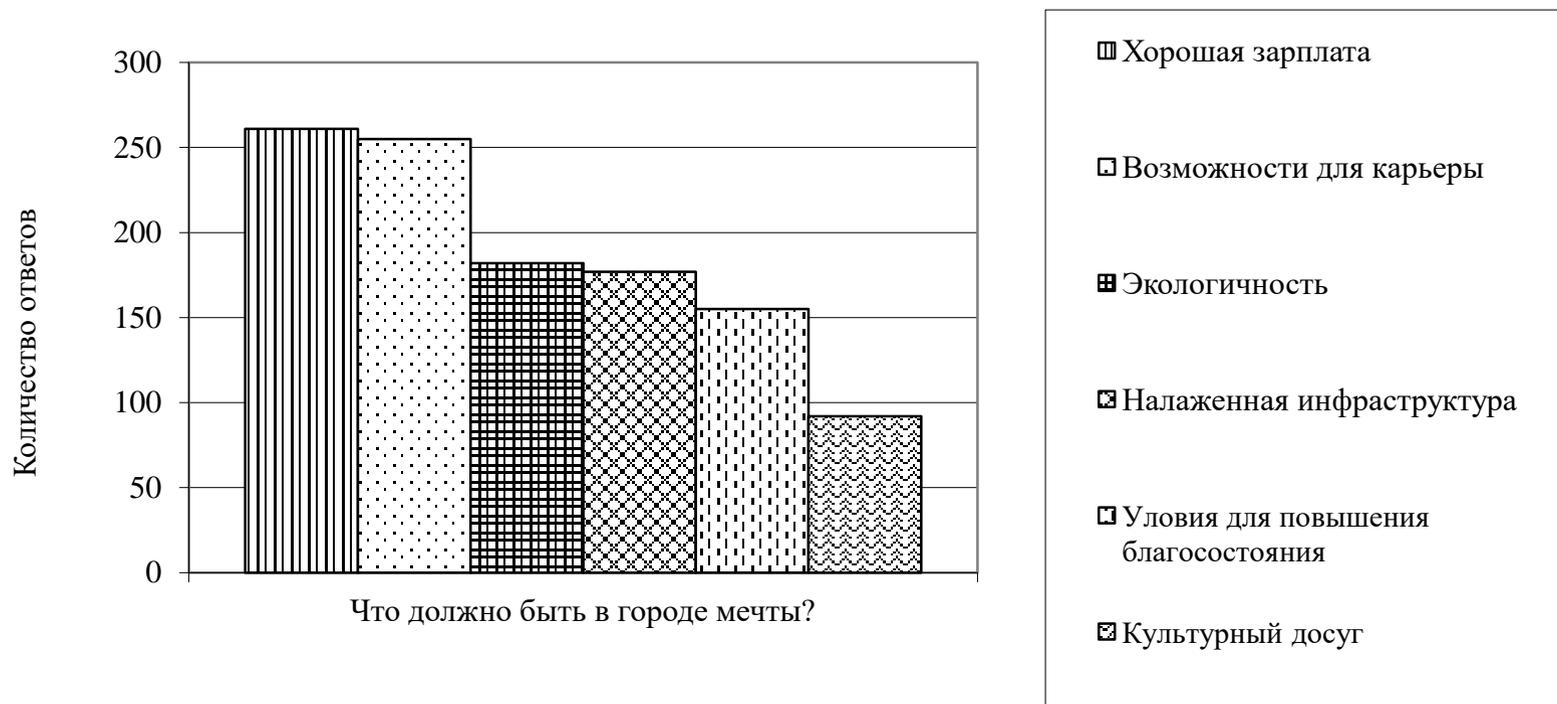


Рисунок 1 — Результаты опроса респондентов «Мой город мечты».

Figure 1 — Results of the survey of respondents “My Dream City”.

Никто из респондентов не обратил внимания на образную силу выражения «город мечты», несмотря на то, что последующие вопросы приводят к ассоциативному ряду, связанному с героем и произведением.

Третий вопрос, о городе Рио-де-Жанейро, вызвал неоднородную реакцию учащихся. 7 человек (2,4 %) не смогли ответить на вопрос, 35 человек (12,4 %) вспомнили о бразильском футболе, 82 человека (28,8 %) упомянули о статуе Христа, 142 человека (50 %) охарактеризовали его как столицу карнавалов, расположенную в тёплом тропическом климате, а потому всегда ассоциативно связанную с праздниками, беззаботностью и отдыхом. 18 человек (6,4 %) нашли в этом вопросе образный подтекст и вспомнили о хрестоматийной фразе Остапа Бендера:

«Все ходят в белых штанах», «беззаботный, карнавальный образ жизни», «Рио-де-Жанейро — это город мечты».

Четвёртый вопрос должен был стать финальным для работы с образным рядом, чтобы постепенное нагнетание ассоциаций привело учащихся к имени книжного героя, имеющего воплощение и в разных киноверсиях. Однако оказалось, что культурный код, позволяющий считывать намёки на эту смысловую цепочку, постепенно стёрся: те же 18 человек (6,4 %) из всего коллектива опрошенных смогли безошибочно вспомнить имя Остапа Бендера. Три человека (1 %) смогли вспомнить название книги, но не имя героя — «12 стульев», «Золотой телёнок». Два человека (0,7 %) написали только фамилию одного из авторов оригинального произведения — «Ильф». Звучали варианты: «Человек-Амфибия» (0,35 %), «Кот из мультика» (0,35 %), «Попугай Кеша» (0,35 %), «Гулливер» (0,35 %). Среди студентов, приехавших учить русский язык из стран ближнего зарубежья, неожиданно возобладали версия «Паоло Коэльо, «Алхимик», всего таких ответов было 29 (10,3 %). Была озвучена версия, популярная среди граждан Туркменистана, что это Жерар Депардьё, так ответил 21 студент (7,4 %). Двести семь человек (72,8 %) не ответили на вопрос совсем.

5 Заключение (Conclusion)

Как показала практика проведения эксперимента со смысловыми вопросами к тексту, многие учащиеся высших учебных заведений утратили (или не приобрели вовсе) культурный код, позволяющий считывать ассоциативную связь. Это относится в равной степени как к иностранным студентам, так и к русскоговорящим — для многих вопрос об Остапе Бендере оказался неразрешимым. С одной стороны, такая показывает невоспроизведение метапредметных знаний иностранными студентами при осмысленном чтении, а с другой, демонстрируя утрату этой части культурного кода у российских студентов, показывает его естественную жизнь во времени. Изменение мировоззрения, круга интересов и ценностей среднего россиянина повлияло и на узнаваемость вещей, во многом связываемых с прошлым нашей страны. Насколько острым и культовым было сатирическое произведение И. Ильфа и Е. Петрова в советское время, настолько же обиденным оно стало в новейшей истории России. Отражение этой смены мировоззрений и демонстрирует наш эксперимент на лингвистическом материале со статистическим анализом результатов.

Библиографический список

1. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Санкт-Петербург : ООО Центр «Златоуст», 2015. – 210 с.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. Москва : Русский язык. Курсы, 2004. – 256 с.
3. Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И. Русский язык как иностранный. Чтение. Челябинск : Издательский центр Южно-Уральского государственного университета, 2015. – 134 с.
4. Дзюба Е. В., Ерёмина С. А. Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты // Филологический класс. 2018. № 2 (52). С. 109–117. DOI 10.26710/fk18-02-18 .
5. Кулибина Н. В. «Интерактивные авторские курсы института Пушкина» как опыт создания электронной образовательной среды // Русский язык за рубежом, 2016. № 5. С. 104–109.
6. Ерёмкина Е. А. Особенности обучения чтению китайских студентов на занятиях специального курса «Русский язык и культура речи» (из опыта работы) // Филологический класс, 2017. № 2 (48). С. 19–26. DOI: 10.26710/fk17-02-03.

7. Янь Цзя-е. Дидактические идеи обучения русскому языку в Хейлунцзянском университете // Русский язык за рубежом, 1994. № 5-6. С. 82–84.

8. Чжан Цзыли. Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении русскому языку как иностранному: в условиях китайского языкового вуза. Москва. 2002. – 164 с.

9. Юй Тичжуан. Методические основы лингводидактического тестирования по РКИ с помощью компьютерных технологий (в условиях китайского языкового вуза) : автореферат дис. ... канд. пед. наук, Москва. 2008. – 23 с.

10. Охорзина Ю. О., Салосина И. В., Глинкин В. С. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 441. С. 206–212. DOI: 10.17223/15617793/441/27

11. Балыхина Т. М. Обучение чтению на русском языке как неродном // Методика преподавания русского языка как неродного. Москва : Российский университет дружбы народов, 2007. С. 136–145.

12. Макова М. Н., Ускова О. А. В мире людей : учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3). Изд. 3-е. Вып. 1 : Письмо. Говорение. Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. – 288 с. ISBN 978-5-86547-612-2.

13. Макова М. Н., Ускова О. А. В мире людей. : учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран. Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. Вып. 3 : Чтение. Говорение, ч. 1 : ТРКИ-2. – 164 с.

A. A. Mironova¹, Chuan'tin Tszuy², I. A. Chunosova³

¹ORCID No. 0000-0001-5910-8567

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

E-mail: amiron_rus@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-5166-6975

Candidate of Philological Sciences, Lecturer at the Department of Special
Russian Language, University Of Science and Technology, Harbin, China.

E-mail: juchuanting@163.com

³ORCID No. 0000-0001-5618-0563

Senior Lecturer at the Department of Russian as a Foreign Language,
South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: chunosovaia@gmail.com

WORKING WITH THE EDUCATIONAL TEXT IN THE CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL (LEVEL TORFL-2)

Abstract

Introduction. The article considers the problem of the formation of reader's literacy in the lessons of Russian as a foreign language in a modern university. Often the texts offered for preparation for the final test are not understood not only by foreign students, but also by Russian students, since they contain a large number of intertext references and require broad background knowledge. **Purpose of the article** — Dissemination of methodological experience of working with students in the lessons of Russian as a foreign language in the process of forming their reading literacy.

Materials and methods. When studying and describing the material, general theoretical research methods were used: synthesis, analysis, comparison, generalization, as well as descriptive and comparative methods; empirical research methods were used to substantiate the conclusions: linguistic experiment and pedagogical observation.

Results. The article presents the experience of teachers teaching reading at the lessons of Russian as a foreign language at the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, South Ural State University, Heilongjiang Scientific and Technical University. The questionnaire offered to students after studying the material is aimed at identifying the level of reader literacy and the degree of understanding of intertextual data in the text.

Discussion. The article presents for discussion the question of the understanding of the modern journalistic text by non-native speakers and native speakers. The analysis of scientific works on the problem of teaching reading confirmed the high relevance, scientific novelty and linguistic and didactic potential of the declared topic.

Conclusion. It is concluded that Russian students do not possess the knowledge necessary for a complete understanding of the journalistic text today. For the formation of reader literacy, it is necessary to select such texts in which cultural signs and symbols are working for the modern generation.

Keywords: Intertext; Linguodidactics; Russian as a foreign language; TORFL-2; Text; reading.

Highlights:

The problem of teaching reading at the lessons of Russian as a foreign language is considered as a stage of preparation for speaking on the problem raised by the author in preparation for the TORFL-2 exam;

A local experiment was conducted to test the level of understanding of the journalistic text;

The fact is noted that many students of higher educational institutions have lost (or have not acquired at all) the cultural code that allows them to read the associative connection.

References

1. Kulibina N.V. (2015), *Zachem, chto i kak chitat' na uroke: metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo* [Why, what and how to read in the lesson: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language], *Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu "Tsentr "Zlatoust"*, Saint-Petersburg, 210 p. (In Russian).
2. Akishina A.A. & Kagan O.Ye. (2004), *Uchimsya učit'. Dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [For a teacher of Russian as a foreign language], *Russkiy yazyk. Kursy*, Moscow, 256 p. (In Russian).
3. Berezovskaya Ya.L., Sharafutdinova O.I. (2015), *Russkiy yazyk kak inostranny. Chteniye* [Russian as a foreign language. Reading.]. *Izdatel'skiy tsentr Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*, Chelyabinsk, 134 p. (In Russian).
4. Dzyuba Ye.V. & Yeromina S.A. (2018), *Urok chteniya na russkom yazyke v inostrannoy auditorii: metodicheskiy i metodologicheskiy aspekty* [Reading lesson in Russian in a foreign audience: methodological and methodological aspects], *Filologicheskiy klass*, 2, 52, 109–117. DOI 10.26710/fk18-02-18. (In Russian).
5. Kulibina N.V. (2016), *"Interaktivnyye avtorskiye kursy instituta Pushkina" kak opyt sozdaniya elektronnoy obrazovatel'noy sredy* ["Interactive courses of the Pushkin Institute" as an experience of creating an elec-

tronic educational environment], *Russkiy yazyk za rubezhom*, 5, 104–109. (In Russian).

6. Yeremina Ye.A. (2017), *Osobennosti obucheniya chteniyu kitayskikh studentov na zanyatiyakh spetsial'nogo kursa «Russkiy yazyk i kul'tura rechi» (iz opyta raboty)* [Features of teaching Chinese students to read in the classroom of the special course "Russian language and culture of speech" (from work experience)], *Filologicheskiy klass*, 2, 48, 19–26. DOI 10.26710/fk17-02-03. (In Russian).

7. Yan' TSzya-ye. (1994), *Didakticheskiye idei obucheniya russkomu yazyku v Kheyluntszyanskom universitete* [Didactic Ideas of Teaching Russian at Heilongjiang University]. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 5–6, 82–84. (In Russian).

8. Chzhan Tszyli (2002), *Metodicheskiye osnovy ispol'zovaniya resursov Interneta pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: v usloviyakh kitayskogo yazykovogo vuza* [Methodological foundations of using Internet resources in teaching Russian as a foreign language: in the context of a Chinese language university]. Moscow, 164 p. (In Russian).

9. Yuy Tichzhan (2008), *Metodicheskiye osnovy lingvodidakticheskogo testirovaniya po RKI (russkomu yazyku kak inostrannomu) s pomoshch'yu komp'yuternykh tekhnologiy (v usloviyakh kitayskogo yazykovogo vuza) (avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Methodological foundations of linguodidactic testing in RCT with the help of computer technologies (in the conditions of a Chinese language university) (Dissertation abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences)], Moscow, 23 p. (In Russian).

10. Okhorzina Yu.O., Salosina I.V. & Glinkin V.S. (2019), *Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh vuzov KNR: teoreticheskiye i metodicheskiye aspekty* [Features of teaching the Russian language in the conditions of universities in the PRC (In the Russian as a foreign language): theoretical and methodological aspects], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 441, 206–212. DOI: 10.17223/15617793/441/27. (In Russian).

11. Balykhina T.M. (2007), *Obucheniye chteniyu na russkom yazyke kak nerodnom* [Teaching to read in Russian as a foreign language]. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language], *Rossiyskiy universitet druzhby narodov*, Moscow, pp. 136–145. (In Russian).

12. Makova M.N., Uskova O.A. (2020), *V mire lyudey. (uchebnoye posobiye po podgotovke k ekzameni po russkomu yazyku dlya grazhdan zarubezhnykh stran (TRKI-2 – TRKI-3)* [In the world of people (a study aid for preparing for the exam in the Russian language for citizens of foreign countries (TRKI-2 – TRKI-3)]. *Zlatoust*, Sankt-Peterburg, 3, 1 “Pis'mo. Govoreniye”, 288 p. (In Russian).

13. Makova M.N., Uskova O.A. (2020), *V mire lyudey. (uchebnoye posobiye po podgotovke k ekzameni po russkomu yazyku dlya grazhdan zarubezhnykh stran* [In the world of people (a study aid for preparing for the

exam in the Russian language for citizens of foreign countries)], *Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu* “Tsentr “Zlatoust”, Saint-Petersburg, 3 “Chteniye Govoreniye”, 1 “TRKI-2”, 164 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 11.09.2021; одобрена после рецензирования 14.09.2021; принята к публикации 15.09.2021.

The article was submitted 11.09.2021; approved after reviewing 14.09.2021; accepted for publication 15.09.2021.

Научная статья

УДК 37

ББК 74.3

DOI 10.25588/CSPU.2021.55.32.007

С. Г. Молчанов

ORCID № 0000-0003-1089-2711

Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; профессор кафедры развития образовательных систем, Челябинский институт развития профессионального образования, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: molchanov_chel@mail.ru

ДИГИТАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕДУР АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

Аннотация

Введение. В начале 90-х прошлого века возникла проблема организации, содержания и инструментального обеспечения аттестации работников образования. Тогда терминами «дигитализация» и «цифровизация» еще не пользовались. Поэтому создаваемые методики базировались в основном на различных способах анкетирования. Но поскольку объемы информации для оценивания компетентности достаточно велики, то это влекло и дороговизну процедур, и неадекватность оценки, и прочие проблемы. Отсюда возникла необходимость компьютерной обработки данных.

Материалы и методы. В статье предлагается описание методики оценивания профессиональной компетентности педагогического работника (его социально-профессионального статуса и его профессионально-педагогической квалификации) [1; 2] на основе экспертного оценивания; описываются процедуры работы с методикой АЛИНА (Автоматизированная личностно-ориентированная интерактивная независимая аттестация), а также ее особенности и достоинства. Методика имеет дигитальное (цифровое), программное сопровождение, которое предполагает возможность оценивания работников:

@ Молчанов С. Г., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

- 1) дополнительного;
- 2) дошкольного;
- 3) общего (начального, основного и среднего) образования;
- 4) руководителей образовательных учреждений (структурных подразделений).

Результаты. Методика может быть реализована в режиме оператора, и тогда у менеджмента организации появляется достаточное, необходимое количество информации об экспертном сообществе и о каждом эксперте. Методика может быть использована в режиме эксперта, который после процедур идентификации и назначения ему заданий может работать в интерактивном формате.

Обсуждение. Использование предлагаемой методики позволяет не только автоматизировать процедуру оценивания, но и обеспечить ее объективизированность и конфиденциальность; существенно сократить затраты моральных, материальных и временных ресурсов на аттестацию; адекватно и экономично обеспечить отбор актуального содержания повышения квалификации; перенести акцент на дистанционные формы получения дополнительного профессионально-педагогического (управленческого) образования.

Заключение. Таким образом, методика позволяет минимизировать затраты на проведение оценивания профессионально-педагогической (управленческой) компетентности педагогических и руководящих работников.

Ключевые слова: аттестация; дигитализация; оценивание (эталонное, персональное); цифровизация; эксперт.

Основные положения:

- определены составляющие профессиональной компетентности работников образования;
- разработана совокупность процедур, обеспечивающих адекватное, экономичное оценивание профессиональной компетентности с использованием дигитализации;
- представлены реальные практики по использованию возможностей дигитализации для аттестации педагогического персонала.

1 Введение (Introduction)

В начале 90-х прошлого века мы разработали первую версию компьютеризированной (тогда терминами «дигитализация» и «цифровизация» еще не пользовались) методики оценивания профессиональной компетентности педагогического работника (его социально-профессионального статуса и его профессионально-педагогической квалификации). Продукт получил наименование – «Автоматизированная личностно-ориентированная интерактивная независимая аттестации – АЛИНА» [1; 2].

В рамках исследования проблемы оценивания профессиональной компетентности работников образования было создано последовательно несколько версий дигитализации (цифровизации) процедур оценивания и обработки данных об аттестуемых.

Сегодня модно говорить и о цифровизации, и об искусственном интеллекте (в дальнейшем — ИИ). И так, для чего нам цифровизация и ИИ? Они нужны не для того, что ИИ думал за нас, а для того, чтобы он принимал на себя исполнение рутинных операций и высвобождал нас для действительно творческой деятельности нашего естественного интеллекта. Глубоко заблуждаются те, кто считает, что живое, непосредственное общение педагога и обучающегося можно заменить дистанционным и (или) педагогом-роботом. Кто научит этого робота? Конечно же, живой педагог с естественным интеллектом. В этом смысле этот робот ничем не отличается от студента, пришедшего на первый курс педагогического колледжа и (или) педагогического университета. Робот к тому же нуждается в технологическом и техническом обслуживании. А это могут делать только люди. Сколько потребуется персонала, чтобы обслуживать каждого робота? Что мы сэкономим и что получим? Вопросы, на которые пока нет ответа.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Что же касается дигитализации (цифровизации) оценивания профессиональной компетентности, то оказалось возможным создание адекватного инструментального обеспечения фиксации профессиональной компетентности (статуса) работников образова-

ния и установлении их рейтинга. На основании такого рейтинга можно определять социально-профессиональный статус каждого педагогического работника, его профессиональную компетентность. И это служит обоснованием для присвоения квалификационной категории.

Необходимость системной идентификации состояния профессиональной компетентности педагогического персонала очевидна и со следующих позиций:

а) для определения содержания дополнительного профессионально-педагогического (-управленческого) образования в системе повышения квалификации работников образования;

б) для определения проблематики институциональной методической и научно-методической работы педагогических и руководящих работников образовательных организаций на уровне их участия в работе над единой методической темой;

в) для выстраивания и систематического обновления стандарта профессионально-педагогического образования;

г) для построения и систематической актуализации стандарта профессиональной компетентности педагогических работников («стандарта педагога») [3; 4; 5].

Предлагаемая для обсуждения методика позволяет фиксировать то, какие профессионально-педагогические компетенции или а) слабо выражены, или б) просто отсутствуют у конкретного педагогического работника. Именно эти компетенции и увеличение их выраженности должны стать объектом воздействия, «мишенью» системы повышения квалификации (дополнительного профессионального образования); именно эти компетенции и их описание (содержательное наполнение) должны предстать в качестве содержания образовательных программ дополнительного профессионального образования в системе повышения квалификации. И, наконец, именно описание всей совокупности актуальных компетенций должно стать «стандартом педагога» [3]. То есть нынешний «стандарт педагога» не должен застыть в своем фиксированном несколько лет назад состоянии: он должен быть релевантен постоян-

но обновляющейся образовательной ситуации. Методика имеет дигитальное (цифровое), программное сопровождение, которое предполагает возможность оценивания, в рамках аттестации четырех групп (категорий) работников¹:

- 1) дополнительного образования;
- 2) дошкольного образования;
- 3) общего (начального, основного и среднего) образования;
- 4) руководителей образовательных учреждений (структурных подразделений).

Особенностью и одновременно достоинством программы является ее персональная ориентированность. Экспертное заключение относительно конкретного аттестуемого фиксируется в виде итогового протокола.

Этот документ содержит описание результатов оценивания профессиональной компетентности работника несколькими экспертами и предстает в формате перечня «ключевых» профессионально-педагогических компетенций с указанием степени их выраженности в виде числового значения. Это позволяет по итогам аттестации и самому аттестуемому, и руководителям образовательной организации избрать для него (прошедшего аттестацию, оценивание) адекватную программу (с адекватным содержанием) дополнительного профессионально-педагогического (управленческого) образования в образовательной организации системы повышения квалификации и (или) методической (научно-методической) работы внутри образовательной организации.

Кроме того, перечень «ключевых» компетенций может варьироваться в рамках нормативно заданных государственных требова-

¹Примечание – При соответствующей доработке экспертных карт можно производить оценивание и работников СПО и ВО. В этом смысле методика универсальна, и, более того, она может менять содержательное наполнение профессиональной компетентности (в случае возникновения новых профессиональных компетенций) всех категорий (групп) работников образования, т. е. ее можно квалифицировать как «самозатачивающуюся», как искусственный интеллект, но сопровождаемый коллективным естественным интеллектном всех экспертов.

ний и «стандартов педагога» к профессиональной компетентности и периодически обновляться в зависимости от актуальных приоритетов развития системы образования РФ, ее отдельной подсистемы и конкретной образовательной системы образовательной организации. Заметим, что перечень компетенций также должен быть адаптированным к региональным приоритетам [6]. Это не означает, что изменится содержание перечня, но изменится иерархия компетенций. Например, в территориях, где не слишком хорошая экономическая и социальная ситуации, верхние ступени иерархической лестницы займут авторитарные, управленческие компетенции. В территориях же, где социально-экономическая ситуация благоприятная, — либерально-демократические, управленческие компетенции.

3 Результаты (Results)

Для разработки экспертных карт, во-первых, нужно назвать объект оценивания (произвести его номинацию); во-вторых, описать его признаки, в-третьих, определить критерии, относительно которых будет оцениваться каждый признак и, разумеется, объект, в целом; в-четвертых, нужно выбрать измерители. В нашем исследовании таким объектом была названа профессиональная компетентность, которую мы определили как состоящую из двух объектов второго уровня: 1) социально-профессиональный статус и 2) профессиональная квалификация. В настоящей статье обсуждается оценивание только первого объекта второго уровня — *социально-профессиональный статус*.

Исходя из вышесказанного первая задача нашего исследования была сформулирована следующим образом: описать объект - социально-профессиональный статус (профессиональная компетентность) работника а) дошкольного, б) школьного, в) дополнительного образования и г) руководителя образовательной организации или ее структурного подразделения. Поэтому на первом этапе разработки обсуждаемой методики мы провели большое количество экспертных семинаров (совещаний, собраний), в которых участвовали 353 работников дошкольного, общего, дополнительного образо-

вания и руководителей. Все вместе мы провели фиксацию совокупности признаков объекта — социально-профессиональный статус.

Затем на основе исследований Ю. К. Бабанского (виды педагогической деятельности), Б. М. Теплова (функции) и Н. В. Кузьминой (компоненты) мы создали некую матрицу, включив в нее виды, функции, компоненты педагогической деятельности. Заметим, что это мы сделали еще в 1998 году, и это не противоречит современному «стандарту педагога» (Таблица 1).

Таблица 1 — Матрица социально-профессионального статуса, профессиональной компетентности педагогического работника (деятельность, функции, компоненты)

Table 1 — Matrix of socio-professional status, professional competence of the teacher (activity, functions, components)

Профессионально-педагогическая (ПП)	Функция	Компонент
Подготовленность (ППП)	Информативно-коммуникативная	Гностический
Деятельность (ППД)	Аффективно-коммуникативная	Коммуникативный
Результативность (РППД)	Регулятивно-коммуникативная	Организаторский
Исследовательская активность (ППИА)	—	Конструктивно-проектировочный

Участникам экспертных семинаров предлагалось назвать и зафиксировать совокупность признаков каждого из одиннадцати объектов. Каждое новое экспертное совещание исключало несущественные признаки и оставляло более существенные.

Кроме того, эксперты фиксировали и рабочие определения каждого признака, что потом было использовано при создании экспертных карт на электронном носителе и для создания «Терминологического словаря-помощника ...» для экспертов и педагогов. Этот словарь был сделан для более однозначного понимания и оценивающими, и оцениваемыми смыслов всех параметров матрицы и

всех признаков этих параметров.

4 Обсуждение (Discussion)

Таким образом, еще одним достоинством предлагаемой методики мы считаем то, что наполнение экспертных карт производили сами практические работники, а не ученые [7]. Они исходили, при этом из понимания того, что относительно этих признаков будет производиться оценивание профессиональной компетентности и их самих, и их коллег. Следует отметить при этом, что если эту процедуру повторять из года в год, то какие-то признаки будут признаваться все менее существенными для актуального (исторически изменяющегося) статуса работника и их можно исключать из перечня, заменяя их на более актуальные, релевантные новым образовательным реалиям.

Заметим, что любой объект, равно как и «профессиональный стандарт педагога», уже на следующий день после его фиксации [3] начинает устаревать. И нынешний стандарт, созданный и утвержденный уже четвертый год тому назад, может только устаревать, а вот содержание экспертных карт предлагаемой методики может обновляться. Для этого достаточно произвести новый экспертный опрос и ввести новые экспертные карты в программу. Ведь, очевидно, что аттестовать сегодняшнего работника относительно вчерашних требований, по меньшей мере, неразумно, а с точки зрения безопасности государства — преступно. Не случайно однажды Бисмарк сказал, что Пруссию великой сделал учитель. Педагогический работник со вчерашними компетенциями вряд ли обеспечит величие России.

Интересно отметить, что некоторые параметры эксперты (педагогические работники и менеджеры) затруднились описать через совокупность признаков. Например, эксперты не видят различий между проектировочным и конструктивным компонентами, поэтому в экспертной карте это было зафиксировано, как конструктивно-проектировочный компонент. С другой стороны, это означает, что в рамках повышения квалификации необходимо это обсуждать. Во всяком случае, материала по итогам экспертного опроса было по-

лучено достаточно для создания экспертных карт на бумажном и электронном носителях. Затем экспертам было предложено оценить степень важности каждого признака и выстроить иерархию. Компьютерная программа в состоянии обработать все индивидуальные, субъективные экспертные позиции и создать модель стандартной профессиональной компетентности педагогического работника и менеджера относительно актуальных совокупных (суммативных) представлений всех экспертов. Таким образом, совокупное экспертное мнение позволяло нам фиксировать некое эталонное представление о статусе абстрактного педагога. Процедуру оформления консенсуального представления экспертного сообщества относительно «стандарта педагога» мы назвали *эталонным оцениванием*.

При эталонном оценивании эксперт производит оценивание степени важности признаков социально-профессионального статуса (СПС) работника образования с учетом его принадлежности к той или иной группе, категории работников образования. Эксперт выражает свое субъективное мнение в виде балльной оценки от 1 до 10, отвечая на вопрос: «Какой признак более, а какой менее важен для работника, принадлежащего к такой-то группе?». Таким образом, эксперт как бы выстраивает иерархию признаков. И это очень важно для последующего *персонального оценивания*. Это процедура экспертного «якорения» критериев для последующего оценивания реальной компетентности конкретных работников образования. А затем уже эксперты оценивали выраженность этих признаков у конкретного педагогического работника. Эта процедура получила название «Персональное оценивание». При персональном оценивании эксперт производит оценивание степени выраженности признаков у конкретного аттестуемого работника. Эксперт выражает свое субъективное мнение в виде балльной оценки от 1 до 10, отвечая на вопрос: «В какой степени выражен тот или иной признак у конкретного аттестуемого работника?». Эксперт выступает как измеритель. В сознании эксперта как бы возникает шкала. Как правило, она содержит три позиции: 1) *ниже (хуже) того, как сде-*

лал бы я; 2) так же, как сделал бы я; 3) лучше, чем делаю я. В нашей методике предлагается шкала из 10 позиций. Поэтому: 1) «ниже (хуже) того, как сделал бы я» эксперт оценит баллами в диапазоне от 5 и до 1; 2) «так же, как сделал бы я» — в диапазоне от 5 до 8; 3) «лучше, чем делаю я» — в диапазоне от 8 до 10.

Компьютерная программа решает следующую задачу: сравнить реальную компетентность педагога с эталонной, по существу, виртуальной, но стандартной. Соотнесение «важности» и «выраженности» и дает представление (в виде рейтинга) об адекватности (неадекватности) СПС конкретного аттестуемого актуальным представлениям о стандартном СПС. Отметим, что каждый эксперт должен обязательно выполнить сначала эталонное оценивание. Только после этого программа допускает его к персональному оцениванию. Таким образом, можно обеспечить перманентную стандартизацию совокупности профессиональных компетенций. Это устремленность в перспективу, а не деградация.

Производить оценивание нужно относительно актуальных представлений о компетентности, а не прошлых (уже ненужных) или будущих (еще ненужных) компетенциях. Что толку «задирать планку», если она недостижима сегодня? Это не порождает ничего, кроме поводов для конфликтов и разочарования и у аттестуемых, и у аттестующих. Нужно постепенно «выращивать» их компетентность до требуемого актуальностью уровня.

В 1998 году была подготовлена докторская диссертация по проблеме аттестации педагогического персонала, в рамках которой была разработана первая версия методики. Затем несколько других версий, более адекватных постоянно обновляющемуся программному обеспечению [7; 8]. Аттестация состояла из двух итераций, и так было до 2012 года в Челябинской городской образовательной системе. В первой итерации предлагалось оценивать СПС силами экспертной группы по методике «АЛИНА» (в 2004 году методика получила медаль ВВЦ (ВДНХ); в 2008 году методика была утверждена Губернатором Челябинской области П. И. Суминым) как обязательная. Во второй итерации мы предлагаем оценивать кон-

спекты образовательных (социализационных) занятий опять же силами экспертов, которые сами проводят такие же занятия. Оценивание производится относительно внутренней шкалы из трех позиций (см. выше). Но обсуждение этой второй методики не является предметом обсуждения этой статьи. В обеих итерациях участвовали эксперты, имеющие квалификационную категорию не ниже той, на которую заявился аттестуемый. Аттестационная комиссия должна наблюдать только за процедурами и правильностью использования инструментария [9], подтверждать (легитимизировать) экспертные заключения. Только при таких условиях у педагогов возникнет доверие к аттестации и ощущение справедливости, без которого этого доверия нет.

5 Заключение (Conclusion)

Использование предлагаемой методики позволяет не только автоматизировать процедуру оценивания, но и обеспечить ее объективизированность и конфиденциальность; существенно сократить затраты моральных, материальных и временных ресурсов на аттестацию; адекватно и экономично обеспечить отбор актуального содержания повышения квалификации; перенести акцент на дистанционные формы получения дополнительного профессионально-педагогического (управленческого) образования. Учитывая опыт затрат на проведение аттестации медицинского персонала Министерством здравоохранения Челябинской области, а также опыт других субъектов Российской Федерации, уменьшены нормативы трудозатрат в два раза. Если до 2004 года для оценивания профессионально-педагогической (управленческой) компетентности затраты составляли семь академических часов, то при использовании методики затраты будут составлять 3,5 академических часа. Если ранее на оценивание и обработку данных было отведено три академических часа, то в предложенной варианте 1,5 академических часа. И это не предел. Таким образом, методика позволяет минимизировать затраты на проведение оценивания профессионально-педагогической (управленческой) компетентности педагогических и руководящих работников.

Библиографический список

1. Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–157.
2. Молчанов С. Г. Автоматизированная личностно-ориентированная интерактивная независимая аттестация (АЛИНА): компьютеризированная методика оценивания соц.-проф. статуса пед. работников и руководителей ОУ (подразделений) : учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2004. – 71 с.
3. Кузнецова М. Д., Яшина А. А., Колганова Н. А. Социально-педагогическая готовность педагогического персонала к внедрению ФГОС ДО // Педагогическое искусство. 2018. № 2. С. 19–28.
4. Садыкова Т. Н. Профессионально-педагогическая компетентность современного работника дошкольного образования // Детский сад от А до Я. 2018. № 5 (95). С. 53–58.
5. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Педагогические технологии для старшей школы в условиях цифровизации современного образования : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : КАРО, 2020. – 176 с.
6. Садыкова Т. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : сб. материалов XII Междунар. науч.-практ. конф., 26 марта 2021 года. Шадринск : ШГПУ, 2021. С. 491–496.
7. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2018. № 2. С. 32–40.
8. Хомякова Э. В. Этнокультурная компетентность – важнейший элемент готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в современной поликультурной среде // Педагогическое искусство. 2018. №2. С. 44–48.
9. Шадриков В. Д., Кузнецова И. В. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М. : Высшая школа экономики, 2010. – 182 с.

S. G. Molchanov

ORCID No. 0000-0003-1089-2711

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,

Professor at the Department of Theory, Methodology and Management of
Preschool Education, South-Ural state Humanities-Pedagogical University;

Professor at the Department of Educational Systems Development,
Chelyabinsk Institute for the Development of Professional Education,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: molchanov_chel@mail.ru

THE DIGITALIZATION OF CERTIFICATION PROCEDURES FOR PEDAGOGICAL PERSONNEL

Abstract

Introduction. At the beginning of the 90s of the last century, the problem arose of organizing, maintaining and instrumenting the certification of educational workers. Then the terms “digitalization” and “digitalization” have not yet been used. Therefore, the methods created were based mainly on various methods of questionnaire. But since the amount of information for assessing competence is large enough, this entailed both the high cost of procedures and the inadequacy of assessment and other problems. Hence the need for computer data processing.

Materials and methods. The article proposes a description of the methodology for assessing the professional competence of a pedagogical worker (his social and professional status and his professional and pedagogical qualifications) [1; 2] based on expert assessment; described are procedures for working with the ALINA methodology (Automated personal-oriented interactive independent certification), as well as its features and advantages. The technique has digital (digital), software support, which involves the possibility of evaluating employees: 1) additional; 2) preschool; 3) general (primary, basic and secondary) education; 4) heads of educational institutions (structural divisions).

Results. The methodology can be implemented in the operator mode and then the management of the organization has a sufficient and necessary amount of information about the expert community and about each expert. The technique can be used in an expert mode, which, after identification procedures and assignment of tasks to it, can work in an interactive format.

Discussion. Using the proposed methodology allows not only to automate the evaluation procedure, but also to ensure its objectivity and confidentiality; Significantly reduce the cost of moral, material and temporary resources for certification; Ensure

adequate and cost-effective selection of relevant content of advanced training; shift the focus to distance forms of obtaining additional vocational and pedagogical (vocational and managerial) education.

Conclusion. Thus, the methodology allows to minimize the cost of assessing the vocational and pedagogical (-managerial) competence of pedagogical and leadership workers.

Keywords: Certification; Digitalization; Evaluation (reference, personal); Digitalization; Expert.

Highlights:

The components of the professional competence of education workers are defined;

A set of procedures has been developed to ensure adequate, economical assessment of professional competence using digitalization;

Real practices on the use of digitalization opportunities for certification of pedagogical personnel are presented.

References

1. Sidorkin A.M. (2013), *Professionalnaya podgotovka uchiteley v SShA: uroki dlya Rossii* [Teacher training in the USA: lessons for Russia]. *Voprosi obrazovaniya*, 1, 136–157 (In Russian).
2. Molchanov S.G. (2006), *Avtomatizirovannaya lichnostno-orientirovannaya interaktivnaya nezavisimaya attestaciya (ALINA)*. [Automated personal-oriented interactive independent certification (ALINA)], Chelyabinsk, 71 p. (In Russian).
3. Kuznetsova M.D., Yashina A.A. & Kolganova N.A. (2018). *Sotsialno-pedagogicheskaya gotovnost pedagogicheskogo personala k vnedreniyu FGOS DO (Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya)* [Socio-pedagogical readiness of pedagogical staff for the implementation of Federal State Educational Standard for Pre-school Education], *Pedagogicheskoye iskusstvo*, 2, 19–28 (In Russian).
4. Sadykova T.N. (2018), *Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' sovremennogo rabotnika doshkol'nogo obrazovaniya* [Professional and pedagogical competence of a modern preschool education worker], *Detskiy sad ot A do Ya*, 5 (95), 53–58. (In Russian).
5. Dautova O.B. & Krylova O.N. (2020), *Pedagogicheskie tekhnologii dlya starshej shkoly v usloviyah cifrovizacii sovremennogo obrazovaniya : uchebno-metodicheskoe posobie* [Pedagogical technologies for

high school in the conditions of digitalization of modern education: educational and methodological manual], *Izdatel'stvo "KARO"*, St. Petersburg, 176 p. (In Russian).

6. Sadykova T.N. (2021). *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya* [Formation of professional competence of a teacher of preschool education], *Sbornik materialov XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konfeyerentsii "Pedagogicheskoye obrazovaniye: traditsii, innovatsii, poiski, perspektivy"*, 26 marta 2021 goda [A collection of materials of the XII International Scientific and Practical Conference "Pedagogical education: traditions, innovations, searches, prospects", March 26, 2021], *Shadrinskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet*, Shadrinsk, 491–496. (In Russian).

7. Demakova I.D. & Shustova I.Yu. (2018). *Pedagog kak vospitatel': znachimye harakteristiki vospitatel'noj deyatel'nosti, princip so-bytijnosti v vospitanii* [Teacher as an educator: significant characteristics of educational activity, the principle of co-existence in education], *Pedagogicheskoye iskusstvo*, 2, 32–40. (In Russian).

8. Khomyakova E.V. (2018). *Etnokul'turnaya kompetentnost' — vazhnejshij element gotovnosti budushchih uchitelej nachal'nyh klassov k professional'noj deyatel'nosti v sovremennoj polikul'turnoj srede* [Ethnocultural competence is the most important element the readiness of future primary teachers for vocational training activities in the modern multicultural environment], *Pedagogicheskoye iskusstvo*, 2, 44–48. (In Russian).

9. Shadrikov V.D. & Kuznetsova I.V. (2010), *Metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov* [Methodology for assessing the level of qualification of pedagogical workers], *Vysshaya shkola ekonomiki*, Moscow, 182 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 11.08.2021; одобрена после рецензирования 22.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.

The article was submitted 11.08.2021; approved after reviewing 22.09.2021; accepted for publication 28.09.2021.

Научная статья

УДК 378.937 : 371.038

ББК 74.480.26 : 74200.55

DOI 10.25588/CSPU.2021.33.39.008

И. Л. Орехова¹, З. И. Тюмасева², Е. Б. Быстрой³

¹ORCID № 0000-0002-1671-7917

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических
дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: orehovail@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

³ORCID № 0000-0001-5976-3465

Профессор, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: bistraieb@cspu.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
В ЛЕТНИХ ЛАГЕРЯХ**

Аннотация

Введение. Проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения актуализирует необходимость формирования готовности будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе с детьми в летних лагерях. В статье представлены анализ базовых понятий исследования обозначенной проблемы, конкретизировано их содержание, а также генезис становления летних лагерей в нашей стране и за рубежом. Цель статьи — обосновать необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов в связи с нацеленностью на здоровьесбереже-

@ Орехова И. Л., Тюмасева З. И., Быстрой Е. Б., 2021

ние и раскрыть возможности вузовского педагогического образования в решении данной актуальной задачи.

Материалы и методы. В процессе проведенного тематического исследования проанализированы научная и методическая литература по проблеме формирования готовности будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе в летних лагерях, а также нормативно-правовые документы, систематизированы и обобщены результаты, полученные другими исследователями по обозначенной тематике.

Результаты. Анализ научной литературы позволил конкретизировать понятия, позволяющие определить вектор развития современной профессиональной подготовки педагогов. Проанализированы социально-исторические предпосылки становления современной системы летних детских лагерей. Разработана модульная программа поэтапного формирования готовности будущих педагогов к оздоровительной работе с детьми и подростками.

Обсуждение. Современные требования к профессиональной подготовке выпускников педагогических вузов обуславливают необходимость формирования у них готовности к оздоровительно-воспитательной работе с детьми и подростками, в том числе и в летних детских лагерях как особом образовательном пространстве, направленном на всесторонне воспитание, развитие личности и оздоровление. В статье представлена модульная программа, поэтапная реализация которой обеспечивает решение данной актуальной задачи.

Заключение. В ходе проведенного исследования сделан вывод о том, что формирование готовности будущих педагогов в оздоровительной работе с подрастающим поколением предполагает непрерывную, целенаправленную, системную деятельность педагогического вуза, успешность которой обеспечивается организацией тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: здоровье; оздоровление; оздоровительно-воспитательная работа; летние лагеря; готовность будущих педагогов; тьюторское сопровождение.

Основные положения:

- проанализированы базовые понятия, определяющие вектор развития современной профессиональной подготовки педагогов;
- определены этапы становления летних детских лагерей в нашей стране и за рубежом;
- предложена модульная программа поэтапного формирования готовности будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе.

1 Введение (Introduction)

Личная безопасность, здоровье, оздоровление, сбережение и укрепление здоровья на протяжении десятилетий являются самими важными вопросами жизнедеятельности человека.

Многие ученые в своих работах отмечают, что около 90 % обучающихся в общеобразовательных организациях имеют серьезные проблемы с физическим и психическим здоровьем [1]. Многолетние исследования Института здоровья и экологии человека с 1998 по 2018 годы показывают, что только 2,9 % студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета можно отнести к категории практически здоровых, 23 % находятся в третьем состоянии (не болезнь и не здоровье) и 74,1 % студентов имеют разного рода заболевания. Однако состояние здоровья подрастающего поколения, студенческой молодежи является важнейшим фактором безопасности государства и благополучия общества. В этой связи для студентов педагогических вузов овладение навыками и умениями оздоровительной работы с детьми имеет приоритетную значимость. В настоящее время принят ряд законодательных актов по части охраны здоровья обучающихся, воспитанников. В них акцентируется мысль о том, что современное образование должно выполнять функции сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Поэтому у будущих педагогов необходимо сформировать компетенции по овладению здоровьесберегающими технологиями, умению оздоравливать себя и своих учеников.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В нашем исследовании проанализирована научная и методическая литература, что позволило, с одной стороны, определить и конкретизировать базовые понятия по исследуемой проблеме, с другой стороны, проследить генезис становления летних детских лагерей. Ряд понятий, который рассматривается в работе, трактуется учеными неоднозначно. Анализ психолого-педагогической, эколого-валеологической литературы позволяет идентифицировать понятия, необходимые для проведения нашего исследования. Ключевыми понятиями являются «оздоровительно-воспитательная работа», «готовность к оздоровительно-воспитательной работе», «тьюторское сопровождение».

3 Результаты (Results)

Прежде всего, раскроем ключевое понятие «оздоровительно-воспитательная работа», интерпретированное на основе родовидового анализа определений здоровья, оздоровления, воспитания.

Изучение эколого-валеологической, медико-биологической и педагогической литературы дало возможность проанализировать разные толкования понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» (Н. М. Амосов, И. И. Брехман, Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, И. Л. Орехова, Т. Ф. Орехова, Н. Н. Малярчук, Н. В. Третьякова, З. И. Тюмасева, Л. Г. Татарникова, Е. А. Югова и др.). Здоровье как неустановившееся понятие определяется учеными с позиции направления своего исследования: санитарно-гигиенического, философского, социологического, физиологического, валеологического и т. д. Какое бы определение здоровью ни давали исследователи, оно будет относительным и исторически обусловленным социально-культурными нормами и стереотипами. Сделаем небольшой экскурс в историю.

В Древней Руси, когда шла речь о здоровье, превалировала мысль о том что, если человек здоров, значит, он крепкий «как дерево». Деревья во все времена считались носителями жизненной субстанции, маркерами, которые идентифицировались с жизненной силой и здоровьем человека [2].

В античные времена (Гиппократ, Цицерон, Платон) понятию «здоровье» уделяется особое внимание, и оно рассматривается как правильное соотношение различных душевных состояний или как гармония телесного и душевного. Римские и греческие философы подчеркивали главную мысль: чтобы быть здоровым, непременно нужно следовать собственной природе и общей природе вещей. Этот тезис созвучен с одним из главных принципов педагогики — принципом природосообразности.

В настоящее время существует не менее 300 определений здоровья. В 1948 г. Всемирная организация здравоохранения впервые дает определение понятию «здоровье», которое имеет несколько переводов с различными интерпретациями. Н. Ф. Реймерс уточняет определение здоровья человека и выделяет три его составляющие: физическое, психическое и социальное, подчеркивая при этом объективное состояние и субъективное чувство, что является очень важным для человека [1]. При всем многообразии трактовок понятия здоровья, мы в своем исследовании опираемся на определение здоровья, которое дала З. И. Тюмасева с точки зрения устойчивости, адаптации, подчеркивая экологическую сущность здоровья.

Человек рассматривается не только как биологическое существо, но еще и как экологическая система. Устойчивость экологической системы характеризуется динамическим равновесием ее внутренней среды, динамическим равновесием ее внешней среды и динамическим равновесием внутренней (эндосреды) и внешней (экзосреды). Такое понимание акцентирует экологическую сущность здоровья и выводит на подходы к оздоровлению самого человека.

Понятие «оздоровление» является доминирующим в организации образовательной среды, образовательного процесса, жизнедеятельности человека и любой динамической системе. В нашем исследовании под оздоровлением понимаем прибавление здоровья разными способами, средствами, при расширении адаптационных возможностей человека к окружающей природной, социальной, природно-социальной среде. Поэтому *оздоровительная работа* с

детьми рассматривается нами как вид деятельности, который личностно и социально значим, так как положительно влияет на формирование потребности быть здоровым.

Воспитание следует рассматривать как процесс формирования комплексных личностных качеств человека, составляющих его индивидуальность, в результате педагогического взаимодействия. В результате его осуществляется приобщение человека к совокупности общественных отношений, вырабатываются устойчивые механизмы регуляции поведения и деятельности и, что важно, восхождение человека к его индивидуальности и появлению новых возможностей. Воспитание неотъемлемо связано с самовоспитанием и акмеологическим проектированием. Таким образом, *оздоровительно-воспитательная работа* — это социально и личностно значимая деятельность, которая обеспечивает формирование личностных качеств человека в аспекте сохранения и укрепления здоровья, воспитания потребности быть здоровым, вести здоровый и безопасный образ жизни.

Понятие *«готовность будущих педагогов»* является составляющей профессиональной подготовки студентов. Поэтому данные понятия следует рассматривать в тесной взаимосвязи между собой. В педагогической литературе широко используют соподчиненные понятия *«подготовка»*, *«подготовленность»*, *«готовность»*. В словаре русского языка С. И. Ожегова *«готовность»* трактуется как законченность, окончательный результат, либо как состояние от прилагательных *«готовый»*, желание делать что-либо.

В психологии профессиональная готовность понимается как сложное и динамическое образование, которое в процессе формирования рассматривается как личностное качество или как психическое состояние. При этом готовность к деятельности определяется через овладение специальными умениями и наличие определенного внутреннего состояния человека, что и обеспечивает успешность выполняемой деятельности. Также готовность рассматривается через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных

и волевых компонентов, и в содержание этого понятия включаются такие составляющие, как потребность, способность и решимость. Учитывая психологический аспект, готовность будем понимать, как динамическое качество личности, которое обеспечивает ей возможность изменяться и осуществлять переход образа «Я» с одного качественного уровня на другой. В этой связи *готовность к оздоровительно-воспитательной работе* следует рассматривать как мотивированное желание, потребность в активной профессиональной воспитательной деятельности в области оздоровления обучаемых, стремление формировать комплексное благополучие подрастающего человека в гармонии с окружающей средой.

В нашем исследовании, когда речь идет о формировании готовности будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе с детьми, приоритетной задачей является овладение знаниями, умениями и навыками в оздоровлении не только себя, но и других в процессе эколого-валеологической подготовки студентов педагогического вуза. Такая подготовка обеспечивает формирование рациональных отношений будущего педагога с окружающим природным, социальным и природно-социальным миром и самим собой и нацеливает его развитие на устойчивость. Эколого-валеологическая подготовка студентов реализуется в следующих *направлениях*:

- организация здоровьесберегающей среды;
- формирование у подрастающего человека рациональных отношений к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, природно-социальной среде и самому себе, а также оздоровлению этих отношений;
- диверсифицированная оздоровительная деятельность, обусловленная личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями обучающихся образовательных организаций.

Термином «формирование» мы обозначаем процесс воздействия на человека совокупности факторов разной природы (природные, антропогенные, социальные и др.), под влиянием которых он

приобретает свойства личности. В этом случае роль тьютора необходима, так как он сопровождает тьюторанта, оказывает помощь в построении особого, индивидуального образовательного пути, мотивирует на оздоровительную деятельность [3; 4]. Следовательно, под *формированием* (от глагола «формировать» в значении создавать, организовывать) понимается процесс становления какого-либо качества в человеке, в нашем случае это ценностное отношение к здоровью человека и здоровью (благополучию) окружающей среды, факторы которой имеют решающее значение в оздоровлении человека, расширении его адаптационных возможностей.

Для российского образования понятие «тьютор» новое, поэтому оно еще не установившееся и интерпретируется учеными по-разному. За основу берем определение, которое дает Т. М. Ковалева. Тьюторство — это особый тип педагогического сопровождения ребенка, то есть сопровождение процесса индивидуализации в ситуации открытого образования [5].

Таким образом, *тьюторское сопровождение — педагогическая деятельность, направленная на усвоение социального опыта по здоровьесбережению, личной безопасности, сохранению и укреплению как собственного здоровья, так и здоровья обучающихся в интеграции с рациональным использованием природных ресурсов и их сбережением.*

Опираясь на предыдущее определение, сформулируем понятие «тьюторское сопровождение формирования готовности будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе с детьми», которое рассматриваем как *целенаправленную, систематическую, воспитательную деятельность, направленную на овладение здоровьесберегающими технологиями, системами, средствами оздоровительной работы, способствующими личной безопасности, сохранению и укреплению здоровья, а также рациональному использованию природных факторов в расширении адаптационных возможностей организма.*

Остановимся на ретроспективном анализе проблемы становления профессиональной подготовки будущих педагогов к оздорови-

тельно-воспитательной работе с детьми в летних лагерях.

Летний лагерь представляет собой особую педагогическую систему и специфическую среду гармоничного развития детей [2; 6]. Это место, где органично сочетается отдых с духовно-нравственным воспитанием, физическим развитием и оздоровлением с использованием целительных сил природы. Такое целеполагание в деятельности летних лагерей требует тщательной соответствующей подготовки педагогического коллектива и сформированности компетенций в области педагогической деятельности [7; 8].

Целью проекта исследования, посвященного совершенствованию профессионального педагогического образования в соответствии с требованиями ФГОС 3++, является разработка концептуальных основ подготовки будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе с детьми в летних лагерях.

Ранее мы рассмотрели основные базовые понятия исследования. В дальнейшем обратимся к истории становления летних лагерей, предназначенных для отдыха детей (Таблица 1) [9; 10].

Таблица 1 — Генезис становления летних детских лагерей

Table 1 — The genesis of the establishment of summer camps for children

Период	Страна	Цель
1847–1885 г. г. Франция, Дания, Бельгия, Италия, Германия, Россия. Первоначально возникают летние детские колонии как предшественники современных летних лагерей. Возникают частные лагеря в деревнях, городах, парковых зонах. Цель – оздоровление детей, физическое развитие, развитие личностных качеств		
1847 г.	Дания	Первая детская колония для бедных детей с целью оздоровления
1872 г.	Россия	Великая Княгиня Екатерина Михайловна основывает «приют для выздоравливающих детей»
1872 г.	Германия	В соответствии с «Законом о школьном надзоре» создаются ассоциации каникулярных поселений
1874 г.	Филадельфия	Детский лагерь «Young Men`s Christian Association»
1876 г.	Швейцария	Герман Уолтер Бюн организовал первый европейский детский лагерь. Цель — трудовое воспитание
1885–1915 г. г. Возникновение скаутских лагерей. Цель — физическое развитие. Основные принципы скаутского движения: патриотизм, аполитичность, внеклассовый характер, веротерпимость. Организационная основа воспитательной системы – методы самовоспитания (самоанализ, самооценка, самотребование, самоприказ)		
1885 г. 1902–1912 г. г.	США	Первый лагерь для мальчиков. Лагеря для девочек. Цель — обучение основам выживания в условиях дикой природы, физическое воспитание, обучение основам декоративно-прикладного искусства

Продолжение таблицы 1

Период	Страна	Цель
1905 г.	Россия	Летняя детская трудовая колония «Бодрая жизнь». Цель – трудовое воспитание, физическое развитие, образовательная деятельность
1907 г.	Англия	Баден-Пауэлл организовал лагерь для мальчиков. Цель – выживание в природных условиях, наблюдение за окружающей природой, оказание первой помощи, обучение рыцарству, физическое развитие
1909 г.	Россия	О. И. Пантюхов организует первый отряд юных разведчиков в Павловске под Петербургом
1916–1940 г. г. Расцвет лагерного движения в США, Европе, России. Цель – воспитание, досуговая деятельность, оздоровление, развитие интересов детей. Детские лагеря разного вида: оздоровительно-реабилитационные, исследовательские, туристическо-экскурсионные, интернациональные		
1923–1940 г. г.	Германия	Создается Общество друзей немецкой молодежи, которое занималось организацией каникулярных лагерей для детей рабочих социалистической ориентации. В них отдыхали дети из Франции, Бельгии, Германии, Швейцарии. Цель — политическое воспитание. В конце 20-х годов в связи с приходом к власти национал-социалистов и созданием «Гитлер-югенд» каникулярные детские лагеря реализовывали цель – создание «здорового национального тела»
	Пруссия	Организуются каникулярные лагеря и молодежные походы. Цель — укрепление любви к Отечеству, укрепление здоровья и пробуждение чувства любви к природе. Важной задачей молодежных походов являлось обучение, формирование у молодежи исследовательских навыков на основе наблюдения

Продолжение таблицы 1

Период	Страна	Цель
Начало 20-х годов XX века	Россия	Появляются первые лагеря как продолжение деятельности пионерских отрядов. Цель — спортивное, военно-патриотическое воспитание в духе коммунистических идей, просветительская деятельность среди сельских детей
Вторая половина 20-х годов XX века	Россия	Цель пионерских лагерей – отдых и оздоровление школьников (З. П. Соловьев, председатель российского общества Красного Креста). 1925 г. — создание интернационального лагеря «Артек» как лагеря-санатория
1940–1950 г. г. Россия. Детские лагеря либо перестают функционировать, либо отданы под нужды фронта. В послевоенные годы основная цель детских лагерей – воспитательная и социализирующая работа с бездомными и/или сиротами, оздоровительная работа, патриотическое воспитание		
1950–1980 г. г. — «Золотой век» детских лагерей в России. Цель – идеологическое и патриотическое воспитание, развитие творческих способностей и интересов детей в области искусства, живописи, техники, туризма, физкультуры, спорта, саморазвитие и самореализация ребенка, оздоровительная работа (укрепление физического, психического, нравственного здоровья. Доминирует коммунарская методика (коллективная творческая деятельность).		
1998–2015 г. г. Появляются образовательные узконаправленные летние лагеря: музыкальные, языковые, научные и т. д.		
2016 г. – настоящее время. Летние детские лагеря в Европе занимают лидирующие позиции, для них характерно свободное времяпровождение с обязательным посещением некоторых мероприятий. Возникают Молодежные центры, лагеря: стационарные (детские оздоровительные учреждения), спортивно-оздоровительные (скаутские, туристские), санаторные, образовательные (творческие, религиозные, языковые), научные. В России: Всероссийский детский центр «Океан», Международный детский центр «Артек»		

Таким образом, можно сделать вывод, что становление летних детских лагерей в России прошло следующие этапы:

- двадцатые – начало сороковых годов XX столетия — лагеря выполняют оздоровительно-воспитательную функцию;
- конец сороковых – восьмидесятые годы XX столетия — функция оздоровительно-воспитательно-образовательная;
- девяностые годы XX столетия – настоящее время — полифункциональная функция.

4 Обсуждение (Discussion)

Наше исследование показало, что на всем протяжении становления летних детских лагерей доминантой оздоровительной работы с детьми являлись физическое воспитание и физическое развитие.

Проблема подготовки педагогических кадров к работе с детьми в летних лагерях всегда была актуальной, так как к ее организации предъявлялись специфические требования, обусловленные условиями функционирования данных внешкольных организаций.

Летний оздоровительный лагерь — особое образовательное, коммуникативное и социальное пространство, направленное на воспитание и социализацию детей и подростков. В этой связи подготовке будущих педагогов к организации летнего отдыха детей отводится важная роль [11]. Конечно, с течением времени менялись образовательные стандарты педагогического образования, но во всех нормативных документах оставались задачи подготовки студента, который мог обеспечить безопасный, оздоравливающий, интересный отдых детей. Чаще всего в методической литературе предлагаются программы, сценарии, игры, которые обеспечивают продуктивную деятельность детей в летнем лагере, такую как: участие в походах, концертах, праздниках, конкурсах, диспутах, дебатах, трудовых десантах, акциях, ярмарках, рейдах, конкретной трудовой деятельности. При этом основные направления подготовки будущих педагогов к работе с детьми в летних лагерях заключаются в следующем: проведение блока игр на знакомство, сплочение,

взаимодействие, на выявление лидеров и др.; проведение первого организационного сбора отряда, в том числе организация самоуправления в отряде (выборы актива); проведение хозяйственного сбора отряда; знакомство с территорией лагеря и персоналом, его традициями, законами, легендами и программой смены; проведение «Огонька знакомств»; оформление отрядного уголка; проведение отрядных и общелагерных воспитательных мероприятий в соответствии с программой смены и возрастными особенностями детей и подростков, работа с детскими инициативными группами, организация самоуправления; подведение итогов смены (общелагерные и отрядные мероприятия); проведение заключительного вечернего огонька [10; 12; 13].

Анализ современных нормативных документов, в частности стандартов высшего образования, также позволяет констатировать тот факт, что в них в качестве цели педагогического образования выдвигается «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей» и ничего не говорится о формировании потребности быть здоровым и научении оздоровлению (Таблица 2).

Таблица 2 — Цели образования, отраженные в государственных стандартах педагогического образования в аспекте формируемых компетенций

Table 2 — The goals of education reflected in the state standards of teacher education in the aspect of formed competencies

Стандарт 2004 года	ФГОС первого поколения	ФГОС второго поколения	ФГОС 3++
Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей	Выпускник должен обладать следующими компетенциями: – готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7)	Выпускник должен обладать следующими компетенциями: – готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-8)	Выпускник должен обладать следующими компетенциями: – способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций (УК-8)
<p>Примечания:</p> <p>1 ПК — профессиональная компетенция;</p> <p>2 УК — универсальная компетенция</p>			

В этой связи хочется вспомнить китайскую поговорку: «Хочешь накормить человека один раз — дай ему рыбу. Хочешь накормить его на всю жизнь — научи его рыбачить». Потребность в здоровье и здоровом образе жизни как факторе сохранения и укрепления здоровья начинает формироваться с самого рождения человека, особо важное значение в этом процессе отводится периоду обучения в школе. Таким образом, педагог и педагогический коллектив образовательной организации должны быть готовы к научению подрастающего поколения, развивающегося человека быть здоровым, уметь оздоравливать себя. Формирование готовности будущих педагогов к оздоровительной работе с детьми и подростками осуществляется в течение всего периода профессиональной педагогической подготовки (Таблица 3).

Таблица 3 — **Формирование готовности будущих педагогов к оздоровительной работе**

Table 3 — **Formation of the readiness of future teachers for health-improving work**

Период профессиональной подготовки	Модуль профессиональной подготовки	Содержание модуля профессиональной подготовки
1 курсы (1–2 семестры)	Учебный модуль «Здоровьесберегающий»	Учебные дисциплины: – «Возрастная анатомия, физиология и гигиена»; – «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни»; – «Безопасность жизнедеятельности»; – «Основы экологической культуры». Промежуточная аттестация — экзамен по модулю
1 курс (2–5 курсы по желанию)	Воспитательный модуль	Оздоровительно-воспитательные мероприятия: «Дары осени — нашему здоровью»; «Экологический марафон «Здоровье Земли — здоровье человека»
1–5 курсы	Исследовательский (творческий) модуль: – учебно-исследовательская работа; – научно-исследовательская работа	Изучение объективной и субъективной составляющей своего здоровья, составление Паспорта здоровья», разработка проекта «На пути к здоровью». Самостоятельная исследовательская деятельность в области здоровья, участие в научно-практической конференции «Экологическая безопасность, здоровье и образование»
3 курс (6 семестр)	Практический модуль	Производственная практика (педагогическая в каникулярный период), модуль «Оздоровительная и экологическая работа с детьми и подростками в летний период»

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, подводя итог вышесказанному, мы можем сделать следующие выводы:

– в соответствии с социальным заказом современного общества, выраженном в требованиях Федерального образовательного стандарта высшего образования, одной из важнейших задач педагогического профессионального образования является формирование компетенции, нацеленной на охрану здоровья обучаемых, воспитанников, готовности к оздоровительной работе с подрастающим поколением;

– процесс формирования здоровьесберегающей компетенции реализуется в течение всего периода обучения будущих педагогов и является многоэтапным, включающим учебный, воспитательный, исследовательский, практический модули;

– особое место в данном процессе отводится практической подготовке будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе в детском летнем лагере;

– будущие учителя со сформированной здоровьесберегающей компетенцией будут владеть разнообразными формами, методами и средствами оздоровления детей и подростков, формирования комплексного благополучия подрастающего поколения, сопряженного с благополучием окружающей природной, социальной, социально-природной среды.

Библиографический список

1. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Быстрая Е. Б. Теоретико-практические аспекты готовности будущих учителей к оздоровительной работе с детьми в летних лагерях : монография. Челябинск., 2021. – 237 с.
2. Ткачева Ю. Ю. Детский оздоровительный лагерь // Детский оздоровительный лагерь: сб. научных статей. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2019. С. 97–107.
3. Добрачева А. Н. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин // Перспективы науки и образования. 2018. № 33. С. 100–105.
4. Романько Д. В., Баженова И. И. Анализ понятия «готовность к выполнению индивидуального проекта» как результата школьного образования // Вестник ТвГУ. 2019. Вып. 1 (46). С. 284–290. (Педагогика и психология).
5. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение студентов педагогического

бакалавриата 1 года обучения как антропопрактика // Исследователь / Researcher. 2018. № 1-2 (21-22). С. 139–142.

6. Леснов А. А., Ковалев В. П. Летний оздоровительный лагерь как центр социализации школьников в каникулярный период // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20327> (дата обращения: 03.10.2021).

7. Борисова М. М., Павлова Н. П. Практико-ориентированный подход к подготовке вожатых // Вестник Московского городского педагогического университета. 2018. № 3 (45). С. 22–31. (Педагогика и психология).

8. Павлова Н. П., Борисова М. М. Летняя педагогическая практика как часть профессиональной подготовки обучающихся // Профильная школа. 2019. Т. 7. № 1. С. 25–31.

9. Волгунов В. В. Организация детского отдыха в оздоровительном лагере: социально-педагогический аспект // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 4. С. 16–19.

10. Стратий П. В., Глаголева Д. А., Серов А. В. История возникновения и проектирования детских лагерей отдыха // Architecture and Modern in formation Technologies. 2019. № 2 (47). С. 122–134.

11. Торшин В. Н., Поголяева М. Н., Коваль С. А. Теория и практика организации подготовки кадров учреждений отдыха и оздоровления детей : монография. М. : ООО «Новое образование», 2011. – 120 с.

12. Помелов В. Б. Скаутское движение: история и современность // Вестник гуманитарного образования. 2015. № 3. С. 12–18.

13. Санжаева Р. Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2 С. 6–16.

I. L. Orekhova¹, Z. I. Tyumaseva², Ye. B. Bystray³

¹ORCID No. 0000-0002-1671-7917

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Life Safety and Biomedical
Disciplines, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: orehovail@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-5895-0605

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Life Safety and Biomedical Disciplines, South-
Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: zit@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-5976-3465

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

E-mail: bistraieb@cspu.ru

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS TO HEALTH-IMPROVING AND EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN IN SUMMER CAMPS

Abstract

Introduction. The problem of preserving and strengthening the health of the younger generation actualizes the need to form the readiness of future teachers for health-improving and educational work with children in summer camps. The article presents an analysis of the basic concepts of the study of the indicated problem, concretizes their content, as well as the genesis of the formation of summer camps in our country and abroad. The purpose of the article is to substantiate the need to improve the professional training of future teachers in connection with the focus on health preservation and to reveal the possibilities of university pedagogical education in solving this urgent problem.

Materials and methods. In the course of the conducted case study, the scientific and methodological literature on the problem of forming the readiness of future teachers for health-improving and educational work in summer camps, as well as regulatory documents were analyzed, the results obtained by other researchers on the indicated topic were systematized and generalized.

Results. The analysis of scientific literature made it possible to concretize the concepts that make it possible to determine the vector of development of modern professional training of teachers. The socio-historical preconditions for the formation of the modern system of summer camps for children are analyzed. A modular program has been developed for the stage-by-stage formation of the readiness of future teachers for health-improving work with children and adolescents.

Discussion. Modern requirements for the professional training of graduates of pedagogical universities necessitate the formation of their readiness for health-improving and educational work with children and adolescents, including in summer chil-

dren's camps as a special educational space aimed at comprehensive education, personality development and health improvement. The article presents a modular program, the phased implementation of which provides a solution to this urgent problem.

Conclusion. In the course of the study, it was concluded that the formation of the readiness of future teachers in health-improving work with the younger generation presupposes continuous, purposeful, systemic activity of a pedagogical university, the success of which is ensured by the organization of tutor support.

Keywords: Health; Health improvement; Recreational and educational work; Summer camps; The readiness of future teachers; Tutor support.

Highlights:

Analyzed the basic concepts that determine the vector of development of modern professional training of teachers;

The stages of the formation of summer children's camps in our country and abroad have been determined;

A modular program for the stage-by-stage formation of the readiness of future teachers for health-improving and educational work is proposed.

References

1. Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L. & Bystray E. B. (2021), *Teoretiko-prakticheskiye aspekty gotovnosti budushchikh uchiteley k ozdorovitel'noy rabote s det'mi v letnikh lageryakh* [Theoretical and practical aspects of the readiness of future teachers for health-improving work with children in summer camps], *Monografiya*, Yuzhno-Ural'skiy nauchnyy tsentr Rossiyskoy akademii obrazovaniya, Chelyabinsk, 237 p. (In Russian).
2. Tkacheva Yu.Yu. (2019), *Detskiy ozdorovitel'nyy lager' (sbornik nauchnykh statey)* [Children's health camp (a collection of scientific articles)], *Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvenngo pedagogicheskogo universiteta*, Yekaterinburg, 97–107. (In Russian).
3. Dobracheva A.N. (2018), *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya gotovnosti k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti budushchikh bakalavrov profilya "Tekhnologiya" pri izuchenii obshchetekhnicheskikh distsiplin* [Pedagogical conditions for the formation of readiness for professional and pedagogical activity of future bachelors of the profile «Technolo-

gy» in the study of general technical disciplines], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 33, 100–105 (In Russian).

4. Romanko D.V., Bazhenova I.I. (2019), *Analiz ponyatiya «gotovnost' k vypolneniyu individual'nogo proyekta» kak rezul'tata shkol'nogo obrazovaniya* [Analysis of the concept of “readiness to carry out an individual project” as a result of school education], *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta, seriya “Pedagogika i psikhologiya”*, 1 (46), 284–290. (In Russian).

5. Kovaleva T.M. (2018), *T'yutorskoye soprovozhdeniye studentov pedagogicheskogo bakalavriata 1 goda obucheniya kak antropopraktika* [Tutor support of 1 year pedagogical undergraduate students as an anthropopracticist], *Issledovatel' / Researcher*, 2 (21-22), 139–142 (In Russian).

6. Lesnov A.A., Kovalev V.P. (2015), *Letniy ozdorovitel'nyy lager' kak tsentr sotsializatsii shkol'nikov v kanikulyarnyy period* [Summer health camp as a center of socialization of schoolchildren during the vacation period], *Setevoye izdaniye “Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya”*, 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20327> (Accessed: 03.10.2021). (In Russian).

7. Borisova M.M., Pavlova N.P. (2018), *Praktiko-oriyentirovanny podkhod k podgotovke vozhatykh* [Practice-oriented approach to training counselors], *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta, Seriya “Pedagogika i psikhologiya”*, 3 (45), 22–31. (In Russian).

8. Pavlova N. P., Borisova M. M. (2019), *Letnyaya pedagogicheskaya praktika kak chast' professional'noy podgotovki obuchayushchikhsya* [Summer teaching practice as part of the professional training of students], *Profil'naya shkola*, 7, 1, 25–31. (In Russian).

9. Volgunov V.V. (2009), *Organizatsiya detskogo otdykha v ozdorovitel'nom lagere: sotsial'no-pedagogicheskiy aspekt* [Organization of children's recreation in a health camp: social and pedagogical aspect], *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4, 16–19. (In Russian).

10. Stratiy P.V, Glagoleva D.A. & Serov A.V. (2019), *Istoriya vozniknoveniya i proyektirovaniya detskikh lagerey otdykha* [History of the origin and design of children's recreation camps], *Architecture and Modern in formation Technologies*, 2 (47), 122–134. (In Russian).

11. Torshin V.N., Povolyaeva M.N., Koval S.A. (2011), *Teoriya i praktika organizatsii podgotovki kadrov uchrezhdeniy otdykha i ozdorovleniya detey* [Theory and practice of organizing personnel training in institutions for recreation and health improvement of children], *Monografiya, Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu “Novoye obrazovaniye”*, Moscow, 120 p. (In Russian).

12. Pomelov V.B. (2015), *Skautskoye dvizheniye: istoriya i sovremennost'* [Scout movement: history and modernity], *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya*, 3, 12–18. (In Russian).

13. Sanzhaeva R. D. (2016), *Gotovnost' i yeye psikhologicheskiye mekhanizmy* [Willingness and its psychological mechanisms], *Vestnik Bur-*

yatskogo gosudarstvennogo universiteta. *Obrazovaniye. Lichnost'. Obshchestvo*, 2, 6–16. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 05.10.2021; одобрена после рецензирования 06.10.2021; принята к публикации 25.10.2021.

The article was submitted 05.10.2021; approved after reviewing 06.10.2021; accepted for publication 25.10.2021.

Научная статья

УДК 378.14(07)

ББК 448.44

DOI 10.25588/CSPU.2021.26.16.009

А. В. Пичуева

ORCID № 0000-0002-7621-8589

Преподаватель кафедры иностранных языков,
Сургутский государственный университет,
г. Сургут, Тюменская область, Российская Федерация.

E-mail: pichueva_av@surgu.ru

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА ОЖИДАЕМЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются возможности, предоставляемые мониторингом ожидаемых результатов обучения для информированного планирования учебного процесса в вузе. Мониторинг представляется как методологическое основание структуры управления образованием. Рассматриваются ключевые характеристики понятия «мониторинг» в сфере образования. Выделяются основные функции и типы педагогического мониторинга. В их числе прогностический мониторинг ожидаемых результатов обучения представляется как средство информационной поддержки при планировании и организации учебного процесса, платформа для взаимодействия, обмена мнениями, выяснения потребностей различных стейкхолдеров — сторон, заинтересованных в получении определенных результатов обучения.

Материалы и методы. Основным методом исследования выступил анализ научной литературы, обосновывающей важность проведения мониторинговых исследований в образовании для информационного обеспечения управления и прогноза развития образовательной системы в контексте современного образования, где все активнее декларируется важность учета интересов и потребнос-

© Пичуева А. В., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

тей обучающихся как субъектов образовательного процесса. Имеется необходимость поиска методов и средств исследования ожидаемых результатов обучения и потребностей обучающихся и других сторон, заинтересованных в освоении учебных дисциплин и соответствующей коррекции содержания обучения и методик преподавания данной дисциплины. Для решения данной задачи предполагается применение методов экспертной оценки, опросов, наблюдений, изучения нормативной и методической документации, статистические методы обработки информации.

Результаты. Проведенный анализ теоретических основ и принципов педагогического мониторинга позволил выявить общие принципы и цели проведения мониторинга ожидаемых результатов изучения учебной дисциплины, охарактеризовать основные виды и функции педагогического мониторинга, выделив важность соблюдения принципа прогностичности мониторинга для определения путей дальнейшего развития объекта мониторинга.

Обсуждение. Обсуждается понятие «клиента» в образовании и принцип ориентации на потребности и ожидания заинтересованных сторон в системе современного российского высшего образования, предлагается программа действий для выявления ожидаемых результатов обучения при проведении прогностического мониторинга.

Заключение. Делается вывод о положительных эффектах включения самих обучающихся и других стейкхолдеров в процесс принятия решений о содержании и способах обучения на основе их потребностей и предпочтений, что может быть реализовано посредством предварительного выяснения этих потребностей при помощи мониторинга ожидаемых результатов обучения.

Ключевые слова: прогностический мониторинг; ожидаемые результаты обучения; образовательные потребности.

Основные положения:

– рассмотрены теоретические положения мониторинга в образовании, виды и функции мониторинга, критерии оценки качества образования;

- определена роль мониторинга ожидаемых результатов обучения в планировании и организации учебного процесса;
- приведена оценка потенциальных положительных эффектов от внедрения мониторинга ожидаемых результатов обучения в образовательный процесс в вузе.

1 Введение (Introduction)

Одной из отличительных особенностей современного образования являются постоянно происходящие в нем изменения как ответ на стремительные перемены в жизни общества. Необходимость адаптации к меняющимся запросам общества увеличивает потребность в получении различного рода информации об эффективности функционирования образовательных учреждений, в том числе для планирования их дальнейшей деятельности. Способом получения такой информации стало проведение мониторинговых исследований образовательных систем. Мониторинг и планирование в образовании сегодня являются основой для построения устойчивой системы образования, достижения целей образования и развития, закладывают фундамент образования, получаемого человеком на протяжении всей жизни.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научного исследования потребностей и ожидаемых результатов обучения в вузе с целью определения содержания образования и методик преподавания, адекватных как потребностям заинтересованных сторон, так и соответствующих требованиям ФГОС и других нормативных документов. Задачей данного исследования является выявление общих понятий и принципов мониторинга ожидаемых результатов обучения, проводимого с целью оптимизации планирования и разработки учебных программ дисциплин в вузе.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Теоретико-методологической основой данного исследования послужили труды российских и зарубежных специалистов в области педагогики, мониторинговых исследований и менеджмента в образовании (А. С. Белкин, В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, В. И. Звон-

ников, Н. Е. Копытова, А. Н. Майоров, R. Krone, B. Maguard A. Roberts, E. Sallis и др.)

Рассмотрим сущность основных понятий, относящихся к обозначенной теме исследования. Понятие «мониторинг» (от англ. monitoring — контроль, наблюдение) имеет широкое применение в различных отраслях науки и практической деятельности: в биологии, медицине, экологии, психологии, социологии, информационных технологиях, экономике, а также в педагогике и образовании. Являясь междисциплинарным понятием, мониторинг в сфере образования должен обладать характеристиками, присущими этому понятию и в других областях знаний: системностью, регулярностью проводимых наблюдений, прогностичностью, диагностичностью и научностью.

Обобщающее определение мониторинга в образовании дает А. Н. Майоров: «Мониторинг в образовании — это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз ее развития» [1, 153].

Согласно определению Международного института планирования образования ЮНЕСКО, мониторинг в образовании — это постоянный, систематический сбор данных по определенным показателям с целью обеспечения основных действующих субъектов, влияющих на процесс развития, показателями степени прогресса и достижения целей в соотношении с задействованными ресурсами. Сбор, мониторинг, анализ и оценка полученной информации помогает органам управления образованием в планировании образовательных программ, выявлении проблем и возможных путей изменения того, как реализуются образовательные программы [2, 7].

Международная «Организация экономического сотрудничества и развития» своим документом OECD-DAC («Стандарты качества для оценки развития») описывает мониторинг как непрерывный, систематический сбор информации по определенным показателям

для оценки продвижения к достижению целей [3, 27–28] и определяет оценку как систематический и объективный анализ проводимого или завершенного проекта, программы или стратегии, их разработки, применения и результатов с целью определения актуальности и степени достижения целей, продуктивности, эффективности, производимого эффекта и устойчивости [3, 21–22]. То есть, согласно международным стандартам в сфере управления качеством, мониторинг и оценка неотделимы друг от друга.

Необходимо отметить, что мониторинг является инструментом для удовлетворения информационных потребностей лиц, руководящих образовательным процессом. Именно от их запросов будет зависеть выбор показателей, источников информации, технологий проведения мониторинга и форм представления результатов [4, 93]. Информация, получаемая в результате проведения мониторинга, может помочь выявить проблемы в образовательном процессе, недостатки в учебных планах и программах, оценить результаты применения инноваций в образовании.

3 Результаты (Results)

В результате изучения научной литературы, посвященной мониторингу в образовании и исследованиям потребностей и ожидаемых результатов обучения, мы пришли к заключению, что мониторинг в образовании — это понятие, обозначающее комплекс мероприятий по сбору, обработке и хранению информации об образовательной системе, разработанный для оценки эффективности ее работы и прогнозирования ее развития.

Мониторинг в образовании может классифицироваться по ряду различных оснований: по целям, по уровню управления (федеральный, региональный, муниципальный, институциональный и др.), по функциям, по области применения данных, по применяемому инструментарию, по модели или технологии проведения мониторинга.

С. Е. Richards, J. D. Willms [5, 496–498; 6, 29–31] и ряд других зарубежных исследователей выделяют три основных типа мониторинга в сфере образования: мониторинг соответствия предьявляе-

мым требованиям (compliance monitoring), предполагающий контроль за соответствием качества образования определенным образовательным стандартам, обозначенным в нормативных документах различного уровня; диагностический мониторинг (diagnostic monitoring), направленный на выявление уже имеющихся знаний и потребностей обучающихся и имеющихся трудностей, которые могут повлиять на образовательный процесс; мониторинг качества полученных результатов (performance monitoring), выявляющий уровень обученности, тенденцию к улучшению или ухудшению результатов обучения с целью поиска и применения более эффективных образовательных стратегий.

Отечественные исследователи выделяют четыре основные функции и соответствующие им виды мониторинга: информационный, диагностический, сравнительный и прогностический. На практике педагогический мониторинг чаще всего представляет собой комплексную систему, включающую в себя элементы различных типов.

Прогностическая функция мониторинга, являясь одной из ключевых, обеспечивает возможность принимать информированные решения при планировании нововведений в образовательном процессе, выявлять и оценивать вероятные тенденции в образовательном процессе, как положительные, так и отрицательные. Как подчеркивает В. И. Звонников, «стратегические управленческие решения, направленные на развитие системы образования, должны основываться на вероятностной оценке тенденций в образовании, которые следует получать с помощью прогностического мониторинга» [7, 208].

На этапе планирования образовательного процесса одним из первых шагов, призванных обеспечить дальнейшую его эффективность, может стать мониторинг ожидаемых результатов обучения, который следует отнести в большей степени к прогностическому типу, т. к. целью его будет выявление ожиданий участников и заинтересованных лиц от обучения с целью планирования дальнейшей деятельности. Таким образом, основной целью проведения прогно-

тического мониторинга ожидаемых результатов обучения будет являться дальнейшая разработка проекта учебной программы дисциплины на основе полученных результатов проведенного мониторинга.

Важность мониторинга и оценки при стратегическом планировании образовательного процесса подчеркивают и специалисты в сфере управления качеством образования. Так, В. А. Maguad и R. M. Krone [8, 62] утверждают, что в центре внимания в процессе оценки качества образования должен быть клиент, и мониторинг должен выявлять два момента: то, насколько образовательное учреждение удовлетворяет индивидуальные требования своих клиентов, как внешних (например, работодателей), так и внутренних (обучающихся), и то, насколько успешно оно достигает свои стратегические цели.

Важность получения обратной связи от самих обучающихся подтверждается исследованиями, например, А. Roberts [приводится по 9, 132] проводит сравнение приоритетов, т. е. наиболее важных моментов в образовательном процессе, в понимании администрации колледжа и его основных клиентов (студентов), их родителей и работодателей, и выясняет, что приоритеты студентов в значительной степени отличаются от установленных руководством.

Мониторинг потребностей и ожидаемых результатов обучения особенно широко применяется в вузовских дисциплинах, связанных с изучением иностранных языков. Специалисты в области лингводидактики S.R. Shing, T.S. Sim, M. Mohsine [10, 31] обосновывают необходимость такого мониторинга тем, что на ступени высшего образования студенты, как правило, изучают иностранный язык для академических и профессиональных целей и обладают разным набором образовательных потребностей, которые нельзя удовлетворить, преподавая иностранный язык одинаково для всех. В отличие от иностранного языка для общих целей, иностранный язык для профессиональных целей более ориентирован на результат обучения и требует соответствующей методологии для разных групп обучающихся [11, 53].

А. Martinetti описывает опыт проведения исследования пот-

ребностей студентов для разработки персонализированного академического курса по инженерным специальностям, подчеркивая, что студенты могут обладать разной начальной подготовкой и разными требованиями к результатам обучения [12]. Для построения индивидуального образовательного маршрута студентам необходима гибкая программа, позволяющая делать выбор содержания образования на основании их собственных интересов, в то же время обеспечивающая достижение ожидаемых результатов обучения. Предлагаемая им модель мониторинга включает сбор данных об имеющейся подготовке обучающихся и существующей учебной программе, разработку новой программы на основании изученной литературы и данных, полученных от студентов, и обсуждение разработанной программы в рамках студенческих фокус-групп с последующим уточнением и корректировкой по результатам полученной обратной связи.

Разные дисциплины, изучаемые студентами в вузе, обладая уникальной концептуальной структурой и методологией, вероятно, потребуют разного подхода к проведению мониторинга потребностей и ожидаемых результатов обучения, и результаты мониторинга будут по-разному и в разной степени применены в разработке учебной программы конкретной дисциплины. При этом, как отмечают С. Damsa и Т. Lange [13], какой бы ни была дисциплина, если составители программы придерживаются лично-ориентированного подхода с учетом исходной подготовки, потребностей и стремлений студентов, на первый план при разработке программы курса выходят такие аспекты, как поиск допустимой степени ответственности, делегируемой студентам, баланс между студентоориентированными и другими видами педагогической деятельности, взаимосвязь между элементами курса, связь теоретических знаний и профессионально-ориентированных компетенций [13, 20].

Важным условием успешного проведения мониторинга является определение критериев оценки. В случае с оценкой качества образования за основу может быть взят принцип управления по результатам, который определяется как стратегия управления, в кото-

рой все участники, прямо или косвенно участвующие в достижении результатов, гарантируют, что процессы, продукты и услуги, предоставляемые ими, вносят свой вклад в желаемые результаты и используют информацию и достоверные свидетельства о действительных результатах для принятия информированных решений по разработке, обеспечению и осуществлению программ и мероприятий, а также для отчетности [3, 9]. При следовании этому принципу для обеспечения качества образования, мониторинг и оценка играют важную роль в обеспечении достижения результатов. Мониторинг также дает ценную информацию для принятия решений в будущем. Критериями оценки, согласно этому принципу, являются:

- актуальность программы или стратегии (определяется на основании «реальных», а не административно «предустановленных» потребностей);

- результативность (насколько «правильно» работает образовательная программа, то есть обеспечивает устойчивое развитие и равные возможности для обучения);

- эффективность (насколько эффективно функционирует система при минимуме ресурсов);

- оказываемый эффект и устойчивость (общий эффект, который образовательная программа оказывает на целевую аудиторию или сообщество, социально-экономический эффект и т. п.) [3, 12–13].

Обобщая вышеизложенное, мы делаем вывод о том, что прогностическая функция мониторинга является одной из основных, т. к. на основании мониторингового прогноза появляется возможность информированного планирования дальнейшей деятельности образовательной системы. Специалистами в сфере оценки качества образования также подчеркивается важность учета интересов и запросов целевой аудитории, или клиентов образовательной системы, как внешних, так и внутренних.

4 Обсуждение (Discussion)

В высшем образовании понятие «клиент» (или «потребитель») пока кажется чуждым многим образовательным организациям из-за его ассоциаций с коммерцией, либо они ассоциируют его толь-

ко с предприятиями, правительственными структурами и обществом в целом. Идея о том, что студенты как клиенты могут быть партнерами в развитии и осуществлении качественного образования кажется противоречащей традиционной роли преподавателя как проводника знаний. Также и администрация зачастую ставит пользу для учебного заведения выше, чем потребности студентов. Однако российская система образования проходит ряд серьезных преобразований, и уже и российские специалисты признают, что «в систему образования проникают менеджмент и маркетинг и сегодня образовательное учреждение понимается уже как «социально значимая открытая система, подверженная законам рыночной экономики» [14, 174], «ориентация на клиента является центральным элементом маркетинговой концепции управления вузом, предполагающим развитие и поддержание конкурентных преимуществ на рынке за счет наиболее полного удовлетворения потребностей клиента» [15, 58].

На самом деле, принцип ориентации на потребителя является одним из важнейших принципов менеджмента качества, который сейчас реализуется и в образовании. В РФ в его основе лежит международный стандарт качества ИСО 9001:2000. Согласно ГОСТ Р ИСО 9001-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь» от 2015 г., первым из принципов менеджмента качества является ориентация на потребителя (Пункт 0.2; Пункт 5.1.2 «Высшее руководство должно демонстрировать лидерство и приверженность в отношении ориентации на потребителей...»). Пункт 4.2 этого документа также декларирует важность понимания потребностей и ожиданий заинтересованных сторон: «Организация должна осуществлять мониторинг и анализ информации об этих заинтересованных сторонах и их соответствующих требованиях».

На основании этого задачами прогностического мониторинга мы видим сбор, обработку и интерпретацию информации об ожиданиях обучающихся и других заинтересованных лиц от изучения той или иной дисциплины в вузе и выработку рекомендаций для проектирования курса дисциплины, обоснованных проведенным исследованием. Необходимо также уточнить правовые аспекты оценки ожи-

даемых результатов обучения, и то, насколько возможен и допустим учет индивидуальных интересов клиентов образовательной системы с точки зрения нормативных актов различного уровня, регулирующих деятельность образовательных организаций.

Для выявления ожидаемых результатов обучения нами предлагается следующий план действий при проведении прогностического мониторинга:

1) выяснить, что хотят получить в результате обучения основные заинтересованные стороны: студенты, преподаватели, администрация вуза, потенциальные работодатели и др. Для сбора данных могут применяться различные опросные методы и технологии с дальнейшей обработкой полученных данных методами математической статистики для выявления приоритетных, по мнению различных групп экспертов из числа заинтересованных сторон, компетенций, приобретаемых в результате изучения дисциплины;

2) выявить, насколько ожидаемые заинтересованными сторонами результаты обучения соответствуют требованиям нормативных документов различного уровня для оценки возможности ориентации на них при составлении учебной программы дисциплины;

3) интерпретировать данные, полученные в результате мониторингового исследования, с целью формулировки рекомендаций для разработчиков учебной программы дисциплины, для которой проводится прогностический мониторинг ожидаемых результатов обучения.

5 Заключение (Conclusion)

Проведение прогностического мониторинга ожидаемых результатов обучения с последующим учетом их при составлении рабочей программы дисциплины становится важным способом реализации личностно-ориентированного подхода, лежащего в основе современного образования и воспитания, способствуя самоактуализации обучающихся, заставляя их задуматься о целях получения ими образования, наделяя образовательный процесс личностным смыслом. Студент, понимая, что его интересы и потребности учитываются, перестает быть объектом обучения и становится его

субъектом, активным участником. За счёт осознания студентами личных целей обучения возможности удовлетворения личных потребностей и следования собственным интересам повышается внутренняя, потребностная мотивация к изучению дисциплины, обеспечивающая успешность достижения поставленных самими обучающимися образовательных целей.

Процедура проведения мониторинга потребностей и ожидаемых результатов обучения является комплексной и многоаспектной, а результаты такого мониторинга способствуют пониманию способов обеспечения качества образования и приближают процесс обучения к реальным потребностям всех заинтересованных сторон.

Библиографический список

1. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Изд.3-е, испр. и доп. М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
2. UNESCO (2015), *Monitoring and Evaluation: How will we know what we have done?*, International Institute for Educational Planning, Paris, 6, 36 p. ISBN 978-92-803-1385-7 (Set), ISBN: 978-92-803-1392-5 (Booklet 6). URL: https://education4resilience.iiep.unesco.org/sites/default/files/booklets/planning_booklet_6.pdf (дата обращения: 14.09.2021).
3. *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management* (2010), OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), Paris, 37 p. ISBN 92-64-08527-0. URL: <http://www.oecd.org/dac/evaluation/2754804.pdf> (дата обращения: 14.09.2021).
4. Копытова Н. Е. Мониторинг в системе образования: основные понятия, проблемы, возможности // Гаудеамус. 2003. № 3. С. 93–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-v-sisteme-obrazovaniya-osnovnyeponyatiya-problemy-vozmozhnosti> (дата обращения: 27.08.2021).
5. Richards C. E. (1988), “Indicators and Three Types of Educational Monitoring Systems: Implications for Design”, *Phi Delta Kappan*, vol. 69, no. 7, pp. 495–499. URL: www.jstor.org/stable/20403687 (дата обращения: 27.08.2021).
6. Willms J. D. (2004), *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*, The Falmer Press, Washington, 183 p.
7. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. Центр «Академия», 2009. – 224 с.
8. Maguad B. A. & Krone R. M. (2017), *Managing for Quality in Higher Education: A Systems Perspective*. Ventus, Frederiksberg, 181 p.

URL: <https://digitalcommons.andrews.edu/books/51> (дата обращения: 27.08.2021).

9. Sallis E. (2002), *Total Quality Management in Education*, Kogan Page, London, 163 p.

10. Mahraj M. (2019), “ESP Needs Analysis in Moroccan Higher Education: The Case of Computer Engineering Students”, *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*, vol.2, no.1, pp. 30–44.

11. Woodrow L. (2017), *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*, Routledge, London, 282 p. DOI 10.4324/9781315143279.

12. Martinetti A. (2020), “Optimizing Student-Driven Learning (SdL) through a Framework Designed for Tailoring Personal Student Paths”, *Education Sciences*, no. 10 (9), pp. 249. DOI 10.3390/educsci10090249.

13. Damsa C. & de Lange T. (2019), “Student-centred learning environments in higher education - From conceptualization to design”, *Uniped*, no. 42. pp. 9–26. URL: https://www.researchgate.net/publication/331682632_Student-centred_learning_environments_in_higher_education_From_conceptualization_to_design

14. Коновалова И. А., Газасва Ф. М. Развитие маркетинга в сфере образования // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. 2013. № 31. С. 174–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-marketinga-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 14.09.2021).

15. Демененко И. А. Клиентоориентированность в стратегии менеджмента // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 1. С. 54–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klientoorientirovannost-v-strategii-menedzhmenta-vuza> (дата обращения: 27.08.2021).

A. V. Pichueva

ORCID No. 0000-0002-7621-8589

Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Surgut State University, Surgut, Tyumen region, Russia.

E-mail: pichueva_av@surgu.ru

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
GROUNDS FOR MONITORING EXPECTED LEARNING
OUTCOMES IN PLANNING
THE EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY**

Abstract

Introduction. The paper studies the opportunities of the target learning outcomes (i.e. results expected upon completion of the course) monitoring for the informed planning of higher education curriculum design. The monitoring is seen as a methodological foundation of the education management structure. The

paper considers the key features of the concept of monitoring in education, and outlines the main functions and types of educational monitoring. Among them the prognostic monitoring is presented as a means of informational support for planning and organizing of the learning and teaching process, a platform for discussions, interaction, clarification of needs of various stakeholders — the parties, having an interest in achieving certain education results.

Materials and methods. The main research method used is the analysis of scientific literature, substantiating the necessity of conducting monitoring research for the information provision and education system development guidance in the context of modern education that actively declares the importance of considering learner interests and needs, recognizing learners as the subjects of education process. There is a necessity of finding methods and means of research of the target results and needs of learners and other parties having interest in mastering of a course subject and aimed at respective correction of the contents and teaching techniques choices for the subject. The suggested methods for reaching this goal are expert assessment, surveys, observation, studying regulatory and methodical documents, statistical techniques of data processing.

Results. The analysis of theoretical foundations and principles of education monitoring allowed to define the general framework and goals of monitoring of results expected upon completion of a course, describe the main types and functions of education monitoring, highlight the importance of adherence to the principle of predictiveness of monitoring for defining the further development options for the monitoring object.

Discussion. The paper discusses the concept of a client in education and the principle of orientation on stakeholders' needs and expectations in the present Russian higher education system, and proposes the action program aimed at defining target learning outcomes when conducting prognostic monitoring.

Conclusion. Including learners and other stakeholders in the decision-making process of choosing contents and learning and teaching techniques has beneficial effects. The inclusion may be accomplished by taking into account their needs and preferences which are possible to reveal by means of preliminary target learning outcomes monitoring.

Keywords: Prognostic monitoring; Target learning outcomes; Educational needs.

Highlights:

The study presents some theoretical aspects of education monitoring, its types and functions of monitoring, quality of education assessment criteria;

The role of target learning outcomes monitoring in planning and arrangement of learning and teaching process is determined;

The study assesses potential positive effects of implementation of target learner outcomes monitoring in the educational process of higher educational institutions.

References

1. Majorov A.N. (2005), *Monitoring v obrazovanii* [Monitoring in education], Izdatel'stvo "Intellekt-Centr", Moscow, 424 p. (In Russian).
2. UNESCO (2015), *Monitoring and Evaluation: How will we know what we have done?*, International Institute for Educational Planning, Paris, 6, 36 p. ISBN 978-92-803-1385-7 (Set), ISBN: 978-92-803-1392-5 (Booklet 6). Available at: https://education4resilience.iiep.unesco.org/sites/default/files/booklets/planning_booklet_6.pdf (Assessed: 14.09.2021).
3. *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management* (2010), OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), Paris, 37 p. ISBN 92-64-08527-0. Available at: <http://www.oecd.org/dac/evaluation/2754804.pdf> (Assessed: 14.09.2021).
4. Kopytova N.E. (2003), *Monitoring v sisteme obrazovanija: osnovnye ponjatija, problemy, vozmozhnosti* [Monitoring in the system of education: basic concepts, problems and opportunities], *Gaudeamus*, 3, 93–97. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-v-sisteme-obrazovaniya-osnovnye-ponyatiya-problemy-vozmozhnosti> (Assessed: 14.09.2021). (In Russian).

5. Richards C. E. (1988), “Indicators and Three Types of Educational Monitoring Systems: Implications for Design”, *Phi Delta Kappan*, vol. 69, no. 7, pp. 495–499. Available at: www.jstor.org/stable/20403687 (Assessed: 27.08.2021).

6. Willms J. D. (2004), *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*, The Falmer Press, Washington, 183 p

7. Zvonnikov V.I. (2009), *Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obuchenija: uchebnoje posobie dlja studentov vysshyh uchebnyh zavedenij* [Present means of learning results assessment (a training manual for universities)], *Izdatel'skij centr "Akademija"*, Moscow, 224 p. (In Russian).

8. Maguad B.A. & Krone R.M. (2017), *Managing for Quality in Higher Education: A Systems Perspective*. Ventus, Frederiksberg, 181 p. Available at: <https://digitalcommons.andrews.edu/books/51> (Assessed: 27.08.2021).

9. Sallis E. (2002), *Total Quality Management in Education*, Kogan Page, London, 163 p.

10. Mahraj M. (2019), “ESP Needs Analysis in Moroccan Higher Education: The Case of Computer Engineering Students”, *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*, vol.2, no.1, pp. 30–44.

11. Woodrow L. (2017), *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*, Routledge, London, 282 p. DOI 10.4324/9781315143279.

12. Martinetti A. (2020), “Optimizing Student-Driven Learning (SdL) through a Framework Designed for Tailoring Personal Student Paths”, *Education Sciences*, no. 10 (9), pp. 249. DOI 10.3390/educsci10090249.

13. Damsa C. & de Lange T. (2019), “Student-centred learning environments in higher education - From conceptualization to design”, *Uniped*, no. 42. pp. 9–26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/331682632_Student-centred_learning_environments_in_higher_education_From_conceptualization_to_design (Assessed: 14.09.2021).

14. Konovalova I.A. & Gazeva F.M. (2013), *Razvitie marketinga v sfere obrazovanija* [The development of marketing in the sphere of education], *Jekonomika i sovremennyj menedzhment: teorija i praktika*, 31, pp. 174–179. (In Russian).

15. Demenenko I.A. (2017), *Klientoorientirovannost' v strategii menedzhmenta vuza* [Client-oriented approach in higher education institution management strategy], *Srednerusskij vestnik obshhestvennyh nauk*, 1, pp. 54–59. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klientoorientirovannost-v-strategii-menedzhmenta-vuza> (Assessed: 14.09.2021). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 09.09.2021; одобрена после рецензирования 14.09.2021; принята к публикации 27.09.2021.

The article was submitted 09.09.2021; approved after reviewing 14.09.2021; accepted for publication 27.09.2021.

Научная статья

УДК 371.1.082 : 373.2

ББК 74.14

DOI 10.25588/CSPU.2021.68.26.010

И. А. Селиверстова¹, М. Л. Семенова²

¹ORCID № 0000-0002-5273-4095

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОЦЕНИВАНИЯ КАНДИДАТОВ НА ДОЛЖНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

Введение. Вопросы профессиональной компетентности руководителя, его готовности к управлению в условиях реформирования и модернизации образования являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современной образовательной организации. Расширение функционала современного менеджера требует высокого профессионализма в решении управленческих задач. Реализация компетентностной парадигмы в образовании вызывает необходимость разработки эффективного механизма выявления наиболее активных и подготовленных кандидатов на должность руководителя дошкольных образовательных организаций (далее ДОО), выстраивания открытой и адекватной системы оценки будущих руководителей как основы формирования механизма кадрового резерва.

@ Селиверстова И. А., Семенова М. Л., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

Материалы и методы. В статье представлены результаты работы по разработке и апробации методики оценивания кадрового резерва будущих руководителей ДОО. Произведен анализ нормативной базы и научных публикаций, показывающий акцент на проблемах кадрового обеспечения системы государственного и муниципального управления, формирования резерва и личностно-профессиональное развитие управленческих кадров. При подборе профессиональных стандартизированных методик изучены трудовые функции, заявленные в проекте профессионального стандарта руководителя образовательной организации. В исследовании приняли участие специалисты дошкольного образования, претендующие на включение в кадровый резерв руководителей ДОО, в количестве 54 человек.

Результаты. Обоснована необходимость разработки средств измерения уровня развития личностных и профессиональных качеств кадрового резерва современных управленцев в условиях отсутствия профессионального стандарта. Разработана методика оценивания профессиональных компетенций руководителей в сфере дошкольного образования, на основе показателей, приближенных к требованиям профессионального стандарта руководителя. Выявлены методы, инструменты и процедура оценивания, позволяющие измерить уровень развития ряда личностных и профессиональных качеств, необходимых современному менеджеру в сфере образования.

Обсуждение. Методика направлена на измерение уровня развития ряда личностных и профессиональных качеств, необходимых современному менеджеру в сфере образования. Использование предлагаемой методики позволяет не только оптимизировать технологию проведения оценочных процедур (оценочные мероприятия), но и выявлять индивидуальные дефициты личностно-профессиональных и управленческих компетенций будущих руководителей и быть основанием при проектировании программ обучения и индивидуальных планов (траекторий) личностно-профессионального развития.

Заключение. Методика оценивания может применяться как способ кадрового резервирования на муниципальном уровне управления персоналом и позволяет оптимизировать деятельность по оценке степени выраженности личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала будущего руководителя, выявить его сильные и слабые стороны.

Ключевые слова: управление дошкольной образовательной организацией; кадровый резерв; личностно-профессиональные качества руководителя; управленческий потенциал; оценочные средства; методика оценивания.

Основные положения:

- определены показатели оценивания личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала будущего руководителя ДОО;
- представлен комплекс оценочных тестов для диагностики профессиональных компетенций руководителей в сфере образования;
- разработана методика оценки, включающая ряд последовательных этапов: заявительный, оценочный, итоговый.

1 Введение (Introduction)

Оценка качеств и отбор руководителей является одним из самых сложных аспектов кадрового обеспечения управленческой деятельности, имеющим огромное значение для повышения эффективности функционирования образовательных систем. Деятельность руководителя образовательной организации является ключевой и публичной, что исключает спонтанность при назначении на должность, без прохождения определенных этапов и соответствующей подготовки. Руководитель образовательной организации любого уровня еще при назначении на должность должен быть полностью готов к профессиональному выполнению своих обязанностей. Следовательно, актуализируется работа по корректировке системы отбора и подготовки руководителей, которая способна интенсифицировать процесс профессионального становления руководителя и формирования у него необходимых компетенций.

Разработке проблем и анализу личности и деятельности руководителя образовательной организации посвящены исследования: Ю. В. Васильева, Ю. А. Конаржевского, М. И. Кондакова, В. Ю. Кричевского, В. С. Лазарева, О. Е. Лебедева, А. М. Моисеева, А. А. Орлова, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, К. М. Ушакова, Т. И. Шамовой, Е. А. Ямбурга и др. В этих исследованиях выявлены факторы проблем в деятельности руководителей, определены их роли и место в развитии системы образования. А. С. Белкин, В. И. Зверева, В. А. Слостенин, Е. Э. Смирнова, Г. С. Сухобская, А. Р. Фонарев в своих исследованиях раскрывают сущность и различные аспекты становления профессиональной деятельности руководителей.

Современная нормативная база (Федеральная программа «Подготовка и переподготовка резерва управленческих кадров (2010–2021 годы), научные публикации отражают проблемы кадрового обеспечения (Н. В. Долгоаршинных, И. В. Капчегашева, М. В. Бирюкова, Л. Н. Татаринова, Е. В. Масленникова, Л. Н. Соловьева и др.), прежде всего, системы государственного и муниципального управления, формирования резерва и личностно-профессиональное развитие управленческих кадров на государственной и муниципальной службах [1; 2; 3; 4].

Практика назначения руководителей ДОО подтверждает объективно усиливающуюся потребность в своевременном и точном распознавании типологических характеристик руководящих кадров и особенностей их поведения в различных ситуациях, умения выбирать правильные и приоритетные направления развития организации, принимать оптимальные варианты управленческого решения. Соответственно, требуется беспристрастная оценка качеств каждого претендента на руководящую должность.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В статье представлены результаты работы по разработке и апробации методики оценивания кадрового резерва будущих руководителей ДОО. Анализ нормативной базы и научных публикаций показывает, что акцент сегодня сделан на проблемах кадрового

обеспечения системы государственного и муниципального управления, формирования резерва и личностно-профессиональное развитие управленческих кадров. При подборе профессиональных стандартизированных методик учитывались трудовые функции, заявленные в проекте профессионального стандарта руководителя образовательной организации. Проведена оценка специалистов дошкольного образования, претендующих на включение в кадровый резерв руководителей ДОО, в количестве 54 человек.

3 Результаты (Results)

С целью изучения и оценки претендентов целесообразно использовать профессиональные стандарты, профили профессиональной компетентности должностей. Именно они содержат требования к личностным и деловым качествам, необходимым работнику для эффективной деятельности в должности руководителя. В настоящее время необходимость построения идеальных моделей «сильных» руководителей объясняется отсутствием нормативных требований к их квалификации. Так, на сегодняшний день официально не утвержден Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации», и требования к квалификации руководителя ДОО определяются в соответствии с действующим приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 г. № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». До сих пор актуальные квалификационные характеристики не в полной мере отражают необходимый уровень знаний и квалификации современных руководителей и вступают в противоречие с существующим состоянием управления образовательной организацией.

Деятельность руководителя в условиях реформирования связана с появлением новых требований внешнего окружения, конкурентных отношений, технологизацией, информатизацией и др., порождает изменения в сфере управления, требует высокого профессионализма. А. П. Васильев утверждает, что «сегодня важнейшими

для руководителей являются «рыночные» качества личности, такие как гибкое креативное мышление, инициативность, предприимчивость, нацеленность на результат, умение взять ответственность на себя и высокая стрессоустойчивость» [5, 39].

О необходимости расширения функционала современного руководителя пишет и Е. Н. Савенкова: «Современному менеджеру образования для выполнения своих профессиональных обязанностей требуется быть организованным, ответственным, коммуникабельным, конкурентоспособным, склонным к риску, профессионально компетентным, что говорит о повышении требований и расширении функционала современного менеджера» [6, 187].

Выходом из создавшейся ситуации является разработка системы оценки кадрового резерва будущих руководителей на уровне муниципалитета. В процессе оценки данной категории кадров следует решать следующие задачи:

- определить содержание оценки;
- разработать методику оценки;
- создать процедуру оценки.

Согласно п. 1.1 Общей концепции формирования и использования резервов управленческих кадров в Российской Федерации (2017), профессионально-деловые, личностные качества кандидатов и лиц, включенных в резерв управленческих кадров, а также потенциал развития данных качеств рассматриваются как личностно-профессиональные ресурсы, сформированные на основе накопленного профессионального, управленческого и жизненного опыта, позволяющие проявлять эффективность и результативность на занимаемых должностях.

Исходя из поставленных выше задач и существенных характеристик исследуемых качеств, определили необходимый и достаточный набор показателей, наиболее адекватно характеризующих наличие личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала будущего руководителя ДОО.

Осуществляя отбор таких показателей оценивания, мы учитывали накопленный к настоящему времени опыт работы с кадро-

вым резервом и опирались на определение понятия «кадровый резерв». «Кадровый резерв — это специально сформированная группа граждан, отвечающих квалификационным и иным требованиям, которые установлены действующим законодательством, способных по своим деловым, личностным, морально-этическим качествам осуществлять профессиональную деятельность на должностях руководителя организации или заместителя руководителя [7, 7].

Формируя показатели оценки, выявляли качества, определяющие эффективность в новой для специалиста управленческой деятельности, в ее осуществлении, освоении и использовании необходимых умений и знаний. По нашему мнению, в содержание оценки личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала будущего руководителя входят:

- ценностные и карьерные ориентиры,
- деловые и лидерские качества,
- социальные установки,
- профессионально-управленческая компетентность.

При разработке методики оценивания сформировали комплекс методов оценки. Учитывали при этом, что методы оценки должны позволять:

- выявить элемент, составляющий содержание оценки (методы сбора и обработки);
- измерить величину оцениваемых качеств с помощью показателей [8].

Методика диагностики профессиональных компетенций руководителей в сфере образования включали комплекс оценочных тестов, приближенных к требованиям профессионального стандарта руководителя. Используя различные тесты для оценки способностей кандидата в резерв руководителей, следует учитывать их несовершенство, в частности слабую предсказательную способность. На основании одного или двух тестов нельзя сделать обоснованный вывод о пригодности специалиста к управленческой работе. Для определения профпригодности нужна «батарея тестов», что позволяет оце-

нить ряд качеств или отдельные способности кандидата. Отметим, что тестовые задания № 1, 2, 3 в следующей таблице носят общеправленческий характер и не ориентированы на конкретную профессиональную сферу деятельности, не требуют знания специальной терминологии и не зависят от успешности специалиста на текущей должности (Таблица 1).

Таблица 1 — Показатели и инструментарий оценки личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала будущего руководителя

Table 1 — Indicators and tools for assessing the personal and professional qualities and managerial potential of the future managers

Показатель	Инструментарий
1 Направленность руководителя	Тест «Управленческие ситуации и направленность руководителя» позволяет изучить позицию личности в коллективе, степень соотнесения ее интересов с интересами членов коллектива и организации в целом. С помощью предлагаемого теста измеряются следующие четыре типа позиций, отражающих приоритеты личных ориентаций руководителя: ориентация на интересы дела, на отношения с людьми, психологический климат в коллективе, на себя, на официальную субординацию
2 Управленческая способность	Тест «Оценка управленческого интеллекта» позволяет измерить уровень управленческих способностей испытуемого, выявить характерные ошибки в управленческих решениях, а также оценить степень осмысленности сферы управления, степень ответственности и лидерства
3 Стиль руководства	Тест «Выявление стиля руководства». С помощью теста измеряются четыре стиля руководства: директивный, убеждающий, поддерживающий, делегирующий, также определяется предпочитаемый, вспомогательный стиль, стили, которые недостаточно развиты, а также гибкость и эффективность в выборе стиля
4 Правовая компетентность	Тест «Нормативно-правовая компетентность кандидата на должность руководителя ДОО» позволяет определить уровень компетентности в сфере нормативно-правового регулирования образовательной деятельности и функционирования дошкольной образовательной организации

Продолжение таблицы 1

Показатель	Инструментарий
5 Управленческая компетентность в сфере менеджмента	Тест «Основы менеджмента» предназначен для выявления уровня осведомленности в общих вопросах менеджмента
6 Готовность к выполнению функций по управлению ДОО	Лист самооценки «Готовность к выполнению управленческих функций в ДОО» составлен на основе проекта профессионального стандарта руководителя образовательной организации и направлен на определение уровня знаний и умений, отражающих готовность к выполнению трудовых функций и трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции «Управление дошкольной образовательной организацией»

Представленная совокупность инструментов позволяет, с одной стороны, достаточно адекватно оценить степень выраженности личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала будущего руководителя и выявить его сильные стороны, а с другой стороны, определить «области развития», задачи дальнейшего профессионального саморазвития.

Разрабатывая процедуру оценки личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала, решали ряд вопросов, связанных с периодичностью оценки, содержании и оформлении результатов.

Процедура оценивания включает ряд этапов.

1 этап — заявительный: организация сбора сведений о кандидатах в кадровый резерв на основе заполнения онлайн-анкеты.

2 этап — оценочный: проведение оценочных испытаний в форме тестирования и самооценки управленческого потенциала.

3 этап — итоговый: подготовка характеристика кандидата, рекомендации по обучению в формате самообразования, формирование рейтинга кандидатов.

4 Обсуждение (Discussion)

В соответствии с описанной методикой была проведена оценка специалистов дошкольного образования, претендующих на включение в кадровый резерв руководителей ДОО, в количестве 54 человек. По результатам проведения оценочных процедур на каждого участника была составлена характеристика. Рекомендации, которые получил кандидат, помогли ему сфокусироваться на реализации стратегии по усилению качеств, уже находящиеся на высоком уровне, скомпенсировать и развивать качества, сформированы на низком уровне (Таблица 2).

Таблица 2 — Пример оформления характеристики на участника оценивания

Table 2 — Example of characteristic registration of the participant of assessment

Показатель	Результат оценки	Сильная сторона и область развития
1 Направленность руководителя	<p>Ориентация на интересы дела (Д-11) — 55 %</p> <p>Ориентация на отношения с людьми, психологический климат в коллективе (П-2) — 10 %</p> <p>Ориентация на себя (С-2) — 10 %</p> <p>Ориентация на официальную субординацию (О-5) — 25 %</p>	<p>Сильные стороны: Вы в большей степени ориентированы на интересы дела, у Вас высокий уровень компетентности, Вашей личной продуктивности, способность к самостоятельному принятию решений.</p> <p>Области развития: Вам необходимо развивать умения реализовывать себя в руководящей работе, добиваться личных целей, быть самостоятельной и независимой. Вам необходимо научиться делегировать полномочия, вовлекать членов коллектива в процесс принятия решений. Необходимо отказаться от внешних проявлений деятельности руководителя, не стараться казаться руководителем, а стремиться сохранять авторитет за счет личностных качеств и мотивации.</p>
2 Управленческая способность	16 баллов — соответствует категории «Руководитель нижнего звена»	<p>Сильные стороны: согласно результатам теста, задатки к руководящей деятельности у Вас развиты недостаточно для работы в качестве руководителя образовательной организации.</p> <p>Области развития: приобрести в процессе обучения и опыта работы умение просчитывать последствия своих действий, научиться принимать непопулярные решения и минимизировать возможный негативный эффект. Научиться ставить четкие цели, решать их.</p>

Продолжение таблицы 2

Показатель	Результат оценки	Сильная сторона и область развития
3 Стиль руководства	Убеждающий — 7 баллов Директивный — 5 баллов Поддерживающий — 0 баллов Делегирующий — 0 баллов	<p>Сильные стороны: Вы чаще стремитесь выбирать убеждающий стиль, совмещение высокой ориентированности на задачу и на людей. Также проявляете склонность к использованию приказов и жесткой постановке целей.</p> <p>Области развития: Вам необходимо развивать другие стили руководства — поддерживающий, делегирующий, а также гибкость и эффективность в выборе стиля управленческого поведения для каждой конкретной ситуации.</p>
4 Правовая компетентность	35 баллов (73 %), уровень — средний	<p>Сильные стороны: уровень Вашей компетентности в сфере нормативно-правового регулирования образовательной деятельности и функционирования ДОО позволяет принимать достаточно обоснованные управленческие решения.</p> <p>Области развития: пополнить знания законодательства в области образования, охраны труда</p>
5 Управленческая компетентность в сфере менеджмента	38 баллов (83 %), уровень — высокий	<p>Сильные стороны: Уровень осведомленности и компетентности в области менеджмента — высокий.</p> <p>Области развития: пополнить знания в области теории мотивации и организационного поведения.</p>

Продолжение таблицы 2

Показатель	Результат оценки	Сильная сторона и область развития
6 Готовность к выполнению функций по управлению ДОО	352 балла (75,2 %), уровень — выше среднего	<p>Сильные стороны: Вы обладаете высоким уровнем компетентности по вопросам управления образовательной деятельности, ее организационно-методического обеспечения, умеете работать с персоналом, обеспечивать эффективное взаимодействие всех участников образовательных отношений.</p> <p>Области развития: Вам необходимо повышать компетентность по вопросам администрирования и финансово-хозяйственной деятельности ДОО, организации и контроля питания воспитанников.</p>

Методика оценки кандидатов на должность руководителя ДОО была апробирована в рамках муниципального инновационного проекта «Хочу руководить». Участие в апробации методики приняли 54 участника проекта, заявивших свою кандидатуру на включение в муниципальный резерв руководителей ДОО. По результатам реализации проекта была сформирована муниципальная команда резерва административно-управленческих кадров ДОО, а в отношении 15 кандидатов Комитетом по делам образования города Челябинска было принято решение о назначении их на должность руководителя дошкольной образовательной организации. Полученные результаты по итогам оценивания кадрового резерва будущих руководителей дошкольных образовательных организаций с использованием данной методики позволили устранить противоречие между повышением требований к профессиональному уровню руководителя ДОО и фрагментарностью разработки средств измерения уровня развития личностных и профессиональных качеств, необходимых современному менеджеру.

5 Заключение (Conclusion)

Проанализировав результаты исследования по разработке и апробации методики оценивания личностно-профессиональных качеств и управленческого потенциала будущих руководителей ДОО можно сделать следующие выводы. 1. Сегодня актуализируется необходимость выстраивания открытой и адекватной современной ситуации развития дошкольного образования системы оценки и формирования механизма кадрового резерва на муниципальном уровне. 2. Разработанная методика оценивания является эффективным механизмом выявления наиболее активных и подготовленных кандидатов в руководители ДОО и может применяться как способ кадрового резервирования. 3. Результаты оценочных процедур позволяют сконцентрироваться на индивидуальных дефицитах личностно-профессиональных и управленческих компетенций и служат основанием при проектировании программ обучения и индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития.

Безусловно, предложенный инструментарий не является исчерпывающим. Доработка и корректировка оценочного инструментария могут осуществляться во взаимосвязи с актуальными требованиями к современному управленцу.

Библиографический список

1. Долгоаршинных Н. В. Аттестация руководителей: в поисках стимулов повышения эффективности управления образовательной организацией // Ученые записки ИУО РАО. 2020. № 1. С. 26–30.
2. Капчегашева И. В. Бирюкова М. В. Аттестация руководителей образовательных организаций: региональный аспект // Научно-методический журнал Поиск. 2020. № 3 (71). С. 4–7.
3. Соловьева Л. Н., Новоселова О. И., Солодовникова С. В., Матвиенко Е. В. Аттестация руководителей (кандидатов на должность руководителя) образовательной организации: внедрение новой единой модели // Вестник Белгородского института развития образования. 2021. Т. 8. № 3 (21). С. 160–174.
4. Татарина Л. Н., Масленникова Е. В. Карьерные стратегии в контексте личностно-профессионального развития резерва управленческих кадров // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2021. Т. 8. № 1. С. 37–51. DOI: 10.22363/2312-8313-2021-8-1-37-51.
5. Васильев А. П. Система профессиональных компетентностей руководителя // Научный вестник МГТУГА. 2011. № 167. С. 39–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-professionalnyh-kompetentnostey-rukovoditelya> (дата обращения: 23.08.2021).
6. Савенкова Е. В. Развитие организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования в условиях педагогического вуза // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 187–198.
7. Неустроев С. С., Федорчук Ю. М. Формирование системы кадрового резерва руководителей общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 1 (29). С. 5–13. URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/issue/view/29/30> (дата обращения: 15.05.2021).
8. Кафидов В. В. Методы принятия решений в области управления персоналом и человеческими ресурсами. Москва : Креативная экономика, 2019. – 134 с. – ISBN 978-5-91292-264-0. DOI: 10.18334/9785912922640.

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

PROJECTING A METHODOLOGY FOR ASSESSING CANDIDATES FOR THE POSITION OF HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract

Introduction. Manager's professional competence, readiness for administration in the conditions of reforming and modernization of education are key aspects in the theory and practice of improving the work of a modern educational organization. Expanding the functionality of a modern manager requires high level of professionalism in solving management problems. The implementation of the competence paradigm in education make it necessary to develop an effective mechanism for identifying the most active and prepared candidates for the position of a head of preschool educational organizations, building an open and appropriate system for assessing future managers, which is the basis for forming a personnel reserve mechanism.

Materials and methods. The article presents the results of the development and approbation of the methodology for assessing the personnel reserve of future preschool educational organization managers. The regulatory framework and scientific publications were analyzed, showing an emphasis on the problems of staffing the state and municipal management systems, the formation of a reserve and personal and professional development of administrative personnel. When selecting professional standardized methods, the work-related functions, which are stated in the project of professional standard of the head of an educational organization, were studied. 54 preschool education specialists who claim to be included in the personnel reserve of heads of pre-school education were involved in the research.

Results. The fact was substantiated that it is necessary to develop means for measuring the level of personal and professional development of the modern managers' personnel reserve in the absence of professional standard. A methodology for assessing the professional competencies of managers in the field of preschool education was developed, based on indicators which are close to the requirements of the administrative professional standard. The methods, tools and procedure of assessment, which allow to measure the level of a number of personal and professional qualities development necessary for a modern manager in the field of education are revealed.

Discussion. The methodology is aimed at measuring the development level of personal and professional qualities which are necessary for a modern manager working in education sphere. The use of the proposed methodology allows to optimize the technology of evaluation procedures (evaluation activities), as well as identify individual lack of personal, professional and managerial competencies of future managers and to be the basis for the creating of training programs and individual plans (trajectories) of personal and professional development.

Conclusion. The assessment methodology can be used as a method of personnel reservation at the municipal level of personnel management. The methodology makes it possible to optimize the assessment of the degree of personal and professional qualities and managerial potential of the future leaders, to identify their strengths and weaknesses.

Keywords: Preschool educational organization management; Personnel reserve; Personal and professional qualities of the manager; Managerial potential; Evaluation tools; Assessment methodology.

Highlights:

Assessment indicators of personal and professional qualities and managerial potential of the future head of the preschool are determined;

A set of assessment tests for detection of professional competencies of managers in the educational sphere is presented;

The assessment methodology is developed, including a number of successive stages: declarative, evaluative, final.

References

1. Dolgoarshinnyh N.V. (2020), *Attestatsiya rukovoditelej: v poiskah stimulov povysheniya effektivnosti upravleniya obrazovatel'noj organizatsiej* [Leadership evaluation: in search of incentives to improve the efficiency of educational organization management], *Uchenye zapiski IUO RAO*, 1, 26–30. (In Russian).

2. Kapchegasheva I.V. & Biryukova M.V. (2020), *Attestatsiya rukovoditelej obrazovatel'nyh organizatsij: regional'nyj aspekt* [Certification of heads of educational organizations: regional aspect], *Nauchno-metodicheskij zhurnal Poisk*, 3 (71), 4–7. (In Russian).

3. Solov'eva L.N., Novoselova O. I., Solodovnikova S. V., Matvienko E.V. (2021), *Attestatsiya rukovoditelej (kandidatov na dolzhnost' rukovoditelya) obrazovatel'noj organizatsii: vnedrenie novoj edinoj modeli* [Qualifying examination system for educational organization managers (candidates for the top manager position): implementation of a new unified model], *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya*, 8, 3 (21), 160–174. (In Russian).

4. Tatarinova L.N. & Maslennikova E.V. (2021), *Kar'ernye strategii v kontekste lichnostno-professional'nogo razvitiya rezerva upravlencheskih kadrov* [Career strategies in the context of personal and professional development of the reserve of managerial personnel], *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov, Seriya "Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie"*, 8, 1, 37–51. DOI: 10.22363/2312-8313-2021-8-1-37-51. (In Russian).

5. Vasil'ev A.P. (2011), *Sistema professional'nyh kompetentnostej rukovoditelya* [The system of professional competences of the head], *Nauchnyj vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoj aviatsii*, 167, pp. 39–42. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-professionalnyh-kompetentnostej-rukovoditelya> (Accessed 23.08.2021). (In Russian).

6. Savenkova E.V. (2016), *Razvitie organizacionno-upravlencheskoj kompetentnosti budushchih menedzherov obrazovaniya v usloviyah pedagogicheskogo vuza* [Development of organizational and managerial competence of future managers of education in the conditions of a pedagogical university], *Pedagogicheskij zhurnal*, 4, 187–198. (In Russian).

7. Neustroev S.S. & Fedorchuk Yu.M. (2018), *Formirovanie sistemy kadrovogo rezerva rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh organizatsij* [Formation of the system of personnel reserve of heads of general educational organizations], *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 4 (29), 5–13.

Available at: <https://emreview.ru/index.php/emr/issue/view/29/30> (Accessed 15.05.2021). (In Russian).

8. 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], Kreativnaya ekonomika, Moscow, 134 p. DOI: 10.18334/9785912922640. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 11.10.2021; одобрена после рецензирования 13.10.2021; принята к публикации 26.10.2021.

The article was submitted 11.10.2021; approved after reviewing 13.10.2021; accepted for publication 26.10.2021.

Научная статья

УДК 482-5(07)

ББК 81.411.2-22-91

DOI 10.25588/CSPU.2021.17.15.011

О. Р. Семенова¹, Г. С. Стругова²

¹ORCID № 0000-0002-07844-2103

Доцент, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: semanovaor@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-9135-5055

Доцент, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: strugovags@cspu.ru

РАБОТА НАД РАСЧЛЕНЕННЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ

Аннотация

Введение. Данная статья посвящена методике работы над расчлененными конструкциями (парцеллированными и сегментированными) в процессе обучения русскому языку иностранных студентов в вузе. Актуальность работы обусловлена частотностью употребления расчлененных конструкций в письменной речи (особенно художественной), неоднозначной квалификацией их статуса в синтаксической системе русского языка и недостаточным вниманием ученых к методическому аспекту, связанному с изучением стилистических приемов в работе со студентами-иностранцами в вузе. **Цель статьи** — представить методику работы с парцелляцией и сегментацией — важнейшими стилистическими приемами русской художественной речи, способствующую формированию у студентов-иностранцев умения находить эти приемы в текстах для осмысленного чтения и анализа художественных произведений и со-

@ Семенова О. Р., Стругова Г. С., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

вершенствованию социокультурной компетенции.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили поэтические тексты русских писателей XX и XXI вв., а также дефиниции парцелляции, сегментации, обращения, номинативных и неполных предложений, представленные в терминологических словарях. На первом этапе работы использовался общенаучный прием наблюдения над дефинициями анализируемых терминов и фактическим материалом, извлеченным из художественных текстов. На следующем этапе работы были задействованы приемы описательного метода: анализ собранного материала, классификация, сопоставление, выводы.

Результаты. Выявлены сходство и различие парцелляции и сегментации — основных видов ненормативных расчлененных конструкций; определены критерии, позволяющие отграничить нерасчлененные структуры от нормативных простых предложений и их частей: номинативных, обращений и неполных конструкций. Собран богатый фактический материал из поэтических текстов писателей XX и XXI вв. и представлен в виде заданий для выполнения студентами, изучающими русский язык как иностранный.

Обсуждение. Подчеркивается важность разграничения парцелляции и сегментации и необходимость их отграничения от нормативных конструкций: номинативных, неполных простых предложений и обращений в процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев.

Заключение. Делается вывод о том, что предложенная методика работы с расчлененными конструкциями будет способствовать формированию у иностранных студентов умения находить эти структуры в художественных текстах и не смешивать их с нормативными простыми предложениями и их частями и умения связывать содержание художественного произведения с его формой.

Ключевые слова: стилистический прием; расчлененные конструкции; парцелляция; сегментация; обращение; нормативные предложения; неполные предложения.

Основные положения:

- представлены дефиниции парцелляции и сегментации — основных видов ненормативных расчлененных конструкций;
- выявлено сходство и отличие отмеченных стилистических приемов;
- определены критерии, позволяющие отграничить сегментацию и парцелляцию от некоторых видов простых предложений и их частей: номинативных, неполных и обращений, находящихся в начале предложений.

1 Введение (Introduction)

На продвинутом уровне изучения русского языка как иностранного студентам важно показать, как стилистические средства помогают автору передать свой художественный замысел и воздействовать на читателя.

Основными стилистическими приемами, связанными с расчленением, являются сегментации и парцелляция. Они широко представлены в современных письменных текстах, особенно художественных.

В школе многие учителя уже давно обращают внимание учащихся на подобные конструкции и проводят работу над ними [1; 2]. А. Л. Максимов еще в 1966 году давал указания учителям, как относиться к расчленённым предложениям [3]. Изучению сущности этих приемов и роли их в художественных текстах посвящен целый ряд работ [4–12]. Но методический аспект, связанный с анализом расчлененных приемов в высших учебных заведениях, остается без внимания ученых. Данная статья призвана частично ликвидировать этот пробел.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Материалом для исследования послужили поэтические тексты русских писателей XX и первой половины XXI вв., а также дефиниции сегментации, парцелляции, номинативных предложений, обращения, неполных предложений, представленные в словарях лингвистических терминов.

В процессе работы использовался общенаучный прием наблюдения над дефинициями анализируемых терминов и фактическим материалом, извлеченным из поэтических текстов русских писателей XX и первой половины XXI вв., а также приемы описательного метода: анализ фактического материала, его классификация, сопоставление, выводы.

3 Результаты (Results)

В процессе изучения нормативных простых предложений необходимо знакомить студентов с особенностями употребления их в речи, особенно художественной.

Среди речевых реализаций предложений особого внимания заслуживают расчлененные конструкции.

Под расчлененными понимаем конструкции, подвергшиеся речевому членению на структурные части, связанные по смыслу с основной структурой, но занимающие независимое от неё положение. Это прежде всего конструкции сегментированные и парцелированные. Их не всегда дифференцируют и часто смешивают с нормативными простыми предложениями или их частями.

Так, первую часть сегментированных конструкций часто считают номинативными предложениями или обращениями, а части парцелированных структур — неполными.

В данной статье мы попытаемся выявить сходство и различие между сегментацией и парцелляцией, а также определить критерии, позволяющие отграничить эти структуры от номинативных простых предложений.

Вначале обратимся к дефинициям сегментации и парцелляции — основных стилистических приемов, связанных с расчленением синтаксических структур. Для этого со студентами проводим работу с терминологическими словарями и приходим к выводу, что наиболее полная характеристика данных приемов представлена в энциклопедическом издании «Культура русской речи». Выписываем определения из этого издания. **Сегментация** (от лат. *segmentum*) определяется как « стилистическая фигура, представляющая собой бинарно (на две части) расчлененное построение (оно может быть

как простым, так и сложным предложением), в котором первая часть, называемая сегментом, обозначает актуальное для говорящего (пишущего) понятие, а вторая часть, называемая базовой, содержит какое-либо высказывание по поводу понятия, обозначенного в сегменте»¹, например (в примерах жирным шрифтом выделены сегменты):

Шестьдесят ... Да разве старость это?

С. Островой «Отвечайте людям, доктора»

А слезы – Они переплавляются в смех,
Ты погоди только, малость.

Л. Татьяничева «Ты плачешь?»

Парцелляция (от фр. *parcelle* — частица) здесь понимается как «стилистический прием, заключающийся в расчленении единой синтаксической структуры-предложения на несколько интонационно-смысловых единиц-фраз. Структурно господствующую часть принято называть базовой частью, структурно зависимую часть (части) называют парцеллятами², например (в примерах выделены парцелляты):

Цветы растут открыто. **На виду.** А золото в земле растет.
И прячется.

С. Островой «Золото»

Мне далекий представился год, май. **Девятое. Площадь Побед.**

Л. Татьяничева «Участник последней войны»

Для осознанного восприятия сущности двух отмеченных видов расчленения проводим работу по выявлению их сходства и различия. Во-первых, отмечаем, что парцелляция и сегментация — это стилистические приемы (фигуры), связанные с ненормативным с син-

¹Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова [и др.]. М. : Флинта; Наука, 2003. С. 612.

²Там же, с. 455

таксической точки зрения расчленением предложений.

Во-вторых, выявляем структурные особенности анализируемых приемов: их сходство и различие. Сходны они в том, что имеют две части: базовую и факультативную. Их различие связано с позицией этих частей: в парцелляционных конструкциях базовая часть предшествует факультативной, в роли которой выступает парцеллят (или парцелляты) — любые члены предложения, например:

– парцеллированы подлежащие:

Здесь новый город.

Клены.

Тополя.

Л. Татьяничева «Памятью сердца»

– парцеллировано определение:

И рождается звук.

Невесом и прозрачен,

Как небес глубина.

Л. Татьяничева «Руки артистки»

В сегментированных же конструкциях, наоборот, факультативный компонент, называемый сегментом, предшествует базовой части. В его позиции чаще всего выступают имена существительные (одиночные или с зависимыми словами), например (в текстах выделены сегменты):

А верность?

верность без любви

Порой живет

Весь век...

Л. Татьяничева «Землю ...»

Два противника. Два солдата.

За ними империи. Города.

С. Островой «Врачи»

Желательно отметить также, что в позиции сегмента могут выступать и многие другие компоненты: местоимения, числительные, глагольные формы, причастие и другие. Но этот вопрос является предметом специального исследования [13].

В-третьих, важно обратить внимание студентов на графическое оформление частей расчлененных конструкций. Как показывают наблюдения, компоненты парцеллированных структур отделяются друг от друга чаще всего точками (см. примеры, приведенные выше). В сегментированных же конструкциях точка — явление редкое, например:

Станция Краматорская. Хорошо, что не Краматорская.

С. Островой «Одна буква»

Знаки препинания после сегмента в сегментированных конструкциях намного разнообразнее. Так, в стихотворениях В. Брюсова находим многоточие, восклицательный знак, вопросительный знак, тире, восклицательный знак и тире, запятую, запятую и тире.

Примеры (в текстах выделены сегменты):

А книги... Чистые источники улады,
В которых отражен родной и близкий лик ...

«d'ennui de vivre»

Свобода! Свобода! Восторженным кликом
Встревожены дали холодной страны ...

«Свобода и война»

Освобожденная Россия —
Какие давние слова!

«Освобожденная Россия»

Мы расстались с тобой навсегда
Навсегда? Что за мысль несказанная.

«Все кончено»

Крылья! крылья! крылья! —

Яркое виденье
Ослепило нас.

«Видение крыльев»

Париж, он часть истории, идея, сказка, бред.

«Париж»

Но дух, — он лишь хочет стремиться
Вперед, до последней поры ...

«В Вильно»

В парцелированных же конструкциях восклицательный, во-просительный знак и особенно многоточие встречаются очень редко. Например:

Схватить его! Крепче!
Любить и любить его лишь!
Рвануть его! Выше!
Держать! Не отдать его лишь!

М. Цветаева «Стихи к Блоку»

Вы улыбнулись? Медвежья нежности?
Выдумка? Липа? Липовый мед?
А мне вот жаль, что такой медвежности
Частенько людям недостает.

С. Островой «Стихи о медвежьей нежности»

Спит простыня ... Глохнет от тоски.

С. Островой «Пустыня»

Не должны остаться без внимания сегментированные конструкции усложненного типа, в которых базовая часть подвергнута парцелляции, типа:

Буква ... Всего лишь буква. Вышедшая из ряда.
Буква. Всего лишь буква. Маленькая. Одна.

С. Островой «Одна буква»

Иностранным студентам необходимо понимать, зачем писатели используют такие ненормативные конструкции, как данные конструкции позволяют раскрыть содержание текста, поэтому важен функциональный аспект.

Вопрос о функциях расчлененных конструкций может стать объектом специального исследования. В качестве самостоятельной работы советуем студентам прочитать статьи А. П. Сковородникова «О функциях парцелляции в современном русском языке» и Г. С. Струговой «Важнейшие функции парцелляции в русской речи» [14; 15]. Парцелляция как стилистический прием в художественных текстах, по нашим наблюдениям, встречается чаще и употребляется писателями с особыми целями: для облегчения структуры предложения, передачи эмоций, воли говорящего, пояснения общей мысли и пр. Сегментация в художественных текстах — явление редкое. Однако следует отметить общую функцию сегментации и парцелляции — интонационно-выделительную: как сегмент, так и парцелляты являются яркими выразителями важных смысловых отношений с базовой структурой.

Для закрепления пройденного материала предлагаем студентам выполнить следующие задания:

1. Данные расчлененные конструкции, извлеченные из стихотворных текстов М. Цветаевой, распределите на две группы: сегментированные и парцеллированные.

Москва! Какой огромный
Странноприимный дом!

«Стихи о Москве»

Я — глаза твои. Совинное
Око крыш.

«Луна – лунатику»

Нежность! Жестокий бич
Потусторонних встреч.

«Рано еще — не быть!»

Как живется Вам — хлопчется —
Ёжится? Встается — как?

«Попытка ревности»

Челюскинцы! Звук —
Как сжатые челюсти.

«Челюскинцы»

Тоска по родине! Давно
Разоблаченная морока!

«Тоска по родине»

О, прорехи! Рубахи!
Точно стенопись битвы!

«Дом»

Там растила сына я,
И текли — вода?
Дни? или гусиные
Белые стада?

«Стихи к Чехии»

2. Придумайте и запишите по три примера сегментированных и парцелированных конструкций.

3. Из стихотворных текстов поэта XX и XXI вв. (по выбору) выпишите по пять сегментированных и парцелированных конструкций. Выделите в них факультативные части: сегменты и парцелляты.

Перед иностранными студентами встает вопрос: «Номинативные предложения и сегментированные конструкции. Как их различить?» Таким образом, следующим шагом становится работа по разграничению номинативных предложений и сегментированных конструкций, сегментированных конструкций и обращений.

Попытаемся определить критерии, позволяющие расчлененные конструкции отграничить от нормативных предложений и их частей.

Номинативное предложение определяют как «односоставное предложение, главный член которого, обозначающий наличие, существование предмета или явления в настоящем или вне времени, выражен именем существительным, личным местоимением, субстантивированной частью речи, имеющим форму именительного падежа, а также количественно-именным сочетанием, господствующее слово в котором стоит в именительном падеже. *Вот и лес. Тень и тишина* (Тургенев)»¹.

Преобразуем эти номинативные предложения в сегментированную конструкцию: *Лес ... В нем царят тень и тишина.*

Рекомендуем руководствоваться двумя критериями при разграничении этих структур: **интонационным** и **трансформационным**.

1. Интонационное различие легко уловить: оно касается более длительной паузы после сегмента «*Лес*» и передачи состояния размышления.

2. Трансформационный критерий применим только к номинативным предложениям: их можно преобразовать в двусоставные, например: *Вот и лес показался вдали. Тень и тишина царят в нем.*

Другие примеры для сравнения: *Весна. Грачи прилетели — Наступила весна. Грачи прилетели. — Весна ... как она радует нас.*

Сегментированные конструкции и обращения. Что поможет их разграничить?

«Обращение. Слово или сочетание слов, называющее лицо (реже предмет), которому адресована речь... *О первый ландыш, изпод снега ты просишь солнечных лучей* (Фет)»².

Преобразуем пример в сегментированную конструкцию: *О первый ландыш ... Как он красив и душист!*

Другой пример для сравнения: *Дети! Идите в зал.* Здесь «дети» — обращение. *Дети ... Как много внимания уделяется им*

¹Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник лингвистических терминов : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1972. – С. 208.

²Там же, с. 227.

сейчас. Здесь выделен сегмент.

Отграничить сегмент от обращения помогут следующие критерии: **интонационный** и **структурный**.

1. **Интонационный критерий.** Для обращения характерна восходящая интонация, для сегмента — особая, передающая состояние размышления, и более длительная пауза.

2. **Структурный критерий.** В предложениях, осложненных обращением, обычно есть местоимения второго лица (ты, вы, тебя, вас) или формы повелительного наклонения. Сегментированные конструкции лишены этих форм.

Неполные предложения и парцелляты — факультативные части парцеллированных конструкций. Что нужно знать о них, чтобы не смешивать?

Необходимо помнить, что неполное предложение характеризуется «неполнотой грамматической структуры или неполнотой состава, вследствие чего в нем отсутствует один или несколько членов (главных или второстепенных), ясных из контекста или ситуации ... *Правда правдой остается, а молва себе — молвой* (Твардовский)» (отсутствует глагольная связка во второй части сложносочиненного предложения)»¹.

В парцеллированных же структурах «содержание высказывания реализуется не в одной, а в двух или нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы»². Пример:

Памятник ночью дает интервью.

Звездам. Притихшему городу. Мне.

С. Островой «Памятник дает интервью»

Речевые единицы — парцелляты таких конструкций неполными предложениями считать ошибочно. А чтобы определить, какой тип предложения подвергнут парцелляции, необходимо убрать знаки

¹Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник лингвистических терминов : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1972. – С. 200.

²Там же, с. 272.

препинания, отделяющие парцелляты от базовой структуры и друг от друга, и расставить нормативные, например: *Памятник ночью дает интервью Звездам, притихшему городу, мне.* — Делаем выводы: парцелляции подвергнуто простое предложение, осложненное однородными дополнениями.

Для закрепления предлагаем выполнить следующее задание:

Из примеров, извлеченных из поэтических текстов Л. Татьяничевой, выпишите сначала нормативные конструкции, указав их вид: номинативное предложение, обращение или неполное предложение, — затем расчлененные: сегментированные и парцеллированные.

1. Ягори. Ягори. Ягори ...
В этом слове горят янтари.

«Ягори»

2. Тишина.
И вдруг волшебное:
— Ракета
Достигла станции Луна.

«Мальчишка»

3. Как на ладони —
Шар земной.

«Великое сокрыто в малом»

4. Отчизна!
В ней суть и основа
И песен,
И судеб людских!

«Прочла Вашу книгу»

5. Судьбу воздвигайте на вырост
Характера. Воли. Души.

«Судьба — это мы»

6. Россия.
Родина.

Отчизна —
Прочна понятий этих
Связь.

«Россия, Родина, Отчизна»

7. Я люблю эти дали дальние.
Русых кленов губы курчавые.
Песни вольные.
Зори ранние.
Реки сильные, величавые.

«Россия моя»

8. А хлеб-
Он был лишь у немногих.
Разруха.
Голод.
Нищий быт.

«Глиняные куклы»

9. Вербхлѣст, вербахлѣст,
Бей до слѣз.
Бей до слез!
Милого наказывай,
А за что — не сказывай!

«Вербхлѣст»

10. А Лермонотов?
Тютчев?
Некрасов?
Стихи их твердим наизусть.

«Поэзии красная сила»

11. Урал.
Уралу.
Об Урале...
И все о нем,
Все об одном!

«Урал»

4 Обсуждение (Discussion)

Подчеркивается важность разграничения сегментации и парцелляции и необходимость их отграничения от нормативных конструкций: номинативных, неполных простых предложений и обращений — в процессе обучения русскому языку иностранных студентов.

5 Заключение (Conclusion)

Проведенный анализ расчлененных конструкций позволяет сделать вывод о том, что сегментация и парцелляция — это близкие, но не тождественные стилистические приемы русской поэтической речи. Полагаем, что предложенная методика работы с этими приемами будет способствовать формированию у иностранных студентов умения находить расчлененные конструкции в художественных текстах и не смешивать их с нормативными простыми предложениями, внешне похожими на них, умения связывать содержание художественного произведения с его формой, таким образом совершенствовать социокультурную компетенцию иностранных студентов.

Библиографический список

1. Рыбакова Г. Н. Ознакомление школьников старших классов с присоединительными конструкциями // Русский язык в школе. 1977. № 6. С. 61–65.
2. Алексеенко Л. П. Расчлененные (парцелированные) конструкции в творческих работах четверокурсников // Русский язык в школе. 1989. № 6. С. 49–51.
3. Максимов Л. Ю. Присоединительные конструкции в детских творческих работах // Русский язык в школе. 1966. № 4. С. 126–128.
4. Балан О. П. Парцелляция и смежные с ней явления (присоединение, сегментация и эллипсис) // Грамматические исследования поэтического текста: материалы международной научной конференции, 7–10 сентября 2017 года. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2017. С. 168–172. ISBN 978-5-8021-3203-6.
5. Богоявленская Ю. В. Ретроспективная и проспективная парцелляция в СМИ // Политическая лингвистика. 2017. № 2. С. 88–93.
6. Ванников Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русского языка : монография. М. : Русский язык, 1978. – 296 с.
7. Иванчикова Е. А. Парцелляция и её коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции // Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование. В 4-х книгах. М. : Наука, 1968. Кн. 3 : Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. С. 277–301.

8. Попов А. С. Сегментация высказывания // Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование. В 4-х книгах. М. : Наука, 1968. Кн. 3 : Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. С. 302–321.

9. Саньярова Н. С. Обособленные определения-прилагательные с точки зрения присоединения, парцелляции и классификации в учебной литературе // Журнал филологических исследований. 2020. Т. 5. № 1. С. 11–20.

10. Саньярова Н. С. О критериях разграничения присоединения и парцелляции // Нижневартковский филологический вестник. 2020. № 2. С. 33–42. DOI: 10.5281/zenodo.4277616.

11. Саньярова Н. С. Присоединение vs парцелляция // Русистика без границ. 2020. Т. 4. № 2. С. 22–33.

12. Сковородников А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка : монография. Томск : Изд-во Томского ун-та. 1986. С. 140–180.

13. Стругова Г. С. Сегментация как стилистический прием художественной речи // Современные лингвистические исследования : сб. материалов научной конференции кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Челябинского государственного педагогического университета, 6–7 февраля 2014 года. Челябинск : Изд-во «Метеор-Сити». 2014. С. 47–54.

14. Сковородников А. П. О функциях парцелляции в современном русском языке // Русский язык в школе. 1980. № 5. С. 86–91.

15. Стругова Г. С. Важнейшие функции парцелляции в русской речи // Актуальные проблемы современной лингвистики: антропоцентризм, семантика, прагматика: сб. статей научно-методической конференции кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, 6–7 февраля 2013 года. Челябинск : Изд-во «ООО «Дитрих», 2013. С. 102–109.

O. R. Semenova¹, G. S. Strugova²

¹ORCID No. 0000-0002-07844-2103

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Russian language and Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: semenovaor@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-9135-5055

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Russian language and Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: strugovags@cspu.ru

**WORK ON DISMEMBERED
CONSTRUCTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE AT THE UNIVERSITY**

Abstract

Introduction. This article is devoted to the methodology of working on dissected constructions (parcelled and segmented) in the process of teaching Russian to foreign students at a university. The relevance of the work is due to the frequency of use of dissected constructions in written speech (especially artistic), the ambiguous qualification of their status in the syntactic system of the Russian language and the insufficient attention of scientists to the methodological aspect associated with the study of stylistic techniques in working with foreign students at the university. The purpose of the article is to present a methodology for working with parcelling and segmentation — the most important stylistic techniques of Russian artistic speech, contributing to the formation of foreign students' ability to find these techniques in texts for meaningful reading and analysis of works of art and improving socio-cultural competence.

Materials and methods. The material for the study was poetic texts of Russian writers of the XX and XXI centuries, as well as definitions of parcelling, segmentation, treatment, nominative and incomplete sentences presented in terminological dictionaries. At the first stage of the work, the general scientific method of observing the definitions of the analyzed terms and the actual material extracted from literary texts was used. At the next stage of the work, the methods of the descriptive method were used: analysis of the collected material, classification, comparison, conclusions.

Results. The similarity and difference of parcelling and segmentation — the main types of non-normative dissected constructions — are revealed; criteria are defined that allow to distin-

guish undifferentiated structures from normative simple sentences and their parts: nominative, appeals and incomplete constructions. The rich factual material from the poetic texts of writers of the XX and XXI centuries is collected and presented in the form of tasks for students studying Russian as a foreign language.

Discussion. The importance of distinguishing between parcelling and segmentation and the need to distinguish them from normative constructions: nominative, incomplete simple sentences and appeals in the process of teaching Russian to foreign students is emphasized.

Conclusion. It is concluded that the proposed method of working with dissected constructions will contribute to the formation of foreign students' ability to find these structures in literary texts and not to confuse them with normative simple sentences and their parts and the ability to link the content of a work of art with its form.

Keywords: Stylistic device; Dissected constructions, Parcelling; Segmentation; Treatment; Normative proposals; Incomplete proposals.

Highlights:

Definitions of parcelling and segmentation are presented - the main types of non-normative dissected constructions;

The similarity and difference of the noted stylistic techniques are revealed;

Criteria have been defined to distinguish segmentation and parcellation from some types of simple sentences and their parts: nominative, incomplete and appeals at the beginning of sentences.

References

1. Rybakova G.N. (1977), *Oznakomlenie shkol'nikov starshih klassov s prisoedinitel'nymi konstrukcijami* [Familiarization of high school students with connecting structures], *Russkij jazyk v shkole*, 6, 61–65. (In Russian).
2. Alekseenko L.P. (1989), *Raschlenennye (parcellirovannye) konstrukcii v tvorcheskih rabotah chetverokursnikov* [Dismembered (parcelled) constructions in the creative works of fourth-year students], *Russkij jazyk v shkole*, 6, 49–51. (In Russian).

3. Maksimov L.Ju. (1966), *Prisoedinitel'nye konstrukcii v detskih tvorcheskih rabotah* [Connecting structures in children's creative works], *Russkij jazyk v shkole*, 4, 126–128. (In Russian).

4. Balan O.P. (2017), *Parcelljacija i smezhnye s nej javlenija (prisoedinenie, segmentacija i jellipsis)* [Parcellation and related phenomena (joining, segmentation and ellipsis)], *Grammaticheskie issledovanija pojetičeskogo teksta: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 7-10 sentjabrja 2017 goda* [Materials of the international scientific conference “Grammar studies of the poetic text”, September 7–10, 2017.], *Izdatel'stvo Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*, Petrozavodsk, 168–172. (In Russian).

5. Bogojavlenskaja Ju.V. (2017), *Retrospektivnaja i prospektivnaja parcelljacija v SMI* [Retrospective and prospective parcelling in the media]. *Politicheskaja lingvistika*, 2, 88–93. (In Russian).

6. Vannikov Ju.V. (1978), *Sintaksis rechi i sintaksicheskie osobennosti russkogo jazyka* [Speech syntax and syntactic features of the Russian language], *Russkij jazyk*, Moscow, 296 p. (In Russian).

7. Ivanchikova E.A. (1968), *Parcelljacija i ejo kommunikativno-jekspressivnye i sintaksicheskie funkcii* [Parcellation and its communicative-expressive and syntactic functions], in M. V. Panov (ed.), *Russkij jazyk i sovetskoye obshchestvo. Sotsiologo-lingvisticheskoye issledovaniye* [Russian language and Soviet society. Sociological and linguistic research], 3 “Morfologiya i sintaksis sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka”, *Nauka*, Moscow, 277–301. (In Russian).

8. Popov A.S. (1968), *Segmentatsija vyskazyvanija* [The Segmentation of the utterance], in M. V. Panov (ed.), *Russkij jazyk i sovetskoye obshchestvo. Sotsiologo-lingvisticheskoye issledovaniye* [Russian language and Soviet society. Sociological and linguistic research], 3 “Morfologiya i sintaksis sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka”, *Nauka*, Moscow, 302–321. (In Russian).

9. San'jarova N. S. (2020), *Obosoblennye opredelenija-prilagatel'nye s tochki zrenija prisoedinenija, parcelljacji i klassifikacii v uchebnoj literature* [Separate definitions are adjectives from the point of view of attachment, parcelling and classification in the educational literature], *Zhurnal filologicheskikh issledovanij*, 5 (1), 11–20. (In Russian).

10. San'jarova N. S. (2020), *O kriterijah razgranichenija prisoedinenija i parcelljacji* [On the criteria for distinguishing joining and parcelling], *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik*, 2, 33–42. DOI 10.5281/zenodo.4277616 (In Russian).

11. San'jarova N.S. (2020), *Prisoedinenie vs parcelljacija* [Joining vs parcelling], *Rusistika bez granic*, 4 (2), 22–33. (In Russian).

12. Skovorodnikov A.P. (1986), *Jekspressivnye sintaksicheskie konstrukcii sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka* [Expressive syntactic constructions of the modern Russian literary language]. Tomsk, *Izd-vo Tomskogo un-ta*, 140–180. (In Russian).

13. Strugova G.S. (2014), *Segmentatsiya kak stilisticheskiy priyem khudozhestvennoy rechi* [Segmentation as a stylistic method of artistic speech], *Sbornik materialov nauchnoj konferencii kafedry russkogo jazyka i metodiki obuchenija russkomu jazyku Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta "Sovremennye lingvisticheskie issledovaniya"*, 6-7 fevralja 2014 goda [A collection of articles. materials of the scientific conference of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching the Russian Language of the Chelyabinsk State Pedagogical University "Modern linguistic research", February 6–7, 2014], *Izdatel'stvo "Meteor-Siti"*, Chelyabinsk, 47–54. (In Russian).

14. Skovorodnikov A.P. (1980), *O funkciyah parcelljacji v sovremenom russkom jazyke* [About the functions of parcel in modern Russian], *Russkij jazyk v shkole*, 5, 86–91. (In Russian).

15. Strugova G.S. (2013), *Vazhnejshie funkcii parcelljacji v russkoj rechi* [The most important functions of parcel in Russian speech]. *Sbornik statej nauchno-metodicheskoj konferencii kafedry russkogo jazyka i metodiki prepodavaniya russkogo jazyka "Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistikii: antropocentrizm, semantika, pragmatika"*, 6-7 fevralja 2013 goda [A collection of articles. articles of the scientific and methodological conference of the Department of the Russian language and methods of teaching the Russian language "Actual problems of modern linguistics: anthropocentrism, semantics, pragmatics", February 6–7, 2013], *Izdatel'stvo "Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu "Ditrikh"*, Cheljabinsk, 102–109. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 24.09.2021; одобрена после рецензирования 07.10.2021; принята к публикации 25.10.2021.

The article was submitted 24.09.2021; approved after reviewing 07.10.2021; accepted for publication 25.10.2021.

Научная статья

УДК 378.146+378.18

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2021.34.29.012

О. Р. Шефер¹, Т. Н. Лебедева², С. В. Крайнева³

¹ORCID 0000-0001-8559-2946

Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: shefer-olga@yandex.ru

²ORCID 0000-0002-0048-037X

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: lebedevatn@mail.ru

³ORCID 0000-0002-6734-5762

Доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: q.79@mail.ru

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ
(СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ)**

Аннотация

Введение. Развитие педагогического образования в нашей стране в условиях перехода на федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ приводит к необходимости решения проблемы реализации учителями баз практик студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование культурно-просветительской деятельности в школьном обучении». Организация культурно-просветительской деятельности является одним из видов профессиональной деятельности, которой должен владеть будущий учитель, осуществляя духовно-нравственное раз

@ Шефер О. Р., Лебедева Т. Н., Крайнева С. В., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

витие и воспитание личности обучающихся средствами преподаваемого предмета. Цель статьи — определить уровень готовности учителей к инновационным введениям элементов культурно-просветительской деятельности в образовательных учреждениях. Методологической основой исследования является сочетание компетентностного, профессионально-ориентированного и межкультурного подходов. Методы исследования включают анализ нормативных документов, научно-методической литературы, проектирование и разработку электронных опросов, экспериментальную проверку, количественный и качественный анализ статистических данных.

Материалы и методы. В процессе работы над темой исследования мы выделили принципы, на которых базируется культурно-просветительская деятельность и раскрывается сущность культурно-просветительской компетенции учителя. Это владение профессиональными знаниями, обобщенными способами, опытом профессиональной деятельности и положительным ценностным отношением к профессиональной деятельности в области культурного просвещения разных слоев населения средствами преподаваемого предмета, готовности к выполнению профессиональных задач, определенных профессиональным стандартом педагога.

Результаты. В основу анализа были положены данные, полученные в результате применения теста «Транзактный анализ общения». Полученные данные показывают, что большинство учителей баз практик обладают развитым чувством ответственности за выполнение культурно-просветительской работы, и общаются с обучающимися в доверительно спокойном и доброжелательном тоне.

Обсуждение. Наши исследования показали степень готовности учителей к введению инновационных подходов в обучении, в том числе и организации культурно-просветительской деятельности. Исследования построены на основе методики выявления степени выгорания и ригидности в профессии. Также они показали высокие результаты в стремлении учителей баз практик к социальному престижу, соперничеству и достижению цели. Ригидность проявляется у половины учителей ответственных за базы практик, являющихся

примером для студентов в инновационном введении элементов культурно-просветительской деятельности в образовательных учреждениях на среднем уровне.

Заключение. Результаты исследования и проверка статистических данных позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования подготовки будущих учителей, а также переподготовки учителей в области культурно-просветительской деятельности с учетом реалий современного общества и требований, предъявляемых к данному виду деятельности педагога, для уменьшения ригидности и деперсонализации.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность учителя; культурно-просветительская компетенция; образование; цифровая образовательная среда; студенты бакалавриата; ригидность; деперсонализации.

Основные положения:

– определен уровень готовности учителей к инновационным введениям элементов культурно-просветительской деятельности в образовательных учреждениях;

– доказано, что учителя баз практик, обладая большим опытом в формировании личности школьников средствами и возможностями, как преподаваемого предмета, так и культурно-просветительской деятельности, проявляют ригидность на среднем уровне;

– выявлено, что для разработки стратегии совершенствования формирования культурно-просветительских компетенций в практике методической подготовки будущих бакалавров педагогического образования необходимо учитывать, что культурно-просветительская деятельность осуществляется на основе общения и понимания учителями содержания и методики ее осуществления;

– обоснована необходимость использования единой цифровой образовательной среды на государственном и региональном уровнях, содержащей материалы для педагога, обучаемых и их родителей, способствующих формированию культурно-просветительской компетенций всех участников образовательного процесса.

1 Введение (Introduction)

Сегодня в нашей стране много делается в рамках искоренения глубочайшего социального расслоения, возникшего в результате реформ конца XX века, приведших к всепроникающей коррупции и осложнению социально-экономических условий жизни, обострению межэтнических отношений. Именно школа должна воспитать культурно-нравственного человека, способного к восприятию культурных ценностей и духовно-нравственному саморазвитию. Такой человек будет самостоятельно оценивать свои возможности, сможет творчески и нестандартно подходить к решению квазипрофессиональных задач, отвечать за свои поступки, основываясь на нормах морали и этики.

Только культурный человек может быть трудолюбивым, бережливым, иметь жизненный оптимизм, умеет преодолевать трудности, осознает ценности своих собеседников, членов команды, жесток к действиям, которые могут принести непоправимый урон жизни, здоровью, а также духовной безопасности человека, владеет способами и методами эффективного противодействия, что отражено в работах В. В. Борисова, О. Н. Брызгаловой, Л. Н. Духаниной, Д. П. Кивелева, Е. В. Лунева, А. А. Максименко, Ю. М. Нартдинова, Е. А. Хомутникова, М. А. Хомякова [1; 2; 3], а также Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Многие учебно-воспитательные процессы и учебные стратегии, реализуемые для содействия культурно-просветительскому образованию среди обучающихся, в образовательных учреждениях осуществляются с помощью различных искусств: декоративно-прикладного искусства, музыки, пения, танцев и других творческих видов деятельности. Кроме того, в планах учебных занятий также содержатся знания и информация о культурных ценностях. Поэтому для поиска векторов развития культурно-просветительской деятельности необходима систематическая работа в формировании ее концепции с учетом запросов общества и государственной, регио-

нальной политики. А, следовательно, необходимо понимать состояние культурно-просветительской деятельности в практике школьного обучения. Организация культурно-просветительской деятельности является одним из видов деятельности, заложенных в федеральных образовательных стандартах, которой в совершенстве должен владеть будущий учитель, направленной на духовно-нравственное развитие и воспитание личности. Одновременно является условием, содержанием и результатом деятельности, совершаемой человеком. Нормативные документы (Закон об образовании в РФ, ФГОС, Профессиональный стандарт педагога), регламентирующие Правительством Российской Федерации тенденции становления образования в нашей стране, и другие важные документы, задающие векторы развития их совершенствования («Основы государственной культурной политики» (Указ Президента РФ № 808 от 24.12.2014), «Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (Указ Президента РФ № 1666 от 19.12.2012) и иные документы, определяют содержание теории и практики подготовки будущих педагогов к культурно-просветительской деятельности.

Учитывая, что в учебных заведениях, а также в условиях занятости педагогам приходится работать с обучающимися, принадлежащими к разным культурам, национальностям и их традициям, вероисповеданиям, научным и иным взглядам и представлениям, то, по мнению Dr. Radhika Karig, для них важно формировать конструктивные точки зрения и обладать регулируемым характером [4; 5], осознание значимости своего «Я» [6]. Это позволит в дальнейшем внести эффективный вклад в содействие благосостоянию общества и нации в целом, поддерживать хорошие отношения с другими людьми.

В. А. Сластениным педагогическая культура представлена как важная характеристика современного педагога. Ученым определены профессиональные компетенции, необходимые и значимые в области культурно-просветительской деятельности [7]. В их число

входят: разработка и внедрение программ (с использованием информационных ресурсов и технологий); четкое определение ролей взаимодействия всех участников деятельности; учет отечественного и зарубежного опыта организации такой деятельности; использование возможностей культурной образовательной среды местности проживания (района, города, округа) для организации деятельности в образовательном процессе.

Основываясь на теоретических положениях культурно-просветительской деятельности в ее историческом контексте Ф. Прокоповича, Ф. С. Салтыкова, И. Т. Посошкова, В. Н. Тагищева, А. Д. Кантемира, Н. Ф. Бунакова, П. Ф. Каптерева, С. А. Рачинского, Л. Н. Толстого и, отталкиваясь от сущности самого понятия «культура», рассмотренного в гуманитарных исследованиях А. М. Абрамова, М. В. Биттер, М. В. Богуславского, В. П. Борисенкова, А. П. Валицкой, Г. А. Виленского, Г. Н. Волкова, Н. Е. Воробьева, Б. Л. Вульфсона, Г. Ф. Карповой, В. Я. Лакшина, В. Б. Новичкова, З. И. Равкина, В. А. Разумного, Г. И. Рзаевой, Б. К. Тебиева, И. Ф. Харламова, Н. Л. Шеховская, Е. Н. Шиянова и др. [9; 10], под культурно-просветительской деятельностью мы понимаем компонент образовательной деятельности учителя, выполняющий важную воспитательную функцию по повышению культурного уровня учащихся и их родителей на основе современных научных достижений и способствующий расширению круга знаний, формирование научного мировоззрения, продвижение идей гуманизма, патриотизма и толерантности, творческих способностей гармонически развитой личности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Культурно-просветительская деятельность учителя реализуется посредством использования современных форм и методов организации образовательного процесса, а также инновационных технологий, в том числе интерактивных. Интерактивные формы и методы (“Inter” — это взаимный, “act” — действовать) ориентированы на более тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса в условиях подготовки и проведения культурно-

просветительских мероприятий. Учитель в данной ситуации будет являться наставником, корректно сопровождая комментариями, вовлекая в диспут и направляя действия обучаемых к запланированной цели. Интерактивные формы и методы предполагают возможность взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных, а тем более от пассивных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие всех участников образовательного процесса в условиях подготовки и проведения культурно-просветительских мероприятий. Роль учителя в таких ситуациях сводится к направлению дискуссии или другого творческого дела в нужное русло. «Недели», «декады», «месячники», «гостиные», клубы по интересам, занимательные по замыслу, содержанию праздники, выставки, фестивали, творческие и образовательные занятия в виде мастер-классов могут быть включены в организационно-методические формы культурно-просветительской деятельности [8; 9; 10; 11]: метод проектов, геймификация обучения, творческие мастерские, мастер-классы и др.

Характеризуя профессионально-педагогическую деятельность, многие отечественные ученые-исследователи (Н. В. Бордовская, Н. А. Войлокова, А. А. Реан, С. И. Розум, Н. А. Симбирцева, И. В. Чельшева) особо подчеркнули роль культурно-просветительской деятельности педагога в современных условиях глобализации, поликультурности, толерантности, диалога культур в сфере образования всех народов мира [12; 13; 14]. Лишь тот, кто образован, является культурно-нравственным человеком, сможет привить своим детям такие же качества, позволяющие любить собственную семью, родной край, землю и гармонично сосуществовать в социуме. Нельзя воспитать только интеллектуального человека, не воспитав его нравственно. Для этого школа должна способствовать расширению круга интересов всех членов образовательного процесса, осуществляя поиск адекватных и целесообразных способов воспитания подрастающего поколения.

Культурно-просветительская деятельность учителя планируется и осуществляется на основе общих принципов просветительской деятельности, сформулированных в Концепции просветительской деятельности «Просвещение для будущего» [15; 16]. Применительно к работе учителя-предметника эти принципы можно сформулировать так:

– интеграция культурно-просветительской деятельности в задачи и практику организации учебного процесса по достижению обучающимися предметных и метапредметных результатов освоения преподаваемого предмета;

– ориентация при организации учебного процесса по преподаваемому предмету на общечеловеческие ценности и идеалы гуманизма;

– учет наполнения Национально-регионального компонента основной образовательной программы и местных особенностей территории при создании условий для достижения обучающимися предметных и метапредметных результатов освоения преподаваемого предмета;

– недопустимость пропаганды этнических и религиозных распрей, насилия и жестокости при организации учебного процесса по преподаваемому предмету;

– широкий охват участников образовательного процесса культурно-просветительскими мероприятиями, проводимыми при организации учебного процесса по преподаваемому предмету;

– актуальность и достоверность сообщаемой информации, основанная на отражении вопросов развития науки и техники, социальных практик, в которых участвовали ученые, чьи работы изучаются при освоении основной образовательной программы;

– учет интересов всех участников образовательного процесса на уровне государства и социума (в глобальном масштабе) и интересов отдельных семей (локально);

– учет интересов всех участников образовательного процесса и организаций культурно-досугового типа (библиотеки, спор-

тивные школы, музеи, выставочные комплексы, технопарки и пр.), в том числе и в районе проживания обучаемых.

Вышеперечисленные принципы помогают понять сущность культурно-просветительской компетенции учителя: владение профессиональными знаниями, обобщенными способами, опытом профессиональной деятельности и положительным ценностным отношением к профессиональной деятельности в области культурного просвещения разных слоев населения средствами преподаваемого предмета, основанное на дифференцировании и взаимодополняемости методики обучения и готовности к выполнению профессиональных задач, определенных профессиональным стандартом педагога.

3 Результаты (Results)

Для выяснения состояния осуществления культурно-просветительской деятельности в практике школьного обучения мы провели анкетирование и беседу с 25 учителями школ, где проходят практику студенты бакалавриата факультета математики, физики, информатики ЮУрГППУ. Анализируя данные анкетирования учителей, мы пришли к выводу о том, что большинство учителей, принявших участие в анкетировании, интересуются проблемами, связанными с осуществлением культурно-просветительской деятельности. Особенно учителя сельских школ, т. к. 86 % из этой категории указали, что используют возможности культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности в образовательном процессе района вашего проживания. Но эти же учителя, в отличие от учителей городских школ, не используют (т. к. не владеют) возможности SMART-технологий при осуществлении культурно-просветительской деятельности в образовательном процессе. Анализ анкетирования представлен в таблице (Таблица1).

Таблица 1 — Анализ ответов учителей на вопросы анкеты

Table 1 — Analysis of teachers' answers to questionnaire questions

Вопрос	Выбор ответа учителями, %		
	0–5 лет	10–15 лет	более 15 лет
1 Ваш стаж работы?	12	28	60
	сельской		городской
2 Вы работаете в школе?	28		72
	3 Имеется ли у Вас опыт осуществления культурно-просветительской деятельности посредством различных технологий с использованием разных форм и методов, в том числе интерактивных?		да
нет			20
4 Используете ли Вы материалы по истории науки в процессе осуществления культурно-просветительской деятельности?		да	60
		нет	40
5 Используете ли Вы в своей работе опыт организации культурно-просветительской деятельности?	отечественный		90
	зарубежный		20
6 Используете ли Вы возможности культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности в рамках района вашего проживания?		да	40
		нет	60
7 Используете ли Вы SMART-технологии в процессе осуществления культурно-просветительской деятельности?		да	40
		нет	60
8 Владете ли Вы информацией о содержании культурно-просветительских компетенций учителей?		да	40
		нет	60

Успешен тот учитель, который, владея культурно-просветительскими компетенциями, реализует их в своей педагогической деятельности (из опрошенных учителей таких большинство из категории «Стаж работы более 15 лет»), способен к дальнейшему развитию и совершенствованию профессиональной деятельности и является идеалом обучающихся. К. Д. Ушинский писал: «Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием» [17, 103]. Как показывает анализ анкетирования учителей, большинство из них (80 %) интересуются современными методическими приемами и средствами, лежащими в основе осуществления культурно-просветительской деятельности, но только 24 % от опрошенных прошли курсы повышения квалификации, где рассматривались вопросы, связанные с развитием культурно-просветительских компетенций у педагогических работников.

Для разработки стратегии совершенствования формирования культурно-просветительских компетенций в практике методической подготовки будущих бакалавров педагогического образования мы учли, что культурно-просветительская деятельность осуществляется на основе общения и понимания учителями содержания и методики ее осуществления.

Для выявления особенностей общения учителей с обучающимися в процессе культурно-просветительской работы мы предложили учителям базовых школ, где проходят практику студенты бакалавриата факультета математики, физики, информатики ЮУрГГПУ, ответить на вопросы теста Эрика Берна «Транзактный анализ общения».

Транзакция позволяет зафиксировать текущее состояние педагога в общении с обучающимися в виде Р — «Родитель», В — «Взрослый», Д — «Дитя» на основе выявления его реакций и стимулов. Педагог в процессе осуществления профессиональной деятельности в целом и культурно-просветительской работы, в частности, с

обучаемыми должен гибко выбирать себе такое состояние, которое адекватно будет применено к текущей ситуации, выбирая определенную форму поведения Р или В или Д, лавируя между ними и эффективно двигаясь к намеченной цели. Это умение и будет являться одной из характеристик компетентности учителя. Результаты тестирования представлены в следующей таблице (Таблица 2).

Таблица 2 — Анализ результатов изучения готовности учителей к культурно-просветительской деятельности

Table 2 — Analysis of the results of studying the readiness of teachers for cultural and educational activities

Исследуемый параметр			Общее количество баллов
Общение, балл	Ригидность, балл	Активность в освоении содержания и методики осуществления культурно-просветительской деятельности, балл	
1 ВДР-3	Нет-3	Ср-2	В8
2 ВДР-3	Сред-2	Ср-2	С7
3 РДВ-1	Выс-1	Ср-2	В9
4 ВРД-3	Сред-2	В-3	В8
5 РДВ-1	Нет-3	Низ-1	Н3
6 ДВР-2	Выс-1	Низ-1	Н3
7 ВРД-3	Сред-2	Ср-2	С7
8 ВДР-3	Нет-3	В-3	В9
9 ВДР-3	Нет-3	Ср-2	В8
10 ВДР-3	Нет-3	В-3	В8
11 ВРД-3	Сред-2	В-3	С7
12 ДВР-2	Нет-3	Низ-1	В9

Продолжение таблицы 2

Исследуемый параметр			Общее количество баллов
Общение, балл	Ригидность, балл	Активность в освоении содержания и методики осуществления культурно-просветительской деятельности, балл	
13 ВРД-3	Нет-3	Ср-2	В8
14 ДВР-2	Нет-3	Ср-2	С6
15 ВДР-3	Сред-2	В-3	В8
16 РДВ-1	Нет-3	Низ-1	Н3
17 ДВР-2	Выс-1	Ср-2	Н4
18 ДВР-2	Сред-2	В-3	С7
19 ВДР-3	Сред-2	Ср-2	С7
20 ВДР-3	Нет-3	В-3	В9
21 ВДР-3	Нет-3	Ср-2	В8
22 ДВР-2	Сред-2	Низ-1	С5
23 ВРД-3	Сред-2	В-3	В7
24 ДВР-2	Сред-2	Ср-2	С7
25 ВДР-3	Нет-3	В-3	В9

Продолжение таблицы 2

Исследуемый параметр										
Общение, балл				Ригидность, балл	Активность в освоении содержания и методики осуществления культурно-просветительской деятельности, балл			Общее количество баллов		
Всего	Позиция «взрослый»			Нет ригидности	Уровень			Уровень		
	1 место	2 место	3 место		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Количество человек	15	7	3	12	9	11	5	13	8	4
%	60	28	12	48	36	44	20	52	32	16
<p>Примечания:</p> <p>1 Общение:</p> <p>ВДР-3 — позиция в процессе общения «Взрослый – Дитя – Родитель», 3 балла;</p> <p>ВРД-3 — позиция в процессе общения «Взрослый – Дитя – Родитель – Дитя», 3 балла;</p> <p>ДВР-2 — позиция в процессе общения «Дитя – Взрослый – Родитель», 2 балла;</p> <p>РДВ-1 — позиция в процессе общения «Родитель – Дитя – Взрослый», 1 балл.</p>										

Продолжение таблицы 2

2 Ригидность:

Нет-3 — нулевой уровень ригидности, высокий уровень готовности, 3 балла;

Сред-2 — средний уровень ригидности, средняя готовность, 2 балла;

Выс-1 — высокий уровень ригидности, низкая готовность, 1 балл.

3 Активность в освоении содержания и методики осуществления культурно-просветительской деятельности

Ср-2 — средний уровень, 2 балла;

В-3 — высокий уровень, 3 балла;

Низ-1 — низкий уровень, 1 балл;

4 Всего баллов:

В8 — высокий уровень готовности к культурно-просветительской деятельности, 8 баллов;

Н3 — низкий уровень готовности к культурно-просветительской деятельности, 3 балла;

С7 — средний уровень готовности к культурно-просветительской деятельности, 7 баллов.

На следующем рисунке показан обобщенный показатель распределения учителей базовых школ для прохождения практики студентов бакалавриата при общении с обучающимися в ходе культурно-просветительской деятельности с позиции «взрослый» (рисунок 1).

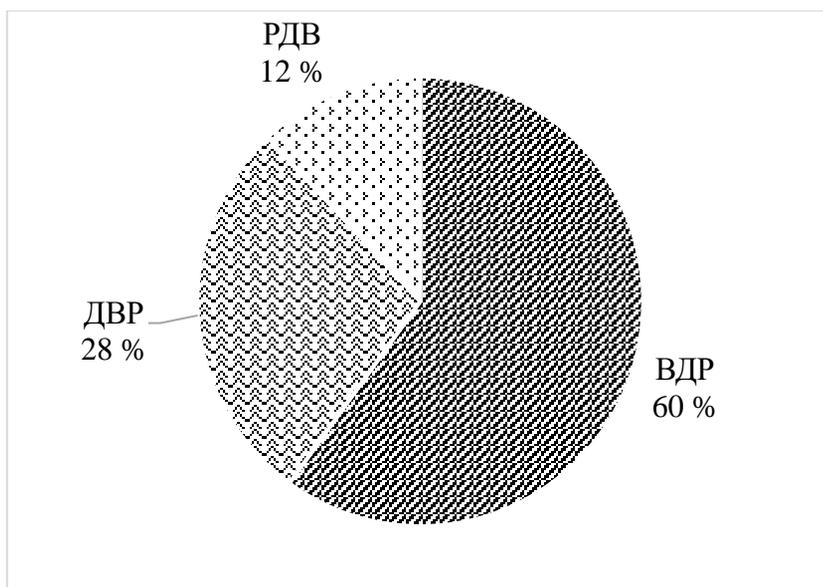


Рисунок 1 — Распределение учителей базовых школ для прохождения практики студентов бакалавриата при общении с обучающимися в ходе культурно-просветительской деятельности с позиции «взрослый»

Figure 1 — Distribution of teachers of basic schools for the internship of undergraduate students when communicating with students in the course of cultural and educational activities from the position of "adult"

60 % учителей, принявших участие в нашем исследовании, имеют состояние, заданное символами В — «Взрослый», Д — «Дитя», Р — «Родитель» (ВДР). Выявленное состояние ВДР характеризует педагога как личность, обладающую развитым чувством ответственности за выполнение всех видов работ, доверительно спокойным и доброжелательным тоном в общении с обучающимися. Такие педагоги сдержаны и сохраняют равноправие в общении,

умеют адаптироваться к изменяющейся ситуации. Главной же особенностью данного состояния является то, что педагог всегда может понять интересы обучаемых, двигаться к ситуации успеха, не занижая их возможности и наклонности.

12 % учителей относятся к состоянию ДРВ, когда на первом месте стоит «Дитя». Такое состояние является уместным при осуществлении культурно-просветительской деятельности только на уровне начального или основного общего образования. С обучающимися старших классов учителю нецелесообразно пребывать в данном состоянии. Обосновывается это тем, что при состоянии ДРВ излишние эмоции мешают тесному взаимодействию всех участников общения в процессе культурно-просветительской деятельности. Эти учителя – зависимые, подчиняемые и, часто, безответственные, о таких говорят: «несчастливая беспомощная жертва».

28 % учителей имеют состояние РДВ с ведущей позицией «Родитель». Они порою категоричны, уверены в себе, независимы, зачастую берут ответственность на себя, отвечают за свои поступки. Но, несмотря на это, они чрезмерно опекают обучающихся, не давая им правильно оценить ситуацию и раскрыть свои потенциальные возможности. Такие педагоги чаще всех прибегают к лозунгу «Надо!», стремясь воспитывать обучаемых в приказном тоне, жестко осуждая за невыполненную работу. Они скупы на эмоции, пессимистичны. Позиция с преобладанием статуса «Родитель» является неуместной для ведения культурно-просветительской деятельности с обучающимися.

4 Обсуждение (Discussion)

Изначально многие учителя базовых школ, в которых студенты бакалавриата факультета математики, физики, информатики ЮУрГГПУ проходят практику, хорошо знакомы с инновационной организацией культурно-просветительской деятельности. Для определения степени готовности учителей к введению инновационных подходов в обучении, в том числе и организации культурно-просветительской деятельности, использовались методики, предложенные К. Маслач, С. Джексоном и Г. Айзенком, для выявления степе-

ни выгорания и ригидности в профессии [18; 19; 20; 21; 22; 23], которые обладают свойствами валидности и надежности.

36 % (9 из 25 человек) показали высокие результаты в стремлении к социальному престижу, соперничеству и достижению цели. Педагоги легко достигают не только выдающихся результатов обучающихся при выполнении культурно-просветительских проектов, но и собственных при организации такой деятельности. Их векторами развития являются: активность, инициативность, самостоятельность, ответственность. У них нет ригидности.

Нормативные документы, регламентирующие процесс обучения, применяемые педагогические и SMART технологии, требуют от учителей коррекции профессиональных действий не только для создания условий в достижении обучающимися планируемых предметных и метапредметных результатов освоения ООП, но и в осуществлении культурно-просветительской деятельности. Полученные данные показывают, что только 48 % учителей могут самостоятельно организовать культурно-просветительскую работу с обучающимися с небольшой помощью со стороны руководства образовательного учреждения. Ригидность у них на среднем уровне, т. е. они могут переключаться с одной установки на другую, осваивать ФГОС, новую Примерную основную образовательную программу, новые педагогические и SMART-технологии для организации как образовательного процесса, так и организации культурно-просветительской деятельности. Учителя сами обращаются за помощью, посещают методические объединения, становятся активными участниками семинаров и мастер-классов, своевременно проходят курсы повышения квалификации.

12 % учителей имеют сильно выраженную ригидность. И этот показатель, к сожалению, является достаточно высоким. Такие учителя, как правильно, инертны, не хотят совершенствоваться, использовать инновационные технологии в обучении и культурно-просветительской деятельности (рисунок 2).

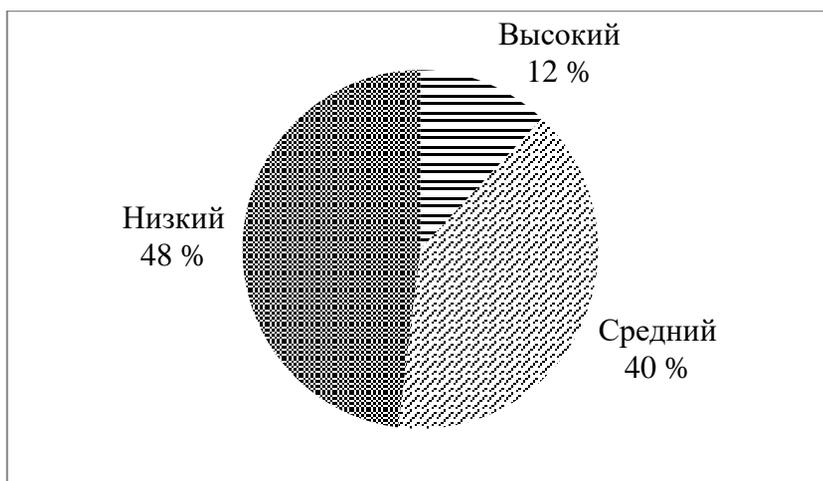


Рисунок 2 — Распределение учителей базовых школ прохождения практики студентов бакалавриата по уровню ригидности

Figure 2 — Distribution of teachers of basic schools of undergraduate students' internship by the level of rigidity

Исследование уровня профессионального выгорания не выявило педагогов с эмоциональным истощением в образовательных учреждениях, где проходят практику студенты бакалавриата факультета математики, физики, информатики ЮУрГПУ. Легкую форму синдрома деперсонализации имеет лишь 21 % респондентов. Они бездушны, обезличены и формальны в общении с обучающимися. Их не волнуют успехи обучаемых, коллег, они стремятся отказаться от новых видов работ, технологий. Работа вызывает апатию. С другой стороны, такие педагоги много «жалуются» на свое состояние дел: отсутствие современной развивающей цифровой образовательной среды, недостаточная укомплектованность кабинетов, неумение прийти на помощь обучающимся, напряженность в отношениях с родителями обучающихся. Многие из них отмечают и низкую зарплату, и нежелание что-либо изменять в своей работе. Все это в совокупности оказывает влияние на качество самой культурно-просветительской деятельности. Вряд ли такой учитель, который ожесточен, разочарован, не стремящийся к новым технологиям, сможет быть лидером, повести за собой, быть наставником, на кото-

рого будут равняться обучаемые, что является важным и при организации культурно-просветительской деятельности.

5 Заключение (Conclusion)

Проведенный анализ состояния осуществления культурно-просветительской деятельности учителями в практике школьного обучения позволил нам установить следующее:

– существует острая необходимость в совершенствовании подготовки будущих учителей и переподготовки учителей-стажистов в области культурно-просветительской деятельности с учетом реалий современного общества и требований, предъявляемых к данному виду деятельности педагога, определенных профессиональным стандартом, для уменьшения ригидности и деперсонализации.

– необходима единая цифровая образовательная среда на государственном и региональном уровнях, содержащая материалы для педагога, обучаемых и их родителей для формирования культурно-просветительской компетенций всех участников образовательного процесса.

Перечисленные особенности состояния реализации культурно-просветительской деятельности учителями в практике школьного обучения оказывают влияние на стратегию совершенствования формирования культурно-просветительских компетенций в практике методической подготовки бакалавров педагогического образования.

Библиографический список

1. Духанина Л. Н., Максименко А. А. Просветительские запросы россиян // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 226–240.
2. Борисова В. В. Культурно-просветительская деятельность в современном педагогическом образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 6 (73). С. 97–101.
3. Организация культурно-просветительской деятельности молодежи в Российской Федерации / О. Н. Брызгалова [и др.] // Молодежь и наука. 2019. № 12. С. 8–14.
4. Kapur R. (2018), *Impact of Culture on Education*, [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/323794724_Impact_of_Culture_on_Education (Accessed: 04.08.2021).
5. Kapur R. (2019), *Cultural Education*, [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/334364956_Cultural_Education (Accessed: 04.08.2021).

6. Alefirenko, N. (2015) "Language as a State of Ethno-Cultural Consciousness", *XLinguae Journal*, vol. 8, iss. 3, June, pp. 2-18. DOI 10.18355/XL.2015.08.03.2-18.
7. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя : учебное пособие. Москва : Прометей, 2003. – 177 с.
8. Караваева Я. В. Культурно-просветительская деятельность в медиа-пространстве // *Человек в мире культуры*. 2015. № 1. С. 58–61.
9. Биттер М. В., Симбирцева Н. А. Культурно-просветительская деятельность (к вопросу о содержании понятия) // *Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования*. 2017. № 2. С. 226–230.
10. Кучуб Н. А. Семья как ценность развивающегося социума и личности // *Вестник ОГУ*. 2008. № 11. С. 42–49.
11. Киселева Е. В. Семья как социокультурная ценность // *Вестник славянских культур*. 2016. № 1. С. 76–83.
12. Морозова С. А. Готовность будущих педагогов начальной школы к культурно-просветительской деятельности // *ВГСПУ : электронный научно-образовательный журнал «Грани познания»*. 2017. № 3 (50). С. 51–55.
13. Попова В. И. Культурно-просветительская деятельность как важнейшая составляющая внеаудиторной деятельности студента // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 1 (56). С. 79–80.
14. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 432 с.
15. Симбирцева Н. А., Чельшева И. В. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2020. № 4-5 (89-90). С. 127–140.
16. Войлокова Н. А. Аксиологические риски в культурно-просветительской деятельности (на примере профессиональной деятельности библиотекаря) // *Актуальные проблемы теории, методологии и практики научной деятельности : сборник статей Международной научно-практической конференции, 25 июня 2020 года, г. Омск*. Уфа : Издательство ООО «Аэтерна», 2020. С. 202-204.
17. Эхаева Р. М. Идеи народного воспитания в этнопедагогике // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 6 (79). С. 103–105.
18. Fiorilli C., Gabola P., Pepe A., Meylan N., Curchod-Ruedi D., Albanese O. & Doudin P.-A. (2015), "The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland", *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 65, November, no. 6, pp. 275–283. DOI 10.1016/j.erap.2015.10.003
19. Borisenko I.V., Degtyaryova T.V. & Grigoryeva G.B. (2019), "Socio-cultural activities in the implementation of educational programs for tourism based on the competence model", *The Future of the Global Financial System: Downfall or Harmony*, Series "Lecture Notes in Networks and Systems", vol. 57, pp. 69–76.
20. Tovar-García E.-D. (2017), "Cultural activities and educational progress: evidence from Russian longitudinal data", *Cultura y Educacion*, vol. 29, no. 4, pp. 762–797.

21. Berghe L. V., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B. & Haerens L. (2014), “Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout”, *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 15, Iss. 4, pp. 407–417. DOI 10.1016/j.psychsport.2014.04.001.

22. Boujut E., Popa-Roch M., Palomares E.-A., Dean A. & Cappe E. (2017), “Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder”, *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol. 36, pp. 8-20. DOI 10.1016/j.rasd.2017.01.002.

23. Lauermaun F. & König J. (2016), “Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout”, *Learning and Instruction*, vol. 45, pp. 9–19. DOI 10.1016/j.learninstruc.2016.06.006.

O. R. Shefer¹, T. N. Lebedeva², S. V. Kraineva³

¹ORCID No. 0000-0001-8559-2946

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Physics and Methods of Teaching Physics,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: shefer-olga@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0002-0048-037X

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

E-mail: lebedevatn@mail.ru

³ORCID No. 0000-0002-6734-5762

Docent, Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics,
Natural Sciences and Methods of Teaching Mathematics and Natural
Sciences, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: q.79@mail.ru

**CULTURAL
AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER
(THE STATE OF THE PROBLEM
IN THE PRACTICE OF TEACHING)**

Abstract

Introduction. The development of pedagogical education in our country in the conditions of transition to the federal state

educational standard of higher education 3++ leads to the need to solve the problem of implementation by teachers of the bases of students' practices in the field of Pedagogical education of cultural and educational activities in school education. The organization of cultural and educational activities is one of the types of professional activity that a future teacher should possess, carrying out the spiritual and moral development and upbringing of the personality of students by means of the taught subject. The purpose of the article is to determine the level of readiness of teachers for innovative introductions of elements of cultural and educational activities in educational institutions. The methodological basis of the research is a combination of competence-based, professionally-oriented and intercultural approaches. Research methods include analysis of regulatory documents, scientific and methodological literature, design and development of electronic surveys, experimental verification, quantitative and qualitative analysis of statistical data.

Materials and methods. In the process of working on the research topic, we have identified the principles on which cultural and educational activities are based and the essence of the cultural and educational competence of the teacher is revealed. This is the possession of professional knowledge, generalized methods, professional experience and a positive value attitude to professional activity in the field of cultural education of different segments of the population by means of the taught subject, readiness to perform professional tasks defined by the professional standard of the teacher.

Results. The analysis was based on the data obtained as a result of the "Transactional analysis of communication" test. The data obtained show that most teachers of the practice bases have a developed sense of responsibility for performing cultural and educational work, and communicate with students in a confidentially calm and friendly tone.

Discussion. Our research has shown the degree of readiness of teachers to introduce innovative approaches in teaching, including the organization of cultural and educational activities. The research is based on the methodology of identifying the degree of burnout and rigidity in the profession. They also showed high results in the desire of the teachers of the bases of practices for social prestige, rivalry and achievement of the goal. Rigidity is manifested in half of the teachers responsible for the practice bases, which are an example for students in the innovative introduction of elements of cultural and educational activities in educational institutions at the secondary level.

Conclusion. The results of the study and the verification of statistical data allow us to conclude that it is necessary to improve the training of future teachers. As well as retraining teachers in the field of cultural and educational activities, taking into account the realities of modern society and the requirements for this type of activity of a teacher, to reduce rigidity and depersonalization.

Keywords: Cultural and educational activities of teachers; Cultural and Educational competence; Education; Digital educational environment; Undergraduate students; Rigidity; Depersonalization.

Highlights:

The level of readiness of teachers for innovative introduction of elements of cultural and educational activities in educational institutions has been determined;

It is proved that the teachers of the practice bases, having extensive experience in shaping the personality of schoolchildren with the means and capabilities of both the taught subject and cultural and educational activities, show rigidity at the average level;

It is revealed that in order to develop a strategy for improving the formation of cultural and educational competencies in the practice of methodological training of future bachelors of

pedagogical education, it is necessary to take into account that cultural and educational activities are carried out on the basis of communication and understanding by teachers of the content and methods of its implementation;

The necessity of using a unified digital educational environment at the state and regional levels, containing materials for the teacher, students and their parents, contributing to the formation of cultural and educational competencies of all participants in the educational process, is substantiated.

References

1. Dukhanina L. N. & Maksimenko A. A. (2019), *Prosvetitel'skiye zaprosy rossiyan* [Educational requests of Russians], *Voprosy obrazovaniya*, 2, 226-240 (In Russian).
2. Borisova, V. V. (2017), *Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' v sovremennom pedagogicheskom obrazovanii* [Cultural and educational activities in modern pedagogical education]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*, 6 (73), 97-101 (In Russian).
3. Bryzgalova O.N., Kivelä D.P., Luneva E.V., Homutnikova E.A., Khomyakova M.A. & Nartdinova Y.M. (2019), *Organizatsiya kul'turno-prosvetitel'skoy deyatel'nosti molodezhi v Rossiyskoy Federatsii* [Organization of cultural and educational activities of youth in the Russian Federation], *Molodezh' i nauka*, 12, 8–14.
4. Kapur R. (2018), *Impact of Culture on Education*, [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/323794724_Impact_of_Culture_on_Education (Accessed: 04.08.2021).
5. Kapur R. (2019), *Cultural Education*, [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/334364956_Cultural_Education (Accessed: 04.08.2021).
6. Alefirenko, N. (2015), “Language as a State of Ethno-Cultural Consciousness”, *XLinguae Journal*, vol. 8, iss. 3, June, pp. 2–18. DOI: 10.18355/XL.2015.08.03.2-18.
7. Slastenin V.A. (2003), *Formirovaniye professional'noy kul'tury uchitelya* [Formation of the teacher's professional culture], *Izdatel'stvo "Prometey"*, Moscow 177 p. (In Russian).
8. Karavaeva Ya.V. (2015), *Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' v mediaprostranstve* [Cultural and educational activities in the media space], *Chelovek v mire kul'tury*, 1, 58–61. (In Russian).
9. Bitter M.V. & Simbirtseva N.A. (2017), *Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' (k voprosu o sodержanii ponyatiya)* [Cultural and educational activities (to the question of the content of the concept)],

Chelovek v mire kul'tury. Regional'nyye kul'turologicheskiye issledovaniya, 2, 226–230. (In Russian).

10. Kuchub N. A. (2008). *Sem'ya kak tsennost' razvivayushchegosya sotsiuma i lichnosti* [Family as a value of a developing society and personality], *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 11, 42-49. (In Russian).

11. Kiseleva E. V. (2016). *Sem'ya kak sotsiokul'turnaya tsennost'* [Family as a socio-cultural value], *Vestnik slavyanskikh kul'tur*, 1, 76–83. (In Russian).

12. Morozova S. A. (2017). *Gotovnost' budushchikh pedagogov nachel'noy shkoly k kul'turno-prosvetitel'skoy deyatel'nosti* [Readiness of future primary school teachers for cultural and educational activities], *Grani poznaniya*, 3(50), 51–55. (In Russian).

13. Popova V. I. (2016). *Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' kak vazhneyshaya sostavlyayushchaya vneauditornoy deyatel'nosti studenta* [Cultural and educational activities as the most important component of the student's extracurricular activities], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (56), 79–80. (In Russian).

14. Rean A.A., Bordovskaya N.V. & Rozum S.I. (2008), *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy], *Izdatel'stvo "Piter"*, St. Petersburg, 432 p. (In Russian).

15. Simbirtseva N.A. & Chelysheva I.V. (2020), *Prosvetitel'skaya deyatel'nost': strukturno-soderzhatel'nyy analiz ponyatiya v otechestvennoy traditsii* [Educational activity: structural and content analysis of the concept in the domestic tradition]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*, 4-5 (89-90), 127–140. (In Russian).

16. Voilokova N.A. (2020), *Aksiologicheskiye riski v kul'turno-prosvetitel'skoy deyatel'nosti (na primere professional'noy deyatel'nosti bibliotekarya)* [Axiological risks in cultural and educational activities (on the example of the professional activity of a librarian)], *Sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Aktual'nyye problemy teorii, metodologii i praktiki nauchnoy deyatel'nosti"*, 25 iyunya 2020 g., Omsk [Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference "Actual problems of theory, methodology and practice of scientific activity", June 25, 2020 Omsk], *Izdatel'stvo "Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu "Aeterna"*, Ufa, pp. 202-204. (In Russian).

17. Ekhaeva R.M. (2019), *Idei narodnogo vospitaniya v etnopedagogike* [Ideas of national education in ethnopedagogy], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6(79), 103–105. (In Russian).

18. Fiorilli C., Gabola P., Pepe A., Meylan N., Curchod-Ruedi D., Albanese O. & Doudin P.-A. (2015), "The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland", *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 65, November, no. 6, pp. 275–283. DOI 10.1016/j.erap.2015.10.003

19. Borisenko I.V., Degtyaryova T.V. & Grigoryeva G.B. (2019), “Socio-cultural activities in the implementation of educational programs for tourism based on the competence model”, *The Future of the Global Financial System: Downfall or Harmony*, Seriya “Lecture Notes in Networks and Systems”, vol. 57, pp. 69–76.

20. Tovar-García E.-D. (2017), “Cultural activities and educational progress: evidence from Russian longitudinal data”, *Cultura y Educacion*, vol. 29, no. 4, pp. 762–797.

21. Berghe L. V., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B. & Haerens L. (2014), “Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout”, *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 15, iss. 4, pp. 407–417. DOI 10.1016/j.psychsport.2014.04.001.

22. Boujut E., Popa-Roch M., Palomares E.-A., Dean A. & Cappe E. (2017), “Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder”, *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol. 36, pp. 8–20. DOI 10.1016/j.rasd.2017.01.002.

23. Lauer mann F. & König J. (2016), “Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout”, *Learning and Instruction*, vol. 45, pp. 9–19. DOI 10.1016/j.learninstruc.2016.06.006.

Статья поступила в редакцию 07.10.2021; одобрена после рецензирования 08.10.2021; принята к публикации 25.10.2021.

The article was submitted 07.10.2021; approved after reviewing 08.10.2021; accepted for publication 25.10.2021.

Научная статья

УДК 371.015

ББК 88.840.1

DOI 10.25588/CSPU.2021.42.61.013

Е. Ю. Волчегорская¹, М. В. Жукова², К. И. Шишкина³

¹ORCID № 0000-0001-6764-7747

Профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-1184-9977

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

E-mail: gukovamv@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-0925-4616

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

E-mail: shishkinaki@cspu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ПРЕВЕНЦИИ БУЛЛИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Введение. Данная статья посвящена проблеме буллинга как коллективной модели поведения детей младшего школьного возраста. В статье проведен анализ литературных источников по проблеме профилактики буллинга, рассмотрены существующие программы профилактики, выявлено два эффективных подхода, которые показывают наибольшую перспективу для снижения числа проявления буллинга в школе.

Материалы и методы. Всестороннее изучение предмета ис-

@ Волчегорская Е. Ю., Жукова М. В., Шишкина К. И., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

следования, в качестве которого выступает профилактика проявлений буллинга в современной общеобразовательной начальной школе, потребовало широкого анализа научных источников. Основными материалами послужили труды американских и российских ученых по профилактике школьного буллинга.

Результаты. Проблема школьной травли как социальный феномен современного общества является серьезной угрозой для здоровья и безопасности младших школьников, являясь «пусковым механизмом» различного рода эмоциональных, социальных и медицинских проблем в будущем. Предполагается, что в качестве эффективной меры, способствующей нивелированию влияния школьной травли либо ее предупреждения, может стать внедрение превентивных программ.

Обсуждение. Подчеркивается наличие множества трактовок содержания понятия «школьный буллинг» и, как следствие, разнообразие существующих антибуллинговых программ, результаты внедрения которых невозможно трактовать как однозначные. Вследствие чего возникает необходимость в исследованиях, позволяющих создать программы, способствующие формированию адаптивного поведения детей и формирование навыков эмоциональной грамотности.

Заключение. Делается вывод о том, что обеспечить эффективность программы превенции школьного буллинга может ее конструирование на основе двух подходов: создания психологически комфортной и благоприятной социальной среды в образовательном учреждении и обучение детей ряду позитивных эмоциональных навыков.

Ключевые слова: буллинг; профилактика буллинга; агрессия; запугивание; программа профилактики буллинга; жертва; начальная школа.

Основные положения:

– школьная травля является одной из форм коллективного агрессивного поведения в социальной общности и широко распространена в российских школах;

– внедрение превентивных программ, особенностью которых является создание благоприятного социального климата и развитие эмоциональной компетентности, позволит избежать негативных последствий в ближайшем и отдаленном будущем.

1 Введение (Introduction)

Проблема школьного буллинга — одна из распространенных проблем как на международном, так и на российском уровне — является важной темой для эмпирических исследований и поиска путей для эффективного вмешательства. Несмотря на внимание во всем мире к проблеме детского буллинга, за последние годы не только не наблюдается снижение школьных издевательств, но отмечается их небольшой рост. Запугивание происходит повсюду, даже в школах с самыми высокими показателями. И это вредно для всех участников образовательного процесса, в том числе для свидетелей и даже для самих агрессоров.

В докладе, опубликованном Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО, 2018 г.), говорится, что издевательства и другие формы насилия затрагивают примерно треть детей. Там же выдвигается тезис, что создание образовательных пространств, свободных от насилия и создающих безопасные условия обучения для всех детей, должно стать глобальным приоритетом.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Школьные издевательства — сложное социальное явление, которое может охватывать группу сверстников от 4-х до 18-ти лет. Проявления буллинга нарастают с дошкольного детства к моменту перехода из начальной в среднюю школу и в дальнейшем уменьшаются к концу подросткового возраста (Sumter, 2015; Huitsing, 2018) [1]. Однако большинство исследователей и педагогов, анализируя впечатляющие цифры распространенности буллинга в школьных сообществах, обращают внимание в основном на проявление буллинга у подростков. Между тем наше исследование, в котором приняли участие 376 младших школьников 3–4 классов, по-

казало, что каждый десятый ребенок сталкивался с данной проблемой, обучаясь в начальной школе. Поэтому крайне важно, чтобы учителя начальных классов внедряли эффективные программы борьбы с издевательствами в своих школах, чтобы защитить младших школьников от буллинга и его потенциальных негативных последствий.

3 Результаты (Results)

В течение последних 20-ти лет буллингу и его негативному влиянию на школьную жизнь уделялось большое внимание, вызванное серьезным беспокойством по поводу повышения безопасности в школах.

В школьном контексте буллинг является сложным социальным явлением, которое редко происходит между агрессором и жертвой «в изоляции» (Salmivalli, 2010). В этом случае дети могут быть вовлечены в издевательства не только как хулиганы или жертвы, но также как свидетели, защитники или подкрепление (M. Welsh, R. D. Parke, K. Widaman, R. O'Neil, 2001).

Важность решения проблемы школьных издевательства состоит в том, что они являются сильными маркерами риска для возникновения у детей в будущем различных негативных поведенческих, медицинских, социальных и эмоциональных проблем, влияющих по-разному на хулиганов и жертв. Недавний систематический обзор подчеркнул, что влияние школьных издевательства может осуществляться на протяжении многих лет после преследования, приводя к увеличению суицидальных мыслей; общей или социальной тревоге, низкой самооценке и одиночеству, депрессии [2; 3].

Хотя участие в школьных издевательствах необязательно является причиной всех вышеуказанных негативных факторов, тем не менее, исследования показали, что зачастую они служат трамплином к различным нежелательным последствиям для жизни детей.

В рамках международных исследований было выявлено, что случаи издевательства в детском возрасте были в значительной степени связаны с более высокими показателями отсева из школ и прогулов. Запугивание также связано со снижением успеваемости.

Было также установлено, что участие в школьной травле коррелирует с такими факторами, как низкий уровень учебных достижений (F. Strøm, S. Thoresen, T. Wentzel-Larsen, G. Dyb, 2010), прогулками школьных занятий, употребление наркотиков (M. M. Ttofi, D. P. Farrington, F. Lösel, 2012), рисками возникновения правонарушений [4].

Таким образом, запугивание и агрессия являются всесторонне негативным фактором для здорового развития ребенка. Однако с этим все еще не согласны некоторые взрослые и сами дети, которые видят в данном процессе «формирование характера ребенка». Учитывая долгосрочные последствия буллинга, крайне важно, чтобы эффективные меры вмешательства были предприняты для смягчения данного негативного школьного явления.

4 Обсуждение (Discussion)

Программы борьбы с издевательствами в школах также разнообразны, как и определения, разработанные для понимания этой формы насилия. Первая программа профилактики школьного буллинга была реализована в 90-х годах 20 века в Норвегии после серьезного инцидента издевательства, который вызвал внимание всей страны. Разработанная Д. Ольвеусом превентивная программа (Olweus Bullying Prevention Program — ОВРР) была направлена на выявление данного явления в начальных классах, в помощь агрессорам и их жертвам справляться с последствиями такого типа школьного насилия. Эти цели достигаются путем перестройки социальной среды ребенка в школе, создании чувства общности между учащимися и взрослыми в школьной среде. ОВРР базируется на четырех ключевых принципах:

- 1) взрослые, как в школе, так и дома, должны проявлять теплоту, позитивный интерес и быть вовлеченным в жизнь школьников;
- 2) взрослые должны устанавливать жесткие границы неприемлемого поведения учащихся;
- 3) взрослые должны последовательно («нефизически») реагировать на нарушение правил;

4) взрослые должны выступать в качестве позитивных и авторитетных образцов для подражания.

Программа профилактики буллинга Д. Ольвеуса в докладе Министерства здравоохранения и социальных служб США в 2006 г. была названа единственной «многообещающей» программой из 32 программ предотвращения насилия среди детей.

Действительно, с повышением интереса к прекращению школьного буллинга стало быстро увеличиваться количество программ, направленных на его профилактику. Однако, несмотря на то, что некоторые вмешательства и дали многообещающие результаты, общие результаты усилий по профилактике буллинга оказались неоднозначными. Так, проведенный в 2008 г. мета-анализ 16-ти исследований по профилактике буллинга (Merrell K. W., Gueldner B. A., Ross S. W., Isava D. M. *School Psychology Quarterly*, 2008), показал, что ни одна из шестнадцати программ борьбы с издевательствами не показала снижения наблюдаемых случаев школьной травли. Более того, в нескольких исследованиях были обнаружены значительные негативные эффекты (H. Gaffney, M. Ttofi, D. P. Farrington, 2000). Хотя эти результаты довольно трудно интерпретировать, вполне возможно, что некоторые программы с благими намерениями могут оказать неблагоприятное воздействие на школьников. Этот вывод является весьма разочаровывающим, поэтому было бы полезно рассмотреть, почему эти программы демонстрируют такую ограниченную эффективность.

Одно из предположений заключается в том, что издевательства (в отличие от более серьезного насилия) являются более выгодными для хулиганов. Помимо агрессивных и доминирующих черт характера, хулиганы имеют более высокую самооценку (D. Olweus, 1995), а запугивание и насилие порой становится эффективной стратегией для их общественного доминирования. Поэтому программы буллинговой превенции, в которых акцент ставится на поощрении уменьшения социального доминирования агрессоров, редко становятся успешными, поскольку хулиганы, не видя ника-

кой личной выгоды и эффективных стимулов при выполнении рекомендаций, просто отвергают их.

Это особенно актуально для начальной школы, когда взрослые порой путают нормальные процессы социально-коммуникативного развития младших школьников с буллингом. В этом возрасте дети начинают реорганизовывать свои дружеские отношения, что естественным образом может вызывать обиды и межличностные конфликты. Это не должно быть неправильно истолковано как запугивание, которое включает преднамеренную повторную агрессию в дисбалансе власти. Нормальное развитие учащихся начальных классов также включает в себя и экспериментирование с властью (но учитель начальных классов должен помнить, что эта нормальная динамика должна быть направлена на развитие здорового чувства воли, а не на причинение вреда власти над кем-то еще).

Трудности в реализации ресурсоемких программ профилактики буллинга обусловили востребованность исследований, направленных на разработку алгоритмов создания такой школьной среды, которая бы предотвращала проблемное поведение младших школьников и поддерживала их адаптивное поведение. Так, Д. Смит и Д. Сандху (D. Smith, D. Sandhu, 2004) в своем обзоре литературы выявили, что наиболее эффективны те программы профилактики буллинга в среде учащихся начальных классов, которые основаны на развитии навыков эмоциональной грамотности, таких как сопереживание и уважение прав других; на повышении факторов устойчивости, таких как самооценка; на установление высокой степени «связанности» между учащимися и их семьями, сверстниками, школами.

Еще одним из направлений превенции буллинга в начальной школе является опора на использование эффективных целевых вмешательств в поведение детей. Так, широко известная программа «Профилактика буллинга для поддержки позитивного поведения — “Bully prevention in positive behavior support” (BP-PBS) — для учащихся начальной школы (S. W. Ross, R. H. Horner, 2009) ор-

ганизована на основе трехуровневой модели. Основной уровень направлен на создание позитивной, предсказуемой среды для всех учащихся в любое время дня. Этот уровень предписывает использование общественного признания соответствующего поведения; краткий, предсказуемый и ясный континуум последствий для проблемного поведения, активный сбор и использование данных для принятия решений.

Второй уровень программы ВР-РBS включает в себя все компоненты, описанные в основном уровне, с дополнительной поддержкой, предоставляемой учащимся, которые подвергаются риску и для которых основной уровень поддержки недостаточен. Он обычно включает вмешательства, проводимые в небольших группах детей, в том числе усиление подкрепления и более индивидуальное рассмотрение последствий. На этом уровне младших школьников учат устранять социальные поощрения, которые поддерживают издевательства.

Наконец, третий уровень поддержки предназначен для младших школьников, у которых установлены негативные модели поведения и которые не реагируют на первом и втором уровнях вмешательства. Здесь происходит более тщательный анализ предшествующих факторов и последствий, которые контролируют проблемное поведение ребенка. Учебная программа ВР-РBS, используемая учителями, акцентирует внимание на нахождении ребенка в менее контролируемых условиях, таких как столовая, спортивный зал, игровая площадка, вестибюль, зоны рекреации, где физическая и словесная агрессия могут быть наиболее распространены. Преподаваемые конкретные навыки включают знакомство со следующими правилами: а) если кто-то проявляет к Вам неуважение, произнесите «стоп» и используйте жест «стоп», подняв руку (позиция «жертвы»); б) если вы видите, что с кем-то неуважительно обращаются, скажите «остановись» и заберите «жертву» (позиция «свидетеля»); в) если после того, как вы скажете «остановиться», неуважительное поведение продолжится, уходите; г) если после вашего ухода неуважительное поведение продолжается, сообщите об этом

взрослому; д) если кто-то тебе говорит «остановись», прекрати то, что ты делаешь, сделай вдох и продолжай свой день (позиция «агрессора»). Основное внимание уделяется изучению того, как выглядит уважительное поведение и как справляться с ситуациями, когда кто-то забывает проявлять уважение.

Анализ лучших практик в профилактике издевательств обнаружил эффективность таких мер, как обучение родителей; некарательный характер дисциплинарных методов; использование учебных видеофильмов [5; 6].

Еще одним подходом к предотвращению насилия в начальной школе, является создание учебной среды, способствующей развитию позитивных социальных навыков, эффективному решению проблем и ответственному разрешению конфликтов. Авторы отмечают особую роль классного руководителя и администрации школы, уточняя, что слишком часто учителя видят себя только «носителями знаний», а не сторонниками ответственного социального развития, детей, и не предпринимают шагов, необходимых для обеспечения позитивного и безопасного развития детского общества. Тем не менее, исследования показывают, что эффективное академическое обучение процветает в классе, где есть здоровая, уважительная, позитивная школьная среда (P. Orpinas, A. M. Horne, D. Staniszewski, 2003), что повышение социальной компетентности учащихся ведет к большей дружбе, позитивным отношениям и успехам в учебе [3].

Вместе с тем исследователи предупреждают, что нельзя слепо копировать программы превенции, разработанные для конкретных школ и школьных сообществ. Так, например, эмпирически подтвержденные исследования эффективности программы Bully Busters, разработанной в Университете Джорджии и опробованной в государственной начальной школе штата Джорджия (США), сообщили о снижении на 40 % агрессивного поведения и на 19 % виктимного опыта у учащихся младшего школьного возраст. Однако воспроизведенная в другой аналогичной школе год спустя, данная программа не была столь же эффективной. Протестировав

школьную версию программы Bully Busters в начальной школе, исследователи выяснили, что программа была эффективна в области повышения информированности педагогов, однако ее влияние на поведение учеников оказалось минимальным. Было установлено, что, несмотря на общее положительное изменение знаний и эффективности учителей, влияние программы на детей определялось количеством проведенных учителями аудиторных мероприятий [4].

5 Заключение (Conclusion)

Выявлено два эффективных подхода, которые показывают наибольшую перспективу для снижения количества фактов проявления буллинга (наряду с другими формами агрессии и конфликта). Это создание позитивного школьного климата и эмоциональное обучение. Элементы позитивного школьного климата могут различаться, но всегда включают эмоциональную, социальную и физическую составляющие, нормы и правила, их применение и соблюдение, качество взаимного взаимодействия. При создании позитивного школьного климата необходимо ответить на ряд вопросов: осознается ли, что буллинг в начальной школе может привести к негативным последствиям на всю жизнь как для жертв, так и для хулиганов и свидетелей; должны ли учителя начальных классов чрезмерно полагаться на наказание за плохое поведение; различаются ли педагогом типичные процессы развития, требующие руководства, и издевательства, требующие уверенного вмешательства; готовы ли учителя бороться с издевательствами; понимают ли некоторые учителя, что сами иногда запугивают учеников или демонстрируют недостаток сочувствия к детям, над которыми издеваются.

Второе эффективное направление превенции буллинга — социально-эмоциональное обучение, которое включает в себя обучение навыкам самосознания, самоуправления, социальной осведомленности и управления отношениями. Многочисленные метаанализы, обзоры исследований и индивидуальные исследования сотен тысяч учащихся показывают, что социально-эмоциональное обучение улучшает эмоциональное самочувствие, саморегуляцию, взаимоотношения в классе, а также поведение детей. Это уменьшает ряд про-

блем, таких как беспокойство, эмоциональный стресс и депрессия. Более того, учителя также извлекают выгоду из социально-эмоционального обучения. Те, у кого есть эмоциональные и социальные навыки, имеют более высокую степень удовлетворенности работой и меньшую утомляемость, проявляют больше позитивных эмоций по отношению к своим ученикам, лучше управляют своими классами и используют больше стратегий, которые развивают творческий потенциал, выбор и самостоятельность у их учеников. Социально-эмоциональное обучение, основанное на обучении навыкам самосознания, самоуправления, социальной осведомленности, ответственного принятия решений и управления отношениями, улучшает эмоциональное самочувствие, саморегуляцию, взаимоотношения в классе. Развитие эмоциональной компетентности защитит детей от становления жертвой издевательств. Социальная компетентность и положительные взаимодействия со сверстниками защитят ребенка от того, чтобы стать жертвой буллинга.

Библиографический список

1. Huitsing G., Lodder G.M.A., Oldenburg B., Schacter H.L., Salmivalli C., Juvonen J. & Veenstra R. (2019), "The healthy contextparadox: Victims adjustment during an anti-bullying intervention" *Journal of Child and Family Studies*, no. 28 (9), pp. 2499-2509. DOI 10.1007/s10826-018-1194-1.
2. Holt M.K., Vivolo-Kantor A.M., Polanin J.R., Holland K.M., DeGue S., Matjasko J.L., Wolfe M. & Reid G. (2015), "Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis" *Pediatrics*, no 135 (2), pp. 496-509. DOI 10.1542 / peds.2014-1864.
3. Zych I., Ortega-Ruiz R. & Rey R. Del. (2015), "Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention", *Aggression and Violent Behavior*, no. 23, pp. 1-21. DOI 10.1016 / j.avb.2015.10.001.
4. Valdebenito S., Ttofi M. & Eisner M. (2015), "Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies", *Aggression and Violent Behavior*, no. 23, pp. 137-146. DOI 10.1016 / j.avb.2015.05.004.
5. Бобровникова Н. С. Положительный опыт профилактики буллинга в России и за рубежом // *Sciences of Europe*. 2020. № 60-3. С. 32-37. DOI: 10.24412/3162-2364-2020-60-3-32-37.
6. Волкова Е. Н., Цветкова Л. А., Волкова И. В. Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга // *С*

Ye. Yu. Volchegorskaya¹, M. V. Zhukova², K. I. Shishkina³

¹ORCID No. 0000-0001-6764-7747

Professor (Full), Doktor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0003-1184-9977

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

E-mail: gukovamv@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-0925-4616

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

E-mail: shishkinaki@cspu.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS AND CONDITIONS OF BULLYING PREVENTION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

Introduction. This article is devoted to the problem of bullying as a collective model of behavior of children of primary school age. The article analyzes the literature sources on the problem of bullying prevention, examines the existing prevention programs, identifies two effective approaches that show the greatest prospect for reducing the number of bullying manifestations in school.

Materials and methods. A comprehensive study of the subject of the study, which is the prevention of bullying manifestations in a modern comprehensive primary school, required a broad analysis of scientific sources. The main materials were the works of American and Russian scientists on the prevention of school bullying.

Results. The problem of school bullying, as a social phenomenon of modern society, is a serious threat to the health and safety of younger schoolchildren, being a "trigger" for various kinds of emotional, social and medical problems in the future. It is assumed that the introduction of preventive programs can become an effective measure that helps to level the impact of school bullying or its prevention.

Discussion. It is emphasized that there are many interpretations of the content of the concept of "school bullying" and, as a result, the variety of existing anti-bullying programs, the results of the implementation of which cannot be interpreted as unambiguous. As a result, there is a need for research that allows creating programs that contribute to the formation of adaptive behavior of children and the formation of emotional literacy skills.

Conclusion. It is concluded that to ensure the effectiveness of the school bullying prevention program, its construction can be based on two approaches: creating a psychologically comfortable and favorable social environment in an educational institution and teaching children a number of positive emotional skills.

Keywords: Bullying; Bullying prevention; Aggression; Bullying; Bullying prevention program; Victim; Primary school.

Highlights:

School bullying is one of the forms of collective aggressive behavior in the social community is widespread in Russian schools.

The introduction of preventive programs, the peculiarity of which is the creation of a favorable social climate and the development of emotional competence, will allow avoiding negative consequences in the near and distant future.

References

1. Huitsing G., Lodder G.M.A., Oldenburg B., Schacter H.L., Salmivalli C., Juvonen J. & Veenstra R. (2019), "The healthy contextparadox: Victims adjustment during an anti-bullying intervention" *Journal of Child and Family Studies*, no. 28 (9), pp. 2499-2509. DOI: 10.1007/s10826-018-1194-1.

2. Holt M.K., Vivolo-Kantor A.M., Polanin J.R., Holland K.M., DeGue S., Matjasko J.L., Wolfe M. & Reid G. (2015), “Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis” *Pediatrics*, no 135 (2), pp. 496-509. DOI: 10.1542 / peds.2014-1864.

3. Zych I., Ortega-Ruiz R. & Rey R. Del. (2015), “Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention”, *Aggression and Violent Behavior*, no. 23, pp. 1-21. DOI: 10.1016 / j.avb.2015.10.001.

4. Valdebenito S., Ttofi M. & Eisner M. (2015), “Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies”, *Aggression and Violent Behavior*, no. 23, pp. 137–146. DOI: 10.1016 / j.avb.2015.05.004.

5. Bobrovnikova N.S. (2020), *Polozhitel'nyj opyt profilaktiki bullinga v Rossii i za rubezhom* [Positive experience of bullying prevention in Russia and abroad], *Sciences of Europe*, 60-3, 32–37. DOI: 10.24412/3162-2364-2020-60-3-32-37. (In Russian).

6. Volkova E.N., Cvetkova L.A. & Volkova I.V. (2019), *Metodologicheskie osnovaniya dlya razrabotki programm profilaktiki podrostkovogo bulling* [Methodological bases for the development of programs for the prevention of adolescent bullying], *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 74, 88–100. DOI: 10.17223/17267080/74/5. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 15.09.2021; одобрена после рецензирования 28.09.2021; принята к публикации 26.10.2021.

The article was submitted 15.09.2021; approved after reviewing 28.09.2021; accepted for publication 26.10.2021.

Научная статья

УДК 159.9.07

ББК 88.6

DOI 10.25588/CSPU.2021.85.92.014

К. В. Кабанов

ORCID № 0000-0001-9626-3005

Кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии,

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского,

г. Калуга, Российская Федерация.

E-mail: kabanovkv@tksu.ru

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация

Введение. В статье с позиции деятельностного подхода раскрыта специфика феномена проектной субъектности. Выделены три его составляющие: личностная, познавательная, деятельностная — и описаны критерии проектной субъектности, которые могут быть положены в основу диагностики ее сформированности у учащихся вуза в рамках обучения основам проектирования. Обособлены два типа рефлексии, которые актуализируются в процессе осуществления студентами проектных действий. Объектно-ориентированная рефлексия обращена к анализу разных аспектов процесса создания нового продукта как способа преобразования реальности, феноменообразующего для проектной деятельности. Тогда как субъектно-ориентированная рефлексия направлена на осознание учащимся своих возможностей, ограничений и перспектив в качестве автора производимых изменений.

Материалы и методы. Описана диагностическая методика, позволяющая измерить сформированность у учащихся вузов проектной субъектности и методические приемы ее формирования в той последовательности, в которой они задействуются преподавателем от одного этапа проектирования к другому для разворачива-

@ Кабанов К. В., 2021

ния ауторефлексии обучающихся при реализации ими разных процедур в процессе работы над своими проектами.

Результаты. Получены подтверждающие гипотезу результаты, согласно которым занятие субъектной позиции характерно для тех студентов, которые на разных этапах работы над проектом осуществляют под руководством преподавателя субъектно-ориентированные рефлексии, и не является таковым для тех, кто ограничивается формальной реализацией объектно-ориентированных рефлексивных процедур.

Обсуждение. Рассмотрены особенности субъектно-ориентированной рефлексии у студентов, занимающих субъектную позицию, и у тех, у которых она отсутствует.

Заключение. Сделан вывод о том, что применение методических приемов, позволяющих развернуть ауторефлексию у учащихся вуза в процессе изучения ими основ проектной деятельности, позволяет эффективно решать задачу формирования их проектной субъектности.

Ключевые слова: субъект; проектная деятельность; проектная субъектность; проектная компетентность; объектно-ориентированная рефлексия; субъектно-ориентированная рефлексия; ауторефлексия.

Основные положения:

- раскрыта специфика феномена проектной субъектности и обоснованы критерии, которые могут быть положены в основу диагностики ее сформированности у студентов вуза;
- описана методика, позволяющая диагностировать сформированность у студентов проектной субъектности и методические приемы ее формирования в процессе обучения основам проектной деятельности, сущностью которых является актуализация у обучающихся субъектно-ориентированной рефлексии;
- подтверждена эффективность применения рассмотренных методических приемов для решения задачи формирования у учащихся вузов проектной субъектности.

1 Введение (Introduction)

Среди образовательных результатов, которые целенаправленно формируются у студентов по ходу обучения в вузе посредством их вовлечения в проектную деятельность важное место наряду с формированием собственно проектной компетенции занимает развитие проектной субъектности. Более того, именно второе имеет особую значимость ввиду ориентации современного вузовского образования на обеспечение возможности построения студентом своего индивидуального образовательного маршрута, которое предполагает, что учащийся должен выступить в качестве автора собственных трансформаций, осознанно принимающего решения и ответственного за свой выбор. В связи с этим обращает на себя внимание то, что именно метод проектов нередко рассматривается современными методистами как эффективный способ формирования субъектной позиции у учащихся разных возрастных и образовательных групп [1; 2; 3; 4].

Действительно, содержание проектной деятельности, как никакой другой располагает к осознанию себя в качестве субъекта изменений, поскольку проектирование как особая практика, сопряженная с разработкой уникальных продуктов, осуществляется посредством применения определенных процедур и конкретных инструментов, в форме которых они реализуются, и сущностью которых является рефлексия разных аспектов процесса создания новых продуктов. Иными словами, инновационный характер практики проектирования, требующей актуализации рефлексивных процедур в процессе преобразования реальности, выступающей объектом изменений, позволяет человеку реализовать себя как субъекту инновационных трансформаций. На эту тонкость в понимании феномена субъектности указывает Д. А. Леонтьев, отмечая, что понятие «субъект» «определяет позицию человека в определенном отношении, в котором обязательно присутствует объект». Поэтому при характеристике специфики той или иной субъектности необходимо принимать во внимание то, что «человек в качестве субъекта выступает не иначе, как будучи включенным в конкрет-

ную деятельность, и в разных деятельности будут раскрываться разные стороны и свойства человека как субъекта» [5, 141]. Это означает, что специфическая проектная субъектность должна иметь некоторые особые черты, отличающие ее от той субъектной позиции, которую человек занимает, будучи вовлечен в деятельность не проектного типа. В связи с этим, отталкиваясь от сущности практики проектирования, можно выделить несколько взаимосвязанных составляющих проектной субъектности:

- личностная (способность к самодетерминации — определению себя как агента изменений, которые субъект проектной деятельности производит, создавая новые продукты, более оптимально удовлетворяющие определенные потребности, чем уже известные);

- познавательная (способность построить адекватную репрезентацию того, что и как надо преобразовать — исчерпывающему анализу достоинств и недостатков существующих продуктов, применительно к удовлетворению соответствующих потребностей и определению свойств продукта, более оптимально удовлетворяющего данные потребности);

- деятельностная (способность осуществить изменения на основании этой репрезентации — продумыванию и самостоятельной реализации действий по созданию проектируемого продукта).

Таким образом, о том, что студент в процессе проектирования занимает субъектную позицию, можно сделать вывод, если он:

- самостоятельно выделяет и описывает неудовлетворенность пользователей и корректно идентифицирует потребность (-ти), лежащую в основе переживания этой неудовлетворенности;

- осуществляет исчерпывающий анализ достоинств и недостатков существующих продуктов применительно к удовлетворению соответствующих потребностей и определению свойств продукта, более оптимально удовлетворяющего данные потребности;

- ставит цель и определяет действия по ее достижению, обеспечиваемые доступными ему ресурсами.

Рассмотренные специфические критерии проектной субъектности полностью отвечают общим критериям субъектности, си-

стематизированным Е. В. Леоновой в результате историко-теоретического анализа подходов к определению этого понятия в монографии, посвященной становлению субъектности на разных возрастных ступенях и уровнях образования [6, 37]. При этом хотелось бы подчеркнуть то, что в логике деятельностного подхода они описаны нами именно как действия, осуществляемые субъектом проектной деятельности, и как таковые являются стандартными для практики проектирования процедурами, направленными на рефлексию разных аспектов процесса создания нового продукта. Однако, несмотря на их объектную ориентированность, их реализация предполагает осуществление и субъектно-ориентированной рефлексии — осознание себя в качестве автора производимых изменений. Например, оценка достижимости поставленной цели, осуществляющаяся посредством процедуры ресурсного анализа, по сути, является рефлексией собственных возможностей по преобразованию не удовлетворительной ситуации.

Вместе с тем очевидно, что условия осуществления этих рефлексивных процедур в реальной профессиональной деятельности и в процессе учебного взаимодействия преподавателей со студентами в вузе различны. А именно профессионалы, вовлеченные в практику проектирования в составе проектных групп, перманентно вовлечены в преобразующую активность ввиду необходимости регулярно давать адаптивный ответ на усложняющиеся реалии предметного мира, характеризующиеся постоянным появлением новых продуктов, создаваемых для удовлетворения разнообразных человеческих потребностей. Чтобы быть конкурентноспособными, предлагая продукты, более оптимальным способом удовлетворяющие ту или иную потребность, чем уже существующие, им систематически требуется обращение к рефлексии новых аспектов их создания и актуализация тех инструментов, в форме которых она будет осуществляться. Это предполагает постоянный мониторинг современных трендов, поиск, оптимизацию и разработку новых рефлексивных процедур в соответствии с предметной спецификой решаемых задач той профессиональной области, в которой они ра-

ботают. Нетрудно заметить, что этот процесс имманентно включает в себе ауторефлексию своих возможностей, ограничений и направлений дальнейшего развития — какими инструментами я владею, а какими нет, что мне необходимо освоить, чтобы повысить вероятность предложить нечто действительно новое, какие компетенции сформировать и какие перспективы это открывает для меня.

В отличие от описанного профессионального пути, в условиях образовательного процесса вуза, преследуя цель формирования у студентов проектной компетенции в рамках специальных дисциплин, как правило, носящих название «Основы проектной деятельности» или подобные ему, преподаватель ставит обучающихся перед фактом необходимости участия в проектной деятельности. Это реализуется на практике посредством их знакомства с сущностью проектирования и непосредственного вовлечения в осуществление отдельных рефлексивных процедур, направленных на создание какого-либо нового продукта. Таким образом, обучающийся не самостоятельно приходит к тому, чтобы стать субъектом проектной деятельности, как это имело бы место в том случае, когда цели и задачи, которые он ставит перед собой в стремлении предложить инновационный продукт привели его к необходимости рефлексии разных аспектов процесса его создания посредством использования соответствующих инструментов. Он является, прежде всего, субъектом образовательного процесса, в рамках которого ему чаще всего репродуктивным образом транслируются определенные знания, формируются умения и навыки в специально организованных для этого условиях. Поэтому это не имманентный процесс, а внешний вызов — студенты сталкиваются с необходимостью делать проект, выступив в качестве субъекта проектирования. Да, некоторые из них уже могут иметь опыт продуктивной, созидательной деятельности, в рамках которой осуществляли рефлексию отдельных аспектов процесса создания новых продуктов и даже применяли соответствующие инструменты (например, таковой может быть получен в процессе ведения ими своих соцсетей с уникальным контентом, рассчитанным на определенную целевую

аудиторию). Однако подавляющее большинство студентов не имеет его, поскольку, несмотря на то, что проектирование в том или ином виде интегрируется в образовательный процесс школ и вузов, но, безусловно, не является там ведущей формой освоения компетенций (равно как далеко не каждый из них является успешным блогером, генерирующим востребованный контент).

Если это так, то, несмотря на все описанные в методической литературе преимущества метода проектов как образовательной технологии, оптимальной для формирования профессиональных компетенций [7–15], реализация студентами отдельных процедур в процессе проектирования не испытывает их профессионализм и не требует демонстрации реальной конкурентоспособности как авторов новых продуктов, а потому не способствует разворачиванию субъектно-ориентированной рефлексии. Для них успех в разработке нового продукта не является свидетельством профессиональной состоятельности, не является сколько-нибудь жизненно важным, поэтому в процессе изучения основ проектной деятельности у них нет внутреннего побуждения к тому, чтобы задумываться о себе — своих возможностях, ограничениях и перспективах. Это означает, что само по себе вовлечение в проектную деятельность в рамках вузовских курсов по обучению проектированию не является достаточным условием для разворачивания ауторефлексии и не гарантирует формирования субъектной позиции.

В соответствии с этим гипотезу нашего исследования составило предположение о том, что актуализация преподавателем субъектно-ориентированной рефлексии у студентов посредством использования специальных методических приемов способствует формированию у них проектной субъектности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

На первом этапе исследования в самом начале изучения первокурсниками семи разных направлений подготовки (программисты, архитекторы, экономисты, юристы, педагоги, политологи, таможенники) дисциплины «Основы проектной деятельности-1» мы обратились к диагностике особенностей субъектно-ориентированной ре-

флексии учащихся, чтобы выяснить, осуществляет ли кто-нибудь из них ауторефлексию, характерную для субъекта проектирования.

В качестве диагностического инструмента мы использовали методику, предложенную Е. И. Горбачевой в рабочей программе по упомянутой дисциплине, которая читается студентам КГУ им. К. Э. Циолковского на первом курсе во втором семестре. Она состоит из двух десятков рефлексивных заданий на самоанализ своих возможностей и ограничений в построении траектории профессионального роста и личностного развития. Это самый широкий спектр вопросов, которые позволяют делать выводы о том, осуществляет ли студент осмысление себя в связи с какой-либо проектной идеей. Ряд из них позволяет судить об этом прямо («Чем Вы больше всего гордитесь? Как Вы достигли этих успехов? Как они могут повлиять на Ваши успехи в проектной деятельности?», «Как особенности Вашей личности могут повлиять на выбор идеи, которую Вы хотели бы разрабатывать в проектной деятельности?», «Какое у Вас хобби? Как оно связано с проектом, который Вы собираетесь разрабатывать?» и т. п.), другие косвенно («Каковы Ваши сильные и слабые стороны?», «Что Вы знаете, и каких знаний Вам не хватает?», «Что Вы умеете, и чему еще предстоит научиться?» и т. п.).

Полученные в результате проведенной диагностики данные показывают, что 93 % студенческих ответов на вопросы методики не носят проектно-специфичный характер. Если говорить конкретнее, то осуществляемая рядом первокурсников ауторефлексия (37 % случаев из 93 %) носит абстрактный характер — она оторвана не просто от проектной работы, но и вообще от конкретных реалий той или иной профессиональной области деятельности. Как правило, в их ответах на вопросы мы встречаем формулировки общих компетенций, среди которых доминируют навыки коммуникации, визуализации, анализа больших данных, сторителлинга, лидерства, командообразования, самопрезентации и т. д. То есть, всех тех, упоминаниями которых наполнена современная медиасреда, и которым в навязчивой таргетированной рекламе предлагают научить всех желающих на современных цифровых образовательных ре-

курсах типа GeekBrains или Skillbox. В оставшихся 56% ответов ауторефлексия носит предметно специфичный характер и соответствует тому направлению подготовки, которое студенты выбрали при поступлении в вуз (архитекторы упоминают проектировочные компетенции, программисты ИТ-компетенции и т. д.). Однако эти ответы не имеют конкретной содержательной связи с той проектной идеей, которую в составе проектных групп они реализуют впоследствии. И, наконец, только оставшиеся 7 % ответов характеризуются проектной укорененностью — учащиеся отдают себе отчет в том, чем конкретно хотели бы заниматься в рамках курса, и приводят те компетенции, которые имеют непосредственное отношение к тем задачам, которые им предстоит решать в процессе проектирования определенного продукта. Эти данные подтверждают, что, несмотря на полученный в школе опыт проектирования, мы не можем утверждать, что у подавляющего большинства первокурсников сформировалась проектная субъектность. Это указывает на то, что формирование проектной субъектности учащихся должно стать отдельным направлением работы вузовского преподавателя, наряду с формированием у них собственно проектной компетенции.

За несколько лет работы со студентами в рамках рассматриваемого курса нами был разработан и апробирован ряд методических приемов, которые направлены на актуализацию у обучающихся ауторефлексии при реализации ими разнообразных процедур в процессе работы над своими проектами. Поскольку на разных этапах проектирования используются разные процедуры, за которыми стоит рефлексия соответствующих аспектов процесса создания нового продукта, постольку и методические приемы различны. Приведем их описание в той последовательности, в которой они задействуются от этапа к этапу, поскольку контекст их актуализации позволяет увидеть их связь с содержанием реализуемых студентами проектных процедур.

На этапе проблематизации члены проектных групп решают несколько задач: во-первых, корректно определить потребность (-ти) аудитории, лежащую в основе неудовлетворенности представи-

телями целевой группы текущей ситуацией; во-вторых, выделить все известные продукты, призванные удовлетворить определенную потребность, проанализировать все их достоинства и недостатки с точки зрения удовлетворения ими соответствующей потребности и определить те недостатки которые, порождают неудовлетворенность пользователей; в-третьих, сформулировать требования, которым должен соответствовать более оптимальный продукт, каждое из них является результатом анализа достоинств и недостатков уже существующих продуктов.

Ключевым инструментом, в форме которого осуществляется работа над решением обозначенных задач, является диаграмма Исикавы [16, 39–40]. Созданный для определения наиболее существенных причинно-следственных взаимосвязей между факторами и последствиями в исследуемой ситуации или проблеме, этот метод позволяет отразить и систематизировать причины возникновения неудовлетворительной ситуации и продумать шаги по их устранению. Результаты рефлексии фиксируются в виде диаграммы, имеющей форму рыбьего скелета. Детальный анализ, который можно осуществить с помощью этого инструмента, позволяет сформулировать конкретные требования к продукту на основании учета всех тех причин, по которым существующие продукты на данный момент вызывают неудовлетворенность потребностей пользователей.

Успешность решения студентами задач, стоящих перед ними на этапе проблематизации, оценивается преподавателем согласно полноте и релевантности действий участников группы: точно ли определена потребность (-ти) аудитории, релевантны ли рассматриваемые известные продукты, призванные эту потребность удовлетворить, полон ли список тех достоинств и недостатков этих продуктов, которые подвергаются анализу на предмет удовлетворения ими соответствующей потребности, и наконец, логично ли проистекают сформулированные ими требования к проектируемому продукту из проведенного анализа существующих.

И здесь опять же удобным инструментом для осуществления оценки является рассмотренный тип причинно-следственной диа-

граммы, поскольку по степени ее заполнения можно увидеть, насколько исчерпывающе проработаны те или иные направления анализа: сколько выявлено факторов, обуславливающих неудовлетворительность ситуации (неудовлетворенность существующими продуктами), а также выявлены ли конечные условия возникновения проблемы. Получив результаты работы группы по методу диаграммы Исикавы, преподаватель, с одной стороны, имеет возможность продиагностировать и оценить глубину погружения студентов в анализ условий неудовлетворенности пользователями известными продуктами, с другой стороны, очертить зону роста учащихся, предоставив рекомендации по дальнейшему развитию: на что обратить внимание, с какими материалами ознакомиться, чтобы вывести анализ на более высокий качественный уровень и чтобы его результаты соответствовали описанным выше критериям полноты и релевантности.

Эта обратная связь, полученная от преподавателя, позволяет студентам осознать их текущие возможности и ограничения применительно к решаемым ими задачам по проектированию нового продукта и понять, как последние могут быть преодолены. Тем не менее, результаты этой иницируемой преподавателем курса субъектно-ориентированной рефлексии могут по-разному использоваться разными студентами. Некоторые следуют полученной от преподавателя обратной связи и совершенствуют анализ и требования к продукту. Другие понимают, что им хватает ресурсов, чтобы сделать это, и под руководством педагога масштабируют проект, ориентируясь на создание минимально жизнеспособного продукта (*minimum viable product* (MVP)). В этом случае они не пытаются решать проблему в целом, но стремятся внести посильный вклад в ее решение, создав продукт, более оптимальный, чем уже существующие не по всем рассмотренным параметрам, а только по некоторым из них, что приближает возможных пользователей к полному удовлетворению их потребностей и избавлению от проблемы. Ряд студентов вовсе игнорирует обратную связь и останавливается на достигнутом, имея слабое представление о действительной ценности проделанной ими ра-

боты и перспективах своего роста.

На этапе целеполагания перед членами проектных коллективов также стоит несколько задач: во-первых, конкретно сформулировать цель с указанием всех релевантных количественных и качественных параметров ее достижения; во-вторых, указать временной промежуток, в течение которого будет достигнута цель по созданию продукта, при этом эти временные рамки должны быть обоснованы не только предполагаемой продолжительностью действий, которые планируется осуществить для достижения цели, но и внешними условиями (например, прогнозом трансформации качественных характеристик решаемой проблемы — ее усугубление или же, напротив, снижение ее остроты); в-третьих, обосновать достижимость поставленной исходя из ресурсных возможностей группы.

В рамках данного этапа наибольшим ауторефлексивным потенциалом обладает процедура оценки достижимости поставленной цели, поскольку осуществляется посредством создания участниками проектной группы полного перечня ресурсов, необходимых для достижения цели, определения, какие из них имеются у них, а какие нет, и обозначения действий по пополнению актуально отсутствующих у членов коллектива ресурсов, требующихся для достижения цели. Если отталкиваться от классификации ресурсов, предложенной С. Хобфоллом [17], то среди них особое место занимают нематериальные (знания, умения, навыки) и личностные (свойства характера) ресурсы, поскольку характеризуют компетентностный потенциал самого человека, а не материальные ценности, которые находятся в его распоряжении. Вследствие этого, осуществление ресурсного анализа инициирует рефлексию на предмет обладания членами группы этими ресурсами и возможностью их обретения. Например, с помощью преподавателя они пытаются разобраться, доступен ли для них какой-нибудь грант, если создание продукта требует внушительных бюджетов, насколько реально получить финансирование частных, принимая во внимание содержание их портфолио, опыт работы в соответствующей сфере и другие важные условия получения инвестиций и т. д.

Таким образом, по мере этого анализа каждый студент осознает собственные знания, умения, навыки, а также личностные свойства, и получает возможность оценить их с точки зрения того, достаточны ли они для достижения поставленной ими цели. В случае если по его итогу поставленная участниками проектного коллектива цель оценивается как недостижимая, исходя из ресурсов, доступных им, то это является основанием для ее переформулировки, поскольку принципиальным требованием к студенческому проекту является его реалистичность, т. е. реализуемость на основании ресурсов, имеющихся в распоряжении членов проектной группы. Несмотря на то, что в результате переформулировки цель, как правило, становится менее амбициозной, однако при этом всегда более осмысленной, что позволяет авторам проекта сохранить субъектную позицию. Однако не все студенты следуют этому принципу, оставляя цель такой, какая она есть, и некорректно оценивая свои возможности по ее достижению. Это приводит к ошибкам на следующем этапе проектирования и в конечном итоге — утрате субъектной позиции.

На этапе планирования, предшествующем реализации проекта, основными задачами участников проектных коллективов становятся: во-первых, определение действий необходимых для достижения цели; во-вторых, выстраивание их в корректной временной последовательности; в-третьих, проверка их связи друг с другом на предмет того, не нивелируют ли они значимость других действий и не противоречат ли действиям (нивелируют значимость действий) других субъектов решения проблемы; в-четвертых, выявление возможностей и рисков, действующих в процессе достижения цели, а также определение пути использования возможностей и продумывание действий по нейтрализации рисков.

Тем методическим приемом, который разворачивает рефлексию студентов на рассматриваемом этапе, является постановка вопросов, предназначенных для оценки адекватности и определения направлений последующей коррекции действий по достижению цели,

предложенных членами проектных коллективов: как предполагается осуществить действие, зачем оно осуществляется и почему в такой последовательности. Вопрос «как» позволяет раскрыть технологическую составляющую действия. Ответ студентов на него дает преподавателю возможность судить о том, сформировано ли у студентов представление о реализации данного действия. Вопрос «зачем» обнажает смысловую составляющую действия. Ответ на него позволяет понять, осознают ли учащиеся смысл планируемого действия, то есть, как оно соотносится с достижением поставленной ими цели. Вопрос «почему в такой последовательности» носит синтетический характер и обращен сразу к обоим указанным составляющим. Ответ на него позволяет оценить наличие противоречий в действиях и то, насколько они согласованы друг с другом. Отвечая на эти вопросы, студенты на конкретном примере собственного проекта получают возможность осознать то, что если некорректно спланировать действия, то создание продукта в том виде, в котором они описали его на этапе целеполагания, будет невозможным. И здесь преподавателю важно показать, какие последствия это может повлечь за собой на практике, когда создатели продукта берут на себя реальную ответственность за него. А именно, недостижение цели по причине потенциальной нереализуемости проекта может принести убытки и нанесет удар по их репутации как его авторов, что повлечет за собой недоверие по отношению к ним и ко всем последующим их начинаниям. Более того, если продукт разочарует аудиторию, то их ожидают не только санкции в виде невостребованности продукта и неудовлетворительных отзывов, но и переживание чувства неудовлетворенности собой, собственной несостоятельности как субъектов инновационной деятельности. Таким образом, актуализация осознания необходимости нести ответственность за свои действия и возможные санкции за безответственное поведение важно для стимулирования учащихся к неформальному применению рассмотренных выше инструментов и процедур, и является важным психологическим условием формирования проектной субъектности.

Подчеркнем, что описанные методические приемы разворачивания субъектно-ориентированной рефлексии студентов актуализируются преподавателем на соответствующих этапах работы над проектом при реализации упомянутых процедур. Однако в условиях реального образовательного процесса выбор, следовать ли обратной связи, полученной от преподавателя, или оставить все как есть всегда остается за студентом, поскольку балльно-рейтинговая система оценки допускает получение зачета по дисциплине при условии набора определенного минимума баллов. Например, в процессе осуществления процедуры проблематизации студент идентифицирует не в полной мере удовлетворенную потребность пользователей, но не анализирует всего спектра достоинств и недостатков всех известных продуктов, призванных удовлетворить эту потребность. И поскольку его анализ неполный, требования к проектируемому продукту также оказываются неполными или даже irrelevantными, а то и вовсе уже могут существовать продукты, которые отвечают этим требованиям, однако по причине неполноценно реализованного предварительного анализа он просто не обнаружил их. Преподаватель может указать на эти недоработки, однако отнюдь не все студенты отличаются уровнем притязаний, который побуждает устранить их. Некоторые, принимая к сведению обратную связь, данную преподавателем о возможных направлениях повышения качества проведенного анализа, довольствуются тем количеством баллов, которое указывает на формальное применение процедуры: отдельные продукты выделены, отдельные достоинства и недостатки рассмотрены — формально процедура ими реализована.

3 Результаты (Results)

Описанные различия в реакции студентов, изучающих курс «Основы проектной деятельности», на обратную связь, предоставляемую преподавателем по результатам реализации ими проектных процедур, позволяют разделить их две группы. Первые, следуя замечаниям, сформулированным педагогом, стремятся к устранению отмеченных у них недочетов, предполагающему осуществление

ауторефлексивной работы. Это находит свое количественное выражение в том, что они получают больше баллов за проделанную работу, чем студенты второй группы, которые останавливаются на формальной реализации предложенных им проектных процедур. Разделение студентов на две указанные группы дает возможность подвергнуть анализу то, каким образом у представителей каждой из этих групп меняется субъектная позиция после завершения работы над проектом.

Для повторной диагностики сформированности субъектной позиции, которая осуществляется после защиты группами своих проектов, мы использовали ту же методику, что и в начале курса, однако из двух десятков вопросов оставили только те, которые позволяют судить о том, каким образом студенты рефлексиируют те свои возможности и ограничения, которые обнаружили себя в процессе реализации проектных действий. Среди них: «Каковы Ваши сильные и слабые стороны?», «Что Вы знаете, и каких знаний Вам не хватает?», «Что Вы умеете, и чему еще предстоит научиться?», «К чему Вы стремитесь? Куда Вы идете?». Ответы на эти вопросы позволяют сделать вывод о том, осуществляет ли учащийся осмысление себя в связи с проектной идеей — рассматривает лишь общие, неспецифические, либо профессиональные качества, как это имело место в начале изучения дисциплины, или же приводит те, которые требуются для реализации проекта, упоминает те знания и умения, которых ему не хватило, чтобы провести качественный анализ или поставить более амбициозную цель по созданию нового продукта, решающего поставленную проблему, ставит ли перед собой цели по развитию проекта и т. д. Согласно нашему предположению, трансформация будет иметь место у тех студентов, которые на разных этапах работы над проектом осуществляют под руководством преподавателя субъектно-ориентированные рефлексии, и будет не столь выраженной у тех, кто довольствуется формальной реализацией объектно-ориентированных рефлексивных процедур.

Для проверки гипотезы мы взяли студентов, которые по результатам первой диагностики не соотносили себя с проектной

идеей (182 человека). Далее мы разделили их на две описанные выше группы, согласно участию в ауторефлексивной работе, организуемой преподавателем на занятиях по курсу: в первой оказалось 107 студентов (59 %), во второй — 75 (41 %). Затем систематизировали результаты повторной диагностики сформированности субъектной позиции. Она показала, что из 182 студентов 95 в ответах на вопросы методики обнаруживают попытки осмыслить себя в связи с проектной идеей, тогда как ответы 87 учащихся не меняют своей природы, оставаясь, как и прежде, оторванными от нее. Полученные данные позволили определить, имеют ли место статистически значимые различия между двумя группами студентов по показателю соотношения себя с проектной идеей.

4 Обсуждение (Discussion)

Расчеты критерия Хи-квадрат Пирсона показывают, что эти различия действительно имеют место ($\chi^2 = 30,5$ $p \geq 0.01$). А именно, студенты, отнесенные нами к первой группе, статистически значимо чаще демонстрируют попытки соотносить себя с проектной идеей. Упоминаемые ими собственные сильные стороны — это те необходимые для реализации действий по достижению поставленной ими в ходе разработки проекта цели качества, которые они выделяли в себе при осуществлении ресурсного анализа. Знания и умения, которых им не хватает — те, на отсутствие которых у них им указывал преподаватель в обратной связи по поводу полноты и релевантности проведенного ими на этапе проблематизации анализа достоинств и недостатков существующих продуктов на предмет удовлетворения ими потребностей пользователей. А цели, которые они стремятся достичь в перспективе нередко связаны с развитием проектной идеи и подразумевают масштабирование проекта или же качественное развитие предложенного ими продукта. Студенты второй группы практически не демонстрируют динамики — их рефлексивные суждения все также носят общий характер и редко укоренены в проделанной ими проектной работе.

Таким образом, если в процессе обучения основам проектирования преподаватель ставит перед собой задачу формирования у

своих учащихся проектной субъектности, ему целесообразно уделять особое внимание организации работы над осознанием студентами своих возможностей, ограничений и перспектив посредством применения методических приемов, позволяющих развернуть у них субъектно-ориентированную рефлексию на материале участия в преобразующей деятельности по созданию новых продуктов.

5 Заключение (Conclusion)

Проведенный в рамках представленного исследования теоретический анализ позволил выделить критерии проектной субъектности, которые могут быть положены в основу диагностики ее сформированности у учащихся вуза в процессе изучения дисциплины «Основы проектной деятельности». Описана диагностическая методика, позволяющая измерить сформированность у студентов проектной субъектности до и в результате изучения курса. Изложено содержание методических приемов ее формирования в той последовательности, в которой они задействуются на разных этапах проектной работы, организуемой преподавателем. Показано, что вовлечение в проектную деятельность предполагает реализацию двух взаимосвязанных типов рефлексии, которые актуализируются студентами в процессе выполнения проектных действий. Объектно-ориентированная рефлексия осуществляется посредством анализа разных аспектов процесса создания нового продукта. Тогда как субъектно-ориентированная рефлексия имеет своим содержанием осознание участниками проектных групп собственных возможностей, ограничений и перспектив в качестве авторов производимых трансформаций. Обосновано и подтверждено результатами эмпирического исследования, что разворачивание рефлексии второго типа, инициируемой преподавателем посредством рассмотренных методических приемов, способствует занятию студентами проектной позиции. На основании чего можно заключить, что описанные в работе методические приемы, позволяющие актуализировать ауторефлексию у учащихся вуза в процессе изучения ими основ проектной деятельности, являются эффективным инструментом формирования их проектной субъектности.

Библиографический список

1. Агафонова О. П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников // *Человек и образование*. 2010. № 3 (24). С. 136–139.
2. Кудрин А. Е. Развитие субъектности младших школьников в проектной деятельности // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2012. № 3. С. 111–114.
3. Кутугина В. И., Игнатова А. И., Гавриленко Л. С. Развитие субъектности обучающихся посредством проектной деятельности // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2016. № 1 (35). С. 26–30.
4. Новожилова О. В., Барышников И. А. Формирование субъектности студента СПО в процессе проектной деятельности: от идеи до результата [Электронный ресурс] // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills»: материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27–28 октября 2020 года М. : Ресурс, 2020. – 384 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44213558&pf=1> (дата обращения: 10.09.2021).
5. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // *Эпистемология и философия науки*. 2010. № 3 (25). С. 135–153.
6. Леонова Е. В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах : монография. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2018. – 394 с.
7. Дубровина О. С. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся // *Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф.*, май 2012 года. Пермь : Меркурий, 2012. С. 124–126.
8. Метод проектов как способ формирования компетентности будущего педагога профессионального обучения [Электронный ресурс] / К. С. Гордеев [и др.] // *Международный студенческий научный вестник*. 2018. № 2. URL https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34930455_14802071.pdf (дата обращения: 10.09.2021).
9. Закирова Т. И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 5. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30458129_50265939.pdf (дата обращения: 10.09.2021).
10. Петровский А. М., Смирнова Ж. В. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69–72.
11. Санькова Г.В., Ситникова С.Ю. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студента // *Высшее образование сегодня*. 2016. № 9. С. 22–26.:

12. Семенова О.Л., Аржаник М.Б., Черникова Е.В. Метод проектов как средство формирования профессиональной компетенции // Информация и образование: границы коммуникаций. 2005. № 7 (15). С. 332–334.

13. Татьяна Т.В. Проектное обучение в формировании профессиональной компетентности будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 35–39.

14. Хохленкова Л. А. Преимущества метода проектов в обучении иностранному языку будущих специалистов туристических направлений в вузах сервиса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 171–174.

15. Шуберт Н. П. Метод проектов и профессиональная компетентность преподавателей // Среднее профессиональное образование. 2009. № 11. С. 79–80.

16. Исикава К. Японские методы управления качеством. М. : Экономика, 1988. – 214 с.

17. Иванова Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 119–135.

K. V. Kabanov

¹ORCID No. 0000-0001-9626-3005

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Developmental Psychology and Education of the Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia.

E-mail: kabanovkv@tksu.ru

SUBJECT-ORIENTED REFLECTION AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PROJECT SUBJECTIVITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Introduction. The article reveals the specifics of the phenomenon of project agency from the position of the activity approach. Three of its components are identified — personal, cognitive, and activity-based, and the criteria of project agency are described, which can be used as the basis for diagnosing its formation among university students in the framework of teaching to make projects. Two types of reflection are separated, which are actualized in the process of implementing project actions by students. Object-oriented reflection is directed to the analysis of various aspects of the process of creating a new product as a way

of transforming reality, a phenomenon-forming one for project activity. Whereas subject-oriented reflection is aimed at students' awareness of their capabilities, limitations and prospects as the author of the changes being made.

Materials and methods. Describes a diagnostic technique that allows to measure the formation of project agency in university students and methodological methods of its formation in the sequence in which they are used by the teacher from one project stage to another to unfold the students' self-reflection when they implement different procedures in the process of working on their projects..

Results. The results confirming the hypothesis are obtained, according to which the occupation of the subject position is characteristic for those students who at different stages of work on the project realized subject-oriented reflections under the guidance of a teacher and is not such for those who are limited to the formal implementation of object-oriented reflexive procedures.

Discussion. The features of subject-oriented reflection in students who occupy an agency position and in those who do not have it are considered.

Conclusion. It is concluded that the use of methodological techniques that allow students to develop self-reflexion in the process of studying the basics of project activity allows effectively solve the problem of forming their project agency.

Keywords: Subject; Project activity; Project agency; Project competence; Object-oriented reflection; Subject-oriented reflection; Self-reflexion.

Highlights:

The specifics of the phenomenon of project agency are revealed and the criteria that can be used as the basis for diagnosing its formation in university students are reasoned;

A method is described that allows to diagnose the formation of project agency in students and methodological methods

of its formation in the process of teaching the basics of project activity, the essence of which is the actualization of subject-oriented reflection in students;

The effectiveness of the application of the considered methodological techniques for solving the problem of forming project agency in university students is confirmed.

References

1. Agafonova O.P. (2010), *Metod proektov kak sredstvo formirovaniya sub"ektnoj pozicii mladshih shkol'nikov* [The project method as a means of forming the agent position of younger schoolchildren], *Chelovek i obrazovanie*, 3 (24), 136–139. (In Russian).
2. Kudrin A.E. (2012), *Razvitie sub"ektnosti mladshih shkol'nikov v proektnoj deyatel'nosti* [Development of agency of younger schoolchildren in project activities], *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*, 3, 111–114. (In Russian).
3. Kutugina V.I., Ignatova A.I. & Gavrilenko L.S. (2016), *Razvitie sub"ektnosti obuchayushchihsya posredstvom proektnoj deyatel'nosti* [Development of students' agency through project activities], *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*, 1 (35), 26–30. (In Russian).
4. Novozhilova O.V. & Baryshnikov I.A. (2020), *Formirovanie sub"ektnosti studenta SPO (srednego professional'nogo obrazovaniya) v processe proektnoj deyatel'nosti: ot idei do rezul'tata* [Formation of the agency of the student of the SPO (secondary vocational education) in the process of project activity: from the idea to the result], *Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (XXV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii) "T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: yazyki opisaniya i raboty s "samost'yu" — razvitie lichnosti; stanovlenie sub"ektnosti; formirovanie self skills"*. 27–28 oktyabrya 2020 goda. Resurs, Moscow, 384 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44213558&pff=1> (Accessed: 10.09.2021). (In Russian).
5. Leont'ev D.A. (2010), *Chto daet psihologii ponyatie sub"ekta: sub"ektnost' kak izmerenie lichnosti* [What gives psychology the concept of the subject: agency as a dimension of personality], *Epistemologiya i filosofiya nauki*, 3 (25), 135–153. (In Russian).
6. Leonova E.V. *Stanovlenie sub"ektnosti v normativnykh vozrastnykh i obrazovatel'nykh krizisakh* [The formation of agency in normative age and educational crises], *Monografiya, KGU imeni K. E. Ciolkovskogo*, Kaluga, 394 p. (In Russian).
7. Dubrovina O.S. (2012), *Ispol'zovanie proektnykh tekhnologij v formirovanii obshchih i professional'nykh kompetencij obuchayushchihsya* [The use of project technologies in the formation of general and professional competen-

cies of students], *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, maj 2012 goda* [Materials of the II International Scientific Conference “Problems and prospects for the development of education”, May 2012.], *Merkurij*, Perm', pp. 124–126. (In Russian).

8. Gordeev K.S., Zhidkov A.A., Pasechnik A.S., Kokareva M.E. & Egorova M.I. (2018), *Metod proektov kak sposob formirovaniya kompetentnosti budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya* [The project method as a way of forming the competence of a future teacher of vocational training], *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*, 2. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34930455_14802071.pdf (Accessed: 10.09.2021). (In Russian).

9. Zakirova T.I. (2017), *Proektnaya deyatel'nost' studentov kak metod formirovaniya kompetencij studentov vuzov* [Project activity of students as a method of forming the competencies of university students]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 5. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30458129_50265939.pdf (Accessed: 10.09.2021). (In Russian).

10. Petrovskij A.M. & Smirnova Zh.V. (2018) *Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov v usloviyah proektnoj deyatel'nosti* [Formation of professional competencies of students in the conditions of project activity]. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 7, 1 (22), pp. 69-72. (In Russian).

11. San'kova G.V. & Sitnikova S.Yu. (2016) *Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij studenta* [Project activity as a means of forming professional competencies of a student]. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 9, pp. 22-26. (In Russian).

12. Semenova O.L., Arzhanik M.B. & Chernikova E.V. (2005), *Metod proektov kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetencii* [The method of projects as a means of forming professional competence], *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*, 7 (15), pp. 332–334. (In Russian).

13. Tat'yanina T.V. (2012), *Proektnoe obuchenie v formirovanii professional'noj kompetentnosti budushchego uchitelya* [Project training in the formation of professional competence of a future teacher], *Sibirskij pedagogicheskiy zhurnal*, 5, pp. 35–39. (In Russian).

14. Hohlenkova L.A. (2016), *Preimushchestva metoda proektov v obuchenii inostrannomu yazyku budushchih specialistov turisticheskikh napravlenij v vuzah servisa* [Advantages of the project method in teaching a foreign language to future specialists of tourist destinations in service universities], *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya*, 5, 2 (15), pp. 171–174. (In Russian).

15. Shubert N.P. (2009), *Metod proektov i professional'naya kompetentnost' prepodavatelej* [Project method and professional competence of teachers], *Srednee professional'noe obrazovanie*, 11, pp. 79–80. (In Russian).

16. Isikava K. (1988), *Yaponskie metody upravleniya kachestvom* [Japanese methods of quality management], *Ekonomika*, Moscow, 214 p. (In Russian).

17. Ivanova T.Yu. (2013), *Teoriya sohraneniya resursov kak ob"yasnitel'naya model' vzniknoveniya stressa* [The theory of resource conservation as an explanatory model of stress occurrence], *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*, 10, 3, pp. 119–135. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 13.09.2021; одобрена после рецензирования 14.09.2021; принята к публикации 15.09.2021.

The article was submitted 23.09.2021; approved after reviewing 14.09.2021; accepted for publication 15.09.2021.

Научная статья

УДК 618.5-07

ББК 88.323.1

DOI 10.25588/CSPU.2021.72.12.015

В. А. Мошкивская

ORCID № 0000-0002-6620-8360

Медицинский психолог, Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Городской перинатальный центр № 1», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

E-mail: moshkivskaya@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РОДИТЕЛЬСТВУ В СЕМЬЯХ С ОТЯГОЩЕННЫМ АКУШЕРСКО-ГИНЕКОЛОГИЧЕСКИМ АНАМНЕЗОМ

Аннотация

Введение. Ученые различных областей занимаются изучением факторов, способных повлиять на репродуктивный потенциал пары, имеющей трудности с зачатием и вынашиванием ребенка. Соответственно, целью данного исследования является изучение психологической готовности к материнству и отцовству партнеров в паре, в которой беременность наступила с помощью методов вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ). Также в статье представлен литературный обзор по данной тематике.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе ГПЦ № 1 г. Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие 81 семейная пара с беременностью, наступившей в результате ВРТ. Дизайн исследования представлен авторским полуструктурированным клиническим интервью, проводившимся в первую встречу в период беременности и во вторую встречу — после рождения ребенка. Также был использован ряд стандартизированных психодиагностических методик. Обработка полученных результатов проводилась с помощью контент-анализа. Полученные данные обрабатывались с помощью языка R в программе RStudio Version 1.3.1093. Использовался дисперсионный анализ, t-критерий Стьюдента для зависимых вы-

@ Мошкивская В. А., 2021

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2021

борок, критерий Хи-квадрат.

Результаты. 37 (46 %) исследуемых женщин и 50 (68 %) партнеров продолжают употреблять алкоголь в умеренных дозах. Доминирующим мотивом материнства у женщин, беременных с помощью методов ВРТ, является «женская реализация» (48 %). 66 (81 %) женщин оценивают отношения с собственной матерью как холодные. Начиная с первого триместра беременности, 21 (27 %) женщин, беременных с помощью ВРТ, отмечают у себя угнетенное, тревожное состояние. Доминирующий психологический пол исследуемых мужчин и женщин — андрогинность. Анализ результатов соответствия ожиданий и притязаний в браке указывает на более завышенные ожидания исследуемых женщин от своих брачных партнеров, при этом партнеры удовлетворены реальным положением бытовой организации семейной жизни. Женщины в сравнении с партнёрами имеют более высокие родительские компетенции, больше эмоционально включены в контакт с ребенком. Оперативным путем родоразрешены 29 (60 %) исследуемых женщин, 12 (24 %) детей сразу после рождения нуждались в пребывании на отделении детской реанимации. Треть всех исследуемых женщин (30 %) высказались о преобладании беспокойства и тревоги в ранний послеродовый период.

Обсуждение. Полученные результаты указывают на сниженную готовность к родительству по блокам потребностно-мотивационного компонента (оба супруга), когнитивно-операционного компонента (мужчины), компонента касающегося рефлексивных переживаний своего детства (оба партнера), эмоционально-оценочного компонента (мужчины), поведенческого компонента (оба партнера).

Заключение. Полученная информация указывает на психотерапевтические мишени, которые при своевременной проработке способны привести к улучшению репродуктивного потенциала семейных пар, обращающихся за ВРТ.

Ключевые слова: беременность; вспомогательные репродуктивные технологии; ЭКО; ВРТ; бесплодие; идиопатическое бесплодие; психология репродуктивной сферы; родительство; отцовство.

Основные положения:

- разработана шестикомпонентная модель психологической готовности к материнству;
- проанализированы основные составляющие психологической готовности к материнству в семьях с репродуктивными сложностями;
- представлены психотерапевтические мишени коррекционной работы с женщинами, имеющими репродуктивные сложности.

1 Введение (Introduction)

Вопрос изучения факторов, влияющих на репродуктивное здоровье женщины в период подготовки и вынашивания ребенка с помощью методов ВРТ, актуален во всем мире на протяжении более четырех десятков лет, с даты рождения первого ребенка «in vitro» в 1978 году. По мнению многих ученых, занимающихся изучением данного вопроса в различных областях (Сугурова, 2020; Nassan, 2018; Zhang, 2019), ситуация с рождением детей продолжит изменяться, все больше пар будут прибегать к рождению ребенка с помощью методов ВРТ, которые в свою очередь из разряда экспериментальных перейдут в плоскость рутинной врачебной практики [1; 2; 3].

Литературный обзор исследований данного вопроса широко представлен по различным направлениям, активно ведутся исследования факторов, препятствующих наступлению беременности после переноса эмбрионов, а также исследования профилактики прерывания беременности на раннем сроке, угроз преждевременных родов, способов улучшения качества первичной неонатальной помощи новорожденным, рожденным раньше срока, способов реабилитации глубоко недоношенных детей, рожденных с критически низкой массой тела. Изучается фактор влияния стресса на результаты ЭКО (Миллер, Херцбергер, 2016), также, как и особенности течения беременности женщин, беременных с помощью ВРТ (Басаев, 2017) [4; 5].

В процессе прогрессирования беременности наряду с физиологическими изменениями в теле происходит постепенная адаптация женщины, как физиологическая и психологическая, так и социальная. Существует обширный ряд исследований адаптации к материнству (Bringhenti, Martinelli, 1997; Василенко, 2020) как у женщин, беременных физиологическим путем, так и у женщин, беременных с помощью ВРТ [6; 7]. Однако данные исследования противоречивы, черты личности, осложняющие беременность, указываются не точно. В ряде исследований не указаны достоверно значимые различия в структуре личности женщин, беременных разным способом. Также в ряде статей не приводятся достаточные доказательства наличия психологической дезадаптации или более высокого уровня материнской тревожности. Отсюда вытекает необходимость продолжать исследования.

Возрастающий мировой интерес к ВРТ объясняется не только снижающимися демографическими показателями в развитых странах, но и возрастающим количеством бесплодных пар, а также бурным темпом развития генетики и молекулярной биологии, позволяющей с помощью пренатальной и предимплантационной диагностики снизить уровень генетических аномалий и уровень детской смертности (Лодырева, 2019) [8]. Не прекращаются исследования, направленные на сравнение особенностей физиологического и психологического развития детей, рожденных в естественном и неестественном цикле. При этом не только сравниваются группы детей с физиологической беременностью и ВРТ беременностью, но и возможные варианты внутри группы ВРТ, включая влияние на потомство факта криоконсервации или использование свежих клеток, ЭКО, ЭКО ИКСИ и т. д. (Luke, 2017; Djuwantono, 2020) [9; 10]. Изучается частота встречаемости различных психических заболеваний у детей, рожденных с помощью ВРТ, например, расстройств аутистического спектра (Davidovitch, 2018; Chodick, 2018), а также общее соматическое и психическое здоровье (Добряков, 2019) [11; 12].

Следует отметить, что беременные женщины вне зависимости от способа наступления беременности, особенно в первый три-

местр беременности, отличаются мнительностью, частой сменой настроения, рассеянностью. Они нуждаются в разъяснении закономерностей родового процесса, а также в психологической поддержке со стороны специалистов акушерского звена и профессиональных психологов [13]. Несмотря на столь продолжительные и разнообразные исследования в данной области, по-прежнему остается открытым вопрос о влиянии факторов, способствующих развитию идиопатического бесплодия (бесплодия неясного генеза), а также факторов, негативно или позитивно влияющих на исход беременности, и факторов, провоцирующих преждевременные роды и готовность или неготовность к материнству женщин, беременных с помощью ВРТ.

Таким образом, целью данного исследования является изучение психологической готовности к материнству и отцовству партнеров в паре, в которой беременность наступила с помощью методов ВРТ.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Исследование проводилось на базе ГПЦ № 1 города Санкт-Петербург, женской консультации № 41 на базе ГПЦ № 1. На первом этапе исследования проводился ретроспективный анализ медицинской документации женщин, состоящих на учете по беременности, в ходе которого женщины, подходящие под цели и задачи исследования, приглашались в исследование совместно с партнером или индивидуально. Данное исследование одобрено и зарегистрировано в Этическом комитете Санкт-Петербургского государственного университета в области исследований с привлечением людей (протокол № 90 от 20.02.2019 г.). Все пары, принявшие участие в исследовании, подписывали письменное информированное согласие. 79 (96 %) пар проходили интервью совместно. Сконструированная модель готовности к материнству включает в себя шесть блоков, вокруг которых был построен дизайн исследования. *Первым компонентом* является потребностно-мотивационный, включающий в себя мотив материнства и ценность ребенка в семейной системе. *Второй компонент* — когни-

тивно-операциональный представлен родительскими установками и ожиданиями, материнской компетенцией и предполагаемым типом воспитания. *Третий компонент* — социально-личностный, включает в себя личность родителя, а также супружеские взаимоотношения. *Четвертый компонент* — эмоционально-оценочный, включает эмоции беременной к себе, чувства к ребенку, наличие или отсутствие тревоги в разные периоды беременности. *Пятый компонент* позволяет оценить рефлексивные переживания своего собственного детства. *Шестой компонент* — поведенческий, исследующий тип питания, употребление ПАВ, поведение женщины в родах. Авторское полуструктурированное интервью для женщин включало в себя 67 вопросов и было представлено в виде последовательных шести блоков, составленных по шести вышеописанным компонентам психологической готовности к материнству. Интервью для партнера состояло из 23 вопросов. Дизайн проведенного исследования представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 — Дизайн исследования
Figure 1 — Research design

Продолжительность первой встречи для женщин составила 45–60 минут, для мужчин — 20–30 минут. Продолжительность второй встречи после рождения ребенка — 30 минут. Стандартизированные экспериментально-психодиагностические бланковые методики для самостоятельного заполнения (мужчинами) включали в себя: Фрайбургский личностный опросник (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел), опросник «Диагностика психологического пола» (разработанный С. Бем и его российский аналог О. Г. Лопуховой), опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волкова, тест «Сознательное родительство» М. С. Ермихина, Р. В. Овчарова. Набор стандартизированных экспериментально-психодиагностических методик для женщин представлен следующим: Фрайбургский личностный опросник, опросник «Диагностика психологического пола», опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке», тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, опросник «Сознательное родительство», тест отношений беременной ТОБ (Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская), Шкала воспринимаемого стресса (В. А. Абабков), анкета «Состояние здоровья РНQ-9», опросник нарушений здорового поведения Е.Л. Луценко, О. Е. Габелкова.

Полученные данные обрабатывались с помощью языка R в программе RStudio Version 1.3.1093. Для обработки полученных результатов использовался контент-анализ, дисперсионный анализ, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, критерий Хи-квадрат. **Выборка** исследования представлена 81 женщиной и 70 мужчинами-партнерами, которые не состоят на психиатрическом или неврологическом учете, попадают в возрастную группу 18 лет – 44 года (женщины репродуктивного возраста), не имеют по данным врачей-репродуктологов шансов на зачатие и рождение ребенка в естественном цикле, а также обратились за использованием ВРТ. Средний возраст женщин, принявших участие в исследовании, составляет 34 года, мужчин — 36 лет. Согласно средним данным, респондентки проходили вторую попытку протокола ЭКО. Из исследования были исключены женщины с четвертым и более цик-

лом. 78 (96 %) пар проживают совместно. 61 (75 %) женщина и 50 (68 %) мужчин имеют высшее образование, 17 (21 %) женщин и 21 (26 %) мужчина имеют среднее специальное образование. Рождение первого ребенка ожидают 66 (80 %) пар. 64 (79 %) женщин выборки имеют подтвержденный медицинский диагноз «бесплодие», распределившийся следующим образом: бесплодие I — 41 (64 %), бесплодие II — 7 (11 %), бесплодие неясного генеза — 5 (8 %), мужское бесплодие — 6 (9 %), бесплодие сочетанного генеза — 5 (8 %). Угроза прерывания беременности указана в анамнезе у 59 (70 %) женщин. Наиболее распространенными соматическими заболеваниями, указанными в медицинских картах исследуемых женщин, являются миопия различной степени выраженности — 17 (21 %) и гастрит — 8 (10 %). Также у исследуемых женщин обнаружены следующие диагнозы: 6 (7,5 %) — холестаза, 2 (2,5 %) — ожирение, 2 (2,5 %) — гипотиреоз, 8 (10 %) — пиелонефрит, 6 (7,5 %) — миома матки, 3 (4%) — холецистит, 6 (7,5%) — анемия, 2 (2,5 %) — бронхиальная астма, 3 (4 %) — варикозное расширение вен, 3 (4 %) — гепатит С, 4 (5 %) — эндометриоз, 3 (4 %) — поликистоз, 1 (1 %) — 100 % потеря зрения на левый глаз, 2 (2 %) — остеохондроз, 3 (4 %) — тонзиллит, 1 (1 %) — тиреотоксикоз, 1 (1 %) — атопический дерматит.

Пассивное информирование проводилось с помощью выдачи авторской брошюры «Моя здоровая беременность», включающей в себя краткое изложение информации доступным языком по следующим темам: эмоции матери и ребенка, влияние алкоголя на ребенка, влияние курения на ребенка, влияние питания на здоровье матери и ребенка, химия родов, грудное вскармливание.

3 Результаты (Results)

Результаты клинического интервью обрабатывались с помощью контент-анализа, для чего были выделены необходимые категории. Все вопросы клинического интервью были разделены на основные исследуемые компоненты готовности к материнству. В блок оценки поведения беременной женщины входили вопросы о здоровьесберегающем поведении, в результате анализа которых удалось выяснить, что подготовкой к беременности (прием витами-

нов, лекарственных препаратов, увеличение/уменьшение спортивных нагрузок, прохождение медицинского обследования) занимались 79 (98 %) женщин и 61 (88 %) партнер. 78 (96 %) женщин, принявших участие в исследовании, воздерживались от курения во время беременности. 81 (100 %) женщин исследуемой выборки отмечают, что принимали в период беременности какие-либо лекарства, витамины, биологически активные добавки. Алкоголь вплоть до диагностирования беременности употребляли 37 (46 %) женщин. В период вынашивания беременности периодически употребляли алкоголь 13 (16 %) женщин. 55 (69 %) женщин знают о негативном влиянии алкоголя на ребенка и о ФАС. Изучалось употребление алкоголя партнером в период беременности женщины. 50 (68 %) мужчин высказались, что продолжают употреблять алкоголь с прежней регулярностью. Полученная информация указывает на недостаточное информирование женщин о вреде тератогенных факторов в период зачатия и первые недели беременности (до момента диагностирования беременности). Отсюда следует вывод, что необходимо улучшить профилактические мероприятия, проводимые с семьей, планирующей рождение ребенка.

Одной из задач интервьюирования являлось изучение взаимоотношений между супругами. Женщины, принявшие участие в исследовании, субъективно оценили удовлетворенность браком на 8,5 баллов (из 10), их партнеры — 9 баллов. Высокая субъективная оценка супружеских взаимоотношений характеризует партнеров, принявших участие в исследовании, как благополучных, мало конфликтных, не имеющих расхождений во взглядах на семейную жизнь. За профессиональной психологической помощью в период беременности обратились 9 (11 %) исследуемых женщин, 5 из которых в момент обращения находились в стационаре и обратились к специалисту по рекомендации лечащего врача, в рамках ОМС сопровождения. Темой обращения являлся страх невынашивания беременности, повышенная тревога по незначительному поводу, тонус матки, проработка собственных детских психотравм, а также

отсутствие «моральной готовности к появлению ребенка». Отпуск по уходу за ребенком планируют оформить все 100 % исследуемых женщин. Мотив беременности представлен на рисунке 2.

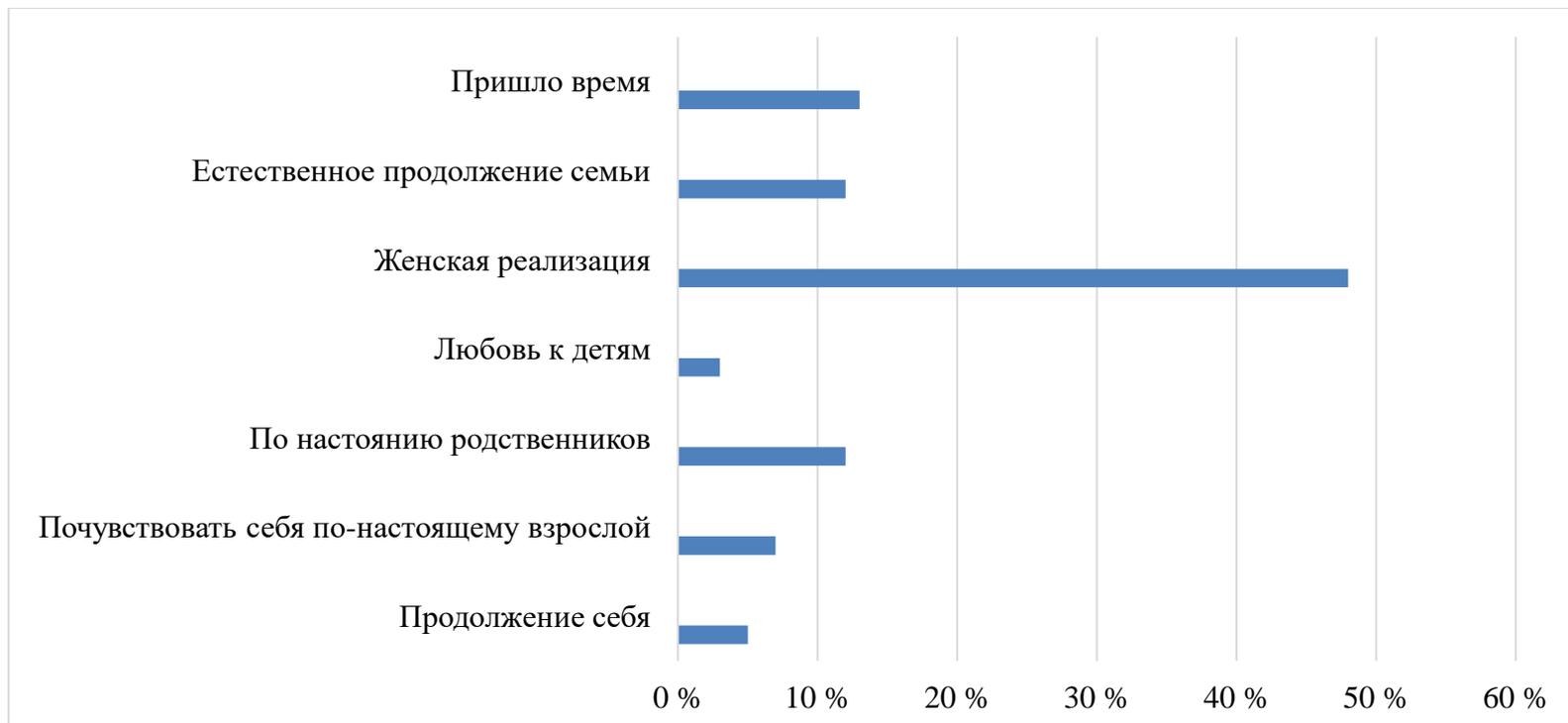


Рисунок 2 — Анализ мотивов беременности женщин, беременных в результате применения ВРТ

Figure 2 — Analysis of the motives of pregnancy in women who are pregnant as a result of the use of ART

Из приведенных на рисунке данных заметно преобладание мотива «женская реализация» — 48%. Женщины, давшие такой ответ, состоялись в профессиональной деятельности и теперь имеют желание состояться в материнстве. Трудности, возникшие с зачатием ребенка, не кажутся им непреодолимыми, а воспринимаются как задача, требующая определенных усилий для желаемого завершения. Ценность личности ребенка отходит на второй план.

Наличие страха перед предстоящими родами отмечают 39 (48 %) исследуемых женщин. Партнерское сопровождение в родах предпочитает 31 (39 %) женщина. В качестве партнера на роды большая часть исследуемых женщин планирует иметь мужа — 25 (31 %), 2 (3 %) — сестру, 2 (3 %) — маму, 1 (1 %) — доулу. Свои идеальные роды исследуемые женщины представляют как роды через естественные родовые пути — 28 (35 %), путем планового кесарева сечения — 15 (19 %). 42 (50 %) исследуемых женщин отмечают наличие перемен в супружеских взаимоотношениях.

Среди наиболее часто встречающихся ответов в группе женщин, обнаруживающих перемены в супружеских взаимоотношениях — 18 (22,5 %), отмечают увеличение заботы со стороны партнера, 10 (12,5 %) отмечают уменьшение сексуальных контактов. Из мужчин 32 (44 %) человека отмечают перемены в межличностных отношениях, характеризуя их как «стали ближе».

76 (93 %) исследуемых женщин планируют кормить ребенка грудью, 4 (7 %) высказались категорически против. Что касается высказываний в отношении оценки шевелений ребенка, 45 (53 %) исследуемых женщин описывают переживаемый опыт как позитивный («нежность, восторг, счастье, волнение»), 5 (6 %) высказываются с оттенком тревоги («значит, живой»), 4 (5 %) — с чувством раздражения («нет, это совсем не благодать, когда он скачет по моему мочевому пузырю»), и 28 (34 %) описывают шевеление ребенка нейтрально, без какой-либо эмоциональной окраски. Свою готовность к материнству женщины в среднем оценили в $7,77 \pm 1,86$, где 10 максимально возможный бал. Партнеры в среднем оценили готовность к отцовству в $8 \pm 1,54$. Высокая субъективная оценка лич-

ностной готовности к родительству может указывать на кажущуюся самой личности внутреннюю зрелость.

Часть вопросов интервью была направлена на изучение родительской семьи и представления респондентов о собственном детстве. Большая часть респонденток положительно оценивают детский период жизни, характеризуя его как «радостное и хорошее» – 72 (90 %). Присутствие элементов поощрения и наказания в детстве отмечает 31 (38 %) участница. 68 (85 %) женщин выборки воспитывались в полной родительской семье, 47 (58 %) с одним или двумя сиблингами. Согласно ответам, поддержку от матери в детстве получали 26 (32 %) женщин, от отца 25 (31 %) исследуемых женщин. Общее число положительных оценок взаимоотношений с матерью встречается у 15 (19 %) исследуемых женщин, остальные 66 (81 %) женщин оценивают отношения с матерью как холодные, дистанцированные.

В первом интервью оценивалась категория доминирующего фона настроения в первом триместре беременности. 40 (49%) исследуемых женщин отметили преобладание хорошего, спокойного настроения, 10 (13 %) женщин охарактеризовали свое настроение как «нормальное», 10 (13 %) женщин отметили у себя признаки депрессивного, подавленного настроения, 11 (14 %) описали настроение как тревожное, взволнованное, угнетенное с периодическими приступами паники. Таким образом можно заключить, что начиная с первого триместра беременности 21 (27 %) женщины нуждались как минимум в разовой консультации медицинского психолога. Логичным выглядит предположение, что данные респондентки нуждались в регулярном психологическом сопровождении на протяжении всей беременности.

Анализ результатов Фрайбургского личностного опросника (FPI) указывает на некоторое различие личностных особенностей в исследуемой группе женщин, однако все показатели находятся в границе допустимой нормы. Показатели по всем шкалам находятся в пределах средней нормы. Показатель по шкале выраженности

феминных и маскулинных черт находится в средних пределах, что указывает на андрогинность исследуемых женщин. Анализ результатов опросника FPI (совместно среди мужчин и женщин) указывает на нахождение 10 шкал в среднем диапазоне, однако показатели по шкале спонтанной агрессивности и шкале раздражительности находятся у верхних границ нормы. Это характеризует исследуемых мужчин как импульсивных, склонных к раздражению, эмоционально неустойчивых. В таблице представлены результаты сравнения партнеров между собой. Статистически значимые различия указывают на более выраженную депрессивность, невротичность, реактивную агрессию, а также открытость и эмоциональную лабильность в группе женщин. Однако имеющиеся различия незначительны и не выходят за допустимые нормативные пределы (Таблица 1).

Таблица 1 — Анализ результатов Фрайбургского личностного опросника (FPI) внутри пар

Table 1 — Analysis of the results of the Freiburg Personality Questionnaire (FPI) questionnaire results within pairs

Название шкалы	Женщина, N = 81	Мужчина, N = 73	Уровень значимости, p
Шкала I (невротичность)	5,07 ± 1,79	4,59 ± 1,44	0,019
Шкала II (спонтанная агрессивность)	4,79 ± 1,95	4,44 ± 1,81	0,133
Шкала III (депрессивность)	4,53 ± 1,70	3,82 ± 1,82	0,027
Шкала IV (раздражительность)	5,09 ± 2,06	7,75 ± 2,07	0,105
Шкала V (общительность)	3,56 ± 1,64	3,78 ± 1,30	0,119
Шкала VI (уравновешенность)	4,94 ± 2,15	5,00 ± 1,84	0,156
Шкала VII (реактивная агрессивность)	4,16 ± 1,78	4,90 ± 1,55	0,003

Продолжение таблицы 1

Название шкалы	Женщина, N = 81	Мужчина, N = 73	Уровень значимости, p
Шкала VIII (застенчивость)	5,94 ± 1,83	5,40 ± 1,90	0,142
Шкала IX (открытость)	6,28 ± 2,17	5,26 ± 2,27	0,000
Шкала X (экстраверсия-интроверсия)	4,32 ± 1,69	3,97 ± 1,70	0,018
Шкала XI (эмоциональная лабильность)	4,88 ± 1,66	4,03 ± 1,62	0,003
Шкала XII (маскулинность, феминность)	4,05 ± 1,88	4,31 ± 1,99	0,05

Анализ обработки опросника «Психологический пол» указывает на отсутствие выраженности маскулинных или феминных черт в исследуемой группе как у женщин, так и у их партнеров. Доминирующий психологический пол — андрогинность (Таблица 2).

Таблица 2 — Анализ результатов опросника «Психологический пол»

Table 2 — Analysis of the results of the questionnaire «Psychological gender»

Название шкалы	Женщина, n = 81	Партнер n = 73
Маскулинность	0,60 ± 0,17	0,62 ± 0,16
Феминность	0,75 ± 0,15	0,67 ± 0,14
Основной результат	0,30 ± 0,96	0,09 ± 0,81

Анализ сравнения результатов, полученных с помощью опросника «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) представлен в следующей таблице. Из данных в таблице следует завышенное преобладание ожиданий женщин в сравнении с актуальной ситуацией. Исследуемые женщины ожидают от партнера большей общности интересов, желают чаще проводить совместный досуг, ожидают большей включенности партнера в процесс воспитания

детей, имеют больше профессиональных амбиций и ждут такого же высокого уровня ориентации на собственную профессию от партнера, больше ориентированы на модные тенденции во внешнем облике как своем, так и партнера, а также более концентрированы на семейных ценностях в сравнении с партнерами. (Таблица 3).

Таблица 3 — Результаты анализа опросника РОП внутри пар
Table 3 — The results of the analysis of the questionnaire
“Role expectations and claims in marriage” within couples

Название шкалы	Уровень значимости, p	Значение критерия, t
Интимно-сексуальная шкала	0,056	-1,937
Личностная идентификация с супругом	0,001	4,449
Хозяйственно-бытовая. Ожидания	0,234	-1,201
Хозяйственно-бытовая. Притязания	0,879	-0,152
Родительско-воспитательская. Ожидание	0,025	2,281
Родительско-воспитательская. Притязания	0,001	-5,532
Социальная активность. Ожидание	0,001	4,881
Социальная активность. Притязания	0,006	-2,847
Эмоционально-психотерапевтическая. Ожидание	0,499	0,679
Эмоционально-психотерапевтическая. Притязание.	0,004	2,984

Продолжение таблицы 3

Название шкалы	Уровень значимости, p	Значение критерия, t
Внешняя привлекательность. Ожидание	0,001	3,586
Внешняя привлекательность. Притязание	0,001	4,220
Общий показатель семейных ценностей	0,027	2,253
Согласованность семейных ценностей	0,321	1,000
Ролевая адекватность супружеской пары	0,097	-1,677

Анализ результатов, полученных при обработке методики «Смыслоразностные ориентации», указывает на распределение ориентаций исследуемых женщин в границах средней статистической нормы. Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента, позволяющий сравнить пары при исследовании категории сознательного родительства, представлен в следующей таблице. Данные указывают на более развитое представление о выполнении родительских функций у женщин, большую эмоциональность и вовлеченность женщин в жизнь ребенка (Таблица 4).

Таблица 4 — **Результаты анализа опросника «Сознательное родительство» внутри пар**

Table 4 — **The results of the analysis of the questionnaire “Conscious parenting” within couples**

Название шкалы	Уровень значимости, p	Значение критерия t
Родительские позиции	0,048	2,109
Родительские чувства	0,682	0,411

Продолжение таблицы 4

Название шкалы	Уровень значимости, р	Значение критерия t
Родительская ответственность	0,096	-1,682
Родительские установки и ожидания	0,455	0,751
Семейные ценности	0,458	-0,746
Стиль семейного воспитания	0,397	0,852
Родительское отношение	0,960	0,049

Анализ результатов методики РНQ9 указывает на наличие в исследуемой группе женщин легкого уровня депрессии (для анализа использовался t-критерий Стьюдента), равного $5,62 \pm 4,5$ ($t = -2,057$; $p = 0,041$) на момент исследования по данной шкале.

Анализ данных, полученных при обработке «Тест Отношений Беременной» (ТОБ) с помощью критерия χ^2 Пирсона, представлен на рисунке 3¹.

¹Примечание – ПКГД — Психологический компонент гестационной доминанты

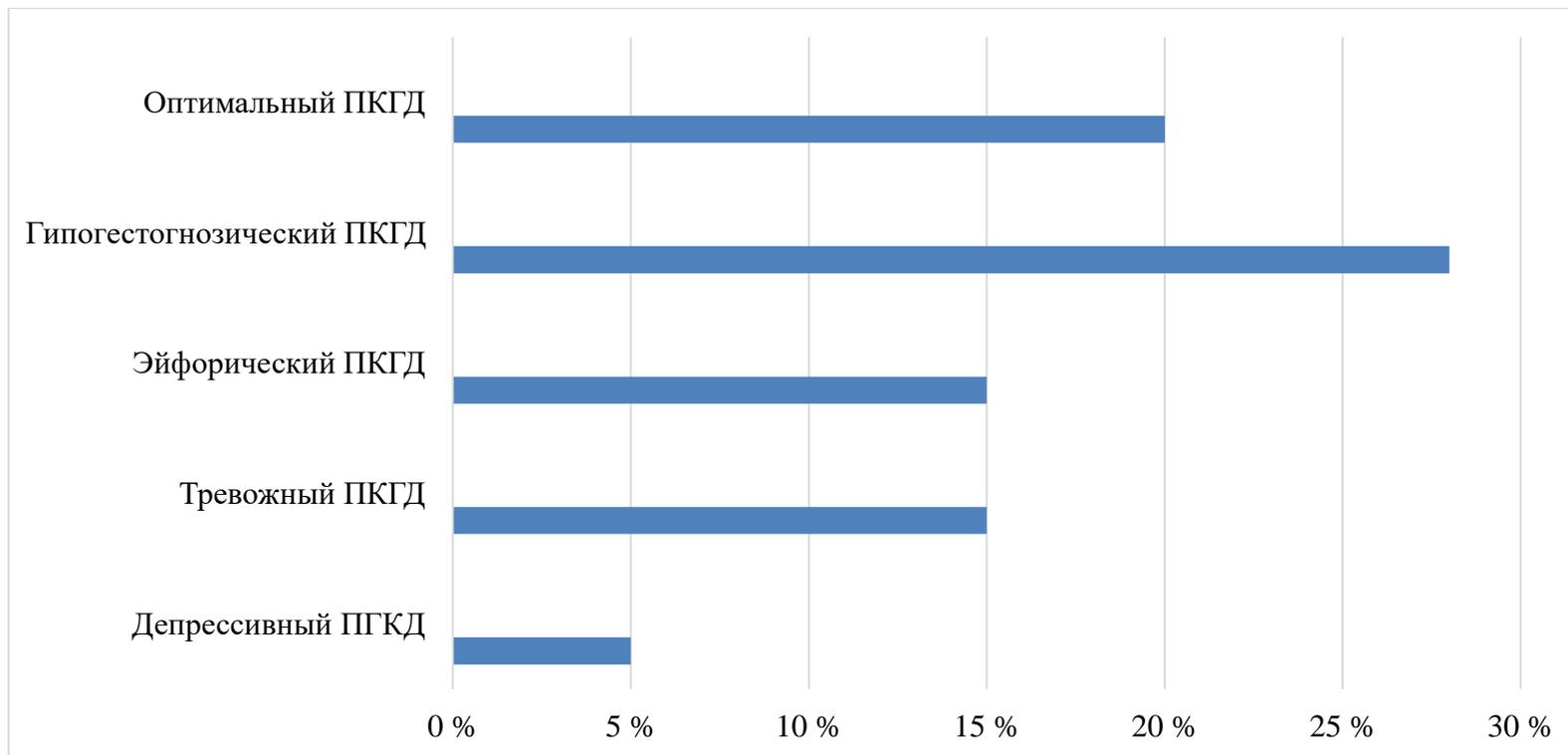


Рисунок 3 — Анализ данных, полученных в результате интерпретации «Тест Отношений Беременной» (ТОБ)

Figure 3 — Analysis of the data obtained as a result of the interpretation of the “Pregnant Woman's Relationship Test”

Преобладающими типами является Гипогестогнозический психологический компонент гестационной доминанты (ГПКГД) – 28% женщин исследуемой выборки и Оптимальный психологический компонент гестационной доминанты (ОПКГД) — 20 %.

Анализ обработки «Шкалы воспринимаемого стресса» не выявил у исследуемых женщин никаких показателей, выходящих за пределы среднего нормативного значения (Таблица 5).

Таблица 5 — Результаты анализа анкеты «Состояние здоровья»
Table 5 — Results of the analysis of the questionnaire health status

Название шкалы	Женщина, n = 81	Уровень значимости, p
Перенапряжение	14,6 ± 4,9	0,885
Противодействие стрессу	9,19 ± 2,6	0,402
Воспринимаемый стресс	24,9 ± 6,6	0,989

Завершающим этапом исследования выступила работа с медицинской документацией после рождения ребенка и встреча с женщиной. Данная встреча включала в себя клиническое интервью и наблюдение за контактом, складывающимся между матерью и новорожденным ребенком. Работа с медицинской документацией после родов позволила точно описать особенности течения процесса родов и состояние новорожденного в первые часы после рождения.

На завершающем этапе в исследовании приняли участие 49 женщин. Оперативным путем родоразрешены 29 (60 %) исследуемых женщин, среди них 17 (34 %) — в плановом порядке и 12 (25 %) — в экстренном. Роды через естественные родовые пути произошли у 20 (40 %) исследуемых женщин. В следующей таблице представлен анализ медицинских манипуляций в процессе рождения ребенка (Таблица 6).

Таблица 6 — Результаты оценки анализа медицинских манипуляций в процессе рождения ребенка

Table 6 — The results of the evaluation of the analysis of medical manipulations during the birth of a child

Медицинская манипуляция	Женщина, n = 49
Капельница окситоцина	5 (10 %)
Эпидуральная анестезия	40 (82 %)
Оперативное родоразрешение	29 (60 %)
Вакуумная экстракция плода	4 (8 %)
Эпизиотомия	5 (10 %)
Ручное отделение плаценты	4 (8 %)
Переливание крови	2 (4 %)
Таблетки ламинарии	1 (2 %)
Амниотомия	1 (2 %)
Ушивание разрыва промежности	4 (8 %)

Работа с медицинской картой новорожденного после родов позволяла отследить неонатальное состояние новорожденного ребенка в первые минуты рождения, полученную при рождении оценку по шкале Апгар, а также оказывалась ли ребенку в первые часы жизни дополнительная медицинская помощь, нуждался ли ребенок в интенсивной терапии (разлучен с матерью), требовался ли перевод в детские городские больницы города (Таблица 7).

Таблица 7 — Результаты оценки баллов по шкале «Апгар»
Table 7 — The results of the assessment of points on the Apgar scale

Оценка	0-5, балл	5-6, балл	7-8, балл	8-9, балл	9-10, балл
n = 49	5	7	10	27	0

Партнерские роды произошли в 8 (17 %) парах, из них в 5 (11 %) случаях респондентку сопровождал муж, в 2 (4 %) — мама, в 1 (2 %) — сестра. 18 (28 %) родов велись по индивидуальному контракту с выбранным врачом, 31 (72 %) по полюсу ОМС с дежурной врачебной бригадой. На рисунке представлен анализ категории высказываний на вопрос «как вы чувствуете себя сейчас, после произошедших родов» (рисунок 4).

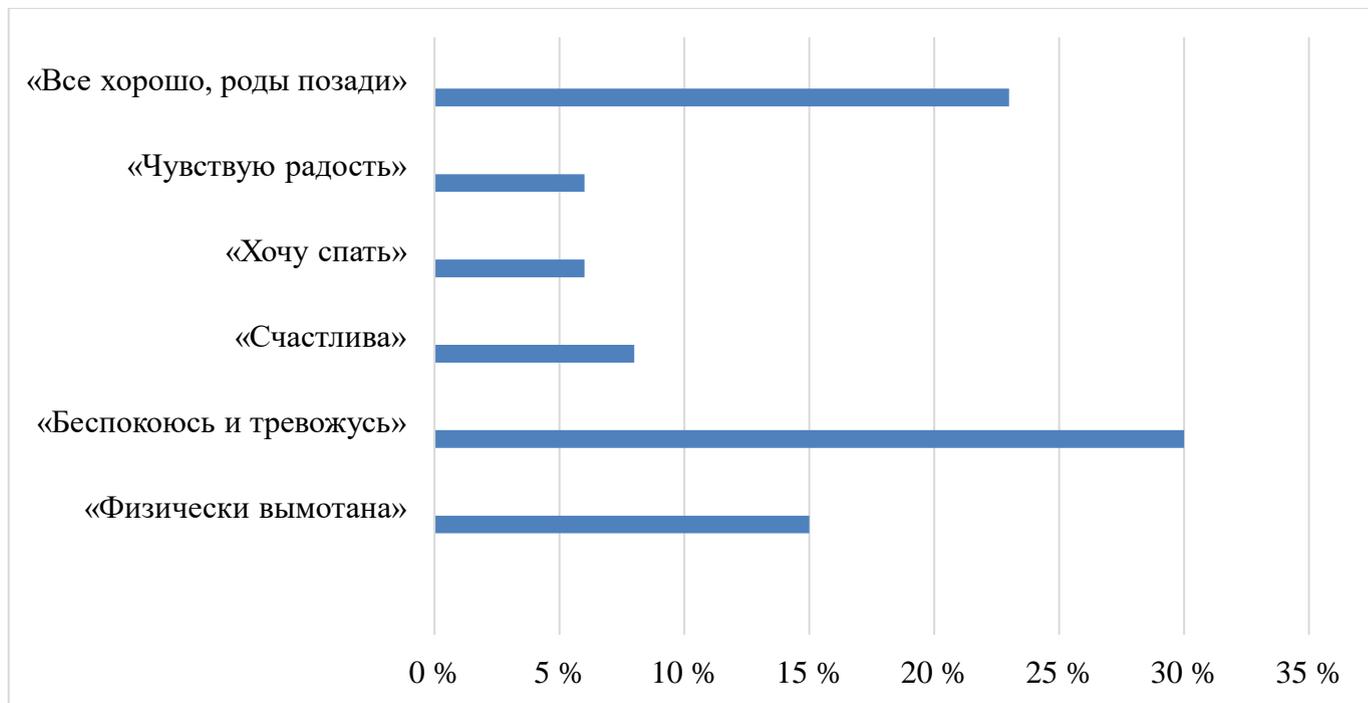


Рисунок 4 — Анализ категорий чувств после рождения ребенка

Figure 4 — Analysis of categories of feelings after the birth of a child

Треть (30 %) всех исследуемых женщин высказалась о преобладании беспокойства и тревоги, что указывает на необходимость психологического сопровождения женщины в раннем послеродовом периоде.

Анализ категории ответов об эмоциях, получаемых при кормлении грудью представлен на рисунке 5.

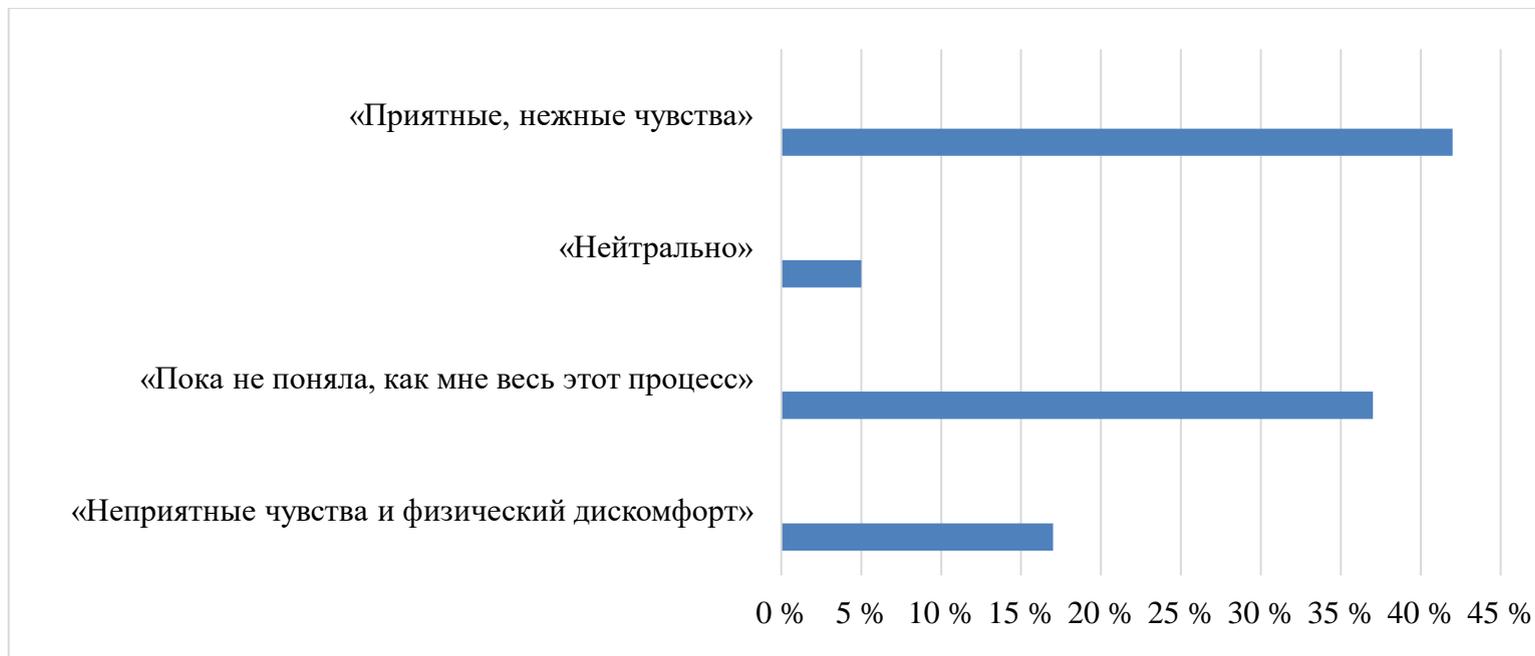


Рисунок 5 — Анализ категории эмоции, получаемые при кормлении грудью

Figure 5 — Analysis of the category of emotions received during breastfeeding

На вопрос «Испытываете ли вы сложности в уходе за новорожденным ребенком?» утвердительно ответили 19 (40 %) исследуемых женщин, привлечение помощи родственников в первые дни после родов отметили 15 (32 %). Полученные данные могут свидетельствовать о зависимом поведении, сниженной самостоятельности, потребности в дополнительной помощи и поддержке со стороны близких.

Анализ категории «Первая ночь после рождения ребенка» представлена на рисунке 6.

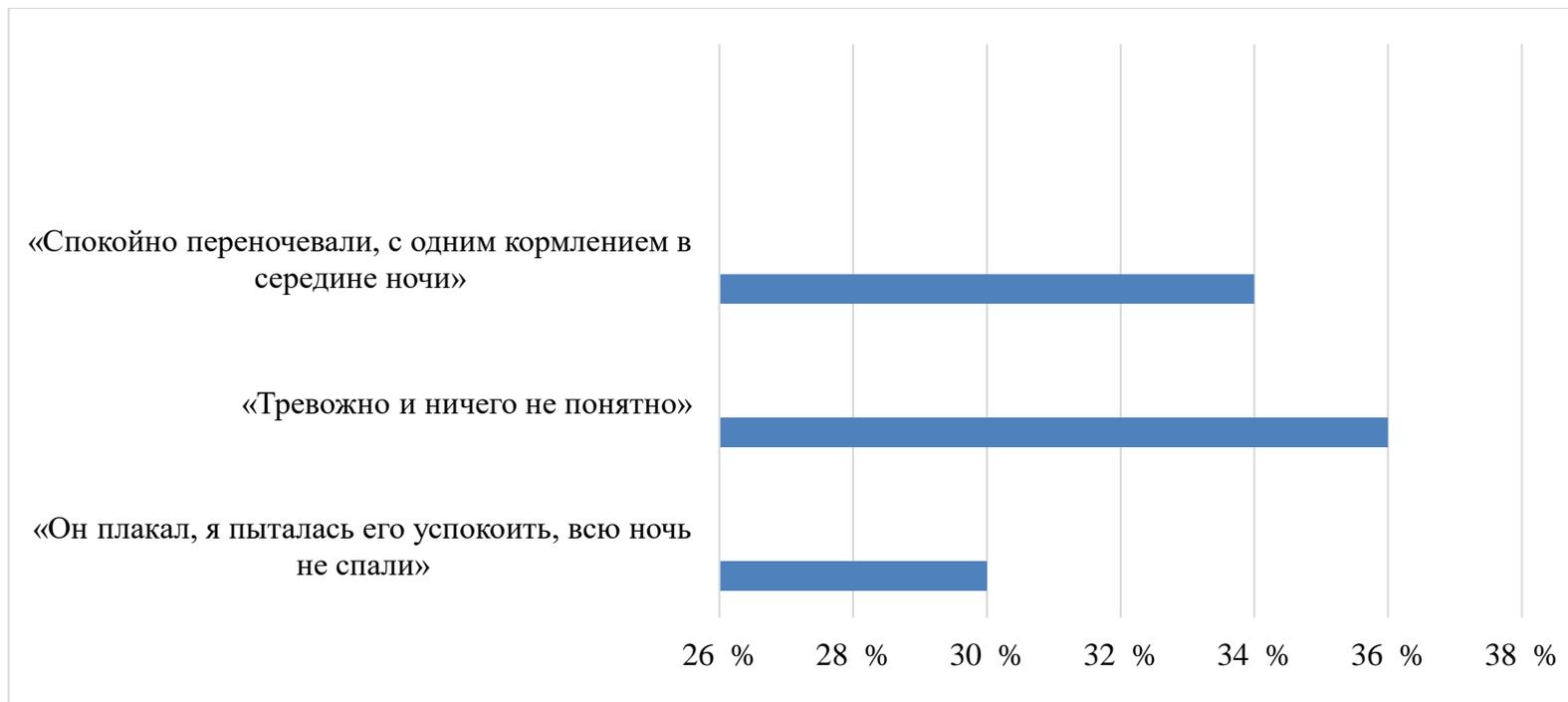


Рисунок 6 — Анализ категории первая ночь после рождения ребенка

Figure 6 — Analysis of the category the first night after the birth of a child

На вопрос о наличии тревоги и переживания в период ухода за новорожденным ребенком утвердительный ответ был получен от 15 (34 %) исследуемых женщин. Часть тревоги может быть обоснована раздельным пребыванием матери и ребенка (нахождение ребенка в отделении патологии новорожденных), часть из них более абстрактна и не обоснована. Женщинами высказывались такие переживания, как «боюсь, что сделаю ему что-то не то»; «боюсь, как вообще буду справляться с ним дома одна»; «а хватает ли ему еды»; «переживаю за его здоровье»; «что плохо его воспитаю»; «вообще за все связанное с ним теперь переживаю». Повышенный уровень тревожности у одной трети исследуемых женщин указывает на необходимость сопровождения женщины медицинским психологом в раннем послеродовом периоде.

Интервью завершалось вопросом «Что Вас сейчас радует?». Анализ полученных категорий представлен на рисунке 7.

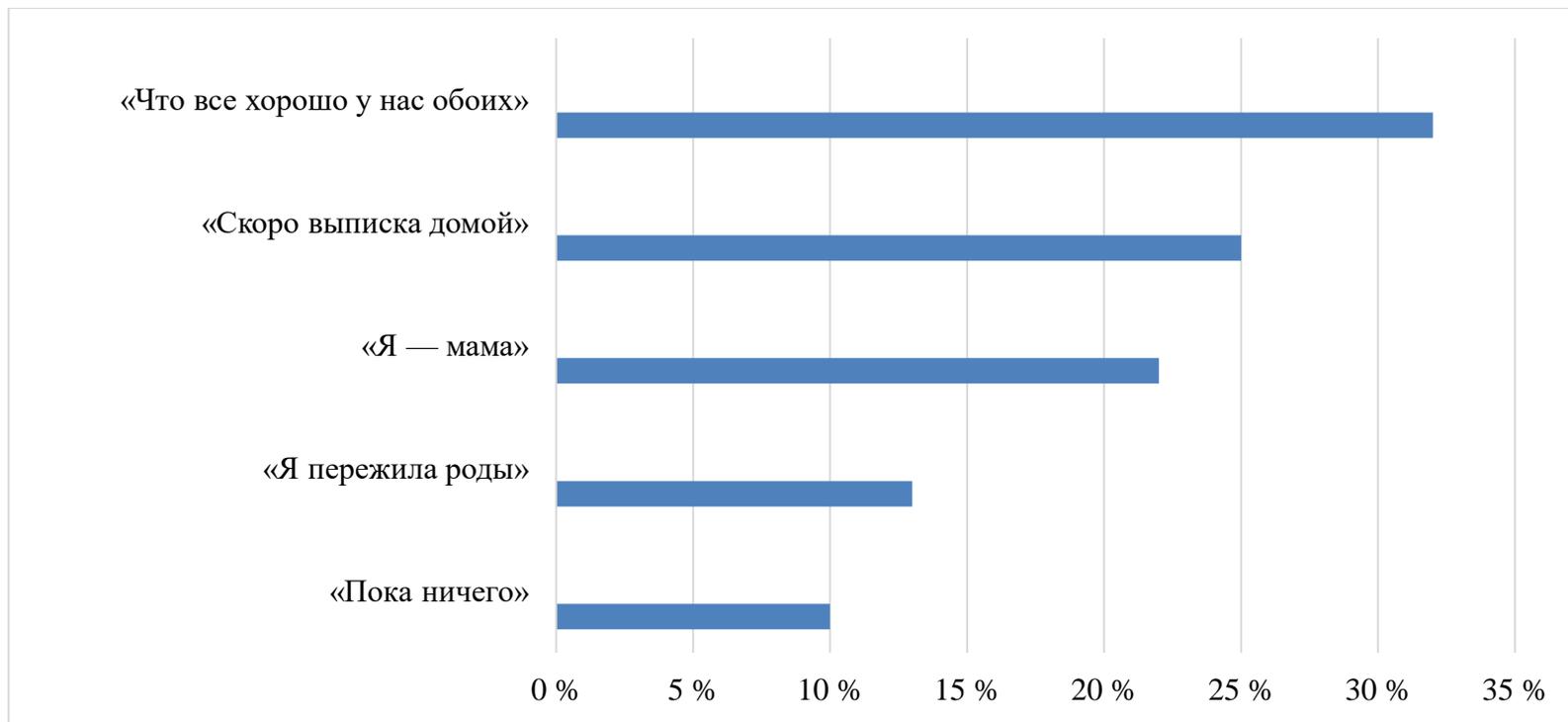


Рисунок 7 — Анализ категории положительных субъективных переживаний на данный момент

Figure 7 — Analysis of the category of positive subjective experiences at the moment

Следует пояснить, что ответ «пока ничего не радует», полученный от 4 (10 %) исследуемых женщин, был получен от женщин, родивших детей с неонатальными трудностями, разлученных с детьми. На момент исследования новорожденные наблюдались в отделении интенсивной терапии при перинатальном центре или были переведены в детские городские больницы города.

4 Обсуждение (Discussion)

В результате проведенного исследования получены следующие результаты: 37 (46 %) исследуемых женщин и 50 (68 %) партнеров продолжают употреблять алкоголь в умеренных дозах, несмотря на участие в ЭКО протоколе в данном цикле. Такое поведение может указывать на низкую осведомленность о вредоносном влиянии алкоголя на формирующийся на раннем этапе плод.

Доминирующий мотив материнства у женщин, беременных с помощью методов ВРТ — «женская реализация» (48 %), что указывает на преобладание собственных выгод над ценностью личности ребенка.

66 (81 %) женщин оценивают отношения с собственной матерью как холодные, дистанцированные.

Начиная с первого триместра беременности 21 (27 %) женщин, беременная с помощью ВРТ, отмечает у себя угнетенное, подавленное, тревожное состояние, что указывает на необходимость своевременной психокоррекции, вероятно, регулярного психологического сопровождения психологом в период вынашивания беременности. Такая мера способна исключить угрожающие ранние преждевременные роды и пагубное влияние тревожности матери на формирующегося ребенка.

Доминирующий психологический пол исследуемых мужчин и женщин — андрогинность. Это указывает на сглаженность феминности и маскулинности у представителей обоих полов.

Анализ результатов соответствия ожиданий и притязаний в браке указывает на более завышенные ожидания исследуемых женщин от своих брачных партнеров, при этом партнеры удовлетворены актуальной бытовой организацией семейной жизни.

Женщины имеют более высокие родительские компетенции, четкие представления о родительских обязанностях, больше эмоционально включены в контакт с ребенком в сравнении с партнерами.

Оперативным путем родоразрешены 29 (60 %) исследуемых женщин. 12 (24 %) детей сразу после рождения нуждались в пребывании в отделении детской реанимации.

Треть (30 %) всех исследуемых женщин высказалась о преобладании беспокойства и тревоги в ранний послеродовой период, что вновь указывает на необходимость психологического сопровождения женщины, в том числе и в раннем послеродовом периоде.

5 Заключение (Conclusion)

Полученные результаты указывают на сниженную готовность к родительству по блокам потребностно-мотивационного компонента (оба супруга), когнитивно-операционного компонента (мужчины), компонента, отвечающего за переработку собственного детства и родительской ответственности (оба партнера), эмоционально-оценочного компонента (мужчины), поведенческого компонента (оба партнера).

Полученные данные также указывают на психотерапевтические мишени, которые при своевременной проработке способны привести к улучшению репродуктивного потенциала семейных пар, обращающихся за ВРТ. Своевременное информирование и психопрофилактика пагубного влияния алкоголя на этапе планирования и зарождения беременности способствуют улучшению физического и психического здоровья как матери, так и ребенка. Своевременная коррекция супружеских взаимоотношений способна снизить конфликтность, неудовлетворенность семейными взаимоотношениями в первый год после рождения ребенка. В свою очередь, повышение уровня компетенции отцов может положительно отразиться на детско-родительских взаимоотношениях.

Благодарности (Acknowledgments)

Автор выражает благодарность за финансовую поддержку исследования фонду Гранта РФФИ 20 -013-00759 А.

Библиографический список

1. Сугурова А. Т., Ящук А. Г., Хусаинова Р. И. Клинико-генетические аспекты проблемы овариального ответа при применении вспомогательных репродуктивных технологий // *Российский вестник акушера-гинеколога*. 2020. № 20. С. 78–55.
2. Hassan M., Insaif S. & Imtiaz Hossain M. (2018), “A machine learning approach for prediction of pregnancy outcome following IVF treatment”, *Neural Computing and Applications*, vol. 32, no. 3. DOI 10.1007/s00521-018-3693-9.
3. Zhang B., Cui Y., Wang M., Li J., Jin L., & Wu D. (2019), “In Vitro Fertilization (IVF) Cumulative Pregnancy Rate Prediction From Basic Patient Characteristics”, *IEEE Access*, vol. 7, pp. 130460–130467. DOI 10.1109/ACCESS.2019.2940588.
4. Miller N., Haikin-Herzberger E., Pasternak Y. & Hershko A. (2019), “Does stress affect IVF outcomes? A prospective study of physiological and psychological stress in women undergoing IVF”, *Reproductive Bio-Medicine*, vol. 39, issue 1, pp. 93–101. DOI 10.1016/j.rbmo.2019.01.012.
5. Басаев Н. В., Гадельшина Т. Г., Иванова С. П., Саприна Т. В. Обзор исследовательских трендов психологических составляющих рисков невынашиваемости беременности // *Научно-педагогическое обозрение*. 2017. Т. 2 (16). С. 21–30.
6. Bringhenti F., Martinelli F., Ardenti R. & La Sala G.B. (1997), “Psychological adjustment of infertile women entering IVF treatment: differentiating aspects and influencing factors”, *Acta Obstet Gynecol Scand*, vol. 76, no. 5, pp. 431–437. DOI 10.3109/00016349709047824.
7. Василенко Т. Д., Дремина Т. Ф. Анализ взаимосвязей индивидуально-психологических особенностей беременных женщин и показателей психологической адаптации к беременности // *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2020. Т. 11. № 1. С. 57–65.
8. Характеристика перинатального периода у детей, рожденных в результате вспомогательных репродуктивных технологий / М. С. Лодырева [и др.] // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 6. С. 144–158.
9. Luke B. (2017), “Pregnancy and birth outcomes in couples with infertility with and without assisted reproductive technology: with an emphasis on US population-based studies”, *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, vol. 217, issue 3, pp. 270–281.
10. Djuwantono T., Aviani J. K., Permadi W., Achmad T. H. & Halim D. (2020), “Risk of neurodevelopmental disorders in children born from different ART treatments: a systematic review and meta-analysis”, *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, vol. 33, no. 12. DOI 10.1186/s11689-020-09347-w.
11. Davidovich, M., Chodick, G. & Shalev V. (2018), “Infertility treatments during pregnancy and the risk of autism spectrum disorder in the offspring”, *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, vol. 86, no. 30. pp. 175–179.

12. Психическое и соматическое развитие детей, зачатых с помощью экстракорпорального оплодотворения / И. В. Добряков [и др.] // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2019. Т. 19. № 4. С. 122–132.

13. Филиппова Г. Г., Абдуллина С. А. Формирование внутренней позиции родителя в онтогенезе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 142–152 DOI 10.17759/psyedu.2016080414.

V. A. Moshkivskaya

ORCID No. 0000-0002-6620-8360

Medical psychologist, St. Petersburg State Budgetary Healthcare Institution
“City Perinatal Center No. 1”, St. Petersburg, Russia.

E-mail: moshkivskaya@gmail.com

PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE BIRTH OF CHILD AMONG FAMILIES WITH A BURDENED OBSTETRIC AND GYNECOLOGICAL HISTORY

Abstract

Introduction. Scientists in various fields are studying factors that can affect the reproductive potential of a couple who have difficulties in conceiving and carrying a child. Accordingly, this research aims to study the psychological readiness for motherhood and fatherhood of partners in a couple where pregnancy occurred using ART methods. The article also provides a literary review on this topic.

Materials and methods. The study was carried out among patients of St. Petersburg Maternity Hospital №1, St. Petersburg. The study involved 81 married couples in which women are pregnant using ART. The study design involves a proprietary semi-structured clinical interview conducted during pregnancy and after the birth of the child. A number of standardized psychodiagnostic techniques were also used. Content analysis was conducted to process the data obtained. The data was processed in RStudio Version 1.3.1093 using the programming language R. The applied methods includes analysis of variance, Student's t-test for dependent samples, Chi-square test.

Results. 37 (46%) women and 50 (68%) partners continue to drink alcohol in moderate doses. The dominant motive of

motherhood among women pregnant using ART is “female realization” (48%). 66 (81%) women rate their relationship with their own mother as cold. Starting from the first trimester of pregnancy, 21 (27%) women pregnant using ART, report their depression and anxiety. The dominant gender identity of men and women under study is androgyny. The analysis of expectations and aspirations in marriage indicates that women under study have higher expectations from their marriage partners, while partners are satisfied with actual organization of household. Women, in comparison with partners, have higher parental competencies and are more emotionally involved in contact with the child. In 29 (60%) cases, operative delivery was performed. 12 (24%) newborns required medical assistance at neonatal intensive care unit immediately after birth. 1/3 of all studied women (30%) reported prevalent anxiety in the early postpartum period.

Discussion. Study results indicate a reduced readiness for parenting according to the blocks of the need and motivational component (both partners), the cognitive-operational component (men), the reflexive component (both partners), the emotional and evaluative component (men), and the behavioral component (both partners).

Conclusion. The information received indicates psychotherapeutic targets, which, if worked out in a timely manner, can lead to an improvement in the reproductive potential of married couples seeking ART.

Keywords: Pregnancy assisted reproductive technologies; IVF; ART; Infertility; Unexplained infertility; Reproductive psychology; Parenthood; Paternity.

Highlights:

A six-component model of psychological readiness for motherhood has been developed;

The main components of psychological readiness for motherhood in families with reproductive difficulties are analyzed;

Psychotherapeutic targets of correctional work with women with reproductive difficulties are presented.

References

1. Sugurova A.T., Yashchuk A.G. & Khusainova R.I. (2020), *Kliniko-geneticheskiye aspekty problemy ovarial'nogo otveta pri primeneniі vspomogatel'nykh reproduktivnykh tekhnologiy* [Clinical and genetic aspects of ovarian response in women using assisted reproductive technologies], *Rossiyskiy vestnik akushera-ginekologa*, 20, 78–55. (In Russian).
2. Hassan M., Insaif S. & Imtiaz Hossain M. (2018), “A machine learning approach for prediction of pregnancy outcome following IVF treatment”, *Neural Computing and Applications*, vol. 32, no. 3. DOI 10.1007/s00521-018-3693-9.
3. Zhang B., Cui Y., Wang M., Li J., Jin L., & Wu D. (2019), “In Vitro Fertilization (IVF) Cumulative Pregnancy Rate Prediction From Basic Patient Characteristics”, *IEEE Access*, vol. 7, pp. 130460–130467. DOI 10.1109/ACCESS.2019.2940588.
4. Miller N., Haikin-Herzberger E., Pasternak Y. & Hershko A. (2019), “Does stress affect IVF outcomes? A prospective study of physiological and psychological stress in women undergoing IVF”, *Reproductive Bio-Medicine*, vol. 39, issue 1, pp. 93–101. DOI 10.1016/j.rbmo.2019.01.012.
5. Basaev N.V., Gadel'shina T.G., Ivanova S.P. & Saprina T.V. (2017), *Obzor issledovatel'skikh trendov psikhologicheskikh sostavlyayushchikh riskov nevy-nashivayemosti beremennosti* [Review of research trends in studying psychological components of risk of miscarriage], *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2 (16), 21–30. (In Russian).
6. Bringhenti F., Martinelli F., Ardenti R. & La Sala G.B. (1997), “Psychological adjustment of infertile women entering IVF treatment: differentiating aspects and influencing factors”, *Acta Obstet Gynecol Scand*, vol. 76, no. 5, pp. 431–437. DOI 10.3109/00016349709047824.
7. Vasilenko T.D. & Dremina T.F. (2020), *Analiz vzaimosvyazey individual'no-psikhologicheskikh osobennostey beremennykh zhenshchin i pokazateley psikhologicheskoy adaptatsii k beremennosti* [Analysis of the links of individual and psychological characteristics of pregnant women and indicators of psychological adaptation to pregnancy], *Psikhiatriya, psikhoterapiya i klinicheskaya psikhologiya*, 11, 1, 57–65. (In Russian).
8. Lodyreva M.S., Balykova L.A., Radynova S.B., Ledyaykina L.V., Nazarova I.S. & Kenyaykina A.G. (2019), *Kharakteristika perinatal'nogo perioda u detey, rozhdennykh v rezul'tate vspomogatel'nykh reproduktivnykh tekhnologiy* [Characteristics of the perinatal period in children conceived using assisted reproductive technologies], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 6, 144–158. (In Russian).
9. Luke B. (2017), “Pregnancy and birth outcomes in couples with infertility with and without assisted reproductive technology: with an empha-

sis on US population-based studies”, *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, vol. 217, issue 3, pp. 270–281.

10. Djuwantono T., Aviani J. K. & Permadi W., Achmad T.H. & Halim D. (2020), “Risk of neurodevelopmental disorders in children born from different ART treatments: a systematic review and meta-analysis”, *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, vol. 33, no. 12. DOI: 10.1186/s11689-020-09347-w.

11. Davidovich, M., Chodick, G. & Shalev V. (2018), “Infertility treatments during pregnancy and the risk of autism spectrum disorder in the offspring”, *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, vol. 86, no. 30. pp. 175-179.

12. Dobryakov I.V., Leshchinskaya S.B., Stoyanova I.Ya. & Magdenko O.V. (2019), *Psikhicheskoye i somaticheskoye razvitiye detey, zachatykh s pomoshch'yu ekstrakorpo-ral'nogo oplodotvoreniya* [Mental and somatic development of children after in vitro fertilization], *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov*, 19, 4, 122–132. (In Russian).

13. Filippova G.G. & Abdullina S.A. (2016), *Formirovaniye vnutrenney pozitsii roditelya v ontogeneze* [Formation of the internal position of a parent in ontogenesis], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru*, 8, 4, 142–152/ DOI 10.17759/psyedu. 2016080414. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 13.09.2021; одобрена после рецензирования 22.09.2021; принята к публикации 29.09.2021.

The article was submitted 13.09.2021; approved after reviewing 22.09.2021; accepted for publication 29.09.2021.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ, РЕГИСТРАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки (ВАК);

19.00.00 Психологические науки (ВАК).

В редакцию журнала рукопись статьи передаётся по электронной почте: vestnikvak@csru.ru

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 75 % статья направляется автору на доработку. Доля заимствования текста из одного источника может составлять не более 7 %.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование. После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный редактор уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют: «Ответственный подход к публикации научно-исследовательских работ» (Responsible research publication: international standards for authors), разработанный членами COPE на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics (COPE)), и нормы

раздела VII «Права на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации» Гражданского кодекса Российской Федерации. Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки elibrary.ru.

Требования к оформлению статьи:

1. В начале статьи обязательно указываются фамилии, имена и отчества авторов полностью, контактные телефоны, почтовые адреса.

2. Статья объемом от 8 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате “doc” или “rtf” шрифтом Times New Roman (размер — 14 pt., интервал — 1,5 см., отступ — 1,25 см.), все поля по 20 мм, библиографический список и References оформляется шрифтом Times New Roman (размер — 12 pt). В статье не должно быть автоматической нумерации и маркировки текста.

3. В начале статьи помещаются индексы УДК и ББК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы с указанием города и страны, идентификационный код (ID) ORCID, E-mail; заглавие; аннотация (150-200 слов); ключевые слова; основные положения (содержат 3–5 пунктов маркированного списка, кратко отражающих ключевые результаты исследования).

4. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

5. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

6. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте рукописи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате оригинала и JPEG с разрешением — 200 dpi. В схемах, рисунках, выполненных с помощью графических редакторов, в электронных моделях и таблицах необходимо применять

шрифт Times New Roman, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В ритмических рисунках (схемах) стиха, прозаического текста или нот используется шрифт Arial, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В создании графических информационных моделей следует использовать упрощённые фигуры без фоновых эффектов. Цвет линий чёрный, допускается использование пунктирных линий.

7. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Библиографические отсылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках. Если ссылка приводится на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например, [10, 81] или [10; 12, 81; 13, 50]. Список литературы должен содержать ссылки на научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии), в т. ч. зарубежные (Scopus, WoS) за последние 3-5 лет (в скобках указывается база цитирования Scopus, WoS). В ссылках на статьи, имеющие DOI, следует указать его после библиографического описания источника. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций и т. п.) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками (постраничная нумерация ссылок).

8. После текста статьи с библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (должность в именительном падеже, структурное подразделение — в родительном падеже, например: профессор кафедры ... (с указанием города и страны в именительном падеже), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (Abstract); ключевые слова (Keywords); основные положения (Highlights); представление библиографического списка в переводе на английский язык (References). В оформлении References использу-

ется гарвардский стандарт с внесением полных выходных данных в соответствии с оригинальной версией, т. е. на русском языке, Библиографического списка.

9. В конце рукопись подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» — и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: <http://vestnik-cspu.ru/ru/rukovodstvo-dlya-avtorov>

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские рукописи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/> и на сайте Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

RULES FOR THE PATTERN, REGISTRATION AND REVIEW OF THE MANUSCRIPT

1. At the beginning of the article, the full names of the authors, the full names, contact numbers and postal addresses must be indicated.

2. An article with a volume of 8 pages must be typed in a Microsoft Word text editor in the format “doc” or “rtf” in Times New Roman, 14 pt, the interval between the lines is 1.5, all margins are 20 mm wide, width alignment; Annotation, keywords and bibliography are written in regular font 12 pt. For text with width alignment, the settings for the line spacing and indents are the main ones for the entire document of the manuscript. The titles of the manuscript chapters (full name, personal data, TITLE, Bibliographic list, HEADING (title in Russian), References are Center aligned without indentation with line spacing of 1.5 cm.

3. The beginning of the article contains the required elements of the output information - classification indexes and codes: the UDC index (Universal Decimal Classification Index) and the BBK index (Library Bibliographic Classification Index) — are written in capital letters, font 14, bold, left justified;

UDC

BBK

Initials, Last Name

ORCID No. 0000-0000-0000-0000

(you need to register on the **ORCID** website and get a unique **ORCID ID** in the format number No. 0000-0000-0000-0000),

academic title, academic degree, place of work (position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*, for example: a department professor ...

(indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail of author:

All items of personal data are required

HEADING (in capital letters, font Times New Roman, 14, bold);

Abstract (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords: are separated by a comma, complex phrases are not allowed.

Highlights:

The section contains 3-5 bullet points, briefly reflecting key research results.

4. The text of a scientific article is presented in accordance with the following mandatory sections:

1 Introduction (Введение)

It includes the relevance of the research topic, a review of the literature on the research topic, the formulation of the research problem, the formulation of the purpose and objectives of the research.

2 Materials and methods (Материалы и методы)

A detailed description of the methodological approaches, methods, research base, scheme of conduct, the conditions of the experiments or observations, allowing to reproduce their results, using only the text of the article.

3 Results (Результаты)

Presents the actual results of the study (text, tables, graphs, charts, photographs, drawings).

4 Discussion (Обсуждение)

Contains an interpretation of the results of the study, including:

– compliance of the obtained results with the research hypothesis;

– limitations of research and generalization of its results;

– proposals for practical application;

– proposals for future research.

5 Conclusion (Заключение)

It contains a summary of the sections of the article without repeating the wording given in them.

6 Acknowledgments (Благодарности) (Optional)

The author expresses:

Acknowledgement to colleagues for the help;

Appreciation for the financial support of the study.

5. Formulas and symbols contained in the article are placed in the text using the Microsoft Equation formula editor.

6. Figures and tables should be placed in the text of the article, links to figures in the text are required. Graphic images (pictures and photos) should also be provided in separate files in the original format with full access to proofreading and editing their content and JPEG with a resolution of 200 dpi. In schemes, drawings made with the help of graphic editors, in electronic models and tables use Times New Roman, size 13 (normal), 1.15 cm interval. In the rhythmic drawings (diagrams) of a verse, prose text or music, use Arial font, size 13 (normal), interval 1.15 cm. In the creation of graphic information models, you should use simplified shapes without background effects. The color of the lines is black, dashed lines are allowed.

7. The bibliographic list is placed after the main text of the article and is issued in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008*. Bibliographic

descriptions of borrowed sources, as well as cited literature, are given in the general list at the end of the article in the order of mention in the text. References in the text of the article should be presented in the order from 1 to ... in square brackets. If the link is to a specific piece of text, the sequence number and pages are indicated in the reference, and the information is separated by a comma. For example, [10, p. 81] or [10; 12, p. 81; 13, p. 50], [10-14; 15, p. 6-9]. The square bracket must be closed with a punctuation mark. References in the text of the article are submitted to all sources indicated in the bibliographic list. The bibliographic list contains at least 5 bibliographic references to research sources (scientific articles, monographs), including foreign ones (Scopus, WoS) for the last 3-5 years. Bibliographic references to other types of sources (archival, normative, journalistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, dissertations, dissertation abstracts, etc.) are made in compliance with *FOCT P 7.0.5–2008* and placed similarly to the description of scientific articles and monographs in the order of a single bibliographic list of the article. In references to sources that have a DOI, it should be indicated after its bibliographic description, the citation base is indicated in brackets (Scopus, WoS). When specifying the unified identifier of the Internet resource (URL) after its placement in parentheses indicate the date of the appeal in the format: 00.00.0000. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

8. Following the bibliographic list is information in another (English or Russian) language: **Accurate translation of personal data in accordance with the original (Russian or English) version:**

Initials, last name, translated into another language

ORCID №. 0000-0000-0000-0000

Academic title, academic degree, place of work

(Position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*,

for example: A department professor ...

(Indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail of author:

All items of personal data are required for translation

HEADING

(the title in another language is written in capital letters,

Times New Roman, 14, bold);

Abstract — Аннотация (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction — Введение. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods — Материалы и методы. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results — Результаты. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion — Обсуждение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion — Заключение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords — Ключевые слова: font Times New Roman, 12 (the title of the section is bold, words are regular font).

Highlights — Основные положения:

Basic provisions (font Times New Roman, 12, bold).

References

Presentation of the original (English or Russian) version of the Bibliographic list in translation into another language and transliterated text. In the design of References Harvard Standard is used with the introduction of full output data in accordance with its original version. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

9. At the end of the document, the manuscript is signed by the author (s) with the phrase: “The article is published for the first time,” the date and signatures of all authors or the first co-author.

Attention to the authors!

The editors reserve the right to make in the author's manuscripts technical and stylistic changes.

Full texts of articles are posted on the journal website:
<http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> and on the website of the Scientific
Electronic Library: *eLIBRARY.RU*