

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

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

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

Научный журнал

Издается с 1995 года

Выходит три раза в полугодие

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

13.00.00 Педагогические науки
19.00.00 Психологические науки,

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

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

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

Заместитель гл. редактора А. Н. Богачев
Кандидат педагогических наук, первый проректор
— проректор по науке ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

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

16+

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

№ 4 (170)
АВГУСТ 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

*Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г.,
Байрамгалин Ф. Г.*

Гибридное образовательное пространство как фактор подготовки будущего учителя в педагогическом вузе7

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

Сигнальные опоры как средство формирования коммуникативной компетенции будущих учителей25

Гимранова Ю. А.

Мобильное приложение “Castle Quiz” как современное средство осуществления литературного образования будущих учителей47

Касаткина Н. С., Шкитина Н. С.

Модель подготовки будущих учителей к формированию коммуникативных универсальных учебных действий школьников в процессе внеурочной деятельности69

<p><i>Курмакаева О. Н., Милютина А. А.</i> Пути формирования навыков информационной безопасно- сти обучающихся 91</p>	<p><i>Редакционная коллегия</i> Раздел «Педагогические науки» <i>Людмила Александровна Амирова</i> — профессор, доктор педагогических наук, Башкирский государст- венный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Республика Башкортостан). <i>Алексей Николае- вич Богачев</i> — кандидат педагогических наук, Южно- Уральский государственный гуманитарно-педагоги- ческий университет (г. Челябинск). <i>Наталья Вален- тиновна Бутенко</i> — доцент, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гумани- тарно-педагогический университет (г. Челябинск). <i>Вероника Михайловна Гребенникова</i> — профессор, доктор педагогических наук, Кубанский государст- венный университет (г. Краснодар). <i>Владимир Василье- вич Зайцев</i> — профессор, доктор педагогических наук, Волгоградский государственный социально-педагоги- ческий университет (г. Волгоград). <i>Маргарита Львовна Кусова</i> — профессор, доктор филологичес- ких наук, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). <i>Татьяна Юрьевна Ло- макина</i> — профессор, доктор педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва). <i>Елена Юрьевна Никитина</i> — профессор, доктор педагогических наук, Южно-Уральский госу- дарственный гуманитарно-педагогический универ- ситет (г. Челябинск). <i>Николай Константинович Сер- геев</i> — академик РАО, профессор, доктор педагогиче- ских наук, Волгоградский государственный социально- педагогический университет (г. Волгоград). <i>Зоя Ива- новна Тюмасева</i> — профессор, кандидат биологиче- ских наук, доктор педагогических наук, Южно-Ураль- ский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). <i>Оксана Геннадьевна Фи- липпова</i> — доцент, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-пе- дагогический университет (г. Челябинск). <i>Татьяна Ивановна Шукшина</i> — профессор, доктор педагоги- ческих наук, Мордовский государственный педаго- гический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск, Республика Мордовия). <i>Елена Аркадьевна Шуми- лова</i> — профессор, доктор педагогических наук, Ин- ститут развития образования Краснодарского края (г. Краснодар).</p>
<p><i>Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г.</i> Генезис феномена модели иноязычной образовательной среды в педагогическом вузе . 109</p>	<p>Раздел «Психологические науки» <i>Алексей Николаевич Богачев</i> — кандидат педаго- гических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челя- бинск). <i>Геннадий Геннадьевич Буторин</i> — доцент, доктор психологических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический уни- верситет (г. Челябинск). <i>Наталья Николаевна Вася- гина</i> — профессор, доктор психологических наук, Уральский государственный педагогический уни- верситет (г. Екатеринбург). <i>Анфиса Вячеславовна Воро- жейкина</i> — доцент, кандидат педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-пе- дагогический университет (г. Челябинск). <i>Брони- слав Александрович Вяткин</i> — член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук, Пермский государственный гуманитарно-педагоги- ческий университет (г. Пермь). <i>Валентина Ивановна Долгова</i> — профессор, доктор психологических наук, Южно-Уральский государственный гумани- тарно-педагогический университет (г. Челябинск). <i>Юлиана Германовна Камскова</i> — профессор, доктор медицинских наук, Южно-Уральский государст- венный гуманитарно-педагогический университет (г. Че- лябинск).</p>
<p><i>Орехова И. Л., Гладкая Е. С.</i> Гибкие навыки как условие профессионального становле- ния педагога 133</p>	<p><i>Розозин С. А., Корчемкина Ю. В., Рузаков А. А.</i> Пути повышения цифровой грамотности будущих педаго- гов при работе в социальных сетях 157</p>
<p><i>Свиридова А. В., Никитина Е. Ю., Подобрий А. В.</i> Дифференцированное приме- нение дистанционной формы обучения русскому языку в высшей школе 171</p>	<p><i>Федотова М. Г., Афанасьева О. Ю., Солоницына А. С.</i> Лингвопедагогическая страте- гия обучения будущих учите- лей иностранного языка меж- культурной коммуникации на основе фразеологии 189</p>

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

Иностранные члены ред. коллегии

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

Корректор Е. Ю. Никитина
Компьютерная верстка Я. А. Айрих
Дизайн обложки А. В. Сметанина

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

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

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

Тираж 500 экз. Заказ _____

Дата выхода в свет 31.08.2022. Свободная цена.

Издатель: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

Адрес редакции и издателя:

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

Адрес типографии:

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

Формат 84x108/16. Усл.-печ.л. 34.55.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2022

Харланова Е. М., Сиврикова Н. В., Ярославова Г. Ю.

Буллинг в образовательных отношениях 212

Психологические науки

Долгова В. И., Дядык Н. Г.

Формирование конструктивных копинг-стратегий у студентов педагогического вуза средствами арт-терапии в условиях информационной агрессивности242

Кожневиков М. В., Лапчинская И. В., Саеченков А. В.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования мотивации учебной деятельности у обучающихся с особыми образовательными потребностями 264

Скосырская Ю. А.

Экспериментальное изучение индивидуально-психологических особенностей лиц, подлежащих государственной защите284

Шумилова Е. А., Цилицкий В. С., Скопа А. А.

Развитие предпосылок навыка самоконтроля у умственно отсталых школьников в продуктивных видах деятельности302

Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи 321

16+

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

No. 4 (170)

AUGUST 2022

CONTENTS

Pedagogical Sciences

*Afanasjeva O. Yu., Fedotova M. G.,
Bairamgalin F.G.*

Hybrid Educational Space as
a factor of Future Teacher
Training at Pedagogical Uni-
versity7

*Baronenko Ye. A., Reiswich Yu. A.,
Skorobrenko I. A.*

Signal Supports as a Means
of Forming Communicative
Competence of Future
Teachers25

Gimranova Yu. A.

Mobile app “Castle Quiz” as
a Modern Tool for Future
Teachers' Literary Education..47

Kasatkina N. S., Shkitina N. S.

The Model of Future Teach-
ers' Preparation for School-
children' s Communicative
Universal Educational Ac-
tions Formation in process of
Extracurricular Activities69

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

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

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

Learned journal

Started in 1995

Three issues in half-year

Herald of Chelyabinsk State Pedagogical Uni-
versity Included in the list of leading peerre-
viewed scientific journals, in which the scientific
results of dissertations for the degree of candidate
of science should be published, for the degree of
doctor of science:

13.00.00 Pedagogical sciences
19.00.00 Psychological sciences

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

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

Editor in Chief T. A. Chumachenko

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

Deputy Editor in Chief A. N. Bogachev

Candidate of Pedagogic Sciences, First Vice-Rector —
Vice-Rector for Science of the FSBEI of HE “South-
Ural state Humanities-Pedagogical university” (Che-
lyabinsk).

Managing Editor Ye. Yu. Nikitina

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

Editorial Board

Section “Pedagogical sciences”

Lyudmila Aleksandrovna Amirova — Professor, Doc-
tor of Pedagogic Sciences, Bashkir State Pedagogical

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

Section «Psychological Sciences»

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

Kurmakaeva O. N., Milyutina A. A.
Ways of Forming Students' Information Security Skills91
.....

Nikitina Ye. Yu., Afanasjeva O. Yu., Fedotova M. G.
The Genesis of the Phenomenon of the Model of a Foreign Language Educational Environment in a Pedagogical University 109
.....

Orehkova I. L., Gladkaya Ye. S.
Soft skills as a Condition for the Professional Development of a Teacher 133
.....

Rogozin S. A., Korchemkina Yu. V., Ruzakov A. A.
Ways to Increase the digital Literacy of Future Teachers when Working in Social networks 157
.....

Sviridova A. V., Nikitina Ye. Yu., Podobriy A. V.
Differentiated application of Distance form of Learning the Russian Language in Higher School 171
.....

Fedotova M. G., Afanasyeva O. Yu., Solonitsyna A. S.
Linguopedagogical Strategy of Teaching Future Foreign Language Teachers in Intercultural Communication on the basis of phraseology 189
.....

Harlanova Ye. M., Sivrikova N. V., Iyaroslavova G. Y.
Bullying in educational relationships 212

Psychological Sciences

Dolgova V. I., Dyadyk N. G.
Formation of Constructive coping strategies among Pedagogical University Students by means of Art therapy under Conditions of Information aggression 242

Kozhevnikov M. V., Lapchinskaya I. V., Savchenkov A. V.
Psychological and Pedagogical support for the Formation of Motivation for Educational Activities in Younger Schoolchildren with Special Educational Needs 264

Skosyrskaya Yu. A.
Experimental study of adaptive resources in persons subject to State Protection measures 284

Shumilova Ye. A., Tsilitkiy V. S., Skopa A. A.
Development of prerequisites for Self-Control Skills in Mentally retarded Schoolchildren in Productive Activities 302

Rules for the pattern, registration and review of the manuscript 321

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

Foreign members of the Editorial Board

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

Proofreader Ye. Yu. Nikitina
Computer layout Ya. A. Ayriekh
Cover Design A. V. Smetanina

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

The journal is registered:

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

Registration certificate PI № FS 77-77493 at 25.12.2019.

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

By the National Center ISSN RF
ISSN 2618-9682.

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

Run of 500 copies. Order No. _____

Publication date 31.08.2022. Vacant price

Editorial office and publisher address:

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

Printing house address:

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

Format 84x108/16.
Volum of 34.55. Conventional printed sheets.

© All rights to the texts belong to the authors
© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2022

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 378.937

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.001

О. Ю. Афанасьева¹, М. Г. Федотова², Ф. Г. Байрамгалин³

¹ORCID № 0000-0001-9289-1573

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

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-2033-1096

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

E-mail: fedotovamg@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-0067-8896

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

E-mail: bairamgalinfg@cspu.ru

© Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г., Байрамгалин Ф. Г., 2022

ГИБРИДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация

Введение. Цель статьи состоит в исследовании гибридного образовательного пространства, представляющего собой инновационное явление в педагогической теории и практике, существование которого обусловлено современными тенденциями развития образования. Авторы раскрывают сущность гибридного образовательного пространства; его структуру, включающую информационно-цифровую и традиционную педагогическую составляющие; дидактический потенциал; ведущие признаки.

Материалы и методы. Основными методами проведенного исследования являются анализ научно-теоретической литературы отечественных и зарубежных авторов по проблемам образовательных сред и пространств. В статье также представлены анализ и обобщение современного педагогического опыта, в том числе, результатов собственной педагогической деятельности авторов.

Результаты. В результате проведенного исследования уточнены понятия «гибридность», «гибридное обучение», «гибридное образовательное пространство», рассмотрена структура гибридного пространства и его сущность как педагогической инновации. Приведены аргументы в пользу обширного дидактического потенциала гибридного образовательного пространства и его влияния на процесс самореализации и саморазвития всех участников образовательного процесса.

Обсуждение. Организация гибридного образовательного пространства требует формирования профессионально грамотной,

креативной личности будущего учителя, способной осваивать новые образовательные технологии и формы обучения, а также адаптировать уже существующие педагогические подходы к новой реальности. Кроме того, для функционирования этого типа образовательного пространства необходимо создание субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами.

Заключение. Гибридное образовательное пространство является одним из главных факторов успешной реализации образовательного процесса в высшей педагогической школе. Синергетический эффект, являющийся результатом синтеза традиционного педагогического и цифрового компонентов гибридного образовательного пространства, способствует реализации преимуществ каждого из них, обеспечивая качественную профессиональную подготовку будущего учителя.

Ключевые слова: гибридность; гибридное обучение; гибридное образовательное пространство; подготовка будущего учителя; традиционные педагогические технологии; информационно-цифровые технологии; педагогическая инновация.

Основные положения:

– гибридное обучение представляет собой сочетание традиционного и электронного обучения, предполагающее использование в образовательном процессе как традиционных педагогических (образовательных, развивающих, воспитательных), так и информационно-цифровых технологий;

– гибридное образовательное пространство — это педагогическая система нового инновационного уровня, цель которой состоит в обеспечении эффективной реализации образовательных программ за счет интеграции преимуществ традиционного

обучения и новых информационно-цифровых образовательных технологий в форматах онлайн и офлайн образования;

– дидактический потенциал гибридного образовательного пространства заключается в расширении возможностей для самореализации и саморазвития как обучающихся, так и обучающихся.

1 Введение (Introduction)

Одной из ведущих тенденций образования, определяющих характер современной интеллектуально-познавательной деятельности, является создание новых типов образовательных пространств, к которым, в частности, относится гибридное образовательное пространство, позволяющее:

а) повышать роль человеческого фактора в динамическом развитии социума в целом и сферы образования в частности;

б) формировать оптимальные механизмы функционирования обучающихся в интеллектуальной деятельности;

в) комплексно развивать все аспекты личности участников образовательного процесса: когнитивный, социально-коммуникативный, эмоционально-мотивационный;

г) применять различные дискурсивные практики, формирующие разнообразные способы концептуализации и передачи субъектного опыта.

Именно гибридное образовательное пространство обеспечивает основу для актуализации многовекторной природы образовательной системы, которая включает в себя:

– выбор индивидуальных программ, отвечающих интересам и потребностям обучающихся, на каждом этапе обучения;

– осуществление непрерывного образования;

– вариативный характер обучения, т.е. наличие разнообразных практик в обучающих программах, что способствует развитию новых личностных качеств будущих учителей;

– самопроектированность, т.е. свободу в определении ведущих ориентиров и критериев профессиональной и личностной самореализации обучающихся.

Необходимость реализации отмеченных выше треков развития системы образования обуславливает интерес исследователей и педагогов-практиков к явлению гибридности в образовании, а также к теории и практике создания гибридного образовательного пространства.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Основным методом педагогического исследования, применяемым в данной статье, является анализ научно-теоретической литературы по проблеме гибридного образовательного пространства, которая нашла отражение в ряде статей и монографий зарубежных, а позднее — отечественных ученых и педагогов-практиков. Кроме того, результаты проведенного научного поиска во многом опираются на обобщение современного педагогического опыта, а также на рефлексию собственной педагогической деятельности авторов.

3 Результаты (Results)

Понятие «гибридное образовательное пространство» еще не получило однозначной трактовки и не нашло достойного места в терминологическом поле педагогики, отражающем цели и задачи подготовки будущего учителя. Но уже ясно, что, предоставляя место гибриднему образовательному пространству, образование в целом обеспечивает новое восприятие и интерпретацию мира и от-

крывает каждому обучающемуся путь для использования безграничных возможностей этого пространства в целях реализации его способностей и достижения им профессиональных успехов.

Очевидно, что включение в научный оборот понятия «гибридное образовательное пространство» во многом объясняется информационно-цифровыми трансформациями всех сфер социума и, в том числе, образовательной системы. Эти кардинальные изменения дают возможность получать образовательный продукт за счёт применения разнообразных образовательных практик и механизмов передачи коллективного социального опыта, коррелирующих с различными гранями педагогической деятельности учителя.

В основе гибридного образовательного пространства лежит гибридное обучение, т. е. сочетание традиционного и электронного обучения, что позволяет констатировать его открытость как уже устоявшемуся формату, так и новым формам обучения. На практике идея гибридного обучения предполагает использование в образовательном процессе как современных педагогических (образовательных, развивающих, воспитательных), так и информационно-цифровых технологий.

Таким образом, цель гибридного образовательного пространства заключается в обеспечении эффективной реализации образовательных программ за счет интеграции различных образовательных средств и технологий, то есть за счет сочетания преимуществ традиционного обучения и новых (в том числе информационно-цифровых) образовательных технологий. При этом создаются условия для непосредственного общения участников образовательного процесса в формате офлайн, а с другой стороны, предоставляется возможность для самореализации и саморазвития

обучающих и обучающихся в режиме онлайн обучения.

Дидактический потенциал гибридного образовательного пространства состоит в том, что оно:

– обеспечивает сочетание традиционных технологий и форм обучения с инновационными технологиями, что повышает продуктивность и качество образовательного процесса, удовлетворяя таким путем образовательные запросы и ожидания обучающихся;

– делает максимально доступным учебный материал, повышает мотивацию к обучению, поддерживает интерес и желание учиться и открывает возможности для профессионального самосовершенствования;

– создает условия для организации личностного образовательного пространства с целью выработки индивидуальных стратегий обучения, которые позволяют достичь запланированных образовательных результатов, гарантирующих адаптацию обучающихся к профессиональной среде;

– изменяет тип обучения, что предполагает трансформацию функций педагога, который должен уметь взаимодействовать с обучающимися в различных образовательных контекстах и форматах обучения; быть готовым к саморазвитию и самореализации; развивать креативные способности; быть готовым генерировать новые идеи, воспринимать инновации и активно внедрять их в педагогическую практику; иметь широкий кругозор; владеть технологиями проектной и исследовательской деятельности и методами работы в команде [1].

Следовательно, гибридное образовательное пространство способно удовлетворять потребности постоянно развивающегося

общества, с одной стороны, и индивидуальные запросы обучающихся — с другой. Этот тип образовательного пространства открывает новые перспективы для образовательного процесса, возникающие вследствие стирания границ между контекстами образовательной деятельности и теми качествами образования, которые порождаются и развиваются под влиянием гибридности [2].

К этим новым качествам образовательного пространства относятся:

а) способность проводить мониторинг отдельных процессов в рамках общего образовательного процесса на основе статистических данных, полученных с помощью широкого инвентаря средств контроля деятельности студентов;

б) расширение когнитивного потенциала обучающихся, оптимизация обучения за счет синтеза составляющих образовательного пространства и получения синергетического эффекта, повышающего качество подготовки будущего учителя;

в) адаптация обучающихся к условиям педагогического труда, повышение их мотивации к профессиональной деятельности в области образования;

г) развитие у обучающихся умений командной работы, в результате чего образовательный процесс приобретает социальный характер, поскольку сочетает в себе индивидуальные и коллективные формы обучения.

Таким образом, гибридное образовательное пространство выступает как педагогическая инновация, которая нацелена на синтез традиционных и новых (информационно-цифровых) технологий и форм обучения, предполагающий достижение эффекта синергизма [3, 4].

Обладая свойством многомерности, гибридное образовательное пространство может трактоваться как чередование формальных, неформальных и информальных структур обучения, сочетание физических и цифровых инструментов, опосредующих взаимодействие обучающегося с миром. Оно меняет наши представления об образовании в целом в том смысле, что, взаимодействуя через гибридную сеть физической и технологической составляющих, будущие учителя могут совместно конструировать новые предметные и профессионально-педагогические знания и эффективно участвовать в практике их позиционирования, необходимой для своей самореализации [5].

Опираясь на всю палитру мнений, касающихся сущности интересующего нас явления, мы рассматриваем гибридное образовательное пространство как педагогическую систему нового инновационного уровня; как комплекс условий и возможностей для содержательного наполнения процесса обучения информацией на традиционных и электронных носителях; для информационно-цифрового сопровождения образовательного процесса электронными учебно-методическими комплексами и технологиями; для индивидуального сопровождения обучающегося с целью развития всех аспектов его личности, в том числе развития новой информационной культуры его мышления [6].

В гибридном образовательном пространстве его информационно-цифровая часть расширяет и обогащает традиционную педагогическую компоненту взаимодействий участников образовательного процесса, а также выступает как надстройка, изменяющая характер образовательного процесса и проявляющая свои новые качественные признаки:

– изменение сути образовательных взаимодействий педагога и обучающегося, когда последний становится активным участником образовательного процесса, чей статус равен статусу преподавателя и который сам стимулирует развитие гибридного образовательного пространства, создавая его ресурсы и организуя в нем профессиональную коммуникацию;

– функционирование в качестве нового объекта профессиональной деятельности современного педагога, который должен уметь эффективно решать профессионально-педагогические задачи не только традиционными способами, но и посредством цифровой компоненты гибридного образовательного пространства, адекватно реагируя на изменения условий и результатов образовательного процесса и поведение его участников;

– соответствие требованиям и образовательным запросам обучающихся, постоянно находящихся в информационно-цифровом пространстве, влияющем на способы их интеллектуальной деятельности, модели поведения в коммуникативном поле и их представления о том, как должен строиться современный образовательный процесс, опирающийся на широкий спектр информационно-коммуникационных и цифровых технологий;

– наличие новых целей и задач профессиональной подготовки будущего учителя, в частности, формирование цифровых компетенций, которые позволят ему использовать компьютерные инструменты как средства осуществления педагогических взаимодействий.

Цифровая часть гибридного образовательного пространства направлена на развитие критического мышления, панорамное восприятие реальности, на совершенствование навыков ведения

дискуссии и умений убедительно обосновывать собственную точку зрения. В ней обогащается информационная и профессиональная культура личности за счет расширения спектра формируемых компетенций, особенно в современном цифровом формате, за счет развития новых когнитивных стратегий и стремления выйти за узкие рамки шаблонов.

Традиционная часть гибридного образовательного пространства четко локализована, стабильна, направлена на хранение и последовательное развитие педагогических традиций, но при этом не лишена инновационного потенциала. Цифровая часть гибридной образовательной среды изменчива, будучи подверженной влияниям со стороны технологического и социального прогресса, что делает ее гибкой и адаптивной к восприятию инновационных тенденций в современной реальности. Она позволяет моделировать информационно-коммуникационные процессы, имеющие место в обучении, а также обеспечивает условия для проектирования и осуществления индивидуальных образовательных траекторий и способов самоактуализации будущих учителей.

4 Обсуждение (Discussion)

К настоящему моменту гибридное образовательное пространство уже создано с разной степенью полноты и в той или иной мере функционирует практически во всех вузах, которые используют его потенциал как инструмент поддержки дистанционной формы обучения, как средство эффективной реализации офлайн обучения и самостоятельной работы студентов, как действенный метод развития интеллектуальных, социальных, коммуникативных способностей будущих учителей.

Однако проектирование и построение гибридного образовательного пространства зачастую происходит в рамках прежней педагогической парадигмы. Как и в традиционной образовательной системе, в этом инновационном образовательном пространстве все процессы жестко регламентируются и контролируются преподавателем, в руках которого находятся все рычаги управления педагогическими взаимодействиями.

При этом преподаватель и студент по-прежнему находятся в субъект-объектных отношениях, когда первый выполняет функции авторитарного руководителя, а второй неукоснительно исполняет инструкции и рекомендации, не приобретая собственной субъектности. Поэтому гибридное образовательное пространство нередко не демонстрирует своих инновационных «точек роста», что проявляется в отсутствии новых видов и качеств образовательной деятельности, энтузиазма и мотивации будущих учителей к педагогической профессии, поскольку обучающиеся не испытывают ощущений успеха и удовольствия от проделанной работы.

Из этого следует, что при организации гибридного образовательного пространства следует адаптировать существующие педагогические подходы, перейдя от технократизма к антропоцентризму, который на первый план выдвигает задачи не только обучения, но также воспитания и развития субъекта в поле значимых для него реальных и виртуальных взаимодействий.

Очевидно, что образовательное пространство, реализуемое на основе единства цифровых и педагогических технологий, обеспечивается едиными технологическими средствами ведения образовательного процесса и его информационной поддержкой. Но, с другой стороны, такое пространство должно быть связано с

формированием креативной личности будущего учителя, способной генерировать новые идеи и находить пути их реализации, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, проводить исследовательскую работу и анализировать ее результаты.

5 Заключение (Conclusion)

Исходя из сказанного, можно констатировать, что гибридное образовательное пространство при должном подходе к его организации является одним из главных факторов реализации всех социокультурных практик, объединяемых в образовательном процессе посредством гармоничного сочетания традиционных педагогических и современных технологий. Такой технологический синтез способствует развитию педагогических способностей будущего учителя, формированию его педагогической и цифровой культуры, расширению его профессионально-коммуникативного опыта. В связи с этим необходимо учитывать, что гибридная образовательная среда – это сложная самонастраивающаяся коммуникативная система, обеспечивающая как прямую, так и опосредованную связь между участниками образовательного процесса.

Опираясь на синергетический эффект, достигнутый в результате интеграции составляющих гибридного образовательного пространства, последнее демонстрирует способность развивать комплекс когнитивных, социальных и эмоционально-мотивационных способностей обучающихся, реализуя преимущества каждой из этих составляющих, что способствует актуализации полученных знаний, умений и навыков будущих учителей на основе использования как традиционных, так и инновационных технологий.

Библиографический список

1. Волобуева Т. Б. Моделирование непрерывного гибридного обучения педагогических кадров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 4 (33). С. 20–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-nepreryvnogo-gibridnogo-obucheniya-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения: 22.03.2022).

2. Anat Cohen & Orit Esra O. (2018), “Development of a conceptualized MALL research framework based on L2 Chinese empirical study”, *Computer Assisted Language Learning*, no. 31 (7), pp. 764–789. DOI 10.1080/09588221.2018.1449756.

3. Goodyear P. (2020), “Design and co-configuration for hybrid learning. Theorizing the practices of learning space design”, *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1045–1060. DOI 10.1111/bjet.12925.

4. Cohen A., Mor Y. & Norgard R.T. (2020), “Hybrid learning spaces — Design data didactics”, *British Journal of Educational Technology*, no. 51 (46), 1–6.

5. Cook J., Mor Y. & Santos P. (2020), “Three cases of hybridity in learning spaces: Towards a design for a zone of possibility”, *British Journal of Educational Technology*, no. 51 (1), pp. 1–13. DOI 10.1111/bjet.12945.

6. Розина И. Н. Коммуникация 2.0: отечественные научные и образовательные перспективы // Коммуникативное пространство: измерения, пределы, возможности : материалы выступлений на V Международ. конф. РКА «Коммуникация-2010» / под ред. М. Б. Бергельсон, М. К. Раскладкиной. М : Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 308–319.

О. Ю. Afanasyeva¹, М.Г. Fedotova², F.G. Bairamgalin³

¹ORCID № 0000-0001-9289-1573

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,

Head of the Department of English Philology, South-Ural
State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-2033-1096
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of English
Language and Methods of Teaching of English Language, South-Ural
State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: fedotovamg@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-0067-8896
Senior lecturer at the Department of English Philology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bairamgalinf@cspu.ru

HYBRID EDUCATIONAL SPACE AS A FACTOR OF FUTURE TEACHER TRAINING AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract

Introduction. The purpose of the article is to study a hybrid educational space, which is an innovative phenomenon in pedagogical theory and practice, the existence of which is due to modern trends in the development of education. The authors reveal the essence of the hybrid educational space; its structure, including information-digital and traditional pedagogical components; didactic potential; leading features.

Materials and methods. The main methods of the conducted research are the analysis of the scientific and theoretical literature of domestic and foreign authors on the problems of educational environments and spaces. The article also presents an analysis and generalization of modern pedagogical experience, including the results of the authors' own pedagogical activity.

Results. As a result of the study, the concepts of “hybrid-ity”, “hybrid learning”, “hybrid educational space” are clarified, the structure of the hybrid space and its essence as a pedagogical innovation are considered. Arguments are given in favor of the extensive didactic potential of the hybrid educational space and its influence on the process of self-realization and self-development of all participants in the educational process.

Discussion. The organization of a hybrid educational space requires the formation of a professionally competent, creative personality of a future teacher who is able to master new educational technologies and forms of teaching, as well as adapt existing pedagogical approaches to the new reality. In addition, for the functioning of this type of educational space, it is necessary to create subject-subject relations between the teacher and students.

Conclusion. A hybrid educational space is one of the main factors for the successful implementation of the educational process in a higher pedagogical school. The synergistic effect, which is the result of the synthesis of the traditional pedagogical and digital components of the hybrid educational space, contributes to the realization of the advantages of each of them, providing high-quality professional training for the future teacher.

Keywords: Hybridity; Hybrid education; Hybrid educational space; Future teacher training; Traditional pedagogical technologies; Information and digital technologies; Pedagogical innovation.

Highlights:

Hybrid learning is a combination of traditional and e-

learning, involving the use in the educational process of both traditional pedagogical (educational, developmental) and information and digital technologies;

A hybrid educational space is a pedagogical system of a new innovative level, the purpose of which is to ensure the effective implementation of educational programs by integrating the advantages of traditional education and new information and digital educational technologies in online and offline education formats;

The didactic potential of the hybrid educational space is to expand the opportunities for self-realization and self-development of both students and teachers.

References

1. Volobueva T. B. (2017), *Modelirovanie nepreryvnogo gibridnogo obucheniya pedagogicheskikh kadrov* [Modeling continuous hybrid training of teaching staff], *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*, 4 (33), 20–26. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-npreryvnogo-gibridnogo-obucheniya-pedagogicheskikh-kadrov> (Accessed: 22.03.2022). (In Russian).
2. Anat Cohen & Orit Esra O. (2018), “Development of a conceptualized MALL research framework based on L2 Chinese empirical study”, *Computer Assisted Language Learning*, no. 31 (7), pp. 764–789. DOI: 10.1080/09588221.2018.1449756.
3. Goodyear P. (2020), “Design and co-configuration for hybrid learning. Theorizing the practices of learning space design”, *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1045–1060. DOI 10.1111/bjet.12925.
4. Cohen A., Mor Y. & Norgard R.T. (2020), “Hybrid learning spaces — Design data didactics”, *British Journal of Educational Technology*, no. 51 (46), 1–6.

5. Cook J., Mor Y. & Santos P. (2020), “Three cases of hybridity in learning spaces: Towards a design for a zone of possibility”, *British Journal of Educational Technology*, no. 51 (1), pp. 1–13. DOI: 10.1111/bjet.12945.

6. Rozina I. N. (2010), *Kommunikaciya 2.0: otechestvennye nauchnye i obrazovatel'nye perspektivy* [Communication 2.0: domestic scientific and educational perspectives], *Materialy vystuplenij na V Mezhdunarodnoy konferencii RKA (Rossiyskoy kommunikivnoy assotsiatsii) “Kommunikaciya-2010” “Kommunikativnoe prostranstvo: izmereniya, predely, vozmozhnosti”* [Materials of speeches at the V International Conference of the RCA (Russian Communication Association) “Communication-2010” “Communication space: dimensions, limits, possibilities”], Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moscow, 308–319. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 19.08.2022; одобрена после рецензирования 21.08.2022; принята к публикации 25.08.2022.

The article was submitted 19.08.2022; approved after reviewing 21.08.2022; accepted for publication 25.08.2022.

Научная статья

УДК 42/49(07) : 378.9

ББК 81.2-9 : 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.002

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

¹ORCID № 0000-0001-6638-6610

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

E-mail: baronenkoea@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-5980-5450

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: raisvihya@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-6644-4091

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

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

СИГНАЛЬНЫЕ ОПОРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация

Введение. Статья посвящена формированию коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка сред-

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

ствами сигнальных опор. Цель статьи — описать педагогическое сопровождение сигнальных опор для формирования коммуникативной компетенции будущих учителей на более высоком уровне. Применение сигнальных опор позволит не только интенсифицировать формирование исследуемой компетенции, но и будет способствовать более успешному вхождению в профессиональную деятельность, что повысит уровень резильентности начинающего педагога. Это позволит гарантировать эффективность профессиональной деятельности молодого учителя и сделать ее более продуктивной.

Материалы и методы. Основным методом исследования является анализ психолого-педагогической литературы. Исследуется механизм создания интерактивной коммуникативной среды с помощью сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек, определяется их эффективность для формирования коммуникативной компетенции. Применение сигнальных опор позволяет эффективно организовать индивидуальную, парную и групповую работу. Их полифункциональный характер дает возможность охватить широкий спектр подготовки будущего специалиста — учителя иностранного языка.

Результаты. Результаты работы в данном направлении наглядно показывают непрерывный рост лингвистической, социокультурной и стратегической составляющих коммуникативной компетенции, что даёт возможность будущим учителям успешно войти в профессиональную деятельность. Систематическое применение сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек в сочетании с педагогическим сопровождением повышает мотивацию будущих учителей как к изучению иностранного

языка, так и к более детальному ознакомлению с методическими основами введения языкового и страноведческого материала.

Обсуждение. Проведенный контент-анализ литературы по проблеме формирования коммуникативной компетенции будущих учителей показал, что в современной педагогической науке данной проблеме уделяется достаточно большое внимание. Большинство исследователей (Г. М. Борщенко, Е. Ф. Гладкая, Ю. В. Троицкая и другие) рассматривают коммуникативную компетенцию как условие успеха в профессиональной деятельности. Более того, анализ литературы подтвердил, что проблема формирования коммуникативной компетенции будущих учителей в условиях интерактивной коммуникативной образовательной среды обладает высоким потенциалом. Установлено, что результаты практической деятельности авторов, представленные в статье, соотносятся с научными позициями ученых и специалистов-практиков в сфере современного лингвообразования.

Заключение. Результаты работы на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» доказывают эффективность формирования коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка с помощью сигнальных опор в сочетании с непрерывным педагогическим сопровождением. Сформированная на должном уровне коммуникативная компетенция позволит будущим учителям иностранного языка успешнее реализоваться в педагогической деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; лингвистическая составляющая коммуникативной компетенции; социокультурная составляющая коммуникативной компетенции; стра-

тегическая составляющая коммуникативной компетенции; интерактивная коммуникативная среда; сигнальные опоры; дидактические коммуникативные карточки; педагогическое сопровождение; будущие учителя иностранного языка; педвуз.

Основные положения:

– доказана необходимость применения сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек для формирования интерактивной коммуникативной среды в процессе обучения иностранному языку в высшей школе;

– показана и обоснована целесообразность создания интерактивной коммуникативной среды для более успешного формирования коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка;

– установлено, что систематическое педагогическое сопровождение учебного процесса в высшей школе позволяет организовать более успешное взаимодействие субъектов образовательной деятельности и способствует успешному вхождению будущих учителей в профессиональную деятельность.

1 Введение (Introduction)

Анализ актуального состояния проблемы обучения будущих учителей иностранного языка в вузе позволяет сделать вывод о том, что педагогами уделяется недостаточное внимание проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов в современном образовательном процессе. В то же время следует отметить, что сформированная на должном уровне коммуникативная компетенция позволяет выпускникам самостоятельно реализовывать иноязычную коммуникацию с использованием при этом всех известных вербальных и невербальных средств и с учетом

языковых и социокультурных норм, принятых в стране изучаемого языка.

В процессе формирования коммуникативной компетенции необходимо учитывать её составляющие, а именно: лингвистическую, социокультурную, стратегическую. Лингвистическая компетенция, в свою очередь, подразумевает языковую, речевую и дискурсивную составляющие. Языковая составляющая включает в себя знания о системе изучаемого языка, речевая составляющая позволяет будущим учителям свободно решать коммуникативные задачи, выражать мысли в устной и письменной формах, воспринимать аудитивный материал, в то время как дискурсивная составляющая даёт возможность убедительно и логично строить речевое высказывание. Социокультурная составляющая подразумевает знание национальных культурных особенностей страны изучаемого языка, а также умение релевантно организовать процесс коммуникации с представителями другой культуры из различных социальных групп в поликультурном социуме. Стратегическая составляющая позволяет будущим учителям иностранного языка проанализировать и выявить пробелы в знаниях и недостаток умений, которые позволяют успешно организовать процесс межкультурной коммуникации. На основе анализа существующих проблем обучающиеся могут подобрать адекватные корректирующие действия с целью выхода из данной ситуации с достаточно высоким уровнем резильентности. Указанные составляющие коммуникативной компетенции позволят будущим учителям иностранного языка реализовать поставленные цели и задачи, сделают их конкурентоспособными на современном, постоянно изменяющемся профессиональном рынке труда.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для достижения поставленной цели, а именно: для формирования коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка на более высоком уровне в традиционный процесс обучения иностранному языку на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профильная направленность «Немецкий язык. Английский язык» нами интегрирован комплекс сигнальных опор в совокупности с педагогическим сопровождением учебного процесса. Это кардинально меняет вектор подготовки будущих учителей иностранного языка, делает их субъектами образовательного процесса, межкультурного общения, способными самостоятельно решать конкретные задачи и выбирать стратегию коммуникативного поведения, что в конечном итоге способствует их профессиональному становлению. В этом процессе изучаемый иностранный язык является не только объектом изучения, но и выступает в качестве инструмента реализации поставленных коммуникативных целей. Создаваемая таким образом интерактивная коммуникативная среда даёт возможность обучающимся моделировать конкретные ситуации, осуществлять совместный поиск путей решения поставленных коммуникативных задач, формировать квазимежкультурную атмосферу коммуникации, сотрудничества и сотворчества, что представляется особенно важным, поскольку, как было установлено нами ранее, «для успешной интеграции и ассимиляции обучающиеся должны быть открыты к встрече с иными социокультурами» [1, 87]. Правильно организованная интерактивная

коммуникативная среда способствует развитию положительной мотивации у будущих учителей иностранного языка, учит их сотрудничеству и взаимодействию, помогает проанализировать собственную деятельность, определить в ней слабые стороны и проблемы, а также найти варианты их коррекции. Организованный таким образом учебный процесс позволит сформировать коммуникативную компетенцию у студентов на более высоком уровне.

Механизмом создания интерактивной коммуникативной среды является применение сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек, под которыми мы понимаем пакет заданий, содержащий информацию; задания в форме вопросов, побуждений, коммуникативных задач, рекомендации по их выполнению. Дидактические коммуникативные карточки-опоры носят тематический характер и охватывают широкий спектр проблем, необходимый и достаточный для эффективной организации коммуникативного процесса. Дуальный характер сигнальных опор заключается в том, что они, с одной стороны, являются источником знаний по определенной теме, а с другой стороны, побуждают обучающихся к взаимодействию, активизируют познавательный интерес и формируют положительную мотивацию к дальнейшему обучению, которая, по мнению П. Г. Идрисовой, Т. М. Оздеаджиевой и Э. З. Гасайнаевой, представляет собой «импульс и ускорительный элемент для положительных движущих сил, действующих в ходе освоения соответствующей программы, повышающий и поддерживающий их готовность к обучению» [2, 122]. Дидактические коммуникативные карточки возможно применять в рамках традиционного учебного процесса, не нарушая его целостности, а также использовать в различных формах работы: парной,

индивидуальной и групповой. Обучающиеся получают конкретную коммуникативную задачу, погружаются в ситуацию квазимежкультурного общения, оказываются в ситуации вынужденного партнерства и сотрудничества. Поэтапное разрешение поставленных задач способствует преодолению психологических барьеров в коммуникативном взаимодействии и создает интерактивную коммуникативную среду, которая, с точки зрения А. Н. Нюдюрмагомедова, Н. Г. Ибрагимова и М. А. Савзихановой, может быть наиболее полно реализована с опорой на постнеклассическую парадигму образования, при условии грамотного учета механизмов инициирования, управления и самоорганизации [3].

Дидактические коммуникативные карточки носят полифункциональный характер и могут быть направлены как на формирование лексических и грамматических навыков, так и на развитие умений диалогической и монологической речи, являющихся базисом коммуникативной компетенции. Сигнальные опоры в форме дидактических коммуникативных карточек можно условно разделить на несколько групп: карточки-вопросники, карточки-игры, карточки-описания, лексические карточки. Карточки-вопросники содержат вопрос, имплицитно задающий коммуникативную задачу и требующий развернутого ответа обучающихся. Примеры карточек-вопросников, которые могут быть использованы в процессе коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе, приведены на рисунке 1.

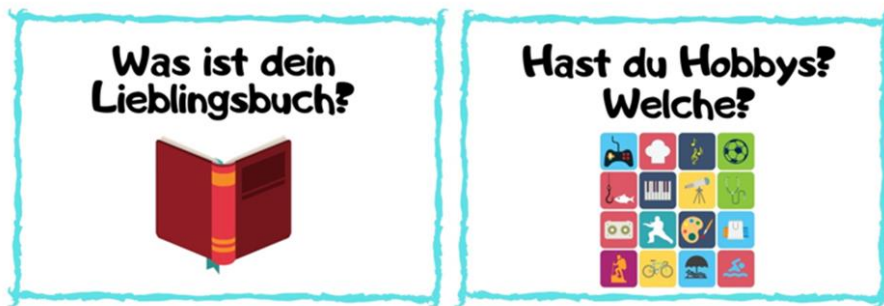


Рисунок 1

Figure 1

Карточки-вопросники могут использоваться как в процессе индивидуальной работы, так и при работе в парах, группах и при фронтальной работе. Карточки-игры носят коммуникативный характер и создают благоприятную психологическую атмосферу на занятиях по иностранному языку. Например, игра-знакомство предполагает, что обучающиеся должны назначить двенадцать встреч с двенадцатью людьми, выбрав удобное для партнеров время. На каждой карточке обозначены также разные коммуникативные задачи, выполнение которых возможно лишь при взаимодействии партнеров. Таким образом, должно состояться двенадцать встреч с обсуждением двенадцати проблем. Это взаимодействие инициирует создание интерактивной коммуникативной среды. Карточки-описания содержат речевую задачу, заключающуюся в необходимости описать конкретную ситуацию, и способствуют развитию умений монологической речи (рисунок 2).

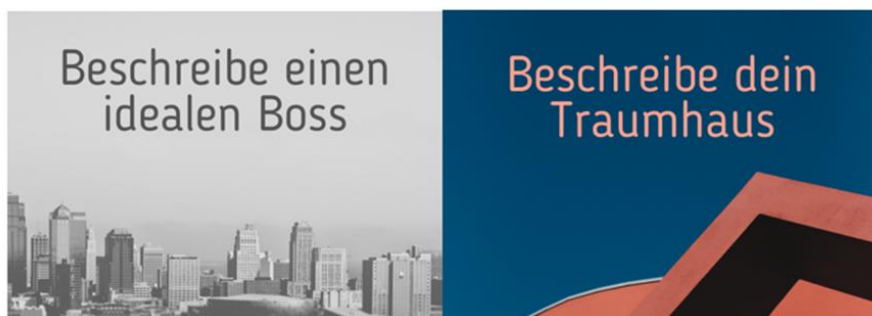


Рисунок 2

Figure 2

Лексические карточки включают вокабуляр по определенной теме. Обучающиеся работают в группах, процесс работы с карточками носит соревновательный характер, что формирует устойчивую положительную мотивацию. Каждый участник должен дать как можно больше дефиниций данных понятий без использования однокоренных слов и не прибегая к помощи невербальных средств. Задача другой группы — назвать то или иное конкретное слово. Участники, которые отгадали наибольшее количество слов, побеждают. Пример лексической карточки представлен на рисунке 3.



Рисунок 3 — Пример лексической карточки

Figure 3 — Vocabulary card example

Систематическое применение сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек будет успешным, если их использовать при условии педагогического сопровождения, под которым мы понимаем такую форму взаимодействия педагога и обучающихся, при которой их деятельность направлена на совместное преодоление трудностей, на экстраполирование содержания учебного материала в сферу профессиональной педагогической деятельности, что способствует погружению в квазипрофессиональную среду.

Таким образом, реализация комплексного подхода к процессу подготовки будущих учителей иностранного языка, а именно: создание интерактивной коммуникативной среды при применении сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек при условии педагогического сопровождения

способствует формированию коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка на более высоком уровне.

3 Результаты (Results)

В результате применения сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек в сочетании с педагогическим сопровождением отмечен непрерывный рост всех составляющих коммуникативной компетенции, а именно: лингвистической, социокультурной, стратегической. Симбиоз вышеназванных составляющих коммуникативной компетенции, сформированных на достаточно высоком уровне, позволяет будущим учителям иностранного языка быстрее адаптироваться к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности и выходить из кризисных ситуаций с более высоким уровнем резильентности, что будет способствовать формированию у будущих учителей способности и готовности прогнозировать кризисные ситуации и легко справляться с ними без переживания чувства страха и посредством конструктивного решения конфликтных ситуаций [4].

Оценивая результаты обучения, следует отметить также рост мотивации будущих учителей иностранного языка не только к изучению иностранного языка, но и к анализу, селекции и итоговому отбору форм и методов его преподавания, адекватных поставленной методической задаче. Систематическое педагогическое сопровождение учебного процесса позволяет осуществлять мониторинг успешных и проблемных тем с целью их коррекции, что позволяет овладеть будущим учителям иностранного языка инструментарием коррекционных мероприятий и успешно применять его в будущей профессиональной деятельности.

4 Обсуждение (Discussion)

В современной научно-педагогической литературе проблеме формирования коммуникативной компетенции будущих учителей уделяется достаточно большое внимание. Большинство представителей научного сообщества едины в том, что коммуникативная компетенция, сформированная на должном уровне, является одним из условий успеха человека в профессиональной деятельности. Так, например, Л. В. Миляева отмечает тот факт, что на современном этапе развития общества, обусловленном глобализационными процессами, владение иностранным языком в целом и коммуникативной компетенцией, в частности, вооружает специалиста любого профиля инструментарием, позволяющим обладать более высоким профессиональным потенциалом и обеспечивающим большую конкурентоспособность на рынке труда [5].

С точки зрения Ю. В. Козиной и Е. В. Моцовкиной, педагогический дискурс имеет ярко выраженный коммуникативный вектор, поскольку специфика и особенности профессионально-педагогической деятельности, предполагающей активную социально-профессиональную интеракцию с различными субъектами образовательного процесса, требует от учителя нового поколения коммуникативной мобильности [6]. Проблема коммуникативной мобильности также поднимается в работах Ю. В. Троицкой, по мнению которой этот феномен может быть развит у студентов при условии организации активной аудиторной речевой практики, приобретения студентами определенного опыта коммуникативной интеракции и развитии у них умений адаптации к конкретной коммуникативной ситуации, способности выстраивать речевое поведение в соответствии с контекстом коммуникативного взаимодействия [7]. Эти педагогические взгляды доказывают важность

проблемы формирования коммуникативной компетенции у будущих учителей и обосновывают необходимость поиска путей ее решения, которые заключаются как в обновлении содержания лингвообразования в вузе, так и в отборе форм, методов и технологий работы с обучающимися в контексте запросов современной системы образования, государства и общества.

Кроме того, важным аспектом в формировании коммуникативной компетенции будущих педагогов выступает метапредметность и контентно-содержательная комплексность. Как справедливо утверждает Г. М. Борщенко, определяющей характеристикой коммуникативной компетенции в контексте языкового образования является лингвистический компонент, в котором находят отражение сложность и многоаспектность коммуникативной компетенции, а потому необходимым представляется поиск и модернизация методов обучения, гармонично развивающих комплексные коммуникативные умения с учетом принципа метапредметности и с опорой на него [8].

В процессе практической деятельности на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» мы пришли к выводу о том, что целесообразным является создание интерактивной коммуникативной образовательной среды, которая позволит формировать у студентов коммуникативную компетенцию более эффективно и успешно. Этот методический императив в целом коррелируется с точкой зрения Н. И. Прокопьевой, которая делает акцент на том, что коммуникативная образовательная среда, характеризующаяся интерактивностью, способствует развитию педагогической инноватики в вопросах технологий и средств обучения

иностранному языку, проектирования содержания лингвообразования, отвечающего требованиям времени и запросам всех субъектов образования, государства и общества с учетом профессионально-педагогической направленности образовательного процесса в педагогическом вузе, позволяет эффективно организовывать самостоятельную работу студентов в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы, развивать их творческий потенциал и креативные способности посредством реализации профессионально-ориентированных учебных проектов и решения задач проблемного характера [9].

Следует также отметить, что результаты практической деятельности на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в аспекте формирования коммуниктивной компетенции будущих учителей посредством использования лексических карточек, представленные нами в настоящей статье, в основном соотносятся с методической позицией Е. Ф. Гладкой, которая отмечает, что лексические карточки позволяют не только существенно разнообразить работу по закреплению и отработке лексического материала, но и обладают значительным потенциалом для их широкого применения в интерактивных форматах организации учебной деятельности по преподаванию и изучению иностранного языка [10]. Это подтверждает актуальность работы, проводимой нами, и обосновывает необходимость ее перманентной организации в процессе профессиональной и коммуниктивной подготовок будущих учителей.

Таким образом, проблема формирования коммуниктивной компетенции будущих учителей в условиях интерактивной

коммуникативной образовательной среды активно изучается в современной педагогической науке, а потому обладает высоким теоретическим и практическим научно-методическим потенциалом.

5 Заключение (Conclusion)

Авторы статьи констатируют рост уровня сформированности коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка в результате применения сигнальных опор в форме дидактических коммуникативных карточек в сочетании с педагогическим сопровождением. Интерактивная коммуникативная среда, создаваемая посредством сигнальных опор, приводит к формированию коммуникативной компетенции на более высоком уровне и позволяет более эффективно готовить будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в постоянно изменяющихся условиях.

Библиографический список

1. Бароненко Е. А., Быстрай Е. Б., Власенко О. Н., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Структура цикла квазимежкультурных тренингов в системе психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки студентов к поликультурному взаимодействию // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14, № 3. С. 80–89.
2. Идрисова П. Г., Оздеаджиева Т. М., Гасайнаева Э. З. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 122–124.
3. Нюдюрмагомедов А. Н., Ибрагимов Н. Г., Савзиханова М. А. Развитие самоорганизации студентов на основе интерактивных технологий обучения // Высшее образование сегодня. 2020. № 6. С. 48–52.
4. Быстрай Е. Б., Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А. Формирование интерактивной компетенции будущих педагогов как основа педагогической резильентности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 1 (161). С. 46–64.

5. Миляева Л. В. Иноязычное образование как особый инструмент формирования успешной языковой личности // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12, № S1. С. 97–100.

6. Козина Ю. В., Моцовкина Е. В. Коммуникативный вектор педагогического дискурса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 179–181.

7. Троицкая Ю. В. Средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 6 (169). С. 37–43.

8. Борщенко Г. М. Определение ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции на основании индикаторов ее достижения // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2022. № 2. С. 3038.

9. Прокопьева Н. И. Формирование коммуникативной компетенции магистрантов в процессе обучения иностранному языку // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 241–246.

10. Гладкая Е. Ф. Реализация принципа наглядности в процессе интерактивного обучения русскому языку и риторике студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 10-2 (88). С. 399–402.

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

¹ORCID No. 0000-0001-6638-6610

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

E-mail: baronenkoea@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-5980-5450

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

E-mail: raisvihya@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-6644-4091

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

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

SIGNAL SUPPORTS AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Abstract

Introduction. The article is devoted to the future foreign language teachers' communicative competence formation by means of signal supports. The purpose of the article is to describe the pedagogical support of signal supports for the formation of the future teachers' communicative competence at a higher level. The use of signal supports will not only intensify the formation of the studied competence, but will also contribute to a more successful entry into professional activity, which will increase the level of resilience of a novice teacher. This will ensure the efficiency of the young teacher's professional activity and make it more productive.

Materials and methods. The main research method is the analysis of psychological and pedagogical literature. The mechanism of creating an interactive communicative environment with the help of signal supports in the form of didactic communicative cards is investigated, their efficiency for the formation of communicative competence is determined. The use of signal supports allows you to organize individual, pair and group work

effectively. Their multifunctional nature makes it possible to cover a wide range of training of a future specialist — a foreign language teacher.

Results. The results of experimental work in this direction clearly show the continuous growth of the linguistic, socio-cultural and strategic components of communicative competence, which enables future teachers to enter professional activity successfully. The systematic use of signal supports in the form of didactic communicative cards in combination with pedagogical support increases the future teachers' motivation both for learning foreign language and for a more detailed acquaintance with the methodological foundations for introducing language and country studies material.

Discussion. The content analysis of the literature on the problem of the formation of the communicative competence of future teachers showed that in modern pedagogical science this problem is given quite a lot of attention. Most researchers (G.M. Borshchenko, E.F. Gladkaya, Yu.V. Troitskaya and others) consider communicative competence as a condition for success in professional activities. Moreover, an analysis of the literature confirmed that the problem of future teachers' communicative competence's formation in an interactive communicative educational environment has a high potential. It has been established that the results of the practical activities of the authors presented in the article correlate with the methodological positions of scientists and practitioners in the field of modern linguistic education.

Conclusion. The results of work at the Faculty of Foreign Languages of the South-Ural State Humanities-Pedagogical University prove the efficiency of future foreign language teachers' communicative competence's formation with the help of signal supports in combination with continuous pedagogical support. The communicative competence formed at the proper level will allow future foreign language teachers to be more successfully realized in pedagogical activity.

Keywords: Communicative competence; Linguistic component of communicative competence; Sociocultural component of communicative competence; Strategic component of communicative competence; Interactive communication environment; Signal supports; Didactic communication cards; Pedagogical support; Future teachers of a foreign language; Pedagogical university.

Highlights:

The necessity of using signal supports in the form of didactic communicative cards for the formation of an interactive communicative environment in the process of teaching foreign language in higher education has been proved;

The expediency of creating an interactive communicative environment for a more successful formation of communicative competence among future foreign language teachers is shown and justified;

It has been established that the systematic pedagogical support of the educational process in higher education allows organizing more successful interaction between the subjects of educational activity and contributes to the successful entry of

future teachers into professional activities.

References

1. Baronenko E.A., Bystray E.B., Vlasenko O.N., Rajsvih Yu.A. & Skorobrenko I.A. (2021), *Struktura tsikla kvazimezhkul'turnyh treningov v sisteme psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya processa podgotovki studentov k polikul'turnomu vzaimodejstviyu* [Structure of quasi-intercultural training sessions as a part of psychological and pedagogical support for students developing multicultural interaction skills], *Psihologiya. Psihofiziologiya*, 14, 3, 80–89. (In Russian).
2. Idrisova P.G., Ozdeadzhieva T.M. & Gasajnaeva E.Z. (2022), *Formirovanie motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka u studentov pedagogicheskogo vuza* [Forming motivation to learn a foreign language among students of a pedagogical university], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 3 (94), 122–124. (In Russian).
3. Nyudyurmagomedov A.N., Ibragimov N.G. & Savzihanova M.A. (2020), *Razvitie samoorganizacii studentov na osnove interaktivnyh tekhnologij obucheniya* [Development of students' self-organization based on interactive learning technologies], *Vysshee obrazovanie segodnya*, 6, 48–52. (In Russian).
4. Bystray E.B., Baronenko E.A. & Rajsvih Yu.A. (2021), *Formirovanie interaktivnoj kompetencii budushchih pedagogov kak osnova pedagogicheskoy rezil'entnosti* [Formation of future teacher interactive competence as a basis of pedagogical resilience], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1 (161), 46–64. (In Russian).
5. Milyaeva L.V. (2022), *Inoyazychnoe obrazovanie kak osobyj instrument formirovaniya uspehnoj yazykovoj lichnosti* [Foreign language education as a special tool for the creation of successful linguistic persona], *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 12, 1, 97–100. (In Russian).
6. Kozina Yu.V. & Motsovkina E.V. (2022), *Kommunikativnyj vektor pedagogicheskogo diskursa* [Communicative vector of pedagogical

discourse], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 75-2, 179–181. (In Russian).

7. Troickaya Yu.V. (2022), *Sredstva razvitiya kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovykh special'nostej* [The means of the development of the communicative competence of the students of the nonlinguistic specialties], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6 (169), 37–43. (In Russian).

8. Borshchenko G.M. (2022), *Opredelenie klyuchevykh komponentov inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii na osnovanii indikatorov ee dostizheniya* [Identification of key components of foreign language communicative competence based on its indicators of achievement], *Pis'ma v Emissiya. Offlajn*, 2, 3038. (In Russian).

9. Prokopjeva N.I. (2017), *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii magistrantov v processe obucheniya inostrannomu yazyku* [Developing postgraduate students' communicative competence through foreign language teaching], *Razvitie cheloveka v sovremennom mire*, 2, 241–246. (In Russian).

10. Gladkaya Ye.F. (2018), *Realizaciya principa naglyadnosti v processe interaktivnogo obucheniya russkomu yazyku i ritorike studentov tekhnicheskogo vuza* [Visualization principle implementation in the process of interactive Russian language and rhetoric teaching to technical university students], *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 10-2 (88), 399–402. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 22.08.2022; одобрена после рецензирования 25.08.2022; принята к публикации 29.08.2022.

The article was submitted 22.08.2022; approved after reviewing 25.08.2022; accepted for publication 29.08.2022.

Научная статья

УДК 378.937 : 8 (07)

ББК 74.480.26 : 74.268.3

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.003

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

**МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ “CASTLE QUIZ”
КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Аннотация

Введение. ФГОС диктует важнейшую задачу литературного образования — формирование самостоятельной, креативной личности компетентного читателя на уроках литературы, которая готова к творческой деятельности и обладает критическим мышлением, что предполагает, в свою очередь, применение современных методов и форм обучения. Мобильные приложения в школьном обращении являются оперативной помощью для педагога, поэтому умение искусно пользоваться таким видом обучения обязательно для изучения будущими филологами в педагогическом вузе.

© Гимранова Ю. А., 2022

Материалы и методы. В статье использованы методики сравнительного и герменевтического анализов. Проверка готовности студентов выполнена на основе четвертого курса филологического факультета.

Результаты. Исследование включает оценку основных проблем использования данного вида работы, рассмотрение основных мобильных приложений, рекомендованных к применению на конкретном этапе урока, а также сравнительный анализ видов современных мобильных приложений, которые возможны на уроках литературы на примере “Castle Quiz”. Разработаны предложения для проведения завершающего этапа изучения литературной темы с применением приложения “Castle Quiz”.

Обсуждение. Исследование содержит системное рассмотрение специфики применения классических приемов работы на уроках литературы в сочетании с использованием мобильного приложения “Castle Quiz”. Предложены методические советы учителям-словесникам к проведению уроков изучения художественного текста в школе с обращением к мобильному приложению. Методические рекомендации к организации итогового урока литературы по теме с применением технологической новинки позволяют педагогам ссылаться к современному, в какой-то степени более результативному виду работы при подготовке занятиям.

Заключение. Рекомендованные советы к разработке занятий по литературе в школе с применением мобильного приложения «Castle Quiz» дают возможность не только формировать полноценную, самостоятельную личность современного школьника с активной исследовательской позицией, но и развивать читателя-творца, способного к созданию собственного текста, что на сегод-

няшний день является важнейшей задачей литературного образования. Креативный читатель, готовый ответить своим текстом на проблемы, поднятые в классических произведениях, — вот уровень современного образования, к которому стремится нынешняя школа на уроках литературы.

Ключевые слова: мобильное приложение; Castle Quiz; литература; креативный читатель; самостоятельная деятельность; будущие учителя; педвуз; литературное образование.

Основные положения:

- представлены рекомендации к использованию мобильного приложения "Castle Quiz" на уроке изучения художественного произведения;
- рекомендованы основные приемы обращения к мобильному приложению на уроках литературы;
- выделены результаты сравнительного анализа главных методик работы с мобильным приложением, способных раскрыть творческую, активную деятельность учащихся на уроке в современной школе.

1 Введение (Introduction)

В настоящее время все активнее вводится в педагогический процесс цифровизация, использование ИКТ приемов работы (использование мобильных приложений, дистанционное проведение занятий по литературе, обращение к диагностическим онлайн-платформам в интернете), что диктует необходимость в высшем педагогическом образовании обучать будущих учителей использованию данных технологий на занятиях.

Нынешнее обучение в школе невозможно представить без компьютеров, мультимедийных презентаций, интерактивных досок,

которые стали неоспоримым подспорьем в деятельности педагогов. Как подчеркивает в своей статье действующий педагог Т. Н. Ибрагимова, «обучение через применение информационно-коммуникационных технологий предусматривает такое осуществление учебного процесса, при котором на каждом этапе образования одновременно формируется и совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств личности» [1, 53].

Организация педагогического процесса с использованием компьютерных и мобильных технологий – «сложный процесс, требующий серьезного подхода и скоординированных действий администрации учебного заведения и педагогического состава» [2, 133]. А применение таких методов на уроках литературы, которые чаще всего строятся на традиционной схеме «прочитали – проанализировали» и далеки от каких-либо технологических новшеств, тем более затруднительно. Занятия, посвященные анализу и интерпретации классического художественного произведения, с обращением к бумажным носителям текста, трудно совместить с информационно-коммуникативными технологиями, но запросы времени рождают новейшие методики, современные приемы исследования материала. Все это делает просто невозможным современный урок литературы без применения компьютерных или мобильных технологий, ведь несомненным фактом является то, что «развитие ИКТ приводит к процессу всемирной экономической и культурной интеграции и унификации» [3, 257].

Данная статья ставит своей целью анализ готовности студентов филологического факультета к обращению к мобильным и компьютерным технологиям обучения на уроках литературы, а также выработку предложений к организации завершающего

этапа изучения литературной темы с применением мобильного приложения "Castle Quiz" в частности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В рамках изучения курса «Методика обучения и воспитания (по литературе)» на четвертом курсе филологического факультета ЮУрГГПУ апробированы уроки с обращением к мобильному приложению "Castle Quiz", что стало толчком к систематизации и выработке советов и рекомендаций по обращению к мобильному приложению на занятиях в школьном литературном образовании.

В рамках курса дисциплины студенты разрабатывают конспекты уроков по школьному изучению литературного произведения в среднем и старшем звеньях, после чего проводят в своей группе занятие. Данная методика позволяет не только апробировать урок перед его проведением на предстоящей педагогической практике, но и обсудить с будущими учителями литературы в школе целесообразность использования того или иного приема, реализованного в теории на страницах конспекта.

Выведение плюсов и минусов конспекта, а также корректировка поставленных на занятия целей и задач позволяют вовремя проработать логические нестыковки, ошибки в подаче материала, последовательности этапов проведения урока в школьном обучении литературе.

Установка, данная преподавателем студентам на обязательное использование на уроке информационно-коммуникативных технологий, позволяет систематизировать проведенное занятие по принципу соотношения этапа урока и конкретного мобильного или компьютерного приема в обучении. Следует отметить, что

студенты чаще обращаются именно к мобильным приложениям в силу их доступности, быстроты и легкости в обращении.

Поставленная цель и задачи реализованы с помощью методик сопоставительного, сравнительного и герменевтического анализов, позволивших структурировать рекомендации по применению мобильного приложения «Castle Quiz», а также вывести сопоставление этапов урока и использование конкретной информационно-коммуникативной технологии.

3 Результаты (Results)

Перед использованием современных методик обучения на уроках, проводимых в большей степени в традиционном классическом ключе, обязательно исследование готовности учащихся к применению этих новшеств как материальной, так и психологической. Взяв в качестве базового анкетирование, довольно часто проводимые в высших учебных заведениях России, мы составили анкету для 22 студентов 4-го курса филологического факультета и проанализировали итоги опроса. Ключевыми вопросами анкеты были следующие:

1. Как Вы относитесь к современному процессу информатизации жизни человека?
2. Считаете ли Вы необходимым использование ИКТ, мобильных технологий на уроках литературы?
3. Используете ли Вы ПК и возможности ИКТ, мобильных технологий при подготовке к урокам?
4. Оцените свою подготовленность к применению информационно-коммуникативных технологий и мобильных приложений на современном занятии по литературе в школе?

В примечаниях к анкете большинство студентов выразили

беспокойство по поводу запрета использования мобильного телефона во время уроков. Следует сделать оговорку, что мы рассматриваем применение мобильных приложений в специальных компьютерных классах, в которых у каждого ученика предусмотрен на рабочем месте планшет или ноутбук. Мы исследуем именно такую форму обращения к новейшим педагогическим технологиям.

В целом, ответы студентов на анкетирование порадовали готовностью работать с новыми технологиями (87 %), а также высоким уровнем знакомства с различными мобильными приложениями (92 %). Показательно, что, проводя подобное исследование 2 года назад (4 курс филологического факультета, 53 студента, 2020 год), мы столкнулись с проблемой не только страха перед использованием мобильных приложений на уроках литературы, но и неумением обращения с данными технологиями. Группа, прошедшая анкетирование в 2022 году, отличается широким знанием ИКТ в учебной деятельности, а также умением применять эти технологии. Данный факт доказывает точку зрения исследователей В. Б. Лузгиной и Ж. А. Стаховской, которые отмечают сложность обучения в работе с мобильными приложениями только для «людей консервативных взглядов, которым в отличие от современных студентов (они-то технически и психологически уже готовы) предстоит сложная перестройка сознания» [4, 471].

Студентами также отмечены безусловные плюсы обращения к ИКТ: облегчают работу учителя, «повышают эффективность обучения, позволяют улучшить качество преподавания, активизировать познавательную деятельность; дают возможность формировать коммуникативную и информационную компетенции» учащихся [5, 74].

Пагубное воздействие экрана на зрение учеников студентами в анкетировании оговорено различными методами снижения нагрузки за счет переключения внимания и смены деятельности, что согласуется с новейшими исследованиями по выходу из данных сложностей применения гаджетов на уроках [6, 47–48]. В дальнейшем при систематизации методических советов и рекомендаций, нами были приняты в качестве базовых предложения М. Е. Маньшина для применения мобильных приложений на уроках в школе.

Структурирование процесса обучения с помощью системного подхода к мобильным технологиям возможно на разных этапах урока: от мотивации к рефлексии учебной деятельности. Представим образовательные мобильные приложения, которые могут быть использованы педагогами при конструировании образовательного процесса на уроках литературы.

Рассмотрим варианты применения популярных в сети Интернет-приложений и представим в следующей таблице соотношение этапа урока по ФГОС с применением мобильного приложения на уроке литературы. В таблице представлено максимальное количество методических ИКТ-приложений, которые позволят облегчить работу педагога, но, акцентируя внимание на этапе урока, мы предлагаем использовать 1–2 вида технических средств за один урок (Таблица 1).

Таблица 1 — Проектирование этапа урока литературы с помощью мобильных приложений

Table 1 — Designing the stage of a literature lesson using mobile applications

Тип урока	Этап урока	Мобильное приложение
Урок формирования новых знаний	Мотивация к учебной деятельности	QR-coder — сервис для генерирования QR-кодов
	Актуализация знаний	Kahoot — сервис для создания викторин
	Определение индивидуального затруднения; фиксация области и основания данной сложности	StudySmarter — образовательная платформа
	Проектирование возможных вариантов выхода из затруднения	
	Первичное закрепление	Watch2Gether — сервис для совместного просмотра видео
	Проверочная работа с самостоятельным контролем	LearningApps.org — сервис для создания интерактивных упражнений
	Рефлексия учебной деятельности	Mentimeter — сетевой сервис систем голосования
Урок контроля знаний и учебных действий	Мотивация к учебной деятельности	Page Marker — сервис для создания пометок
	Организационный этап: постановка цели и задач урока	
	Выявление знаний, умений и навыков, проверка уровня их сформированности посредством установленных форм контроля	LearningApps.org — сервис для создания интерактивных упражнений
	Рефлексия учебной деятельности	Google формы – сервис для создания опросов

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Урок коррекции знаний и учебных действий	Мотивация к учебной деятельности	Merge Edu — приложение дополненной реальности
	Организационный этап: постановка цели и задач урока	Presefy — сервис для удаленного управления презентацией
	Результаты контроля знаний, умений и навыков	Zip Grade — приложение для контроля результатов прохождения проверки тестов
	Фиксирование частотных ошибок и установление способов их устранения. Рефлексия учебной деятельности	Educreations — виртуальная интерактивная доска Plickers – сервис для создания опросов
Урок систематизации, обобщения знаний и учебных действий	Этап целеполагания	Web Paint — сервис для выделения текста
	Актуализация знаний	SpiderScribe — сервис для создания ментальных карт
	Подведение итогов результатов обучения	
	Использование знаний в неизвестной ситуации	Study Smarter — обучающая площадка
	Проверка получения новых знаний, умений и навыков, устранение ошибок	Castle Quiz — сервис для проверки в тестовом режиме знаний учащихся по теме
	Рефлексия учебной деятельности	Plickers — сервис для создания опросов

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Урок комплексного применения освоенного учебного материала	Этап проверки домашнего задания	JotForm — сервис для создания опросов, тестов, викторин
	Этап воспроизведения и коррекции опорных знаний обучающихся, актуализация учебного материала	ZipGrade — сервис для проверки тестов
	Этап целеполагания и мотивации обучающихся на учебную деятельность	Wordclouds.com — сервис для создания облака слов
	Креативное использование знаний, умений и навыков в проблемной ситуации	Narakeet — сервис для создания видеопрезентаций с голосовым сопровождением
	Рефлексия учебной деятельности	Yandex Forms — сервис для создания опросов

Самыми популярными мобильными приложениями, помогающими в организации урока литературы, являются репродуктивные, которые содержат в себе художественные тексты, краткие содержания, пересказы от лица разных персонажей. Такие приложения позволяют учащимся быстрее ориентироваться в тексте, находить необходимые цитаты для анализа («Домашняя библиотека», «Краткие содержания», «Живой пересказ», «Школьная литература», «Книга вслух» и пр.). Приложения, содержащие вопросники, викторины, тестовые задания, помогают готовиться к контрольным и проверочным работам, а некоторые даже содержат подборки вопросов из ОГЭ и ЕГЭ («ЕГЭра: литература», «Литератор!», «ЕГЭ. Литература», «Castle Quiz» и пр.). Такой вид условно называют обучающим. Еще выделяют репрезентативные приложения, которые позволяют учащемуся встать на место программиста и создать свои задания, вопросники, тестирования по определенной теме («Testity», «Test maker», «Мои тесты» и пр.).

В статье мы обратимся к анализу методического обучающего приложения «Castle Quiz», которое изначально создавалось как подспорье для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по различным школьным предметам: русский язык, история России, литература, музыка, математика, английский язык, физика, всеобщая история, биология, география, химия, информатика.

В каждом разделе приложения можно выбрать определенную тему и назначить игровую дуэль. Программа сама выбирает онлайн-соперника и с помощью небольшой викторины устанавливает победителя, начисляя баллы за правильные ответы. Обратим внимание на то, что можно выбрать какую-то конкретную тему или же играть, включив вопросы по всем темам. При этом

количество тем ограничено, поэтому мы не сможем воспользоваться данным приложением на всех уроках литературы, если возникнет такая необходимость. В интересующем нас разделе «Литература» доступно тестирование по произведениям, изучающимся в старших классах, а именно: Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание», Л. Н. Толстой «Война и мир», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», А. С. Пушкин «Евгений Онегин», М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», Н. В. Гоголь «Мертвые души», М. Горький «На дне», А. С. Грибоедов «Горе от ума», А. Платонов «Котлован», А. П. Чехов «Вишнёвый сад», А. С. Пушкин «Капитанская дочка», И. А. Гончаров «Обломов», Н. В. Гоголь «Ревизор», А. С. Островский «Гроза», М. А. Булгаков «Собачье сердце», Н. А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо», А. И. Солженицын «Матренин двор», Л. Н. Толстой «Анна Каренина», И. С. Тургенев «Отцы и дети», лирика И. А. Бродского.

Несомненным достоинством данного приложения заключается то, что после пройденного «сражения», каждый ученик может посмотреть пояснение к правильному ответу и понять свои ошибки. Допущенные «промахи» не исчезают, они сохраняются в профиле, где можно нажать на кнопку «разобрать ошибку». Таким образом, программа надежно фиксирует в голове ранее неизвестный материал. Кроме того, в приложении есть дополнительные поощрения в виде достижений (яркие эмблемы), рейтинг игроков (уровень участника, а также количество набранных очков), количество побед и поражений, а также возможность клановых битв (участники могут как создавать свои кланы, так и вступать в уже существующие). Все это активизирует интерес учащихся к предмету «Литература».

Следует отметить, что нами проанализирована бесплатная версия приложения. Платная же предоставляет более широкий выбор тематики заданий, а также безлимитное прохождение уровней в день.

4 Обсуждение (Discussion)

Мы предлагаем методические рекомендации к организации работы с приложением «Castle Quiz» на занятиях по литературе, которые помогут в планировании деятельности учителя и учащихся. Данные рекомендации апробированы на практических занятиях со студентами 4 курса филологического факультета ЮУрГГПУ в рамках изучения предмета «Методика обучения и воспитания (по литературе)».

Эти советы отвечают основным целям обращения к мобильным приложениям на уроках в школе:

1. Повышение качества обучения.
2. Разнообразие методов и приемов подачи программного материала.
3. Эффективное использование времени урока.
4. Увеличение проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Роль педагога на уроке с применением мобильных методических приложений меняется: он не только координирует деятельность учащихся, но и активизирует ее, консультирует учеников и направляет. Школьники же становятся активными, самостоятельными исследователями художественного текста. Главной задачей педагога на таком уроке становится создание и обеспечение условий для творческой инициативы учащихся.

Традиционно приемы работы на уроках литературы стро-

ятся по времени обращения к литературному произведению: перед прочтением, во время интерпретации текста и после чтения. Приложение "Castle Quiz" лучше всего использовать на этапе после чтения как завершающем элементе работы с художественным произведением. Анализ и интерпретация художественного произведения после прочтения необходима для устранения непонимания исторических, культурологических и социальных проблем классического текста для современного школьника, расширению впечатления и оценки текста, подведению итогов восприятия индивидуально-авторской картины мира. Целесообразно на этом этапе перейти к представленным вопросам:

1. Ответьте на конкурсные вопросы раздела «Игра по тексту».
2. Составьте вопросник для проведения викторины по фабуле определенного произведения.
3. Определите черты персонажей, которые войдут в их обязательную характеристику.
4. Придумайте тест по биографии писателя.
5. Угадайте героя по цитате.
6. Создайте квест по мотивам произведения. Определите цель данной игры и те вопросы, которые нужно будет разгадать участникам. Обоснуйте свой выбор.

Также учитель в рамках приложения "Castle Quiz" может провести соревнование между учащимися класса: групповое или индивидуальное. В итоге прохождения соревнования можно выставить оценку, исходя из количества очков, набранных учащимися (в приложении есть возможность просчитать максимальное и минимальное количество баллов и выставить оценки, заранее

просчитав, какое количество баллов какому результату соответствует). Также необходимо заранее озвучить пропорции «балл-оценка», чтобы учащиеся работали более сосредоточенно. Групповое соревнование логично проводить на заключительных уроках семестра или четверти, так как у детей в это время снижается мотивация к обучению ввиду уже сформированных средних баллов. Разделив учащихся на группы и включив использование мобильной игры “Castle Quiz” как первый из этапов соревнования между группами, учитель обеспечит сплоченность команд и увеличит внимание и концентрацию к последующим заданиям.

Функция создания «кланов» в приложении позволяет еще в начале семестра или четверти разделить класс на несколько «кланов» и организовать игру, итоги которой будут подводиться с выставлением итоговых оценок. В течение этого времени каждый участник «клана» должен играть в режиме соревнования и набирать бонусные баллы, педагог же будет вести контроль, вывешивать на доске сводную ведомость. Система наблюдения, которая доступна педагогу в приложении позволит вывести различные номинации в поощрительных оценках учащимся, например, «Самый активный игрок», «Игрок, совершивший меньше всего ошибок», «Игрок, набравший большее количество бонусов» и т. д. Таким образом возможно обеспечить вовлечение в игру даже слабоуспевающих учеников, которые ради выведения команды на призовое место, будут проходить игру и повышать уровень знания по литературе.

Таким образом, в процессе обучения с помощью приложения “Castle Quiz” повышается педагогическая мотивация. Но важно помнить, что за игрой стоит образовательный процесс, а

задача учителя состоит в том, чтобы позволить обучающемуся определить свои силы и выполнять серьезную работу увлекательным и продуктивным способом. На занятии по анализу и интерпретации художественного литературного произведения важна организация деятельности с мобильным приложением, чтобы школьники могли сами найти нужную информацию, толковать сделанные ими открытия с классом и педагогом, а также формулировать выводы.

Использование мобильных приложений на уроках литературы в сочетании с другими методами и приемами организации обучения позволяет усилить мотивацию к изучению предмета, поддерживать интерес, увлеченность процессом, вызывать положительные эмоции и проявлять индивидуальность. Такое обучение является одной из любимых форм работы на занятиях, оно раскрывает творческие возможности обучающихся, вызывает чувства взаимного сопереживания, взаимопомощи в решении сложных задач.

5 Заключение (Conclusion)

Свободно ориентироваться в художественном тексте, быстро отвечать на вопросы по содержанию, находить цитаты, знать описание персонажей, соотносить описываемое в книге с историческими реалиями — необходимые условия для развития интерпретационной компетентности в рамках ФГОС. Они позволят не только гармонизировать читательское восприятие, но и вникнуть в содержание художественного произведения.

Обращение педагогом к мобильному приложению "Castle Quiz" позволяет разнообразить учебный процесс, сделать его увлекательнее, активизировать внимание обучающихся. Несомненно, что в современном мире «рынок обучения с помощью портативных

устройств будет расти, что обусловлено потребностью людей в мобильности, быстрым развитием технологий передачи данных» [5, 379], поэтому будущие учителя-словесники должны быть обучены и готовы к использованию на уроках литературы мобильных приложений (например, “Castle Quiz”), что, в свою очередь, является одной из первостепенных задач высшей педагогической школы.

Библиографический список

1. Ибрагимова Т. Н. Использование информационно-компьютерных технологий при обучении в школе // Символ науки. 2020. № 7. С. 52–54.
2. Касаткина Н. Н. Исследование готовности студентов вуза к мобильному обучению // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 133–138.
3. Поняева Т. А. Значение современных информационных компьютерных технологий в процессе преподавания в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 256–258.
4. Лузгина В. Б., Стаховская Ж. А. Опыт использования мобильных технологий в образовательной среде вуза // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 3. С. 463–472.
5. Киличева Ф. Б. Информационные компьютерные технологии при обучении русскому языку // Academy. 2018. № 4 (31). С. 74–75.
6. Маньшин М. Е. Использование мобильных приложений (плейкастов, буктрейлеров) на уроках литературы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (136). С. 46–49.
7. Кудрявцев А. В. Основные возможности использования мобильных устройств в системе высшего образования // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 66–70.
8. Хоменко О. В. Реализация мобильного обучения на примере Портала мобильного контента ОмГТУ // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21, № 2. С. 374–380.

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

MOBILE APP “CASTLE QUIZ” AS A MODERN TOOL FOR FUTURE TEACHERS' LITERARY EDUCATION

Abstract

Introduction. The Federal State Educational Standard dictates the most important task of literary education — the formation of an independent, creative personality of a competent reader in literature lessons, who is ready for creative activity and has critical thinking, which, in turn, involves the use of modern methods and forms of education. Mobile applications in school circulation are an operational help for the teacher. Therefore, the ability to skillfully use this type of education is mandatory for future philologists to study at a pedagogical university.

Materials and methods. In the article, we resorted to the use of methods of comparative and hermeneutic analysis. A check of students' readiness was made on the basis of the fourth year of the Faculty of Philology.

Results. The study includes an assessment of the main problems of using this type of work, a review of the main mobile applications recommended for use at a particular stage of the lesson, as well as a comparative analysis of the types of modern mobile applications whose use is possible in literature lessons on the example of “Castle Quiz”. Proposals have been developed

for conducting the final stage of studying a literary topic using the Castle Quiz application.

Discussion. The study contains a systematic consideration of the specifics of the application of classical methods of work in literature lessons in combination with the use of the Castle Quiz mobile application. Proposed methodological advice to language teachers for conducting lessons in the study of literary text at school with an appeal to a mobile application. Guidelines for the organization of the final lesson of literature on the topic using technological innovations allow teachers to refer to a modern, to some extent more effective type of work in preparing for classes.

Conclusion. Recommended tips for developing literature classes at school using the Castle Quiz mobile application make it possible not only to form a full-fledged, independent personality of a modern student with an active research position, but also to develop a reader-creator capable of creating his own text, which today is the most important task of literary education. A creative reader, ready to respond with his text to the problems raised in classical works — this is the level of modern education that the current school strives for in literature lessons.

Keywords: Mobile application; Ccastle quiz; Literature; Creative reader; Independent activity; Future teachers; Pedagogical university; Literary education.

Highlights:

Recommendations for using the Castle Quiz mobile application in the lesson of studying a work of art are presented;

Recommended basic techniques for accessing a mobile

application during a literature lesson;

The results of a comparative analysis of the main methods of working with a mobile application that can reveal the creative, active activity of students in a lesson in a modern school are highlighted.

References

1. Ibragimova T.N. (2020), *Ispol'zovaniye informatsionno-komp'yuternykh tekhnologiy pri obuchenii v shkole* [Use of information and computer technologies in teaching at school], *Simvol nauki*, 7, 52–54. (In Russian).
2. 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).
3. Ponyayeva T.A. (2019), *Znachenie sovremennykh informatsionnykh komp'yuternykh tekhnologiy v protsesse prepodavaniya v vysshey shkole* [The value of modern information computer technologies in the process of teaching in higher education], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 63-1, 256–258. (In Russian).
4. Luzgina V.B. & Stakhovskaya ZH.A. (2016), *Opyt ispol'zovaniya mobil'nykh tekhnologiy v obrazovatel'noy srede vuza* [Experience of using mobile technologies in the educational environment of the university], *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*, 3, 19, 463–472. (In Russian).
5. Kilicheva F.B. (2018), *Informatsionnyye komp'yuternyye tekhnologii pri obuchenii russkomu yazyku* [Information computer technologies in teaching the Russian language], *Academy*, 4 (31), 74–75. (In Russian).
6. Man'shin M.Ye. (2019), *Ispol'zovaniye mobil'nykh prilozheniy (pleykastov, buktreylerov) na urokakh literatury* [Using mobile applications (playcasts, book trailers) in literature lessons], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 3 (136), 46–49. (In Russian).

7. Kudryavtsev A.V. (2016), *Osnovnyye vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nykh ustroystv v sisteme vysshego obrazovaniya* [The main possibilities of using mobile devices in the system of higher education], *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, 7, 66–70. (In Russian).

8. Khomenko O.V. (2018), *Realizatsiya mobil'nogo obucheniya na primere Portala mobil'nogo kontenta OmGTU* [Implementation of mobile learning on the example of the OmSTU Mobile Content Portal], *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*, 2, 21, 374–380. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 06.08.2022; одобрена после рецензирования 10.08.2022; принята к публикации 22.08.2022.

The article was submitted 06.08.2022; approved after reviewing 10.08.2022; accepted for publication 22.08.2022.

Научная статья

УДК 378 : 373.04

ББК 74.480 : 74.200.588

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.004

Н. С. Касаткина¹, Н. С. Шкитина²

¹ORCID № 0000-0003-4619-0463

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

E-mail: kasatkinans@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-4778-5717

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

E-mail: shkitinans@cspu.ru

**МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация

Введение. Поиск эффективных механизмов подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности ведется на всех уровнях системы образования нашей страны, начиная с методов, средств и форм обучения и заканчивая современными информационными технологиями, что, безусловно, отра-

© Касаткина Н. С., Шкитина Н. С., 2022

жается в организации учебного процесса. Технология обучения К. Орфа, которая является новым импульсом в организации процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), набирает популярность за последнее время и может быть эффективно применена при организации учебного процесса в вузе и школе.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной психологической и педагогической и методической литературы, посвященной проблеме подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности, в частности, к внеурочной деятельности, изучение опыта, а также диагностические методики, включающие теоретические и эмпирические методы — наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, метод эксперимента и методы статистической обработки данных — ранжирование, шкалирование и др.

Результаты. Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности. Рассмотрено понятие «внеурочная деятельность», определены ее особенности, виды и формы. Создана и апробирована модель подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных универсальных учебных действий школьников в процессе внеурочной деятельности, базирующаяся на технологии обучения К. Орфа, проведена диагностика готовности студентов к формированию коммуникативных УУД обучающихся во внеурочной деятельности, проанализированы результаты опытно-поисковой работы.

Обсуждение. Подчеркивается, что различные технологии, применяемые в ходе формирующего этапа опытно-поисковой ра-

боты, например, технология К. Орфа, являясь эффективными для предметов гуманитарного цикла, особенно на начальном этапе обучения, могут быть не всегда приемлемы на других предметах, особенно технической направленности. Намечились основные направления развития методов, средств и форм подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности во внеурочное время. Возможно создание разнообразных вариантов применения технологии обучения К. Орфа на таких предметах, как история, русский язык и др.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация модели подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности показывает, что организация учебного процесса в школе стала более эффективной. Опытно-поисковая работа выявила значительный рост успеваемости обучающихся, а также не только сформированность коммуникативных УУД школьников, но и творческих способностей.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; виды внеурочной деятельности; общение; коммуникативные УУД; формирование коммуникативных УУД обучающихся; подготовка будущих учителей; педвуз.

Основные положения:

– определены особенности подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности;

– разработана и реализована модель подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных универсальных учебных действий школьников во внеурочной деятельности,

базирующаяся на технологии обучения К. Орфа;

– представлены различные методы, приемы и средства формирования коммуникативных УУД обучающихся во внеурочной деятельности.

1 Введение (Introduction)

Актуальной проблемой современной системы образования является развитие природных способностей каждого обучающегося, индивидуализация обучения. Анализ научной литературы свидетельствует о проблеме повышения качества процесса обучения, использовании эффективных педагогических технологий.

Цель исследования: подготовка студентов педагогического вуза к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Создать и апробировать модель подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности, в основе которой лежит технология обучения К. Орфа.

2. Провести диагностику уровня готовности студентов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности.

3. Провести диагностику уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся в ходе опытно-поисковой работы.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе и позволяет реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования в полной мере. Внеурочная

деятельность — дополнительный процесс организации обучения в образовательной организации, предполагающий использование нетрадиционных методов, средств и форм обучения, отличающихся от используемых в классно-урочной системе, целью которого является освоение основной образовательной программы определенного уровня общего образования [1].

С одной стороны, внеурочная деятельность в широком смысле слова имеет в основе задачи воспитания, а в узком смысле — мотивационно-ценностный аспект вхождения обучающегося в сферу социальных отношений. Исходя из вышеуказанного определения, во внеурочной деятельности следует сделать акцент на такой организации учебного процесса, которая, с одной стороны, направлена на прохождение программы, с другой стороны, на личностное развитие обучающихся. В этом и заключается специфика внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только получает знания, но и пробует применить их в деятельности, решать возникающие проблемы, осуществлять эмоциональный отклик и т. д., следовательно, в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов — ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека. Удельный вес внеурочной деятельности гораздо выше, так как ученик выбирает ее, исходя из своих интересов, мотивов. Таким образом, внеурочная деятельность имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность. Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Итак, цель внеурочной деятельности — создание условий для проявления и развития обучающимся своих интересов на основе

свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций, создание условий для физического, интеллектуального и эмоционального отдыха детей.

Выделим следующие особенности внеурочной деятельности:

1. Не является частью учебного плана.
2. Организуется педагогами школы, УДО, учреждениями культуры, родителями.
3. Ученик имеет право отказаться от внеурочной деятельности.
4. Самостоятельный характер программы внеурочной деятельности и связь с программами дополнительного образования.

Принципы организации внеурочной деятельности:

- индивидуальный и дифференцированный подходы;
- метапредметные связи;
- акцент на ценности воспитательной системы школы;
- свободный выбор на основе личных интересов и склонностей обучающихся.

Основные способы организации внеурочной деятельности:

1. Применение контекстных и активных методов обучения: коллективные творческие дела, которые могут иметь разные формы организации: деловые игры, кейс-обучение, театрализованные представления и др.
2. Включение ребенка в систему коллективных творческих дел, которые являются частью воспитательной системы школы по направлениям, заявленным в учебном плане.
3. Использование ресурсов учреждений дополнительного образования (ЦДОД, городские библиотеки, спортивные учреждения).

Виды внеурочной деятельности: игровая, познавательная, досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение), проблемно-ценностное общение, художественное творчество (социальная преобразующая добровольческая деятельность), техническое творчество, трудовая (производственная) деятельность, туристско-краеведческая деятельность.

Как правило, внеурочная деятельность организуется по разнообразным направлениям развития личности. Нас интересует общекультурное направление, так как именно оно формирует общую и национальную культуру, духовность и эмоциональное богатство личности, ее нравственные ценности и эстетический вкус. Развитые эмоционально-образное и художественно-творческое виды мышления способствуют не только вхождению обучающегося в контекст современной культуры, но и успешной социализации личности.

Под универсальными учебными действиями понимаются обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию обучающихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению [2; 3]. Универсальность учебных действий заключается в том, что они характерны для любого вида учебной деятельности, независимо от особенностей ее организации и контроля. В соответствии с ФГОС выделяют следующие типы УУД: личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные. Особый интерес для нашего исследования представляют коммуникативные УУД.

Группа студентов, участвующих в опытно-поисковой работе, проходила практику в школах г. Челябинска по преподаванию английского языка в начальной школе. Одним из ценностных

ориентиров английского языка как учебного предмета, согласно ФГОС, является приоритет коммуникативной цели обучения, понимаемой как формирование коммуникативных УУД школьников через коммуникативный метод обучения. Таким образом, коммуникативные УУД — это социальная компетенция, коммуникативное взаимодействие, наиболее эффективно развивающееся именно в рамках обучения иностранному языку. Обучающиеся должны уметь слушать друг друга, участвовать в коллективном обсуждении проблем, согласованно выполнять совместные учебные действия, осуществлять общее планирование и контроль, согласовывать действия и уметь договариваться, работая в парах и группах. Кроме того, к коммуникативным УУД относятся:

- 1) поиск благополучного выхода из конфликта;
- 2) владение устной речью, знание основных понятий;
- 3) навык активного слушания;
- 4) контроль и коррекция поведения партнера в группе и др.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся студенты использовали критерии, связанные с оценкой монологического, диалогического высказывания, лексико-грамматических заданий.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Среди многообразия методов и средств внеурочной работы наше внимание привлекло применение Орф-педагогики, являющееся новым импульсом к организации творческой деятельности обучающихся. Изучению Орф-педагогики посвящены работы Д. Гудкина, В. А. Жилина, В. Р. Каневского, О. Леонтьевой и др. [4; 5; 6; 7], отражающие биографию К. Орфа, сущность и особенности его системы, ее практическую значимость.

В настоящее время концепция немецкого композитора и педагога Карла Орфа стремительно набирает популярность. Орф-подход применяется педагогами во многих странах мира для обучения в естественной и непринужденной обстановке. Но все же основным предназначением Шульверка является первичное приобщение всех обучающихся независимо от их способностей к музыке, раскрепощение индивидуально-творческих сил, развитие природной музыкальности. Главная причина такой популярности в том, что эти занятия затрагивают многие аспекты психического развития, в том числе, раскрытие самостоятельной деятельности и творчества обучающихся, единство музыки, речи и движения.

Проанализировав авторов, изучавших работы К. Орфа, мы пришли к следующим выводам:

1. Обучение организуется в технологии Карла Орфа через песни, пьесы и театрализованные упражнения («Орф-Шульверк»).

2. Орф-Шульверк — это организация учебно-воспитательного процесса через технологию обучения К. Орфа, целевыми установками которой являются приобщение к искусству и творчеству. В основе технологии – взаимосвязь речевого, двигательного компонентов деятельности и музыки, что в конечном итоге приводит к гармонизации внутреннего мира личности.

3. В основе занятия по технологии обучения К. Орфа лежит игра на различных инструментах и использование «звукового сопровождения» в виде хлопков, щелчков, притопов; «игры» палочками, стаканами, пеналами и др. [14]. Эти занятия нацелены на развитие, прежде всего, коммуникативных УУД обучающихся — речи, коммуникативных способностей, внимания, концентрации,

мелкой и крупной моторики. Урок строится «здесь и сейчас», в зависимости от индивидуальных потребностей учеников, от их эмоционального состояния.

Остановимся более подробно на основных положениях педагогической концепции К. Орфа:

- интеграция музыки, движения и речи, происходящая из синкретизма первобытного искусства;
- понимание первичности художественной идеи;
- практика предшествует теории;
- демократичные отношения учителя и обучающегося, в основе которых лежит сотрудничество;
- необходимость рефлексии в конце занятия.

Во время занятий обучающиеся не испытывают дискомфорта, скованности, они естественны и увлечены творческим процессом обучения. Атмосфера урока по системе К. Орфа создается особым качеством общения партнеров. Это общение можно назвать игровым, т. к. в него включены как равноправные партнеры и обучающиеся, и педагог. Только атмосфера непринужденного, доброжелательного общения позволяет добиться главной цели — активной деятельности обучающихся. На таком уроке они не пассивно слушают педагога, а импровизируют, придумывают что-то новое, проявляют свою индивидуальность.

Для успешного выполнения поставленных задач использовались различные методы исследования. Теоретические методы: изучение и анализ философской и психолого-педагогической литературы, методических рекомендаций по организации внеурочной деятельности по иностранному языку. Эмпирические: обобщение передового педагогического опыта; наблюдение,

тестирование; опытно-поисковая работа, статистические методы обработки результатов исследования.

3 Результаты (Results)

Модель, применяемая на теоретическом этапе исследования проблемы, дает возможность рассмотреть процесс с разных сторон, на основании чего — корректировать и полностью изменить его составляющие. Под моделью подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности мы понимаем мысленно представляемую и материально реализуемую систему подготовки, которая замещает исследуемый объект, объективно отражая его, и таким образом дает дополнительную информацию, способствующую изучению этого объекта [8].

На современном этапе наиболее популярны среди исследователей следующие модели профессиональной подготовки: структурно-функциональные, функционально-структурные, организационные, образовательные, процессные, компетентностные и др.

Так как подготовка студентов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочное время является аспектом общей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, мы выбираем один из вариантов моделей подготовки — процессную модель. На наш взгляд, она дает возможность учитывать требования, предъявляемые заказчиком, основные теоретические положения профессионально-педагогической подготовки (в виде системно-деятельностного, коммуникативно-партиципационного и игрового подходов), критерии и показатели готовности к сформированности коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности.

Мы представляем процесс подготовки будущих учителей к формированию коммуникативных УУД школьников как этапы развития и преобразований, характеризующиеся последовательной сменой друг друга, в основе которых лежит минимальная единица — педагогическая задача. Следовательно, результатом моделирования процесса подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности является выделение последовательности этапов и установление связей между ними.

Первый этап — вводный — создаются мотивы предстоящей внеурочной деятельности, знания и отношения, а также качества личности, которые формируются на этом этапе, имеют ценностный аспект [9]. Детализируя процесс формирования готовности студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности на данном этапе, следует выделить следующие шаги:

1 шаг — активизация интереса к предстоящей внеурочной деятельности по иностранному языку [10; 11]. Педагог рассказывает о видах и формах внеурочной деятельности, комментирует методы, приемы, применяемые на факультативах, кружках и др., описывает особенности коммуникации с обучающимися, основанные на сотрудничестве и партисипации.

II шаг — формирование ценностей-знаний и ценностей-отношений.

Формирование ценностей-знаний предполагает знакомство с такими понятиями, как общение, коммуникация, коммуникативные УУД, внеурочная деятельность, технологии обучения, нацеленные на формирования коммуникативных УУД школьников,

технология обучения К. Орфа и др. [12].

Ш шаг — формирование ценностей-качеств, которые формируются на основе взглядов на мир и образе такого поведения педагога, при котором педагогическое общение будет наиболее эффективным.

На втором этапе — интерактивном — происходит обучение особенностям коммуникации во внеурочной деятельности.

I шаг — формирование базовых коммуникативных умений будущего педагога. На этом этапе осуществляется регулирование форм поведения студентов на основе усвоения ими образцов поведения и норм педагогического общения учителя через тренинг педагогического общения, который нами рассматривается как практико-ориентированное обучение, ориентированное на использование контекстных методов групповой работы, для которой характерны персонификация высказываний, акцентирование языка чувств, диалогизация обучения.

II шаг — формирование коммуникативных умений будущих учителей. На данном этапе применяются также контекстные методы обучения более продвинутого характера: метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций, мозговой штурм, деловая игра др., и основной единицей обучения становится педагогическая ситуация [13], а деятельность обучающихся можно определить как сложную квазипрофессиональную деятельность, в которой уже начинают просвечивать черты будущей профессиональной деятельности.

III шаг — формирование творческих коммуникативных умений будущего учителя. Они формируются на основе сформированных коммуникативных умений; студенты могут использовать

свои индивидуальные стратегии для их реализации через подготовку фрагментов занятий на факультативе, языковом кружке, мини-театре, используя различные современные технологии, в том числе и технологию обучения К. Офа.

Третий этап подготовки студентов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности — рефлексивно-корректирующий, на котором реализуется мониторинговая деятельность по определению уровня готовности будущих учителей.

I шаг — диагностика эффективности процесса подготовки, что выражается в выделении, анализе, учете и оценке тех факторов, которые оказывают влияние на данный процесс и интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и точности.

II шаг — рефлексивно-прогностический. Данный этап предполагает анализ процесса подготовки будущих учителей и прогноз деятельности по совершенствованию процесса подготовки студентов педагогических вузов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности.

С помощью результатов теоретического анализа и обобщения всех данных, полученных в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы, мы выявили причины низкой сформированности коммуникативных УУД студентов: отсутствие готовности к формированию коммуникативных УУД, отсутствие мотивации к организации своей профессиональной деятельности, а также недостаточное использование современных продуктивных технологий, направленных на формирование коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы при

проведении диагностики уровня готовности студентов к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности были получены результаты, на основании которых можем сделать следующие выводы. Высокий уровень готовности выявлен у минимального количества испытуемых — 18 % от общего количества. Большинство студентов имеют низкий (47 %) и средний (35 %) уровни.

По результатам обобщающего этапа опытно-поисковой работы можем сделать следующие выводы: показателей с низким уровнем готовности студентов к формированию коммуникативных УУД школьников стало меньше на 29 %, в то время как количество студентов с высоким уровнем достаточно возросло (на 23 %). Следовательно, мы наблюдаем положительную динамику.

Наиболее значимые изменения мы заметили при повторном тестировании уровня готовности студентов к формированию коммуникативных универсальных учебных действий школьников во внеурочной деятельности: обучающиеся стали более свободно и открыто общаться; заметно расширился словарный запас обучающихся; в процессе контрольного тестирования студенты давали более точные, развернутые ответы, верно задавали интересующие их вопросы.

Итак, результатами готовности студентов педагогического вуза к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности являются:

- построение монолога, диалога, полилога с использованием адекватных речевых клише и целевое использование коммуникативных средств;
- рассмотрение различных точек зрения по обсуждаемой

проблеме, иногда прямо противоположных, ориентация на позицию партнеров по общению;

– умение достигать договоренности и находить оптимальное решение, выходить достойно из затруднительной ситуации;

– ориентация на знания и опыт партнера по общению и др.

4 Обсуждение (Discussion)

Результаты опытно-поисковой работы, проводимой студентами во время практики, могут быть интерпретированы следующим образом: технология обучения К. Орфа способствует формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности. Вместе с тем, после обобщения результатов мы можем говорить об ограничении поля исследования, так как не все методы, в частности, Орф-метод не совсем подходит для применения на предметах точных наук (математика, физика, химия и др.) на старшем этапе обучения из-за особенностей организации занятий по данным предметам и применения специфических методов обучения. Хотя на других предметах, особенно на начальном этапе обучения, Орф-метод органично вписывается в образовательный процесс.

Перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к формированию коммуникативных УУД школьников во внеурочной деятельности предполагает разработку перспектив дальнейшего развития положительных тенденций, способы предупреждения и блокирования негативных тенденций на основе гибкого сочетания методов и приемов реализации образовательного процесса.

5 Заключение (Conclusion)

Подводя итог, можно сказать, что необходимость формирования универсальных учебных действий школьников очевидна, так как УУД обладают универсальностью применения обучающимися на любом предмете, они обеспечивают сознательную ориентацию обучающихся на понимание и взаимодействие с партнерами по общению.

В ходе исследовательской работы мы пришли к выводу, что использование элементов технологии обучения немецкого педагога К. Орфа является действительно эффективным при формировании коммуникативных УУД обучающихся на занятиях по иностранному языку во внеурочной деятельности.

Реализуя модель подготовки студентов педагогического вуза к формированию коммуникативных универсальных учебных действий школьников во внеурочной деятельности, базирующуюся на технологии обучения К. Орфа, мы пришли к выводу, что эффективность ее применения доказывает необходимость использования в традиционной системе профессиональной подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. Татаринцева Н. Е. Педагогическое проектирование: история, методология, организационно-методическая система : монография. Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета. 2019. – 150 с.
2. Зимнякова И. Ю. Формирование коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий в процессе группового взаимодействия младших школьников // Наука и образование: новое время. 2015. № 2. С. 532–534.
3. Медведева Н. В. Формирование и развитие УУД в начальном общем образовании // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 1. С. 74–81.
4. Гудкин Д. Драйв: теория и практика мотивации // Орф-Шульверк. 2016. № 91. С. 26–29.

5. Жилин В. А. Легкий концерт // Вестник педагогического общества Карла Орфа. 2018. № 25. С. 34–44.

6. Каневский В. Р. Орф-Шульверк. Учитель: попытка описать профессию // Вестник педагогического общества Карла Орфа. 2015. № 23. С. 45–50.

7. Леонтьева О. Т. Книга о Карле Орфе. М.: Композитор. 2015. – 511 с.

8. Подготовка студентов педагогического вуза к развитию творческих способностей обучающихся / Н. С. Касаткина [и др.] // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. № 10 (164). С. 115–118.

9. Диркенс Д. Искусство обучать. Как сделать любое обучение нескудным и эффективным. М : Манн. 2016. – 276 с.

10. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М : Просвещение. 2021. – 222 с.

11. Грей П. Свобода учиться. Игра против школы. М : Манн. 2016. – 336 с

12. Фалетрова О. М. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции. М : Юрайт. 2019. – 162 с.

13. Щуркова Н. Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве : учебное пособие для СПО. М : Юрайт. 2019. – 168 с.

N. S. Kasatkina¹, N. S. Shkitina²

¹ORCID No. 0000-0003-4619-0463

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

E-mail: kasatkinans@scpu.ru

²ORCID No. 0000-0003-4778-5717,

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

E-mail: shkitinans@cspu.ru

THE MODEL OF FUTURE TEACHERS' PREPARATION FOR SCHOOLCHILDREN' S COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS FORMATION IN PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract

Introduction. The search for effective mechanisms for pedagogical universities students preparing for professional activity is conducted at all levels of education system of our country, starting with methods, means and forms of education, and ending with modern information technologies, which, of course, is reflected in the pedagogical universities students' professional training. K. Orff's teaching technology, which is a new impulse in schoolchildren communicative skills formation, has been gaining popularity lately and it can be used in professional education process effectively.

Materials and methods. The main research methods are analysis of scientific psychological, pedagogical and methodological literature devoted to problem of pedagogical universities students preparing for professional activity, in particular for extracurricular activities, experience study, as well as diagnostic methods, including theoretical and empirical methods — observation, description, conversation, questioning, testing, experimental method and methods of statistical processing data — ranking, scaling, etc.

Results. Psychological, pedagogical, methodological literature on the problem of future teachers' preparation for professional activity is analyzed. The concept of “extracurricular activity” is considered, its features, types and forms are determined.

Model of pedagogical universities students' preparing for schoolchildren communicative universal educational actions formation in process of extracurricular activities based on K. Orf's teaching technology has been created and tested. Diagnostics of students' readiness for communicative actions formation in extracurricular activities was carried out, results of experimental search work were analyzed.

Discussion. It is emphasized that various technologies used during formative stage of experimental research work, for example, K. Orff's technology, being effective for subjects of humanities cycle, especially at initial stage of training, may not always be acceptable in other subjects, namely, technical orientation. The main directions of development of methods, means and forms of future teachers' preparation for professional activity in extracurricular time have been outlined. It is possible to create a variety of options for application of K. Orf's teaching technology on subjects such as history, Russian, etc.

Conclusion. It is concluded that implementation of model of pedagogical universities students' preparing for schoolchildren's communicative skills formation shows that organization of educational process at school has become more effective. The experimental and search work revealed a significant increase in students' academic performance, schoolchildren's communicative skills formation, as well as their creative abilities.

Keywords: Extracurricular activities; Types of extracurricular activities; Communication; Communicative universal learning activities; Formation of communicative universal educational activities; Training of future teachers; Pedagogical university.

Highlights:

The features of preparing students of pedagogical universities for the formation of communicative universal educational actions of schoolchildren in extracurricular activities are determined;

A model was developed and implemented for preparing students of pedagogical universities for the formation of communicative universal educational actions of schoolchildren in extracurricular activities, based on the learning technology of K. Orff;

Various methods, techniques and means of forming students communicative skills in extracurricular activities are presented.

References

1. Tatarintseva N.E. (2019), *Pedagogicheskoe proektirovanie: istoriya, metodologiya, organizacionno-metodicheskaya sistema: monografiya* [Pedagogical design: history, methodology, organizational and methodological system], *Monografiya*, Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, Rostov-na-Donu; Taganrog, 150 p. (In Russian).
2. Zimnyakova I.Y. (2015), *Formirovanie kommunikativnyh i regulativnyh universal'nyh uchebnyh deystvij v processe gruppovogo vzaimodejstviya mladshih shkol'nikov* [Formation of communicative and regulatory universal educational actions in the process of group interaction of younger schoolchildren], *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*, 2, 532–534. (In Russian).
3. Medvedeva N.V. (2014), *Formirovanie i razvitie UUD (Universal'nykh uchebnykh deystviy) v nachal'nom obshchem obrazovanii* [Formation and development of ULA (Universal learning activities) in primary general education], *Nachal'naya shkola plus Do i Posle*, 1, 74–81. (In Russian).
4. Gudkin D. (2016), *Drajv: teoriya i praktika motivacii* [Drive: theory and practice of motivation], *Orf-Shulverk*, 91, 26–29. (In Russian).

5. Zhilin V.A. (2018), *Legkij koncert* [Easy concert], *Vestnik pedagogicheskogo obshchestva Karla Orfa*, 25, 34–44. (In Russian).
6. Kanevsky V.R. (2015), *Orf-Shulʹverk. Uchitel': popytka opisat' professiyu* [OrfShulverk. Teacher: an attempt to describe a profession], *Vestnik pedagogicheskogo obshchestva Karla Orfa*, 23, 45–50. (In Russian).
7. Leontieva O.T. (2015), *Kniga o Karle Orfe* [The book about Karl Orff], Kompozitor, Moscow, 511 p. (In Russian).
8. Kasatkina N.S., Nemudraya E.Yu., Tsiulina M.V., Shkitina N.S. (2018), *Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k razvitiyu tvorcheskih sposobnostej obuchayushchihsya* [Pedagogical university students' preparation for the development students' creative abilities development], *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 10 (164), 115–118. (In Russian).
9. Dirckens D. (2016), *Iskusstvo obuchat'. Kak sdelat' lyuboe obuchenie neskuchnym i effektivnym* [The art of teaching. How to make any training boring and effective], Mann, Moscow, 276 p. (In Russian).
10. Zimnaya I.A. (2021), *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school], Prosveshcheniye, Moscow, 222 p. (In Russian).
11. Gray P. (2016), *Svoboda uchit'sya. Igra protiv shkoly* [Freedom to learn. The game against school], Mann, Moscow, 336 p. (In Russian).
12. Faletrova O.M. (2019), *Social'naya pedagogika. Muzyka kak sredstvo psihologo-pedagogicheskoy korrekcii* [Social pedagogy. Music as a means of psychological and pedagogical correction], Yurayt, Moscow, 162 p. (In Russian).
13. Shchurkova N.E. (2019) *Pedagogika. Igrovye metodiki v klassnom rukovodstve (uchebnoe posobie dlya SPO (srednego spetsial'nogo obrazovaniya)* [Pedagogy. Game techniques in classroom manual. Textbook for SSE (secondary special education)], Yurayt, Moscow. 168 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 05.08.2022; одобрена после рецензирования 11.08.2022; принята к публикации 16.08.2022.

The article was submitted 05.08.2022; approved after reviewing 11.08.2022; accepted for publication 16.08.2022.

Научная статья

УДК 37.032

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.005

О. Н. Курмакаева¹, А. А. Милютин²

¹ORCID № 0000-0003-2594-5812

Аспирант кафедры педагогики и этнокультурного образования,

Челябинский государственный институт культуры,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: olga.kurmakaeva@rambler.ru

²ORCID № 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

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация

Введение. В данной статье рассмотрены некоторые аспекты развития современного информационного общества; обозначены основные проблемы современной педагогической науки и информационной безопасности личности школьника. Цель статьи — выявление путей формирования информационной безопасности обучающихся.

© Курмакаева О. Н., Милютин А. А., 2022

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме формирования навыков информационной безопасности, а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу. На основе наблюдения и бесед с обучающимися выбран формат педагогического сопровождения обучающихся при формировании навыков информационной безопасности.

Результаты. Представлен обзор основных идей ведущих педагогов по проблеме формирования навыков информационной безопасности. Выделены компоненты информационной безопасности, а также пути их формирования.

Обсуждение. Представлена модель педагогического сопровождения информационной безопасности обучающихся. На основании разработанной модели предложена концепция программы по формированию навыков информационной безопасности у обучающихся.

Заключение. Сделан вывод о необходимости педагогического сопровождения обучающихся с целью формирования навыков информационной безопасности. Одним из методов осуществления педагогического сопровождения является метод образовательных событий.

Ключевые слова: формирование навыков информационной безопасности; метод образовательных событий; проектная деятельность; обучающиеся; навыки.

Основные положения:

- представлен анализ понятия информационная безопасность в научных педагогических исследованиях;
- выделены компоненты информационной безопасности

обучающихся;

– разработана модель педагогического сопровождения информационной безопасности, способствующая формированию навыков безопасного поведения в информационном пространстве.

1 Введение (Introduction)

Основным направлением развития общества является глобальная информатизация и цифровизация. Для развития экономики, образования и культуры России необходимо обеспечить население доступной социально значимой информацией. Современные условия глобальной информатизации создают принципиально новые возможности для человека, но также возникают и новые угрозы, такие как:

- лавинообразный характер потока информации;
- распространение информации, способствующей экстремистским настроениям в обществе;
- пропагандирование деструктивного поведения;
- снижение уровня правосознания у населения;
- негативное влияние на духовную сферу человека;
- изменение качества общения – увеличение замкнутости, отчуждения, развитию депрессивного состояния, что подтверждается исследованиями К. К. Колина, И. В. Роберт, В. П. Полякова, И. А. Соколова, О. В. Козлова и др [1; 2; 3; 4; 5].

Ответом на угрозы изменяющегося мира, в том числе и на информационные угрозы, в России стал Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474, обозначивший национальные цели развития страны, среди которых можно выделить сохранение населения, здоровье и благополучие людей и создание комфортной и безопасной среды для жизни. Важной составляющей является

информационная безопасность. Однако, по мнению К. К. Колина, «уровень философского и научно-методологического осмысления процессов, проблем и перспектив информационного развития общества существенно отстаёт от темпов технологического прогресса»[6]. В преодолении разрыва между цифровыми и информационными технологиями и культурой их использования ведущая роль отводится педагогам, которые способны сформировать умения информационной безопасности.

Для отбора существующих и разработки новых эффективных педагогических технологий, формирующих навыки информационной безопасности обучающихся, педагогическая наука должна решить ряд задач:

- определить понятие «информационная безопасность» с точки зрения педагогики;
- выявить и дать характеристику компонентам основного понятия «информационная безопасность»;
- выделить качества личности, делающие обучающегося уязвимым для информационных угроз, а также качества личности, благодаря которым человек способен противостоять внешним угрозам;
- разработать модель педагогического сопровождения формирования навыков информационной безопасности обучающихся.

Целью настоящей статьи является выявление компонентов информационной безопасности для разработки модели педагогического сопровождения по формированию навыков информационной безопасности обучающихся.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для разработки программы педагогического сопровождения произведен анализ научной литературы по данной теме, который использовался для обоснования собственной концепции модели педагогического сопровождения информационной безопасности обучающихся.

Исследователи определяют понятие «информационная безопасность» следующим образом (Таблица 1).

Таблица 1 — Понятие «информационная безопасность» в работах педагогов-исследователей

Table 1 — The concept of “Information security” in the works of teachers-researchers

Автор	Определение
Ю. И. Богатырева	Состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование, использование и развитие в интересах личности, общества и государства [7]
В. П. Поляков	Совокупность личностных качеств, характеризующих его способности и потребности использовать доступные информационные возможности для систематического и осознанного поиска нового знания, его интерпретации, распространения и использования в профессиональной деятельности с целью самосовершенствования с учетом уровня развития информационных и коммуникационных технологий и выполнения требований информационной безопасности, обеспечивающих эффективное и безопасное использование информационных ресурсов в интересах общества и личности [8]

Пути формирования навыков информационной безопасности обучающихся

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Т. А. Малых	Состояние защищенности жизненно важных интересов личности, проявляющееся в умении выявлять и идентифицировать угрозы информационного воздействия и умении скомпенсировать негативные эффекты информационного воздействия
Н. И. Саттарова	Состояние защищенности основных интересов учащихся от угроз, вызываемых информационным воздействием на психику и социокультурное развитие ребенка разнообразными социальными субъектами и информационной средой общества, в том числе образовательной средой [9]
Е. Э. Серебрянник	Состояние информационной среды, обеспечивающее удовлетворение информационных потребностей субъектов информационных отношений, безопасность информации и защиту субъектов от негативного информационного воздействия; совокупность качеств личности: критическое мышление, устойчивость к внушению, нравственная устойчивость

подавляющее большинство исследователей рассматривает феномен информационной безопасности как создание защищенной среды для человека. Однако, как мы сейчас видим, создать такую среду невозможно, поэтому кроме создания безопасной среды, особо важно сформировать у человека такие свойства личности, которые помогут среди потока информации выделить достоверную,

и на ее основе принять правильные решения.

На этапе становления личности педагог должен помочь ребенку освоить методы работы с информацией. Для этого необходимо научно-методическое обеспечение педагогического сопровождения информационной безопасности школьников с учетом их психофизиологических особенностей. На данном этапе развития педагогики решение вышеуказанной проблемы сопряжено с рядом противоречий, связанных с потребностью личности и общества в информационно-психологической безопасности и отсутствием методических разработок по обучению школьников этой разновидности безопасности, а также между социальным заказом, потребностью государства в личностях, владеющих навыками информационной безопасности, и недостаточным развитием ее у обучающихся.

При разработке модели педагогического сопровождения по формированию умений информационной безопасности необходимо опираться на психофизиологические особенности обучающихся. Согласно Д. Б. Эльконину, «в переходном возрасте проявляются следующие особенности развития:

- вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы;
- появляются детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять);
- обучающийся начинает вести дневник для свободного и независимого выражения своих внутренних, подчас глубоко личных переживаний, сомнений и наблюдений. Все перечисленное свидетельствует об обращении обучающихся к самому себе» [10].

Необходимо отметить, что условия, в которых формируется личность современных подростков, отягощается необходимостью социализироваться как в реальном, так и в виртуальном мирах. Если социализация в реальном мире проходит под руководством взрослых, то социализация в виртуальном мире подчас скрыта от родителей и педагогов, но, к сожалению, может оказаться управляемой деструктивными личностями для достижения своих интересов. Именно поэтому школьник становится наиболее из всех социальных групп уязвимым к информационному воздействию. Вот почему важно научить обучающихся противостоять угрозам, исходящим из сети Интернет и построить доверительные отношения между педагогом и школьником, чтобы обучающийся не боялся обратиться за помощью к взрослому.

Однако у обучающихся есть и изменения, опираясь на которые можно сформировать требуемые в обществе компоненты информационной безопасности. Одной из таких особенностей является увлеченность, активное участие во внеурочной деятельности. Кроме того, школьник желает общения со взрослым на равных, поэтому для формирования навыков информационной безопасности предпочтительнее формат внеурочной деятельности или дополнительного образования, где обучающийся не скован формальными атрибутами урока. В этот период он все чаще задает вопросы для понимания сущности происходящего события. Обучающемуся необходимы факты, подтверждающие слова учителя. Ему интересна глубина изучаемого вопроса, с одной стороны, это свидетельствует об увлеченности, с другой, — о недостаточности умения применять теоретический материал для своих личных практических целей.

Необходимо обеспечить формирование навыков информационной безопасности обучающихся в формате педагогического сопровождения, которое должно быть направлено:

1) на расширение представлений об информационной безопасности через выполнение творческих заданий и решение творческих задач;

2) на использование групповых форм и методов обучения (дискуссии, беседы, ролевые игры, рефрейминг, моделирование, участие в конкурсах и проектах), что позволяет обеспечить осмысление информационной безопасности и формирование готовности обучающихся принять участие в социально значимых проектах;

3) на анализ личностно-значимого результата, саморефлексию и сформированную готовность участия в дальнейшей работе [11].

В ходе реализации содержания педагогического сопровождения по формированию информационной безопасности у обучающихся предлагается участие в проектах по созданию цифровых продуктов по информационной поддержке (сайт, страница в социальной сети, канал блогера). Самостоятельный выбор и участие в проектах предполагает выявить позитивную готовность и направленность на активность по осмыслению значения личностной и социально значимой информационной безопасности.

3 Результаты (Results)

Для формирования у обучающихся навыков информационной безопасности педагогу необходимо сформировать:

1. Знаниевый компонент.
2. Деятельностно-творческий компонент.

3. Духовно-нравственный компонент.

4. Рефлексивный компонент.

Знаниевый компонент предусматривает следующие компетенции:

- понимание содержания и значения информационной безопасности;
- владение методами сбора, хранения и обработки информации;
- представление об основах законодательства о защите информации.

Деятельностно-творческий компонент предусматривает включенность обучающихся в практическую деятельность по созданию цифрового продукта. Содержанием данного компонента является активность и инициативность обучающегося, его направленность к соблюдению правовых и этических норм в информационной сфере, творческая устремленность при овладении практическими умениями и навыками деятельности в информационном пространстве, в том числе в сети Интернет. Актуальность духовно-нравственного компонента определяется тем, что анализ ценностей современных подростков демонстрирует необходимость формирования навыков осознанного, рационального подхода при использовании информационных ресурсов. Рефлексивный компонент определен наличием рефлексии, которая требует постоянного самосовершенствования через самоанализ использования информационных ресурсов. Данный компонент предполагает формирование у обучающихся ответственности, стремление к анализу информации, понимание принципов развития общества в целом.

Для формирования указанных компонентов информацион-

ной безопасности у обучающихся, необходимо организовать их для работы над проектами, связанными с освоением современного информационного пространства, а также одним из видов такой проектной деятельности может быть работа по созданию сайта на интересующую подростков тему.

4 Обсуждение (Discussion)

Программа по формированию навыков информационной безопасности обучающихся разработана на основе обобщения опыта работы, а также модели педагогического сопровождения. Предлагаемая нами модель базируется на социальном заказе по формированию личности, владеющей навыками информационной безопасности, и состоит из следующих блоков: целевого (цель, задачи, подходы и принципы формирования навыков информационной безопасности), содержательного (содержание, ресурсы, формы, методы) и диагностически-результативного (критерии, уровни и результаты сформированности навыков информационной безопасности обучающихся).

На основе проведенного анализа предложены следующие критерии достижения формируемых компонентов сформированности навыков информационной безопасности: знаниевый компонент — совокупность знаний о методах отбора достоверной информации с сети Интернет, деятельностно-творческий — самостоятельность при отборе информации; духовно-нравственный — направленность на использование и распространение качественной и достоверной информации; рефлексивный — анализ своего отношения к поступающей информации.

Практическая реализация модели предлагается через программу, цель которой — научить ребенка критическому мышлению

при отборе информации. Программа рассчитана на педагогов, работающих в системе дополнительного образования, но также может быть использована для проведения внеурочной деятельности. Содержательная часть программы базируется на формировании указанных компонентов.

Для достижения цели целесообразно использовать проектную деятельность по созданию цифровых продуктов с их последующей презентацией. Обучающиеся в рамках курса разрабатывают и создают сайт. Для создания предложенного продукта обучающиеся создают текстовый контент, осваивают правила видеомонтажа, а также изучают принцип функционирования интернета с технической, правовой и социальной сторон.

В ходе организованной работы учитель может использовать исторический и литературный материал, демонстрирующий значимость достоверной информации для принятия решений. Для успешной реализации программы также используется метод образовательных событий, «который предполагает интенсивную интеграцию теоретического знания с возможностями его практического воплощения» [12]. Метод образовательных событий по форме организации образовательного процесса имеет черты образовательного проекта, однако данная форма предполагает активное участие обучающихся в реальных практических мероприятиях: производственная экскурсия, встреча с работодателями, участие в конференции в качестве слушателя, мастер-класс, круглый стол, тренинг, разработка программного продукта, проведение исследования и пр.

5 Заключение (Conclusion)

Итак, при развитии личности обучающегося в современном

мире особое значение имеет формирование навыков информационной безопасности. При этом необходимо учитывать возрастные особенности, а также интересы обучающихся, предлагая им реализацию совместных проектов в актуальном для них формате. Кроме того, координация деятельности обучающихся должна осуществляться в форме педагогического сопровождения, что позволит создать партнерскую атмосферу.

Предложенная программа по осуществлению педагогического сопровождения формирования навыков информационной безопасности разработана на основе разработанной модели. При этом одним из ведущих рассматривается метод образовательных событий, который предполагает включение обучающихся в практическую деятельность. Такой практической деятельностью может быть создание цифровых продуктов, например, сайтов или блогов, причем при разработке продукта отдельные темы могут быть более или менее интересны отдельным обучающимся, в этом случае возможно предложить выполнение заданий, одинаковых по содержанию, но различных по степени сложности. Кроме того, данная программа интегрирует и обобщает знания школьников, позволяя увидеть практическое применение изучаемых дисциплин. Создание реального продукта — сайта, позволяет быть вовлеченным в актуальную для обучающегося деятельность. В свою очередь, педагог имеет возможность на практике продемонстрировать необходимость и значимость навыков информационной безопасности.

Библиографический список

1. Колин К. К. Глобальная безопасность и приоритеты действий ООН на ближайшее десятилетие // Стратегические приоритеты. 2020. № 1-2 (25-26).

С. 49–60.

2. Роберт И. В. Подготовка педагогических кадров в области информационной безопасности личности в условиях цифровой трансформации образования // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в цифровой информационно-образовательной среде : сборник научных статей. – Москва : Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, 2021. – С. 151–170.

3. Поляков В. П. Информационная безопасность личности как педагогическая проблема // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». 2019. Т. 2. С. 145–147.

4. Соколов И. А. Новый этап информатизации общества и актуальные проблемы образования // Информатика и ее применения. 2008. Т. 2, № 1. С. 67–76.

5. Козлов О. А. Информационная безопасность как условие деятельности образовательных организаций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 22. С. 43–55.

6. Колин К. К. Гуманитарные проблемы цифровой экономики // Информационное пространство цифровой экономики России. Концептуальные основы и проблемы формирования. М : ФИЦ ИУ РАН, 2018. С. 179–229.

7. Богатырева Ю. И. Непрерывная подготовка личности к обеспечению информационной безопасности // Территория науки. 2014. № 6. С. 6–10.

8. Поляков В. П. Информационная безопасность личности как педагогическая проблема // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». 2019. Т. 2. С. 145–147.

9. Саттарова Н. И. О формировании культуры безопасности обучающихся в информационном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 242–245.

10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М : Педагогика, 1989. – 560 с.

11. Бызов Е. А. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 года /

под научной редакцией Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 353–356.

12. Эльконин Б. Д. Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003. С. 5–22.

O. N. Kurmakaeva¹, A. A. Milyutina²

¹ORCID No. 0000-0003-2594-5812

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Ethno-Cultural Education, Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: olga.kurmakaeva@rambler.ru

²ORCID 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

WAYS OF FORMING STUDENTS' INFORMATION SECURITY SKILLS

Abstract

Introduction. In this article, some aspects of the development of the modern information society are considered; the main problems of modern pedagogical science on the issue of information security of the student's personality are identified. The purpose of the article is to identify the components of information security for the formation of information security skills among students.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the problem of the

formation of information security skills, as well as diagnostic techniques, including observation, description, conversation. Based on observation and conversations with students, the format of pedagogical support of students in the formation of information security skills was chosen.

Results. The review of the main ideas of leading teachers on the problem of formation of information security skills is presented. The components of information security that need to be formed in students are highlighted.

Discussion. The model of pedagogical support of information security of students is presented. Based on the developed model, the concept of a program for the formation of information security skills among students is proposed.

Conclusion. The conclusion is made about the need for pedagogical support of students in order to form information security skills. One of the methods of pedagogical support can be the method of “Educational events”.

Keywords: Formation of information security skills; Method of educational events; Project activity; Students; Skills.

Highlights:

The analysis of the concept of information security in scientific pedagogical research is presented;

The components of information security of students are highlighted;

A model of pedagogical support of information security has been developed, which contributes to the formation of safe behavior skills in the information space.

References

1. Kolin K.K. (2020), *Global'naya bezopasnost' i priority dejstvij OON na blizhajshee desyatiletie* [Global security and priorities of UN actions for the next decade], *Strategicheskie priority*, 1-2 (25-26), 49–60. (In Russian).
2. Robert I.V. (2021), *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v oblasti informacionnoj bezopasnosti lichnosti v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya* [Training of pedagogical personnel in the field of personal information security in the conditions of digital transformation of education], *Sbornik nauchnykh statej "Informacionnaya bezopasnost' lichnosti sub"ektov obrazovatel'nogo processa v cifrovoj informacionno-obrazovatel'noj srede"* [Collection of scientific articles "Information security of the personality of subjects of the educational process in the digital information and educational environment"]. Rossijskij gosudarstvennyj universitet nefti i gaza (nacional'nyj issledovatel'skij universitet) imeni I. M. Gubkina, Moscow, 151–170. (In Russian).
3. Polyakov V.P. (2019), *Informacionnaya bezopasnost' lichnosti kak pedagogicheskaya problema* [Information security of personality as a pedagogical problem], *Trudy mezhdunarodnogo simpoziuma "Nadezhnost' i kachestvo"*, 2, 145–147. (In Russian).
4. Sokolov I.A. (2008), *Novyj etap informatizacii obshchestva i aktual'nye problemy obrazovaniya* [A new stage of informatization of society and actual problems of education], *Informatika i ee primeneniya*, 2, 1, 67–76. (In Russian).
5. Kozlov O.A. (2017), *Informacionnaya bezopasnost' kak uslovie deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij* [Information security as a condition for the activity of educational organizations], *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*, 22, 43–55. (In Russian).
6. Kolin K.K. (2018), *Gumanitarnye problemy cifrovoj ekonomiki* [Humanitarian problems of the digital economy], *Informacionnoe prostranstvo cifrovoj ekonomiki Rossii. Konceptual'nye osnovy i problemy formirovaniya*, Izdatel'stvo "Federal'nyy issledovatel'skiy tsentr "Informatika i upravleniye" Rossiyskoy akademii nauk (FITS IU RAN), Moscow, pp. 179–229. (In Russian).

7. Bogatyreva Yu.I. (2014), *Nepreryvnaya podgotovka lichnosti k obespecheniyu informacionnoj bezopasnosti* [Continuous training of the individual to ensure information security], *Territoriya nauki*, 6. 6–10. (In Russian).

8. Polyakov V.P. (2019), *Informacionnaya bezopasnost' lichnosti kak pedagogicheskaya problema* [Information security of personality as a pedagogical problem], *Trudy mezhdunarodnogo simpoziuma "Nadezhnost' i kachestvo"*, 2. 145–147. (In Russian).

9. Sattarova N.I. (2018), *O formirovanii kul'tury bezopasnosti obuchayushchihsya v informacionnom prostranstve* [On the formation of a safety culture of students in the information space], *Problemy sovremen-nogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 58-4, 242–245. (In Russian).

10. Elkonin D.B. (1989), *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected psychological works], Izdatel'stvo "Pedagogika", Moscow 560 p. (In Russian).

11. Byzov E.A. (2018), *Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak neot'emlemaya chast' obrazovatel'nogo processa* [Pedagogical support as an integral part of the educational process], *Materialy 23-j Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii "Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii"*, 24–25 aprelya 2018 goda [Innovations in professional and vocational pedagogical education : materials of the 23rd International Scientific and Practical Conference,], Izdatel'stvo "Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet", Ekaterinburg, April 24–25, 2018, pp. 353–356. (In Russian).

12. Elkonin B.D. (2003), *Pedagogika razvitiya: proba kak konstrukt obrazovatel'noj sistemy* [Proba as a construct of the educational system], *Pedagogika razvitiya: klyuchevye kompetentnosti i ih stanovlenie*, Krasnoyarsk, pp. 5–22. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 03.08.2022; одобрена после рецензирования 18.08.2022; принята к публикации 22.08.2022.

The article was submitted 03.08.2022; approved after reviewing 18.08.2022; accepted for publication 22.08.2022.

Научная статья

УДК 378

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.006

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

¹ORCID № 0000-0001-9550-4700

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

E-mail: elenaurievna@bk.ru

²ORCID № 0000-0001-9289-1573

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

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-2033-1096

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

E-mail: fedotovamg@cspu.ru

ГЕНЕЗИС ФЕНОМЕНА МОДЕЛИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация

Введение. Иноязычная образовательная среда представляет собой лингводидактическое явление, которое в конкретных социокультурных условиях строится по определенной модели, требует

© Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г., 2022

уточнения целей и содержания, а также организационных изменений, что обусловлено требованиями момента к подготовке учителя иностранного языка с учетом его роли в обучении, воспитании и развитии обучающихся. Для полного понимания традиционной и инновационной составляющих в иноязычном педагогическом образовании необходимо проследить процесс эволюции моделей иноязычной образовательной среды с тем, чтобы, опираясь на предшествующий опыт, уметь прогнозировать основные тенденции ее развития. Цель статьи состоит в том, чтобы изучить генезис феномена модели иноязычной образовательной среды и определить актуальную на настоящий момент модель.

Материалы и методы. Ведущими методами исследования, используемыми в данной статье, являются метод педагогического моделирования, а также анализ теоретических источников, посвященных актуальным проблемам современной дидактики и лингводидактики. Кроме того, находят применение рефлексия и обобщение собственного педагогического опыта авторов, основанного на многолетней работе в качестве преподавателей иностранного языка в высшей педагогической школе

Результаты. Результатом исследования является эволюционное представление процесса моделирования иноязычных образовательных сред на фоне развития теории и практики иноязычного образования, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. На основе ряда важнейших средовых параметров (цель, ведущий подход к обучению, принципы обучения, ведущий метод и т. д.) выделены лингвистическая, коммуниктивно-деятельностная, компетентностная и интегральная модели иноязычной образовательной среды.

Обсуждение. Использование метода педагогического моделирования в рамках средового подхода обеспечивает представление иноязычного образования в динамическом аспекте и позволяет расценивать набирающую в настоящее время силу интегральную модель иноязычной образовательной среды как закономерный результат предыдущих этапов развития теории и практики организации иноязычного образовательного процесса. Именно в рамках этой модели происходит качественная трансформация обучающегося в активного, равноправного, творческого участника коммуникативного и профессионально-образовательного процесса.

Заключение. Изучение генезиса понятия модели иноязычной образовательной среды имеет большое значение для теории и практики обучения иностранным языкам. В теоретическом отношении эта статья позволяет проследить эволюцию средовой организации образовательного процесса, выявить генетические связи компонентов образовательных сред и преемственный характер развития иноязычного образования в целом. В практическом плане это исследование вооружает всех участников образовательного процесса инструментами для проектирования и конструирования той или иной модели иноязычной образовательной среды, требуемой в конкретной образовательной ситуации.

Ключевые слова: иноязычная образовательная среда; модель иноязычной образовательной среды; педагогический вуз; метод обучения иностранному языку; будущий учитель иностранного языка.

Основные положения:

– генезис понятия «модель иноязычной образовательной среды» тесно связан с развитием педагогических и лингводидак-

тических идей, эволюцией методов обучения иностранным языкам, изменениями требований общества к результатам обучения;

– выделение моделей иноязычной образовательной среды основано на применении таких основных параметров, как цель обучения в данной среде, ведущий подход, ведущие принципы обучения, основной метод обучения;

– формирующаяся в настоящее время интегральная модель иноязычной образовательной среды является наиболее эффективной, поскольку позволяет успешно развивать функционально грамотную вторичную языковую личность будущего учителя, обладающую необходимым набором личностных и профессиональных качеств.

1 Введение (Introduction)

Образовательная среда в современной педагогике преимущественно рассматривается как система условий формирования личности и возможностей ее для развития, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении. Соответственно, иноязычная образовательная среда представляет собой социальное, социокультурное и лингводидактическое явление, которое в зависимости от изменений образовательной ситуации требует конкретизации своих целей, пересмотра содержания и организационной трансформации, что объясняется необходимостью формирования у будущих учителей иностранного языка личностных и профессиональных качеств, определяемых социальным заказом и запросами работодателей.

В настоящее время речь идет о таких качествах, которые позволили бы будущему учителю иностранного языка стать настоящим медиатором культур, сохранив собственную культурную

идентичность и обретая способность осуществлять иноязычную коммуникацию на уровне вторичной языковой личности, создавать полноценный личностный образовательный продукт, связанный с овладением и использованием изучаемого языка и культуры в различных контекстах профессиональной деятельности.

Современная иноязычная образовательная среда, отвечая на запросы образовательной системы и самих обучающихся, должна иметь следующие характеристики: языковую аутентичность; направленность на конечный иноязычный образовательный продукт (высказывание, текст); свободу выбора форм, технологий, стилей обучения и учения; наличие условий для саморазвития и профессиональной самореализации, а также для лингвистического самоопределения будущих учителей.

Такую среду можно рассматривать как познавательное, ценностно-ориентированное коммуникативное окружение, направленное на формирование новых качеств личности, знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, способности присваивать изучаемый язык как инструмент коммуникативной деятельности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Современная лингводидактика видит иноязычную образовательную среду как комплекс условий и возможностей, как систему, направленную на организацию иноязычного образовательного процесса с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции и вторичной языковой личности будущего учителя иностранного языка как основы его самореализации в профессиональной деятельности.

Все иноязычные образовательные среды являются результатом непрерывного развития идей средового подхода и их реализации на практике. Наиболее релевантным методом изучения этого процесса является метод педагогического моделирования, который позволяет представить эволюцию иноязычного образования как процесс смены одной модели другой, при этом модель понимается как мысленно представляемая педагогическая система.

Применительно к иноязычному образованию моделирование понимается как метод познания, позволяющий максимально целостно и адекватно отразить в модельных терминах и представлениях основную цель, компоненты, характеристики иноязычной образовательной среды, выявить тенденции ее развития, особенности функционирования и принципы построения образовательной среды. Следует заметить, что этап моделирования предшествует этапам проектирования и практической реализации среды, которые не являются предметом нашего непосредственного изучения в данной работе.

Одной из методологически значимых концепций для моделирования иноязычных образовательных сред является разработанная В. В. Рубцовым «коммуникативно-ориентированная» модель образовательной среды, в основе которой лежит идея коммуникативной деятельности и взаимодействия между обучающимися и преподавателями, а также между самими обучающимися [1].

В моделировании иноязычных образовательных сред следует учитывать следующие требования к этому процессу:

1. Каждая модель должна ориентироваться социальный заказ общества и на образовательные интересы и запросы будущих

учителей.

2. Целью модели иноязычной образовательной среды должно быть создание условий, максимально способствующих развитию коммуникативных умений и навыков обучающихся.

3. Необходимо внимание к совместной коммуникативной деятельности всех участников образовательного процесса как к условию саморазвития и самоактуализации будущего учителя иностранного языка.

4. Моделируемая среда должна иметь творческую природу, формирующую активного, креативно мыслящего будущего учителя, способного вырабатывать эффективные модели поведения и коммуникации в нестандартных ситуациях [2].

3 Результаты (Results)

В теории и практике иноязычного образования можно выделить четыре основные модели иноязычной образовательной среды, которые уже были реализованы или реализуются в образовательном процессе: лингвистическую, коммуникативно-деятельностную, компетентностную, интегральную (Таблица 1).

Таблица 1 — Основные модели иноязычной образовательной среды

Table 1 — The main models of a foreign language educational environment

Параметр описания модели иноязычной образовательной среды	Лингвистическая модель иноязычной образовательной среды	Коммуникативно-деятельностная модель иноязычной образовательной среды	Компетентностная модель иноязычной образовательной среды	Интегральная модель иноязычной образовательной среды
Основная цель	Формирование лингвистических знаний, умений, навыков	Формирование коммуникативных умений и навыков в различных видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо)	Формирование иноязычной коммуникативной компетентности	Формирование вторичной языковой личности
Ведущий подход	Системно-структурный подход	Коммуникативный подход	Компетентностный подход	Интегральный подход
Принципы обучения	Принципы научности, сознательности, наглядности, системности, доступности, прочности, преемственности, функциональности, опоры на родной язык	Принципы природосообразности, автономии, дифференциации и индивидуализации, обучения отдельным аспектам речевой деятельности, коммуникативно-когнитивный	Принципы коммуникативной направленности, профессиональной направленности, культуросообразности,	Принципы интегративности, системности, научности, междисциплинарных связей, инновационности, модульности

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Принципы обучения	Принципы научности, сознательности, наглядности, системности, доступности, прочности, преемственности, функциональности, опоры на родной язык	Принципы природосообразности, автономии, дифференциации и индивидуализации, обучения отдельным аспектам речевой деятельности, коммуникативно-когнитивный	взаимосвязанному обучению разным видам речевой деятельности	Принципы интегративности, системности, научности, междисциплинарных связей, инновационности, модульности
Содержание обучения	Языковые средства и правила их применения	Умения и навыки речевой деятельности	Совокупность компетенций, входящих в содержание иноязычной коммуникативной компетентности	Универсальные умения и навыки, обеспечивающие эффективное участие вторичной языковой личности в межкультурной и профессиональной коммуникации

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Ведущий метод обучения	Сознательно-практический метод	Коммуникативный метод	Активные методы обучения (развивающее, проблемное обучение и т. п. при партисипативном стиле взаимодействия педагога и обучающихся)	Интерактивные методы обучения (гибридное, контекстное обучение, развитие критического мышления и т. д. при демократическом стиле взаимодействия педагога и обучающихся)
Оценка результатов обучения	Оценка знания языковых средств и правил их применения	Оценка умений и навыков в различных видах речевой деятельности	Оценка сформированных компетенций и личностных качеств	Самоконтроль и саморазвитие вторичной языковой личности

Целью лингвистической модели иноязычной образовательной среды является изучение обучающимися иностранного языка как системы, т. е. освоение лингвистических знаний [3], умений, навыков, а также правил их применения в речевой деятельности. Концептуальную основу этой модели составляют структурно-системный подход и идеи предложенного Б. В. Беляевым сознательно-практического метода обучения иностранным языкам, который опирается на теорию деятельности (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и последующую ее разработку применительно к речевой деятельности (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев).

Сущность этого метода заключается в усвоении необходимых теоретических знаний, а также в осознании значения лексических единиц и грамматических форм и развитии на этой основе иноязычной речевой практики. При этом ряд специалистов в области обучения иностранным языкам и в настоящее время полагают, что сознательно-практический метод в наибольшей степени соответствует задачам иноязычной подготовки будущего учителя, для которого иностранный язык — это не просто средство межкультурного общения, а, в первую очередь, инструмент профессиональной педагогической деятельности [4]. Данный метод предъявляет следующие требования к иноязычному образовательному процессу:

1. Обучение следует организовывать в следующей последовательности: от освоения знаний к развитию практических речевых умений и навыков.

2. В процессе обучения иностранному языку должно происходить осознание языковых фактов, а также усвоения способов их применения в иноязычной речевой деятельности.

3. Овладение всеми видами речевой деятельности должно проходить параллельно.

4. Следует проводить разграничение учебного материала на активный и пассивный.

5. Учебный материал должен усваиваться дифференцированно в процессе выполнения языковых и речевых упражнений.

Сознательно-практический метод значительно обогатился в рамках коммуникативно-когнитивного подхода к изучению иностранных языков, согласно которому образовательный процесс должен быть направлен на решение коммуникативных и познавательных задач с опорой на сопоставительный анализ родного и иностранного языков с целью развития и становления металингвистического сознания и способности обучающихся размышлять о форме, функции и природе языка на разных его уровнях [5; 6].

Таким образом, целевые ориентиры, ведущий подход и идеи сознательно-практического метода обучения иностранному языку легли в концептуальную основу лингвистической модели иноязычной образовательной среды, чьи системообразующие аспекты отражены в Таблице 1.

Коммуникативно-деятельностная модель иноязычной образовательной среды, в теоретическом плане также опирающаяся на теорию деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), в качестве своей цели позиционирует формирование у обучающихся умений применять полученные лингвистические знания в конкретных видах речевой деятельности. Важно отметить, что переход к данной модели потребовал пристального внимания к необходимости установлению субъект-субъектных

отношений между обучающимися и педагогом. Глубокое теоретическое осмысление коммуникативно-деятельностная модель иноязычной образовательной среды получила с развитием коммуникативного метода обучения иностранным языкам, разработанного Е. И. Пассовым.

Поскольку процесс общения – это не только прием и передача информации, но и регулирование отношений между коммуникантами, то коммуникативно-деятельностная модель иноязычной образовательной среды ставит в центр обучения иностранному языку партисипативную схему общения, в которой обучающийся выступает как активный, творческий субъект образовательной деятельности, а педагог, управляющий ею, содействует развитию инициативности и автономности обучающихся, их способности к творческому поиску [7; 8]. При этом дидактической основой обучения выступает коммуникативная ситуация, направленная на организацию взаимодействия участников образовательного процесса на базе социальных отношений и совместной деятельности.

Идеи коммуникативно-деятельностной модели выводят нас на компетентностную модель иноязычной образовательной среды, которая характеризуется направленностью на овладение определенным набором компетенций, отражающих способность обучающихся использовать язык для достижения многообразных целей в ходе социального взаимодействия – межкультурного и профессионального.

При этом активность участников коммуникации определяется осознанием ценности сформированных знаний, умений и навыков, а также пониманием необходимости их использования

на практике. Данная модель направляет процесс обучения иностранному языку в практическую плоскость и на получение конкретного образовательного результата [9].

В последнее время наметился переход к инновационной интегральной модели иноязычной образовательной [10], т.е. применения методов контактного и дистантного обучения, а также в осуществлении поддержки обучающихся в освоении ими индивидуальных образовательных траекторий.

Интегральная модель образовательной среды вообще радикальным образом пересматривает цель обучения: ее суть заключается не в передаче обучающимся содержания образования, т. е. информации, а в создании преподавателем условий для трансформации целостной личности студента [11].

Применительно к иноязычному образованию интегральная модель образовательной среды направлена формирования нового типа личности учителя иностранного языка – вторичной языковой личности, вовлеченной в образовательный процесс, профессионально-педагогическую деятельность и продуктивное межкультурное общение. Результатом такой активной деятельности позиции студента является развитие его интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-эмпатийных способностей, профессиональных, гражданских, духовных качеств.

Примечательно, что в интегральной образовательной среде происходит развитие и самого преподавателя, его профессионально и личностно значимых характеристик, моделей педагогического взаимодействия и обучения. Эта среда открыто признает существование различных типов личности обучаемого и обучающего, а также многообразие стилей учения и обучения.

Эта модель иноязычной образовательной среды позволяет наиболее эффективно реализовать такие современные технологии обучения, как инвертированное обучение (где за счет использования инновационных, в том числе, цифровых технологий, обучающиеся вовлекаются в самостоятельную деятельность, тем самым наиболее продуктивно используя ценное аудиторное время), гибридное обучение, контекстное обучение, технологии развития критического мышления и т.д.

Новая модель учитывает индивидуальные особенности обучающихся, создает условия для построения личностно ориентированной среды обучения, формирования учебной автономии с целью повышения эффективности образовательного процесса и достижения максимально высокого результата в заданных условиях деятельности.

Решая задачу формирования вторичной языковой личности будущего учителя иностранного языка, интегральная иноязычная образовательная среда формирует его как функционально грамотную личность, способную применить все свои знания в практике профессиональной деятельности, межкультурной иноязычной коммуникации и межкультурном диалоге.

4 Обсуждение (Discussion)

Применение средового подхода и метода моделирования к изучению процесса развития иноязычного образования обеспечивает его представление как динамического процесса, определяемого социально значимыми целями и педагогическими и лингводидактическими инновациями. Проведенное исследование позволяет проследить генетические связи между различными моделями иноязычной образовательной среды и увидеть главный

вектор их преемственного развития, направленный на: 1) изменение характера педагогического взаимодействия студента и преподавателя в рамках образовательной среды; 2) расширение инвентаря применяемых в образовательном процессе методов и технологий обучения (от традиционных к интерактивным); 3) углубление степени трансформации личности будущего учителя иностранного языка по мере перехода от одной модели к другой, когда обучающийся превращается в активного, равноправного, творческого участника коммуникативной и профессионально-познавательной деятельности.

По нашему мнению, все рассмотренные модели иноязычной образовательной среды имеют право на существование. Выбор той или иной из них определяется целями, условиями и возможностями конкретной иноязычной образовательной ситуации. При этом следует признать, что интегральная модель иноязычной образовательной среды является оптимальной в современных социокультурных условиях, когда требуется учитель иностранного языка, умеющий осуществлять коммуникацию на уровне вторичной языковой личности, способный реализовывать демократичный стиль педагогического взаимодействия, владеющий современными педагогическими и информационно-цифровыми технологиями обучения иностранным языкам.

5 Заключение (Conclusion)

Авторы полагают, что изучение генезиса феномена модели иноязычной образовательной среды имеет большое значение для теории и практики обучения иностранным языкам. В теоретическом отношении подобное исследование позволяет проследить эволюцию идеи средовой организации иноязычного образователь-

ного процесса, выявить генетические связи аналогичных компонентов в различных моделях образовательных сред, определить характер развития иноязычного образования, который отличается поступательностью, преемственностью моделей образовательных сред, усложнением их концептуальных основ и обогащением инвентаря педагогического и технологического оснащения, изменением сущности отношений «студент – преподаватель». В практическом плане результаты исследования могут дать всем участникам образовательного процесса представление об инструментах для проектирования и конструирования того или иного типа иноязычной образовательной среды, который соответствует специфике конкретной образовательной ситуации.

6 Благодарности (Acknowledgements)

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

Библиографический список

1. Rubtsov V.V. & Ulanovskaya I.M. (2020), “Educational environment and indicators of child development”, *Lurian Journal*, vol. 1, no. 2, pp. 71–84.
2. Пушкарева Т. Г. Модель образовательной среды как способ формирования социальной компетентности: структура и содержание // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 2. 15–28.
3. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 27–34.
4. Алиев С. Н. Сознательно-практический метод — ведущий метод в

условиях вузовского обучения иностранному языку // Вестник педагогического университета 2020. № 1 (1). С. 218–222. (Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин).

5. Щепилова А. В. Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования : материалы международной конференции, посвященной памяти проф. Г.В. Роговой в связи со 100-летием со дня рождения, 12–14 октября 2017 года. М., 2017. С. 24–30.

6. Шабалкина С. Е., Шевырина Н.А. Межпредметная интеграция в образовательной лингвистической среде // Вестник Международного института рынка. 2018. № 2. С. 117–122.

7. Уразаева К. Б. Коммуникативно-деятельностный подход и формирование риторической компетенции в школе с нерусским языком обучения // Cuadernos de Rusística Española. 2018. № 14. 159–171.

8. Павленко В.Г. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку // Общественные науки. 2018. № 3-4. 142–148.

9. Коряковцева Н. Ф., Гальскова Н. Д., Гусейнова И. А. Современная образовательная среда и обучение иностранному языку в профессиональных целях // Современное лингвистическое образование: перспективы развития : коллективная монография. Москва, 2018. С. 182–193.

10. Tretyakova T. On hybrid technologies of digital linguistic education: functional aspect // Языки и культуры в глобальном образовательном пространстве : сборник статей I Международной научно-практической конференции, 07–08 октября 2021 года. М., 2021. С. 78–85.

11. Гаськова М. И. Ресурсы интегральных подходов в сфере образования в России и за рубежом // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 4 (35). С. 74–90.

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

¹ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Russian Language,

Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: elenaurievna@bk.ru

²ORCID No. 0000-0001-9289-1573

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of English Philology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-2033-1096

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Assistant Professor at the Department of English
And Methods of Teaching English, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: fedotovamg@cspu.ru

THE GENESIS OF THE PHENOMENON OF THE MODEL OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract

Introduction. A foreign language educational environment is a linguo-didactic phenomenon, which in specific socio-cultural conditions is built according to a certain model, requires clarification of goals and content, as well as organizational changes, which is due to the requirements of the moment for the preparation of a foreign language teacher, taking into account his role in teaching, educating and developing students. For a complete understanding of the traditional and innovative components in foreign language teacher education, it is necessary to

trace the process of evolution of models of a foreign language educational environment in order to be able to predict the main trends in its development based on previous experience. The purpose of the article is to study the genesis of the phenomenon of the model of a foreign language educational environment and to determine the model that is currently relevant.

Materials and methods. The leading research methods used in this article are the method of pedagogical modeling, as well as the analysis of theoretical sources on topical issues of modern didactics and linguodidactics. In addition, analysis, reflection and generalization of the authors' own pedagogical experience, based on many years of work as teachers of a foreign language at a higher pedagogical school, find application.

Results. The result of the study is an evolutionary representation of the process of modeling foreign language educational environments against the background of the development of the theory and practice of foreign language education, linguodidactics and methods of teaching foreign languages. On the basis of a number of important environmental parameters (goal, leading approach to learning, teaching principles, leading method, etc.), linguistic, communicative-activity, competence-based and integral models of a foreign language educational environment are identified.

Discussion. The use of the method of pedagogical modeling within the framework of the environmental approach provides a representation of foreign language education in a dynamic aspect and allows us to regard the integral model of a foreign language educational environment, which is currently

gaining strength, as a natural result of the previous stages in the development of the theory and practice of organizing a foreign language educational process. It is within the framework of this model that a qualitative transformation of the student into an active and creative participant in the communicative and professional educational process takes place.

Conclusion. The genesis of the model of a foreign language educational environment is of great importance for the theory and practice of teaching foreign languages. In theoretical terms, this article helps to trace the evolution of the environmental organization of the educational process, to identify the genetic links between the components of educational environments and the nature of the development of foreign language education in general. In practical terms, this research equips all participants in the educational process with tools for designing and constructing one or another type of a foreign language educational environment that is required in a particular educational situation.

Keywords: Foreign language educational environment; The model of a foreign language educational environment; Pedagogical university; Foreign language teaching method; Future foreign language teacher.

Highlights:

The genesis of the concept “the model of a foreign language educational environment” is closely related to the development of pedagogical and linguodidactic ideas, the evolution of methods of teaching foreign languages, changes in society's requirements for learning outcomes;

The selection of models of a foreign language educational environment is based on the use of such basic parameters as the purpose of learning in this environment, the leading approach, the leading principles of learning, the main teaching method;

The integral model of a foreign language educational environment that is currently being formed is the most effective, since it allows one to successfully develop a functionally competent secondary language personality of a future teacher with the necessary set of personal and professional qualities.

References

1. Rubtsov V.V. & Ulanovskaya I.M. (2020), "Educational environment and indicators of child development", *Lurian Journal*, vol. 1, no. 2, pp. 71–84.

2. Pushkareva T.G. (2016), *Model' obrazovatel'noj sredy kak sposob formirovaniya social'noj kompetentnosti: struktura i sodержanie* [Model of the educational environment as a way of forming social competence: structure and content], *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri*, 2, 15–28. (In Russian).

3. Afanas'eva O.Yu., M.V. & Fedotova (2015), *Aktual'nost' teoreticheskogo obrazovaniya v sisteme professional'noj podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka* [The relevance of theoretical education in the system of professional training of a foreign language teacher], *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1, 27–34. (In Russian).

4. Aliev S.N. (2020), *Soznatel'no-prakticheskij metod – vedushchij metod v usloviyah vuzovskogo obucheniya inostrannomu yazyku* [Consciously-practical method - the leading method of teaching a foreign language in the conditions of university], *Vestnik pedagogicheskogo universiteta*, "Seriya 2. Pedagogiki i psihologii, metodiki prepodavaniya gumanitarnyh i estestvennyh disciplin", 1 (1), 218–222. (In Russian).

5. Shchepilova A.V. (2017), *Metodika obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape: polipodhodnost' ili poliparadigmal'nost'?*

[Methods of teaching foreign languages at the present stage: polyapproach or polyparadigm?], *Materialy mezhdunarodnoj konferencii, posvyashchennoj pamyati prof. G.V. Rogovoj v svyazi so 100-letiem so dnya rozhdeniya "Professional'noe stanovlenie uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya"*, 12–14 oktyabrya 2017 goda [Materials of the international conference dedicated to the memory of prof. G.V. Rogovoi in connection with the 100th anniversary of his birth "Professional development of a foreign language teacher in the system of teacher education"], Moscow, October 12–14, 2017, pp. 24–30. (In Russian).

6. Shabalkina S.E. & Shevyrina N.A. (2018), *Mezhpredmetnaya integraciya v obrazovatel'noj lingvisticheskoy srede* [Interdisciplinary integration in the educational linguistic environment], *Vestnik Mezhdunarodnogo instituta rynka*, 2, 117–122. (In Russian).

7. Urazaeva K.B. (2018), *Kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod i formirovanie ritoricheskoy kompetencii v shkole s nerusskim yazykom obucheniya* [Communicative-activity approach and the formation of rhetorical competence in a school with a non-Russian language of instruction, *Cuadernos de Rusística Española*, 14, 159–171. (In Russian).

8. Pavlenko V.G. (2018), *Kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku* [Communicative-activity approach in teaching a foreign language], *Obshchestvennye nauki*, 3-4, 142–148. (In Russian).

9. Koryakovceva N.F., Gal'skova N.D. & Gusejnova I.A. (2018), *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda i obuchenie inostrannomu yazyku v professional'nyh celyah* [Modern educational environment and teaching a foreign language for professional purposes], *Kollektivnaya monografiya, Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya*, Moscow, pp. 182–193. (In Russian).

10. Tretyakova T. (2021), "On hybrid technologies of digital linguistic education: functional aspect", *Sbornik statey I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Yazyki i kul'tury v global'nom obrazovatel'nom prostranstve"*, 07–08 oktyabrya 2021 goda [Collection of articles of the I International Scientific and Practical Conference "Languages

and cultures in the global educational space”], Moscow, October 07–08, 2021, pp. 78–85.

11. Gas'kova M. I. (2019), *Resursy integral'nyh podhodov v sfere obrazovaniya v Rossii i za rubezhom* [Resources of integral approaches in the field of education in Russia and abroad], *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i socium*, 4 (35). 74–90. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 03.08.2022; одобрена после рецензирования 18.08.2022; принята к публикации 25.08.2022.

The article was submitted 03.08.2022; approved after reviewing 18.08.2022; accepted for publication 25.08.2022.

Научная статья

УДК 378.937

ББК 74.480.05

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.007

И. Л. Орехова¹, Е. С. Гладкая²

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 № 0000-0001-6130-1198

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

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: gladkayaes@cspu.ru

ГИБКИЕ НАВЫКИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация

Введение. Современные тенденции в высшем образовании ориентированы на подготовку педагогов, способных воспитать новое поколение: людей активных, любознательных, способных творчески мыслить и нестандартно действовать, мобильных, готовых к переменам, умеющих осуществлять жизненный выбор в процессе самореализации. Н. Н. Моисеев, раскрывая в конце прошлого столетия перспективу развития университетского образования,

© Орехова И. Л., Гладкая Е. С., 2022

Гибкие навыки как условие профессионального становления педагога

отвел решающую роль системе «УЧИТЕЛЬ» в преобразовании «потребительского характера цивилизации на интеллектуально-творческий» [1]. Им дана оценка существующей знаниевой парадигме образования как не соответствующей потребностям современного этапа исторического развития человечества. В связи с этим востребованными стали специальные универсальные компетенции, которые получили название soft skills или гибкие (мягкие) навыки. В зарубежных странах стратегии формирования soft skills изучаются с середины XX века. Обращение российских ученых к этой проблеме обусловлено теми переменами, которые происходят в системе образования сегодня. И обращены они к современной профессиональной педагогической деятельности. Целью проведенного авторами исследования является выявление гибких (мягких) навыков, формирование которых необходимо для профессиональной самореализации будущих педагогов, оценка их сформированности в процессе педагогической подготовки.

Материалы и методы. Исследование выполнено с опорой на диагностический метод. В ходе исследования использовались анализ научной литературы, а также следующие методики: «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); «Определение когнитивно-деятельностного стиля» (Л. Ребекка); «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А. А. Рукавишников). Систематизированы и обобщены результаты проведенных ранее исследований по заявленной тематике, а также результаты диагностической работы.

Результаты. Определены гибкие навыки (soft skills), формирование и развитие которых способствует профессиональному

становлению будущих педагогов и личностной самореализации: коммуникативные навыки, навык «эффективный самоменеджмент», эффективное мышление. Получены результаты диагностического исследования на предмет сформированности выявленных гибких навыков. Доказана результативность образовательного процесса, реализуемого в ходе профессиональной педагогической подготовки.

Обсуждение. Отмечается результативность образовательного процесса, осуществляемого в педагогическом вузе и направленного на формирование у будущих педагогов не только профессиональных компетенций, но и так называемых гибких навыков. Названные навыки являются необходимым компонентом профессиональной культуры и личности педагога. Их формирование и развитие у будущих педагогов осуществляется в учебном процессе, благодаря использованию современных интерактивных, адаптивных технологий.

Заключение. Выявленные soft skills относятся к профессионально и личностно значимым гибким навыкам, повышают уровень готовности будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности и успешность в личностной самореализации. Развитие данных навыков происходит непрерывно и не только в педагогическом вузе. Делается вывод о том, что становление soft skills в процессе реализуемой в педагогическом вузе профессиональной подготовки определяется в значительной мере выбором форм, методов, технологий обучения. Отмечается авторская избирательность выбора гибких навыков для профессионального становления будущих педагогов.

Ключевые слова: гибкие навыки; составляющие гибких

навыков; студенты педагогического вуза; интерактивные технологии.

Основные положения:

– определены основные составляющие гибких навыков студентов педагогического вуза;

– проведена диагностика сформированности гибких навыков у студентов — будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности;

– доказана результативность формирования гибких навыков у студентов-бакалавров в процессе профессиональной педагогической подготовки.

1 Введение (Introduction)

Реалии современного мира ставят перед образованием задачи по развитию подрастающего поколения, готового к свершению научного прорыва и экономического процветания общества. Для этого подрастающее поколение должно обладать рядом сформированных навыков, определяющих готовность их продуктивного включения во все сферы человеческой жизни [2]. На первый план выходят soft skills, которые не имеют четкого перевода на русский язык и называются гибкими (мягкими) навыками или социальными навыками, универсальными компетенциями [3]. Значимость таких навыков для развития общества подчеркнул президент Российской Федерации на XIX Всемирном фестивале молодежи и студентов (2017 г.) отметив, что благодаря новым технологиям и коренным изменениям в образовании будут востребованы те специалисты, которые обладают softs kills [4]. В современном обществе все большее значение приобретают не сами знания и умения, а способность управлять ими и эффективно при-

менять в изменяющемся мире.

Термин «soft skills» (гибкие (мягкие) навыки) появился не в педагогике, а благодаря военной науке [5], но затем стал широко применяться в области экономики и бизнеса, в социальной сфере и в образовании (не только за рубежом, но и в России). Общепризнанного определения данного понятия нет, нет и однозначного перечня навыков, которые могут входить в soft skills. Гибкими навыками занимаются многие отечественные ученые, научные интересы которых находятся в сфере компетентностного подхода (М. А. Беркович [6], О. Б. Ганпанцурова [7], Д. С. Ермаков [8], Э. Ф. Зеер, Л. Н. Степанова [9], Ю. В. Сорокопуд [10], Л. Райцкая [11], Т. А. Яркова [12]).

Следует отметить, что в отечественной педагогической науке максимальное количество публикаций о soft skills приходится на период с 2017 года. Исследования в данной области также нашли отражение и в Федеральных государственных образовательных стандартах, устанавливающих новые образовательные ориентиры и требования к профессиональной деятельности педагогов. Педагоги относятся к категории специалистов, которые динамично и быстро подстраиваются под требования к подготовке обучаемых, что достигается в результате сформированных у них навыков самообразования, саморазвития, самосовершенствования. Поэтому в процессе вузовского образования следует уделять особое внимание формированию у будущих педагогов так называемых гибких навыков. Педагог, обладающий ими, способен в своей профессиональной деятельности принять:

– субъектную позицию обучаемого относительно целей образования;

– рационально использовать полисубъектный подход во всех видах образовательной деятельности;

– идеологическую установку — «в центре образовательной системы – обучаемый, который целенаправленно планирует свою деятельность и несет за нее ответственность»;

– выбор обучаемым специфики освоения содержания образования;

– функцию не дисциплинарно-организационную, контролирующую, а сопровождающую, функцию педагога-тьютора.

Набор гибких навыков в работах специалистов из разных областей различен. Так, например, в 2016 году представленный набор навыков XXI века включал в себя: решение сложных задач, критическое мышление, креативность, работу в команде, эмоциональный интеллект [5]. Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг, выделяя компетенции, необходимые для успеха, называют: креативность, сотрудничество, коммуникация, критическое мышление [2]. И. К. Цаликова, С. В. Пахотина, анализируя публикации в области soft skill, называют следующие компетенции успеха: умение общаться, творчески мыслить, работать в команде и брать ответственность за свое и общее дело, эффективно организовывать время, быстро адаптироваться в новых ситуациях [4]. Представители Высшей школы экономики в модели «Универсальные компетентности новой грамотности» выделяют три основных вида soft skills (универсальные компетентности): мышление, взаимодействие с другими, взаимодействие с собой [3].

В ходе проведенного исследования определено, что чаще всего к гибким навыкам относят: коммуникативные (умение общаться; доносить свою мысль до собеседника; навыки презентации;

сторителлинг: слышать собеседника; договариваться), интеллектуальные (мотивация деятельности; мышление; восприятие; внимание; память; интуиция; способность решать проблемные задачи), волевые (устремленность к цели; решительность; выдержка; терпеливость; энергичность; инициативность; настойчивость; принципиальность; организованность; самоконтроль), лидерские (способность работать в команде; брать на себя лидерские и исполнительские функции; распределять роли; контролировать выполнение задач).

Анализ работ, посвященных изучению составляющих гибких навыков [13; 14; 15], позволил нам остановиться на следующем толковании soft skills в аспекте педагогического профессионального образования: это универсальные компетенции, динамические навыки, связанные с личностными качествами, которыми должен обладать современный педагог, способный выстраивать субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися, научить их жить в сложном мире, быть в нем успешными, готовыми к изменениям и к переменам.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В процессе исследования проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме формирования soft skills у студентов педагогического вуза, что позволило выявить три группы основных гибких навыков, изучению которых и посвящено наше исследование: коммуникативные, «эффективный менеджмент», эффективное мышление [16; 17; 18], а также определить диагностические средства для их оценки.

В ходе педагогического эксперимента использованы: «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-

педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); «Определение когнитивно-деятельностного стиля» (Л. Ребекка); «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А. А. Рукавишников) [19].

Исследование осуществлено на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В нем приняли участие 64 студента третьего курса высшей школы физической культуры и спорта.

3 Результаты (Results)

Сформированность гибких навыков у будущих педагогов исследовалась по окончании третьего года профессиональной педагогической подготовки в вузе, когда студенты, обучающиеся по профилю «Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности», освоили курс «Методика обучения безопасности жизнедеятельности». Используемая в ходе исследования методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) позволяет оценить сформированность следующих компонентов профессионально-педагогического саморазвития: мотивационного, нравственно-волевого, гностического, организационного, способность к самоуправлению, коммуникативного. Обозначенные компоненты соотнесены нами с выявленными группами *soft skills*: коммуникативные навыки соотносятся с коммуникативным компонентом профессионально-педагогического саморазвития; «эффективный менеджмент» — с мотивационным и организационным компонентами, способностью к самоуправлению в педагогической деятельности; «эффективное мышление соотносится с когнитивным, нравственно-волевым и гностическим компонентами

профессионально-педагогического саморазвития.

Анализ результатов диагностики показал высокий уровень сформированности компонентов профессионально-педагогического саморазвития, кроме компонента «способность к самоуправлению в педагогической деятельности», который находится на среднем уровне (рисунок 1).

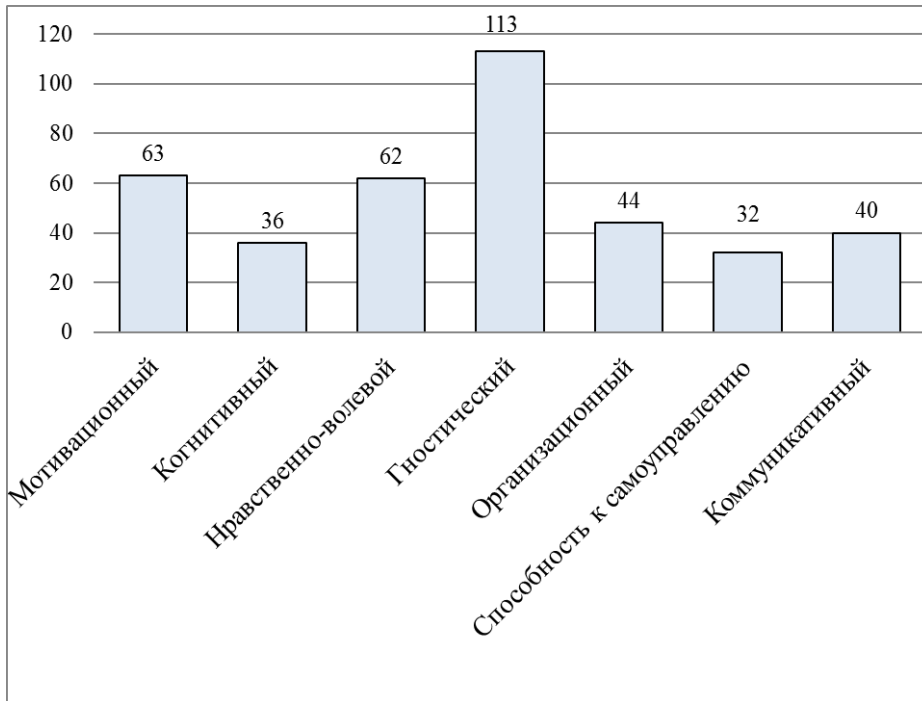


Рисунок 1 — Сформированность у студентов компонентов профессионально-педагогического саморазвития (баллы)

Figure 1 — Formation of the components of professional and pedagogical self-development among students (points)

Методика «Определение когнитивно-деятельностного стиля» (Л. Ребекка) направлена на определение когнитивных способов восприятия, мышления, общения и т. д., что позволяет на

основе анализа поведения обучающихся в пяти деятельностных разновидностях («Мои физические чувства в процессе обучения и работы»; «Мое общение»; «Как я обращаюсь со своими индивидуальными способностями»; «Мой подход к работе»; «Как я оперирую идеями») оценить предпочитаемый ими когнитивно-деятельностный стиль (особенности познавательной деятельности). Значимость когнитивно-деятельностного стиля обусловлена необходимостью развития знаний, умений и навыков, способствующих успешности в профессиональной деятельности.

В ходе проведенного исследования выявлено соотношение типов когнитивной деятельности soft skills: «коммуникативные навыки» соотнесен с типом когнитивной деятельности «Мое общение»; «эффективное мышление» — с «Мои физические чувства в процессе обучения и работы» и «Мой подход к работе»; «эффективное мышление» — «Как я обращаюсь со своими индивидуальными способностями» и «Как я оперирую идеями».

Проанализируем результаты опроса студентов в соответствии с типами когнитивной деятельности.

«Мое общение». В общении преобладает экстравертный тип взаимодействия (62 %), однако 11 % респондентов балансируют между показателями экстра- и интровертов и способны работать в контакте независимо от окружающих условий.

«Мои физические чувства в процессе обучения и работы». Анализ физических ощущений в процессе обучения показал ведущую роль слухового восприятия информации у 50 % респондентов и у 17 % — доминирование зрительного и кинестетического восприятия в равном соотношении, у 17 % ведущую роль в восприятии играют все виды чувств в равном соотношении.

«Мой подход к работе». При выборе предпочтения подхода к работе у респондентов преобладает жестко регламентированный подход (67 %), они уверены в том, что результат работы зависит от жесткого алгоритма действий. 11% студентов балансируют между жестко регламентируемым и нерегламентированным подходами к работе, что свидетельствует о вариативном подходе к достижению цели деятельности.

«Как я обращаюсь со своими индивидуальными способностями». Анализ результатов по данному типу когнитивной деятельности показал, что студенты более доверяют логическим знаниям, чем интуитивным. Количество респондентов с логическим типом мышления, для которых характерно освоение новых направлений деятельности, планирование будущего профессионального развития, составляет 39 %; 28 % демонстрируют интуитивный тип мышления. Для 33 % будущих педагогов характерна легкость переключения с одного типа мышления на другой.

«Как я оперирую идеями». У 56 % студентов преобладают в равном соотношении аналитический и синтетический стили мышления. Это характеризует способности мыслить общими категориями, уметь выделять главную идею, сосредоточиться на ключевых понятиях; при этом также уделять внимание деталям.

«Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А. А. Рукавишников) дополняет исследования, проведенные с помощью предыдущих методик в области коммуникативных навыков и используется в нашем исследовании для характеристики поведения будущего педагога в процессе межличностного общения. Опросник позволяет оценить межличностные потребности студентов с помощью позиций: «включение» (I),

«контроль» (С), «аффект» (А). При этом рассматривается, с одной стороны, как студент оценивает интенсивность своего поведения (выраженного поведения) в процессе межличностной коммуникации (е), а с другой, — интенсивность требуемого с его стороны поведения окружающих (w). Охарактеризуем результаты проведенного исследования с помощью опросника межличностных отношений:

– позиция «включение»: интенсивность выраженного студентами поведения в межличностном общении (Ie) оценено 6 баллами (максимум – 9 баллов); интенсивность требуемого поведения окружающих (Iw) — 4 балла;

– позиция «контроль»: показатель «принятие решений» проявляется студентами (Ce) на 7 баллов; «самоконтроль» (Cw) — 3 балла;

– позиция «аффект»: показатель «установление близких чувственных отношений» (Ae) демонстрируется студентами на 5 баллов; «установление близких эмоциональных отношений» (Aw) — 2 балла.

На рисунке 2 представлены результаты опроса студентов.

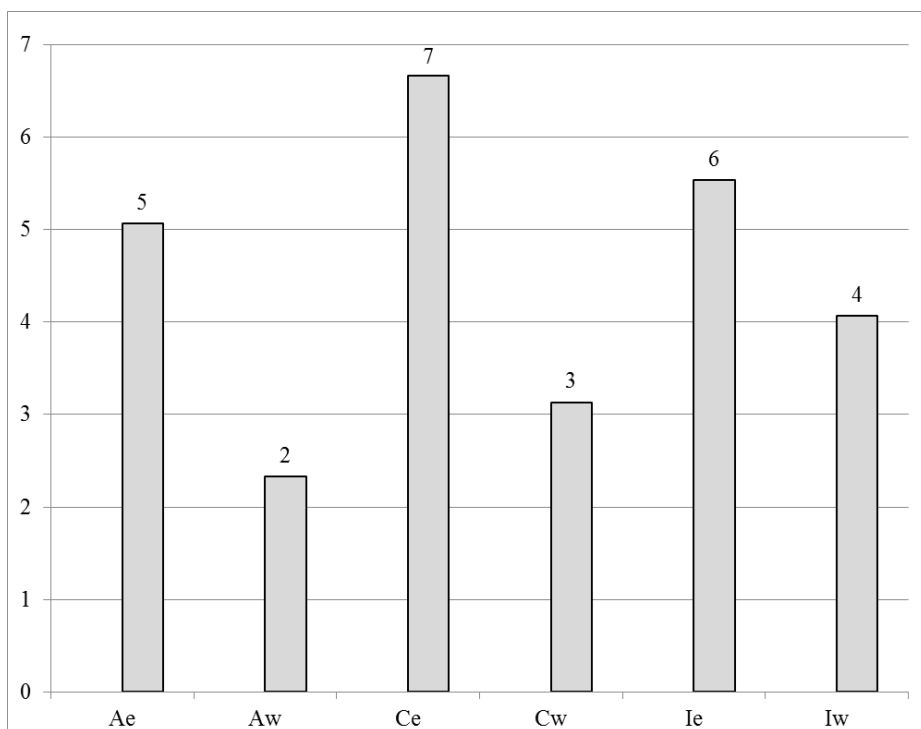


Рисунок 2 — Характеристика межличностных отношений студентов (баллы)

Figure 2 — Characteristics of interpersonal relations of students (points)

Анализ результатов опроса показал, что студенты активно включаются в межличностные взаимоотношения, стремятся принадлежать к различным социальным группам и чаще находиться среди людей. Однако результат показателя «аффекта» выраженного поведения Ae (5 баллов) носит пограничный характер. То есть поведение респондента зависит от переживаемой ситуации, при отрицательных эмоциях субъект с осторожностью выстраивает отношения с членами группы. Это подтверждает и показатель требуемого поведения Aw (2 балла).

Показатели «контроля» поведения показывают готовность будущих педагогов брать на себя ответственность и выполнять ведущую роль в деятельности (Ce, 7 балла). Показатель требуемого поведения (Cw) фиксирует стремление к отсутствию контроля со стороны (3 балла).

Показатель «включение» (Ie) свидетельствует о том, что студенты демонстрируют избирательность в межличностных отношениях, делая акцент на качество взаимодействия (6 баллов). Для всех студентов характерно требуемое поведение (Iw) на среднем уровне (4 балла). То есть они понимают, что возможность приятия группой зависит от их личного стремления к деятельности.

4 Обсуждение (Discussion)

Результатом проведенного исследования является определение эффективности образовательного процесса по формированию у будущих педагогов гибких (мягких) навыков как необходимых компонентов профессиональной культуры и личности педагога. Анализ показал, что уже после третьего года обучения в педагогическом вузе будущие педагоги демонстрируют достаточный уровень сформированности таких soft skills, как коммуникативные навыки. Следует отметить, что эти навыки также необходимы при работе в информационных системах. В современной действительности процессы компьютеризации и цифровизации уверенно проникли в сферу образовательной деятельности. Развитие навыков эффективного самоменеджмента обуславливается ускоренными темпами совершенствования современного общества и базируется на сформированности «самости» личности: самомотивации, самодисциплины, самосовершенствовании и т. д. Навыки эффективного мышления базируются на развитии системного, критического,

креативного, логического, проектного типов мышления, которые необходимы в профессиональной деятельности для создания и реализации творческих продуктов.

Для развития данных навыков важен выбор образовательных технологий, использование которых способствует наиболее эффективному формированию и развитию у будущих педагогов гибких навыков. Анализ научно-методической литературы и педагогического опыта позволил определить технологии, достаточно адаптированные в образовательной практике: ролевые технологии, технологии развития критического мышления; игровые технологии; проектная технология; технология проблемного обучения; цифровые технологии; технология «кейс-стади» (case-study); технология обучения в сотрудничестве; технология исследовательской деятельности, а также технологии, которые только еще входят в практику образования: образовательная методика EduScrum; технология использования аутентичных материалов; технология «лэпбук». Названные технологии мы относим к интерактивным технологиям.

5 Заключение (Conclusion)

В проведенном исследовании определены гибкие (мягкие) навыки (soft skills), которые обеспечивает успешность педагогической деятельности. К ним мы отнесли коммуникативные навыки, навыки эффективного самоменеджмента, эффективное мышление. Следует отметить, что выявленные soft skills определяют использование форм, методов и технологий обучения студентов в процессе их профессиональной подготовки. Полученные результаты диагностической работы на предмет сформированности у будущих педагогов гибких навыков, выявленных в ходе исследования, свидетельст-

вуют об эффективности образовательного процесса, а также ответственности примененных педагогических технологий:

– коммуникативные навыки сформированы на достаточно высоком уровне, но следует отметить, что выявленный у студентов уровень самоконтроля не в полной мере позволяет им чувствовать уверенность при установлении близких эмоционально-доверительных отношений, в частности, с обучаемыми;

– можно сделать вывод, что навыки эффективного самоменеджмента сформированы, однако все его показатели только перешли границу высокого уровня и находятся еще в стадии совершенствования;

– навык «эффективное мышление» по результатам диагностики имеет высокие показатели; студенты продемонстрировали способность к критическому анализу, информационному преобразованию, креативному решению образовательных проблем.

Авторы отмечают, что гибкие навыки, которые определены в исследовании, частично входят в перечень softskills, но владение ими способствует профессиональной самореализации будущих педагогов.

Библиографический список

1. Моисеев Н. Н. Система «Учитель» и современная экологическая обстановка // Экология и жизнь. 2010. № 2. С. 4–7.
2. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха. М. : Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И. Д.Фруммин [и др.]. М : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
4. Цаликова И. К., Пахотина С. В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web

of Science) // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 187–207. DOI 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207.

5. Ермаков Д. С. Гибкие навыки в школьном образовании // Народное образование. 2020. № 5. С. 165–172.

6. Беркович М. А., Кофанова Т. В., Тихонова С. С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестник Воронежского государственного университета. 2018. № 4. С. 64–68. (Экономика и управление).

7. Ганпанцурова О. Б. Профессионально важные качества и индивидуализация как результат формирования компетенций soft-skills у студентов разных профессиональных направлений // СМАЛЬТА. 2019. № 4. С. 51–59.

8. Ермаков Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1. С. 104–112.

9. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 65–89.

10. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская А. Ю., Ярославцева А. В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194–196.

11. Райцкая Л., Тихонова Е. Навыки и компетенции в высшем образовании и за его пределами // Журнал языка и образования. 2019. Т. 5, № 4 (20). С. 4–8.

12. Яркова Т. А., Черкасов А. В., Черкасов В. В. Проблема формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 5 (223). С. 38–46.

13. Мягкие навыки (soft skills) у студентов медицинского университета: результаты опроса и классификация / Л. Р. Ахмадеева [и др.] // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание. 2022. № 2. DOI 10.17513/spno.31549.

14. Гизатуллина А. В., Шатунова О. В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. 2019. № 5. С. 14–20.

15. Жабиков В. Е., Жабакова Т. В., Игнаткин Ю. И. Исследование содержания soft skills-компетенций будущих педагогов физической культуры в

условиях практико-ориентированной // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021. № 6 (166). С. 97–106.

16. Ганпанцурова О. Б., Помагаева А. Н. Коммуникативная компетентность как основа профессиональных «soft-skills» педагога-психолога // СМАЛЬТА. 2021. № 1. С. 38–49.

17. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов / Ю. В. Сорокопуд [и др.] // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 400–402.

18. Щенников Е. А., Пустынникова А. В. TIME MANAGEMENT SKILLS как фактор личной эффективности и конкурентоспособности современного специалиста // Молодой ученый. 2020. № 27.1 (317.1). С. 93–95.

19. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М : Изд-во Института Психотерапии, 2009. – 514 с.

I. L. Orekhova¹, Ye. S. Gladkaya²

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. 0000-0001-6130-1198

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: gladkayaes@cspu.ru

**SOFT SKILLS AS A CONDITION
FOR THE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF A TEACHER**

Abstract

Introduction. Modern trends in higher education are focused on training teachers who are able to educate a new generation: people who are active, inquisitive, able to think creatively and act outside the box, mobile, ready for change, able to make life choices in the process of self-realization. N. N. Moiseev, revealing at the end of the last century the prospects for the development of university education, assigned a decisive role to the “TEACHER system” in transforming the “consumer character of civilization into an intellectual and creative one” [1]. They assessed the existing knowledge paradigm of education as not corresponding to the needs of the current stage of the historical development of mankind. In this regard, special universal competencies, which are called soft skills, or flexible (soft) skills, are in demand. In foreign countries, issues and strategies for the formation of soft skills have been studied since the middle of the 20th century. The appeal of Russian scientists to this problem is due to the changes that are taking place in the education system today. And they are addressed to the educational and personal requirements for modern professional pedagogical activity. The purpose of the study conducted by the authors is to identify flexible / soft skills, the formation of which is necessary for the professional self-realization of future teachers, the assessment of their formation in the process of pedagogical training.

Materials and methods. The study was carried out based on the diagnostic method. The study used the analysis of scientific literature, as well as the following methods: “Diagnosis of the level of partial readiness for professional and pedagogical

self-developmen” (N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov); “Definition of cognitive-activity style» (L. Rebecca); «Questionnaire of interpersonal relations” (V. Schutz, adaptation by A. A. Rukavishnikov). The results of earlier studies on the stated topic, as well as the results of diagnostic work, are systematized and summarized.

Results. Soft skills are defined, the formation and development of which contributes to the professional development of future teachers and personal self-realization: communication skills, the skill “Effective self-management”, effective thinking. The results of a diagnostic study on the formation of the identified soft skills were obtained. The effectiveness of the educational process implemented in the course of professional pedagogical training has been proved.

Discussion. The effectiveness of the educational process carried out in a pedagogical university and aimed at developing future teachers not only professional competencies, but also the so-called flexible skills is noted. These skills are a necessary component of the professional culture and personality of the teacher. Their formation and development in future teachers is carried out in the educational process, thanks to the use of modern interactive, adaptive technologies.

Conclusion. The identified soft skills refer to professionally and personally significant soft skills, increase the level of readiness of future teachers for professional pedagogical activity and success in personal self-realization. The development of these skills is ongoing and not only in a pedagogical university. It is concluded that the formation of soft skills in the process of

professional training implemented at a pedagogical university is determined to a large extent by the choice of forms, methods, and teaching technologies. The author's selectivity in the choice of soft skills for the professional development of future teachers is noted.

Keywords: Soft skills; Components of soft skills; Students of a pedagogical university; Interactive technologies.

Highlights:

The main components of the flexible skills of students of a pedagogical university are determined.

Diagnostics of the formation of flexible skills in students — future teachers of the basics of life safety was carried out.

The effectiveness of the formation of flexible skills in bachelor students in the process of professional pedagogical training has been proven.

References

1. Moiseyev N.N. (2010), *Sistema "Uchitel'" i sovremennaya ekologicheskaya obstanovka* [System "Tcher" and the current environmental situation], *Ekologiya i zhizn'*, 2, 4–7. (In Russian).
2. Fadel C., Bialik M. & Trilling B. (2018), *Chetyrokhmernoye obrazovaniye: kompetentsii, neobkhodimyye dlya uspekha* [Four-Dimensional Education: Competences Needed for Success], Izdatel'skaya gruppa "Tochka", Moscow, 240 p. (In Russian).
3. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A. & Remorenko I.M. (2018), *Universal'nyye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra* [Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow], Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet "Vysshaya shkola ekonomiki", Moscow, 28 p. (In Russian).
4. Tsalikova I.K., Pakhotina S.V. (2019), *Nauchnyye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannykh v mezhdunarodnykh*

bazakh Scopus, Web of Science) [Scientific research on the formation of soft skills (review of data in the international databases Scopus, Web of Science)], *Obrazovaniye i nauka*, 21, 8, 187–207. DOI 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207. (In Russian).

5. Ermakov D.S. (2020), *Gibkiye navyki v shkol'nom obrazovanii* [Flexible skills in school education], *Narodnoe obrazovanie*, 5, 165–172. (In Russian).

6. Berkovich M.A., Kofanova T.V., Tikhonova S.S. (2018), *Soft skills (myagkiye kompetentsii) bakalavra: otsenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya* [Soft skills (soft competencies) of the bachelor: assessment of the state and direction of formation], *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, "Seriya. Ekonomika i upravleniye"*, 4, 64–68. (In Russian).

7. Ganpancurova O.B. (2019), *Professional'no vazhnyye kachestva i individualizatsiya kak rezul'tat formirovaniya kompetentsiy soft-skills u studentov raznykh professional'nykh napravleniy* [Professionally important qualities and individualization as a result of the formation of soft-skills competencies among students of different professional areas], *SMAL'TA*, 4, 51–59. (In Russian).

8. Ermakov D.S. (2020), *Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitiye gibkikh navykov* [Personalized model of education: development of flexible skills], *Obrazovatel'naya politika*, 1, 104–112. (In Russian).

9. Stepanova L.N. & Zeyer E.F. (2019), *Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosushchestvleniya studentov* [Soft skills as predictors of life self-realization of students], *Obrazovaniye i nauka*, 21, 8, 65–89. (In Russian).

10. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya A.Yu. & Yaroslavtseva A.V. (2021), *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Soft skills (“soft skills”) and their role in the training of modern specialists], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (86), 194–196. (In Russian).

11. Raytskaya L. & Tikhonova Ye. (2019), *Navyki i kompetentsii v vysshem obrazovanii i za yego predelami* [Skills and competencies in

higher education and beyond], *Zhurnal yazyka i obrazovaniya*, 5, 4 (20), 4–8. (In Russian).

12. Yarkova T.A., Cherkasov A.V. & Cherkasov V.V. (2022), *Problema formirovaniya professional'noy kompetentnosti studentov* [The problem of formation of professional competence of students], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 5 (223), 38–46. (In Russian).

13. Akhmadeyeva L.R., Akhmadullina G.Kh., Lipatova Ye.Ye. Sinitina A.S., Khuzhina Yu.E., Murzakhanova K.I. & Akhmadeyeva E.N. (2022), *Myagkiye navyki (soft skills) u studentov meditsinskogo universiteta: rezul'taty oprosa i klassifikatsiya* [Soft skills among medical university students: survey results and classification], *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Electronic], 2. DOI 10.17513/spno.31549. (In Russian).

14. Gizatullina A.V. & Shatunova O.V. (2019), *Nadprofessional'nyye navyki uchiteley: sodержaniye i vostrebovannost'* [Superprofessional skills of teachers: content and demand], *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, 5, 14–20. (In Russian).

15. Zhabakov V.E., Zhabakova T.V. & Ignatkin Yu.I. (2021), *Issledovaniye sodержaniya soft skills-kompetentsiy budushchikh pedagogov fizicheskoy kul'tury v usloviyakh praktiko-oriyentirovannoy podgotovki* [Study of the content of soft skills-competences of future teachers of physical culture in conditions of practice-oriented training], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6 (166), 97–106. (In Russian).

16. Ganpanturova O. B., Pomagaeva A. N. (2021), *Kommunikativnaya kompetentnost' kak osnova professional'nykh «soft-skills» pedagogapsikhologa* [Communicative competence as the basis of professional “soft-skills” of a teacher-psychologist], *SMAL'TA*, 1, 38-49. (In Russian).

17. Sorokopud Yu.V., Kozyakov R.V., Matyugin N.E. & Amchislavskaya E.Yu. (2020), *Gibkost' myshleniya kak vostrebovannyy «myagkiy navyk» (soft skills) sovremennykh spetsialistov* [Flexibility of thinking as a demanded "soft skill" (soft skills) of modern specialists], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6 (85), 400–402. (In Russian).

18. Shchennikov E.A., Pustynnikova A.V. (2020), *TIME MANAGEMENT SKILLS kak faktor lichnoy effektivnosti i konkurentosposobnosti sovremennogo spetsialista* [TIME MANAGEMENT SKILLS as a factor of personal effectiveness and competitiveness of a modern specialist], *Molodoy uchenyy*, 27.1 (317.1), 93–95. (In Russian).

19. Fetiskin N.P., Kozlov V.V. & Manuilov G.M. (2009), *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups], Izdatel'stvovo Instituta Psikhoterapii, Moscow, 514 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 01.08.2022; одобрена после рецензирования 03.08.2022; принята к публикации 23.08.2022.

The article was submitted 01.08.2022; approved after reviewing 03.08.2022; accepted for publication 23.08.2022.

Научная статья

УДК 378

ББК 74.48

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.008

С. А. Рогозин¹, Ю. В. Корчемкина², А. А. Рузаков³

¹ORCID № 0000-0002-6800-2702

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

E-mail: serega-010@yandex.ru

²ORCID № 0000-0002-5864-8075

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

E-mail: korchemkinayuv@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-5904-3580

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

E-mail: raa@cspu.ru

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ РАБОТЕ
В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ**

Аннотация

Введение. В статье рассмотрено понятие цифровой грамотности и выделены её компоненты, необходимые будущим педаго-

© Рогозин С. А., Корчемкина Ю. В., Рузаков А. А., 2022

гам. Предложены направления проведения учебных, воспитательных и научных мероприятий для повышения цифровой грамотности при работе в социальных сетях.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются наблюдение, эксперимент, анализ и обобщение результатов. В ходе исследования проведён анализ трудностей, возникающих у будущих педагогов при работе в социальных сетях.

Результаты. Установлено, что студенты недостаточно осведомлены об особенностях образовательных сообществ в социальных сетях, сетевом этикете и нормах профессиональной этики при общении в социальных сетях и по электронной почте, а также не обладают достаточными знаниями в области информационной безопасности в сети Интернет. Предложено проводить со студентами учебные, воспитательные и научные мероприятия, направленные на повышение цифровой грамотности будущих педагогов.

Обсуждение. Применение социальных сетей способствует более эффективной организации образовательного процесса, однако для их эффективного использования необходимо постоянно повышать цифровую грамотность педагогов. Поскольку цифровые технологии в условиях информационного общества являются средством обучения любому предмету программы начальной и средней школы, грамотность педагога в данной области является необходимым условием эффективной организации учебного процесса, в том числе, с использованием социальных сетей.

Заключение. Сделан вывод о том, что социальные сети играют позитивную роль при их использовании педагогами в образовательном процессе при условии, что пользователи имеют достаточный уровень цифровой грамотности, поэтому с будущими

педагогами необходимо проводить мероприятия по её повышению. Цифровая грамотность педагога нуждается в постоянном развитии не только в ходе обучения в педагогическом вузе, но в процессе профессиональной деятельности, то есть в режиме непрерывного образования и самообразования.

Ключевые слова: будущие педагоги; социальные сети, цифровая грамотность, информационная безопасность, сетевой этикет, педагогическое образование.

Основные положения:

- выделены основные компоненты цифровой грамотности, необходимые будущим педагогам;
- проведена диагностика компонентов цифровой грамотности студентов;
- предложено проводить с будущими педагогами мероприятия, направленные на повышение цифровой грамотности при работе в социальных сетях.

1 Введение (Introduction)

Информационное общество предполагает наличие навыков работы в цифровом пространстве у работников любой сферы. Совокупность таких навыков, а также знаний и умений можно назвать цифровой грамотностью. Данное понятие является очень широким и включает в себя большой спектр различных компетенций, связанных с использованием цифровых технологий, программированием, защитой персональных данных от взлома и хищения и т. д. [1; 2].

В последнее время, особенно после начала пандемии новой коронавирусной инфекции, в связи с возникшей необходимостью широкого применения и совершенствования дистанционных технологий обучения особую роль в организации обучения и комму-

никации учителя с учениками и родителями стали играть социальные сети, мессенджеры, а также электронная почта.

Будущие педагоги, которые чаще всего используют социальные сети и мессенджеры для личного общения и в развлекательных целях, не всегда способны адаптироваться к их применению в образовательном процессе. Кроме того, они не стремятся изучить все функциональные возможности социальных сетей, которые могут быть полезны для организации образовательного процесса. Важную роль в организации коммуникации учителя с учениками и их родителями играет сетевой этикет и соблюдение норм профессиональной этики при работе в сети Интернет. Особое значение также приобретает знание будущими педагогами основ информационной безопасности обеспечения защиты персональных данных и недопущения взлома аккаунтов в социальных сетях [3].

Нами выделены основные компоненты цифровой грамотности педагогов при работе в социальных сетях [4; 5]:

- знания о функциональных возможностях социальных сетей в контексте организации учебного процесса, умения и навыки организации такого процесса в популярных социальных сетях;
- сетевой этикет и нормы профессиональной этики при работе в социальных сетях и сети Интернет;
- основы информационной безопасности.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В ходе исследования проанализированы трудности, возникающие у студентов при выполнении практических заданий в ходе учебной практики при работе с социальными сетями и организации иного взаимодействия в сети Интернет.

При проведении диагностики студентам предложены сле-

дующие виды заданий:

– создание сообщества с образовательной функцией в социальной сети «ВКонтакте»;

– тестирование, направленное на определение уровня знаний в области сетевого этикета и профессиональной этики педагога при работе в социальных сетях и сети Интернет;

– анкетирование в области применения студентами принципов информационной безопасности при работе в социальных сетях;

– практическое задание по отправке письма преподавателю по электронной почте с соблюдением норм сетевого этикета.

В исследовании приняли участие студенты первого курса ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Исследование проводилось в процессе прохождения студентами учебной ознакомительной практики. В результате исследования выявлены основные направления повышения цифровой грамотности будущих учителей. Предложены мероприятия по повышению цифровой грамотности будущих педагогов при работе в социальных сетях и сети Интернет.

3 Результаты (Results)

В ходе прохождения учебной практики студентам различных профилей обучения по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» предложен ряд заданий, связанных с организацией образовательного процесса и коммуникации в социальных сетях и сети Интернет.

В рамках работы в одной из наиболее популярных сетей «ВКонтакте» студентам предложено создать сообщество с образо-

вательной функцией по своему направлению подготовки. В полной мере с данным заданием справились 13 % обучающихся (правильно определили вид и тип сообщества, выбрали контент, соответствующий тематике сообщества, добавили необходимые ссылки, изображения, видео, разместили посты, написанные с соблюдением правил русского языка и т. д.). 29 % обучающихся справились с заданием с недочётами. Остальные студенты допускали грубые ошибки при создании сообществ. Многие созданные таким образом сообщества не могли быть в полной мере охарактеризованы как образовательные.

Проведено тестирование студентов, направленное на диагностику знаний в области сетевого этикета и норм профессиональной этики педагога в сети Интернет. Результаты тестирования представлены на рисунке 1.

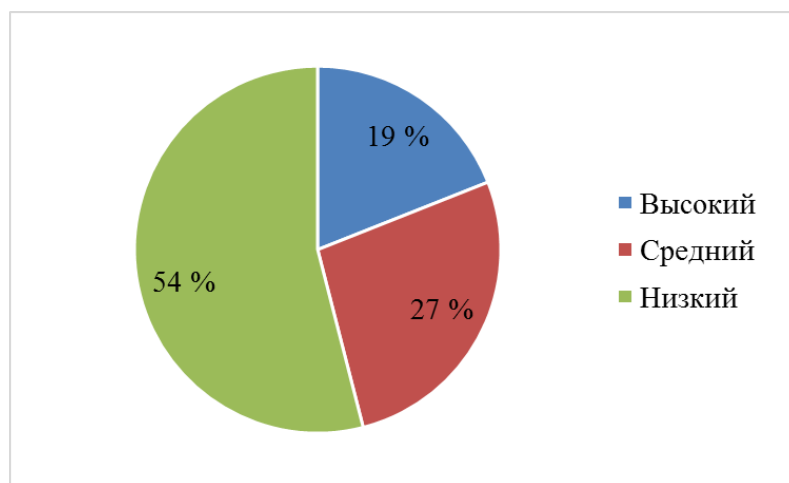


Рисунок 1 — Распределение студентов первого курса по уровню знаний сетевого этикета и норм профессиональной этики

Figure 1 — Distribution of first-year students according to the level of knowledge of network etiquette and professional ethics

Многие студенты сталкивались со взломом своего аккаунта в социальных сетях. Анкетирование студентов в области информационной безопасности (использование надёжных паролей, защита аккаунтов от взлома, цифровой след) показало, что:

- студенты используют короткие ненадёжные пароли;
- на всех сайтах и во всех сетях пользуются одним и тем же паролем;
- не используют двухуровневую идентификацию;
- не знают правил безопасного хранения паролей;
- забывают выйти из своего аккаунта в социальных сетях, если входили в него с чужого компьютера;
- не задумываются о том, что их активность в социальных сетях не всегда формирует положительный цифровой след и т. д.

В качестве последнего задания студентам предложено отправить преподавателю письмо по электронной почте со ссылкой на выполненные задания. Значительная часть студентов не выполнили при этом нормы сетевого этикета (не использовали вежливое обращение, не пояснили в полной мере цель отправки письма, не указали своё полное имя, факультет и т. д.), многие отправили письма, которые содержали только саму ссылку.

Таким образом, несмотря на то, что студенты значительное время проводят в сети Интернет, они имеют низкий уровень знаний в области сетевого этикета, информационной безопасности, а также о возможностях социальных сетей в контексте их применения для организации образовательного и воспитательного процессов.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что в рамках подготовки будущих специалистов системы образования необходимо проводить мероприятия по нескольким направлениям:

1) изучение возможностей социальных сетей и их применения для организации образовательного процесса и взаимодействия с учениками и родителями в условиях дистанционного и смешанного обучений;

2) изучение сетевого этикета и практического применения его норм при работе в социальных сетях и сети Интернет;

3) повышение компетентности в области информационной безопасности (защита аккаунта от взлома и т. п.).

Изучение основ работы с социальными сетями, сетевого этикета и информационной безопасности в рамках учебной деятельности в ЮУрГГПУ производится на первом курсе на учебной ознакомительной практике. Однако данные темы являются очень обширными и их невозможно в полной мере рассмотреть только в ходе практических занятий, поэтому аспекты, о которых идёт речь, необходимо рассматривать в рамках воспитательной и научной деятельности или в рамках курса по выбору.

Мы предлагаем использовать в качестве формы проведения мероприятий научного характера научные семинары или конференции, в том числе, в рамках проводимых в вузе ежегодно «Фестивалей науки». Для их проведения можно предложить студентам следующие примерные темы докладов:

- деловая коммуникация в сети Интернет;
- безопасный поиск в образовательной среде вуза;
- образовательный контент как объект авторского права;
- этика общения в сети;
- нормы профессиональной этики педагогических работников при работе в сети Интернет;
- защита персональных данных в образовании;

– особенности работы на компьютере в общедоступных (публичных) местах;

– правовые последствия цифрового следа.

В контексте воспитательной работы могут быть организованы деловые игры по организации учебного процесса с использованием социальных сетей и деловой коммуникации в сети Интернет. Также считаем необходимым акцентировать внимание обучающихся на правовых последствиях цифрового следа, в т. ч. в рамках воспитательной работы.

4 Обсуждение (Discussion)

Социальные сети являются в настоящее время неотъемлемой частью образовательного процесса на всех уровнях образования, хотя их использование до сих пор вызывает споры. Эффективное и безопасное применение социальных сетей в процессе обучения возможно только при условии постоянного повышения цифровой грамотности педагогов.

Основы цифровой грамотности должны быть заложены в процессе получения высшего образования в рамках учебной, научной и воспитательной работы в вузе. Однако и после окончания обучения в ходе профессиональной деятельности педагог должен заниматься самообразованием в области цифровой грамотности, понимать правовые риски при размещении контента, поскольку происходит постоянное совершенствование цифровых технологий, появляются новые социальные сети, совершенствуются технологии взлома аккаунтов и появляются новые способы защиты.

Важным моментом при организации взаимодействия с обучающимися и родителями является знание сетевого этикета. Многие студенты педагогических направлений, в том числе старших

курсов, демонстрируют недостаточный уровень понимания норм поведения при работе с социальными сетями, электронной почтой и другими мессенджерами. При использовании данных инструментов при общении с преподавателями в вузе, а впоследствии с учениками и особенно родителями несоблюдение норм сетевого этикета, а также профессиональной этики, может привести к ситуациям конфликта и даже необходимости сменить место работы. Таким образом, правила поведения в сети наряду с техническими навыками их использования являются компонентом цифровой грамотности педагога.

5 Заключение (Conclusion)

Проведённое исследование показало, что студенты педагогических направлений не в полной мере понимают особенности создания образовательных сообществ в социальных сетях, их отличие от сообществ, выполняющих иные функции. Тестирование студентов, направленное на диагностику знаний в области сетевого этикета и норм профессиональной этики педагога в сети Интернет, и анкетирование в области информационной безопасности показали низкий уровень грамотности студентов-первокурсников по обоим направлениям. Результаты тестирования в области сетевого этикета были подтверждены результатами выполнения задания по отправке студентами электронного письма преподавателю, поскольку даже те студенты, которые показали достаточный уровень теоретических знаний в области сетевого этикета не сочли необходимым применить эти знания при выполнении данного задания.

Социальные сети, электронная почта и другие ресурсы сети Интернет могут играть положительную роль в организации обучения на всех уровнях образования. Профессия педагога накла-

дывает свой отпечаток на использование ими социальных сетей. В данном случае важным является не только владение информационными технологиями, но и знание сетевого этикета, умение применять нормы профессиональной этики при работе в социальных сетях, навыки защиты аккаунтов от взлома.

Таким образом, цифровая грамотность педагога представляет собой широкое понятие и для её повышения необходимо непрерывное обучение не только в рамках получения высшего образования, но и в течение всего периода профессиональной деятельности педагога.

Библиографический список

1. Трофимова Н. Н. Цифровая грамотность и цифровые навыки в контексте трансформации системы образования // Альманах Крым. 2021. № 27. С. 78–86.
2. Вейдт В. П. Цифровая грамотность учителя: трудности и перспективы вынужденной иммиграции в цифровую среду // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 141–152.
3. Сафина А. Р. Цифровая образовательная среда и цифровая грамотность участников образовательного процесса // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № S3 (38). С. 70–71.
4. Гладилина И. П., Кадыров Н. Н., Строганова Е. В. Цифровая грамотность и цифровые компетенции как фактор профессионального успеха // Инновации и инвестиции. 2019. № 5. С. 62–64.
5. Берман Н. Д. Цифровые навыки и цифровая грамотность студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 2-2. С. 26–34.

S. A. Rogozin¹, Yu. V. Korchemkina², A. A. Ruzakov³

¹ORCID No. 0000-0002-6800-2702

Senior Lecturer of the Department of Informatics,
Information Technologies and Informatics Teaching Methods, South-Ural
State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: serega-010@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0002-5864-8075

Senior Lecturer of the Department of Informatics, Information Technologies and Informatics Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: korchemkinayuv@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-5904-3580

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Informatics, Information Technology and Methods of Teaching Informatics, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: raa@cspu.ru

WAYS TO INCREASE THE DIGITAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS WHEN WORKING IN SOCIAL NETWORKS

Abstract

Introduction. The article considers the concept of digital literacy and highlights its components necessary for future teachers. Directions for conducting educational, educational and scientific events for future teachers were proposed to improve digital literacy when working in social networks.

Materials and methods. The main research methods are observation, experiment, analysis and generalization of results. In the course of the study, an analysis was made of the difficulties that future teachers face when working in social networks.

Results. It was found that students are not sufficiently aware of the features of educational communities in social networks, network etiquette and professional ethics when communicating in social networks and by e-mail, and also do not have sufficient knowledge in the field of information security

on the Internet. It is proposed to conduct educational, educational and scientific activities with students aimed at improving the digital literacy of future teachers.

Discussion. The use of social networks contributes to a more efficient organization of the educational process, however, for their effective use, it is necessary to constantly improve the digital literacy of teachers. Since digital technologies in the conditions of the information society are a means of teaching any subject of the primary and secondary school curriculum, the literacy of a teacher in this area is a necessary condition for the effective organization of the educational process, including using social networks.

Conclusion. It is concluded that social networks play a positive role when used by teachers in the educational process, provided that users have a sufficient level of digital literacy, so it is necessary to take measures to improve it with future teachers. The digital literacy of a teacher needs to be constantly developed not only in the course of training at a pedagogical university, but in the process of professional activity, that is, in the mode of continuous education and self-education.

Keywords: Future teachers; Social networks, Digital literacy; Information security; Netiquette; Teacher education.

Highlights:

The main components of digital literacy necessary for future teachers are highlighted;

Diagnostics of the components of digital literacy of students was carried out;

It is proposed to hold events with future teachers aimed

at increasing digital literacy when working in social networks.

References

1. Trofimova N.N. (2021), *Tsifrovaya gramotnost' i tsifrovyye navyki v kontekste transformatsii sistemy obrazovaniya* [Digital literacy and digital skills in the context of the transformation of the education system], *Al'manakh Krym*, 27, 78–86. (In Russian).
2. Veydt V.P. (2020), *Tsifrovaya gramotnost' uchitelya: trudnosti i perspektivy vyzhdennoy immigratsii v tsifrovuyu sredu* [Digital literacy of a teacher: difficulties and prospects of forced immigration into the digital environment], *Nizhegorodskoye obrazovaniye*, 3, 141-152. (In Russian).
3. Safina A.R. (2022), *Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda i tsifrovaya gramotnost' uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa* [Digital educational environment and digital literacy of participants in the educational process], *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, S3 (38), 70–71. (In Russian).
4. Gladilina I.P., Kadyrov N. N. & Stroganova Ye.V. (2019), *Tsifrovaya gramotnost' i tsifrovyye kompetentsii kak faktor professional'nogo uspekha* [Digital literacy and digital competencies as a factor of professional success], *Innovatsii i investitsii*, 5, 62–64. (In Russian).
5. Berman N.D. (2021), *Tsifrovyye navyki i tsifrovaya gramotnost' studentov* [Digital skills and digital literacy of students], *Russian Journal of Education and Psychology*, 12, 2-2, 26–34. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 19.08.2022; одобрена после рецензирования 20.08.2022; принята к публикации 28.08.2022.

The article was submitted 19.08.2022; approved after reviewing 20.08.2022; accepted for publication 28.08.2022.

Научная статья

УДК 482 (07) : 378.9

ББК 81.411.2-9 : 74.480.215

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.009

А. В. Свиридова¹, Е. Ю. Никитина², А. В. Подобрий³

¹ORCID № 0000-0002-9421-5170

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

E-mail: sviridov1216@gmail.com

²ORCID № 0000-0001-9550-4700

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

E-mail: elenaurievna@bk.ru

³ORCID № 0000-0001-6241-3917

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

E-mail: podobriiav@cspu.ru

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Введение. В статье выявляется актуальность применения дистанционного обучения языкам; проводится дифференциация

© Свиридова А. В., Никитина Е. Ю., Подобрий А. В., 2022

понятий «дистанционное обучение», «электронное (онлайн) обучение», «цифровое обучение»; представлены формы занятий дистанционного обучения; аргументируется целесообразность ряда форм занятий дистанционного обучения в сфере лингвистического образования. Цель статьи — репрезентация основных положений организации дистанционного обучения в аспекте освоения теории лингвистики и языковой практики.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблемам дистанционного обучения языку, классификация типов дистанционного обучения, описание форм учебных занятий по усвоению лингвистических знаний и формированию связанных с ними умений и навыков. Материалом послужили рабочие программы дисциплин лингвистического цикла факультетов подготовки учителей начальных классов, инклюзивного и коррекционного образования, учебные пособия.

Результаты. Проведена дифференциация понятий, вербализированных терминами «дистанционное обучение», «цифровое обучение», «электронное обучение». Представлены модули лингвистических дисциплин, их характеристики, детерминирующие возможную эффективность реализации дистанционного обучения при их изучении, формировании языковых и коммуникативных компетенций в целом, а также аргументировано применение тех или иных форм проведения дистанционных занятий в процессе освоения определенных тем и структурирования умений и навыков, связанных с ними. Репрезентированы ожидаемые учебные результаты по итогам применения дистанционного обучения, которое опирается на практически безграничные современные

возможности техники и интернета и не уменьшает объем общения с педагогом, осуществляя наряду с этим индивидуальный подход к обучающимся. Приведены примеры использования тех или иных форм занятий при формировании знаний, умений и навыков по конкретным лингвистическим темам.

Обсуждение. Ставится акцент на специфике применения дистанционного обучения в процессе освоения обучающимися высшей школы лингвистических категорий и связанных с ними умений, навыков и коммуникативных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности и ведении исследовательской работы.

Заключение. Реализация технологии дистанционного обучения в процессе лингвистического образования является, во-первых, возможностью получить специализированные знания об определенной языковой системе вне учебной аудитории и без отрыва от работы и, во-вторых, одним из эффективных способов формирования конкурентноспособного востребованного педагога, способного к самообразованию, ориентирующегося в цифровой информационной среде.

Ключевые слова: лингвистическое образование; дистанционное обучение; цифровое обучение; электронное обучение; лингвистические компетенции; коммуникативная компетенция; дистанционные образовательные технологии; устные и письменные жанры научного стиля; текст.

Основные положения:

– развитие и распространение технологии дистанционного обучения языку определяются объективными причинами — востребованностью грамотных с точки зрения владения языковыми

нормами работников любого рода специализации, умеющих продуцировать связный текст в своей профессионально-деловой среде в типовых коммуникативных ситуациях, необходимостью повышения или получения квалификации без отрыва от профессиональных обязанностей и развитием технических возможностей электроники;

– разграничение содержания понятий «дистанционное обучение», «цифровое обучение», «электронное обучение» пролегал в областях формы и применения технических средств, а также объема использования информационных технологий;

– специфика изучаемого модуля лингвистики, планируемые результаты, уровень самостоятельности и способности к самоорганизации обучающихся определяют объем, виды занятий дистанционного обучения, характер языкового материала и устные или письменные жанры научных текстов, которые должны являться формами ответов студентов.

1 Введение (Introduction)

Современное российское общество в качестве одной из генеральных целей ставит достижение максимальной эффективности использования возможностей дистанционного обучения в современном образовании, В частности, лингвистическом.

Лингвистическое образование подразделяется на специализированное, профессиональное, цель которого есть освоение разделов и постулатов языкознания, и вспомогательное, дисциплину, относящуюся к общекультурному блоку, формирующее ряд навыков профессионального общения при получении любого нелингвистического образования. Такая дифференциация целей и характеров лингвистической компетенции несомненно определяют степень

и формы обращения к дистанционному обучению.

Специализированное лингвистическое образование подразумевает формирование глубоких профессиональных знаний по разделам языкознания, которые являются модулями таких дисциплин, как «Современный русский язык» (модули — «Фонетика. Фонология. Орфоэпия»; «Лексикология. Лексикография»; «Морфемика. Словообразование»; «Морфология», «Синтаксис»), «Русский язык и культура речи» (модули — «Фонология. Орфоэпия», «Лексикология. Лексикография», «Морфология»; «Синтаксис»; «Орфография. Пунктуация»; «Стилистика»; «Риторика»), «Практикум по русскому языку» («Орфография современного русского языка» и «Пунктуация современного русского языка»), «Актуальные проблемы современной русской орфографии», «Актуальные проблемы современной русской пунктуации», «Деловая риторика» (модули — «Русский язык». «Нормы современного русского языка». «Функциональные стили современного русского языка» и «Деловое красноречие и его жанры»), «Речевая культура дефектолога» (модули – «Язык и речь». «Русский литературный язык», «Нормы современного русского языка», «Система функциональных стилей современного русского языка», «Типы коммуникации. Педагогическая коммуникация, ее жанры. Требования к текстам деловой коммуникации»). Несомненно, что такой объем и дифференциация тематики при постулировании дистанционного обучения предполагают использование широкого спектра его форм с учетом особенностей той аудитории, которая является объектом и субъектом формирования лингвистической и коммуникативной компетенций.

Неспециализированное, общекультурное лингвистическое образование на факультетах, не связанных с подготовкой педагогов-

лингвистов, например, профессионального обучения по отраслям, IT-технологии, физико-математического, естественно-технологического и т.п. предполагает ориентацию на формирование коммуникативной компетенции с целью выполнения профессиональных обязанностей в процессе преподавания такой дисциплины, как «Русский язык и культура речи» (модули – «Современный русский язык. Типы языковых норм» и «Функциональные стили русского языка. Деловое общение»). При применении дистанционного обучения в этом варианте образовательной ситуации необходимы учет уровня грамотности обучающихся на первом курсе — вчерашних школьников; параллельное определение сформированности функциональной грамотности и универсальных учебных действий; ориентирование на гендерный состав той или иной студенческой группы и различие степени развитости лингвистической компетенции у обучающихся [1; 2]; совершенствование информационного и технического оснащения высших учебных учреждений [3].

Нужно отметить, что проблема использования технологии дистанционного обучения находится не только в сфере специфики лингвистического образования и ареала изучаемых дисциплин, но и в сфере организации образовательной среды вуза. Так, например, во-первых, дистанционное обучение требует должного уровня информационно-технического обеспечения, унифицированности платформ для проведения занятий и единства требований к условиям реализации той или иной формы; во-вторых, далеко не все работодатели готовы оплачивать преподавателям высшей школы ведение индивидуальной и самостоятельной работы, в то время как именно эти формы в рамках технологии дистанционного обучения

отличаются эффективностью в процессе подготовки будущих специалистов к исследовательской деятельности, профессиональной педагогической коммуникации, позволяют осуществлять личностный подход к каждому студенту.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Ведущие методы данного исследования являются наблюдение над учебной деятельностью студентов во время дистанционных занятий, описание форм занятий, анализ тематики модулей некоторых лингвистических разделов, рабочих программ дисциплин, контрольно-измерительных материалов, дистрибутивный анализ форм дистанционных занятий.

Материалом исследования послужило содержательное наполнение учебных и учебно-методических пособий, лекций, терминологических тезаурусов, тестов, вопросов для проверки знаний, а также результаты работ обучающихся, выполненных как в письменной, так и в устной форме.

3 Результаты (Results)

Представлены рабочие определения понятий «дистанционное обучение», «цифровое обучение», «электронное/онлайн обучение»:

– дистанционное обучение — форма получения образования, предусматривающая взаимодействие педагогов и учащихся на расстоянии посредством применения технических средств и информационно-цифровых ресурсов, использующая технологии синхронного (on-line) и асинхронного (off-line) обучения;

– цифровое обучение — образовательная технология, реализуемая через информационные цифровые платформы посредством технического инструментария, включающего в основном

аудиальный и визуальный каналы восприятия;

– электронное обучение — это обучение, организованное на основе информационных технологий и электронных ресурсов, реализующееся информационно-телекоммуникационными сетями, которые обеспечивают образовательную деятельность педагогов и обучающихся;

– понятия «цифровое обучение» и «электронное обучение» возможно квалифицировать как синонимичные и взаимозаменяемые в научно-исследовательском и педагогическом дискурсах, касающиеся инструментария, средств образования, в то время как понятие «дистанционное обучение» связано с формой образовательного процесса;

– при формировании специализированных лингвистических компетенций, подразумевающих структурирование теоретических знаний, аналитических умений и навыков необходимо применять как синхронный метод дистанционного образования (обучающиеся и педагог общаются в онлайн-режиме «здесь и сейчас»), так и асинхронный метод (оффлайн)

4 Обсуждение (Discussion)

Асинхронный метод — метод непрямого контакта с педагогом, с использованием электронной почты, подразумевающий загрузку лекций, презентаций и фильмов, с которыми студент может ознакомиться в любое удобное для него время и не по одному разу для формирования оптимального понимания темы какого-либо модуля, ресурсы электронных библиотек, необходимых для ведения исследовательской деятельности и оформления итоговых работ — курсовых, квалификационных, магистерских). Синхронный метод предполагает представление материалов учащимся во

время их нахождения в сети (online), что возможно на web- или видеоконференциях; живое общение осуществляет быструю обратную связь, возможность корректировать учебное поведение студентов, провести контрольные мероприятия самого широкого спектра — фронтальный опрос, индивидуальный опрос, беседа, прослушивание и обсуждение докладов, тестирование по времени, диктант, лингвистический анализ текста, анализ грамматических сочинений, составление текстов в рамках определенных дискурсов с целью формирования компетенции профессиональной коммуникации. Увеличению эффективности лингвистического обучения, без сомнения, способствует комбинирование обеих разновидностей дистанционной формы обучения.

Среди преимуществ дистанционного обучения выступают относительная доступность (при условии достойной технической оснащенности вуза), включая временную доступность, когда обучающийся в любой удобный для себя час может прослушать, прочитать, просмотреть учебный материал; гибкость, экономичность и социальное равноправие; мобильность, расширяющая возможности получения и восприятия информации. Недостатки связаны с необходимостью психологической адаптации и различиями в ее сформированности у обучающихся в группе; частично самостоятельный характер образования, особенно, формы off-line, к которой не приспособлено сознание студентов первых курсов, нуждающихся в консультировании, четком планировании усвоения того или иного материала и обязательном контроле этого процесса.

Необходимо с учетом возраста обучающихся, их опыта пользования техническими средствами, объема лекционного курса и практики, а также характера модулей дисциплины проводить

разработку занятий дистанционного обучения. Так, например, шесть часов лекций по дисциплине общекультурного блока «Русский язык и культура речи» для студентов первого курса надо проводить в режиме «здесь и сейчас» с целью установления обратной связи и контроля за процессом восприятия и понимания теоретического материала; двадцать часов практических занятий также предполагают форму on-line для проведения разных форм опроса и быстрого исправления ошибок и анализа ответов, установления причин совершения ошибок (рефлексия). Для формирования коммуникативной компетенции, умения структурировать педагогическое общение необходимо осуществлять форму занятий «здесь и сейчас» для создания соответствующей речевой среды, для погружения в нее обучающихся. Уровень сформированности профессионально-педагогической компетенции, грамотной речи зависит от речевой среды, т. е. слышимой (или читаемой), звучащей речи на занятии, реализуемой в рамках научно-учебной разновидности академической риторики и профессионально-делового общения. Именно ей выполняются учебная и развивающая функции в аспекте структурирования языковой личности педагога нефилологических дисциплин. Восемь часов лабораторных занятий рекомендуется проводить в режиме самостоятельной работы в удобное для студента время; затем они должны быть высланы преподавателю и им прокомментированы.

Лингвистическое образование предполагает акцент на проведении видеоконференций с доминирующим лекционным компонентом, сопровождающимся аналитической, эвристической беседами или опросами для поддержания обратной связи, отслеживания уровня восприятия и понимания обучающимися

теоретического материала. Будущие педагоги-языковеды учатся строить научные тексты на высоком теоретическом уровне, участвовать в обсуждении или дискуссии профессионального характера, вести лингвистическое рассуждение. Естественно, что в процессе получения специализированного лингвистического образования одну из ключевых позиций занимает самостоятельная работа студента, заключающаяся в реферировании научных статей и монографий, написании грамматических сочинений, подготовке докладов для семинаров по элективным курсам. В этой части важными являются индивидуальная работа преподавателя с конкретным студентом посредством переписки по электронной почте и занятия в чате, когда электронная система общения поддерживает обмен мнениями двух и более собеседников в режиме реального времени. Такие виды занятий предполагают речевую активность обучающихся; так, например, занятия в чате будут эффективны при освоении таких узко специализированных тем, как «Метафора. Типы и виды метафоры», «Фразеология. Понятие «фразеологическая единица», «Классификации фразеологических единиц в отечественном языкознании», «Фразеологические единицы как выразительные средства языка»: они предполагают представление развернутых сообщений или докладов, обилие оригинальных примеров, широкое использование справочных источников.

При изучении Орфографии, Пунктуации и Морфологии не лишены эффективности веб-практические с использованием форумов, на которых обучающиеся имеют возможность писать, т. е. в письменном виде представлять свои ответы и задавать вопросы. Письменной речевой активностью студентов руководит преподаватель, отправляя задания и вопросы на форум в письменной

форме и комментируя ответы устно.

Инновационным направлением в русской лингвистике являются исследования по семантике синтаксиса, смыслов предложения, взаимодействия словаря и грамматики [4; 5], следовательно, необходимыми для ознакомления на лингвистических факультетах. При знакомстве с коммуникативно-дискурсным функционированием языковой системы, средствами выражения субъективных значений говорящим в каких-либо ситуациях единственно возможной формой дистанционного обучения будет режим реального времени видеоконференции, в условиях которой педагог для объяснения коммуникативных значений и ролей должен использовать паралингвистические средства общения — интонацию, паузы и жестикуляцию: «Момент произнесения высказывания говорящим совпадает с моментом его восприятия слушающим. ... Говорящий и слушающий находятся в одном и том же месте. ... Например, фраза *Твоя книга стоит вот тут* обретает смысл только в контексте канонической коммуникативной ситуации, когда слушающий видит указующий жест говорящего» [6]. Отдельные web-семинары актуально посвятить вопросам коммуникативного синтаксиса и его грамматике [7; 8]. Темы, посвященные усвоению лингвистических и паралингвистических средств коммуникации и уместности их применения, требуют и аудиальной, и визуальной связи между педагогами и обучающимися.

5 Заключение (Conclusion)

Внедрение дистанционной формы обучения является объективным явлением в образовательном процессе. Оно необходимо с целью расширения подготовки профессионалов того или иного профиля, создания мотивации к переподготовке и повышению

квалификации, а также создания эффективного образовательного пространства вуза. Уровень реализации технологий дистанционного обучения зависит от следующих факторов:

– наличие технического обеспечения для интерактивного взаимодействия преподавателей и обучающихся, информационно-образовательного пространства и возможности у педагога вести индивидуальную работу и проверять самостоятельно выполненные студентами задания;

– осуществление дифференцированного подхода при применении форм дистанционного обучения в процессе подготовки специалистов-филологов и профессионалов иных направлений, которые должны осуществлять правильную, эффективную педагогическую коммуникацию.

6 Благодарности (Acknowledgments) Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева в рамках научного проекта «Лингводидактические условия осуществления дистанционного обучения младших школьников русскому языку», договор № МК-04-2022/17 от 28.04.2022». Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

Библиографический список

1. Шустова Л. П. Гендерные аспекты в работе с одаренными детьми // Управление современной школой. Завуч для администрации школ. 2009. № 8. С. 52–59.
2. Будакова А. В., Мацута В. В. Различия в показателях личностного потенциала у высокоинтеллектуальных студентов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 17–30. DOI 10.15293/2226-3365.1606.02.

3. Спирина Е. А., Казимова Д. А., Муликова С. А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т.7, № 4 С. 26–39. DOI 10.15293/2226-3365.1704.02.

4. Валова Е. А., Слюсарь Н. А. Исследование синтаксических свойств энклитики же: корпусный и экспериментальный подход // Вопросы языкознания. 2017. № 2. С. 33-48.

5. Рахилина Е. В., Бычкова П. А., Жукова С. Ю. Речевые акты как лингвистическая категория : дискурсивные формулы // Вопросы языкознания. 2021. № 2. С. 7-27.

6. Падучева Е. В. Эгоцентрические единицы языка : монография. М : Издательский Дом «ЯСК», 2018. – 440 с.

7. Шнитке Е. Л. К вопросу о согласовании времен в современном русском языке: корпусное исследование дистрибутивных характеристик временных форм в сентенциальных актантах // Вопросы языкознания. 2020. №3. С. 26–51.

8. Апресян В. Ю., Копотев М. В. Автономные дистрибутивные конструкции с вопросительно-относительными местоимениями в русском языке // Вопросы языкознания. 2022. № 4. С.115–142.

A. V. Sviridova¹, E. Yu. Nikitina², A. V. Podobriy³

¹ORCID No. 0000-0002-9421-5170

Docent, Doctor of Philological Sciences,

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

E-mail: sviridov1216@gmail.com

²ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,

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

E-mail: elenaurievna@bk.ru

³ORCID No. 0000-0001-6241-3917

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

E-mail: podobriav@cspu.ru

DIFFERENTIATED APPLICATION OF DISTANCE FORM OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL

Abstract

Introduction. The article reveals the relevance of the use of distance learning languages; differentiation of the concepts of “distance learning”, “electronic (online) learning”, “digital learning” is carried out; forms of distance learning classes are presented; the expediency of a number of forms of distance learning in the field of linguistic education is argued. The purpose of the article is to represent the main provisions of the organization of distance learning in terms of mastering the theory of linguistics and language practice.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature on the problems of distance learning of a language, the classification of types of distance learning, the description of the forms of training sessions for the assimilation of linguistic knowledge and the formation of related skills and abilities. The material was the work programs of the disciplines of the linguistic cycle of the faculties of training primary school teachers, inclusive and remedial education, textbooks.

Results. The differentiation of concepts verbalized by the terms “distance learning”, “digital learning”, “e-learning” is carried out. The modules of linguistic disciplines are presented, their characteristics that determine the possible effectiveness of the implementation of distance learning in their study, the formation of language and communicative competencies in general, and the use of certain forms of distance learning in the process of mastering certain topics and structuring skills related to them. The expected learning outcomes are presented based on the results of the use of distance learning, which relies on the almost limitless modern possibilities of technology and the Internet and does not reduce the amount of communication with the teacher, while implementing an individual approach to students. Examples of the use of certain forms of classes in the formation of knowledge, skills and abilities on specific linguistic topics are given.

Discussion. Emphasis is placed on the specifics of the use of distance learning in the process of mastering linguistic categories by students of higher education and related skills, abilities and communicative competencies necessary in professional activities and research work.

Conclusion. The implementation of distance learning technology in the process of linguistic education is, firstly, an opportunity to obtain specialized knowledge about a particular language system outside the classroom and on the job and, secondly, one of the effective ways to form a competitive teacher in demand, capable of self-education, oriented in the digital information environment.

Keywords: Linguistic education; Distance learning; Digi-

tal learning; E-learning; Linguistic competencies; Communicative competence; Distance educational technologies; Oral and written genres of scientific style; Text.

Highlights:

The development and dissemination of distance language learning technology is determined by objective reasons — the demand for literate workers of any kind of specialization in terms of command of language norms, who are able to produce a coherent text in their professional and business environment in typical communicative situations;

Delimitation of the content of the concepts “distance learning”, “digital learning”, “e-learning” lies in the areas of the form and application of technical means, as well as the scope of the use of information technologies;

The specifics of the linguistics module being studied, the planned results, the level of independence and ability for self-organization of students determine the volume, types of distance learning classes, the nature of the language material and oral or written genres of scientific texts, which should be forms of students' answers.

References

1. Shustova L.P. (2009), *Gendernye aspekty v rabote s odarennymi det'mi* [Gender aspects in the work with gifted children], *Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch dlja administracii shkol*, 8, 52–59. (In Russian).
2. Budakova A.V., Mazut V.V. (2016), *Razlichija v pokazateljah lichnostnogo potenciala u vysokointellektual'nyh studentov* [Differences in the rates of personal potential from highly intelligent students], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 6, 17-30. DOI 10.15293/2226-3365.1606.02 (In Russian).

3. Spirina E.A., Kazimova D.A. & Mulikova A.C. (2017), *Razvitie informacionnoj obrazovatel'noj sredy universiteta kak uslovie sovershenstvovaniya uchebno-metodicheskoy raboty* [The Development of informational educational environment of the University as a condition for improvement of teaching work], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 4 (7), 26–39. DOI 10.15293/2226-3365.1704.02. (In Russian).

4. Valova E. A., Slyusar N. A. (2017), *Issledovaniye sintaksicheskikh svoystv enklitiki zhe: korpusnyy i eksperimental'nyy podkhod* [Investigation of the syntactic properties of the enclitic: a corpus and experimental approach], *Voprosy yazykoznaniya*, 2, 33–48. DOI 10.31857/S0373658X0000964-9. (In Russian).

5. Rakhilina Ye.V., Bychkova P.A. & Zhukova S.Yu. (2021), *Rechevyye akty kak lingvisticheskaya kategoriya: diskursivnyye formuly* [Speech acts as a linguistic category: discursive formulas], *Voprosy yazykoznaniya*, 2, 7–27. (In Russian).

6. Paducheva Ye. V., (2018), *Egotsentricheskiye yedinitseyazyka* [Egocentric units of language], Izdatel'skiy Dom “YASK”, Moscow, 440 p. (In Russian).

7. Shnitke Ye.L. (2020), *K voprosu o soglasovanii vremen v sovremennom russkom yazyke: korpusnoye issledovaniye distributivnykh kharakteristik vremennykh form v sententsial'nykh aktantakh* [On the issue of the coordination of tenses in the modern Russian language: a corpus study of the distributive characteristics of tense forms in sentential actants], *Voprosy yazykoznaniya*, 3, 26–51.

8. Apresyan V. Yu. & Kopotev M. V. (2022), *Avtonomnyye distributivnyye kon-struksii s voprositel'no-otnositel'nymi mestoimeniyami v russkom yazyke* [Autonomous distributive constructions with interrogative-relative pronouns in Russian], *Voprosy yazykoznaniya*, 4, 115–142. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 07.08.2022; одобрена после рецензирования 24.08.2022; принята к публикации 25.08.2022.

The article was submitted 07.08.2022; approved after reviewing 24.08.2022; accepted for publication 25.08.2022.

Научная статья

УДК 378.937 : 4-3 (07)

ББК 74.480.05 : 81.2-9

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.010

М. Г. Федотова¹, О. Ю. Афанасьева², А. С. Солоницына³

¹ORCID № 0000-0003-2033-1096

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

E-mail: fedotovamg@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-9289-1573

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

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-5164-1041

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

E-mail: solonitsynaas@cspu.ru

**ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИИ**

Аннотация

Введение. Этнокультурная проблематика занимает важное место в современной межкультурной коммуникации как научной

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

Лингвопедагогическая стратегия обучения будущих учителей иностранного языка
межкультурной коммуникации на основе фразеологии

дисциплине, особенно в настоящее время, когда вопросы межнационального и межэтнического взаимодействия в мире обострены до предела и, на первый взгляд, трудно найти решение подобных конфликтов и способов избавления от национальных предрассудков и искаженных стереотипных представлений, рисующих отрицательные образы представителей «чужих» культур. В связи с этим процесс обучения межкультурной коммуникации и развития межкультурных знаний, умений и навыков не может игнорировать включение в содержание образования обширного фразеологического и паремиологического материала, отражающего эволюцию того или иного этноса, передаваемый им из поколения в поколение богатый исторический опыт, особенности национального менталитета и мироощущения.

Материалы и методы. Основными методами исследования, которые нашли применение в данной статье, являются анализ теоретических источников, посвященных актуальным проблемам современной педагогики и дидактики, а также рефлексия и обобщение собственного многолетнего опыта работы авторов в качестве преподавателей высшей педагогической школы. Педагогические методы исследования дополняются процедурами лингвокультурологического анализа фразеологических и паремиологических единиц, отражающих этнокультурные стереотипы, на основе принципа связи языка и культуры.

Результаты. Результатом исследования является представление дидактического потенциала фразеологической системы родной и изучаемых лингвокультур в процессе обучения будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации. Развитие у обучающихся умений и навыков декодирования этно-

культурных стереотипов, отраженных во фразеологической системе языка, и корректного их использования в практике межкультурных взаимодействий требует специальной подготовки, основные этапы которой описаны в статье.

Обсуждение. В обучении будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации необходимо учитывать принцип единства языка и культуры, одной из манифестаций которого является отражение во фразеологической системе языка культурных ценностей и менталитета его носителей. Фразеологические единицы, представляющие наиболее традиционный слой словарного фонда языка, отражают специфические архетипы сознания народа, сложившиеся этнокультурные стереотипы и модели взаимодействия с другими культурами.

Заключение. Авторы полагают, что в ходе образовательного процесса при изучении тем, посвященных вопросам формирования стереотипов восприятия и поведения, источников и т. д., необходимо использовать релевантный фразеологический материал, который отражает историю возникновения и функционирования этнокультурных стереотипов. Анализ содержания этнокультурно-маркированных фразеологических единиц позволяет осознать сущность данных стереотипов, оценить их соответствие действительности и, если это возможно, подвергнуть их коррекции.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка; педагогический вуз; межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; дидактический потенциал; этнокультурный стереотип; язык; культура; фразеологический фонд языка; фразеология; фразеологическая единица; идиома; поговорка.

Основные положения:

– обучение межкультурной коммуникации является актуальным направлением образовательной деятельности в высшей школе, требования к которому отражены в федеральных государственных образовательных стандартах;

– обучение межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка основано на концепции единства обучения языкам и культурам, что предполагает использование при изучении этой дисциплины специально отобранного языкового материала;

– фразеологический фонд родного, национальных и иностранных языков, в котором отражены традиционные представления этносов и народов, особенности их менталитета, этнокультурные стереотипы восприятия и поведения, обладает мощным дидактическим потенциалом при обучении будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации;

– обучение межкультурной коммуникации на основе использования фразеологии представляет собой определенную совокупность этапов в деятельности педагога и обучающихся.

1 Введение (Introduction)

Обучение специалистов в различных областях (в образовании, журналистике, переводоведении, связях с общественностью и т. д.) межкультурной коммуникации было и остается одной из важнейших задач их профессиональной подготовки, независимо от направления вектора коммуникации — на внешние международные связи или на связи в границах такой поликультурной страны, как Россия. При этом помимо формирования иноязычной коммуникативной компетенции выдвигается цель развития культурных

компетенций обучающихся, обеспечивающих их эффективное профессиональное и межличностное взаимодействие [1].

Межкультурная компетенция представляет собой один из аспектов функциональной грамотности обучающихся, входящий в состав так называемых глобальных компетенций, овладение которыми является залогом эффективной самореализации каждого человека в современном полиэтническом социуме [2]. Этот социум, несмотря на происходящие в нем в настоящее время дезинтеграционные процессы, остается единым и требует от личности высокого уровня толерантности, уважения к чужим культурам и знания специфики поликультурного общения. Только в этом случае возможно позитивное, бесконфликтное взаимодействие различных этносов и культур.

Развитие межкультурной компетенции является одним из обязательных требований федеральных государственных образовательных стандартов по ряду направлений подготовки обучающихся, однако обучение межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка имеет свою специфику, которая выражается в единстве обучения языкам и культуре. Это, в частности, означает, что межкультурная компетенция может развиваться в ходе иноязычного образовательного процесса, на основе специально отобранного этнокультурно-ориентированного языкового материала. Как субъект познания представитель любой этнической общности пользуется языком и моделями вербального поведения с позиций своего этнокультурного опыта, собственной системы ценностей и коммуникативных намерений. Однако необходимо, чтобы интерпретация языковых фактов была лишена предвзятости и предубеждения и была нацелена на максимально

объективное, критическое отношение к отраженным в языке субъективным смыслам.

Язык любой этнической общности отражает ее представления как о своем национальном характере и менталитете, так и этнически детерминированных чертах, присущих другим народам и группам людей. К числу таких представлений относятся этнические стереотипы, находящие выражение в литературных жанрах поэзии и прозы, а также в произведениях устного народного творчества – анекдотах, шутках, загадках, народных песнях и т. п. [3]. Таким образом, этнические авто- и гетеростереотипы, выполняющие двойственную функцию в межкультурной коммуникации, являясь ее важным фактором и одновременно препятствием к эффективному осуществлению, рассматриваются как результат неразрывной связи языка и культуры, как вербализация психологических и культурных установок и представлений [1].

Межкультурное взаимодействие требует правильного восприятия и учета этнокультурной специфики каждой человеческой общности, так как никакие интеграционные тенденции не могут в кратчайшее время радикальным образом изменить укоренившиеся модели коммуникации, культурного взаимодействия и глубинного самосознания народа [4]. Понимание этнокультурных коннотаций языковых средств национального языка, отражающих исторически сформировавшееся мироощущение народа и осознание своей идентичности, позволяет увидеть истоки и корни этнокультурных стереотипов, скорректировать их в случае необходимости и оптимизировать межкультурное и межэтническое взаимодействие в различных коммуникативных ситуациях. Такими этнокультурно-маркированными языковыми средствами является часть

фразеологической системы языка, отражающей национальную фразеологическую картину мира — наиболее архаичную и традиционную часть национальной языковой картины мира, которая вербализует ценности, стереотипы, устойчивые представления, существующие в сознании народа. Речь идет о так называемых «этнографических» или этноориентированных фразеологических единицах, отражающих культурные традиции и нормы повседневной жизни народа.

Для нашего исследования ценность этноориентированных фразеологических единиц — идиом и пословиц — состоит в том, что они обладают огромным дидактическим потенциалом в рамках изучения дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» и развития межкультурной компетенции будущих учителей.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Настоящее исследование в значительной степени опирается на анализ современных теоретических работ, связанных с актуальной проблемой научного поиска в области педагогики и дидактики, а именно, обучением межкультурной коммуникации и формированием межкультурной компетенции студентов вузов. Авторы также используют методы рефлексии и обобщения собственного опыта, накопленного в течение многолетней педагогической деятельности в качестве преподавателей иностранного языка в высшей педагогической школе.

Непосредственным материалом исследования выступают фразеологические единицы русского и иностранных языков, содержащие в своем составе слова-этнонимы и отражающие сложившиеся в соответствующих этносах этнокультурные стереотипы. Отправной точкой анализа этих фразеологических единиц

является лингвокультурологический подход к исследованию языкового материала (В. И. Карасик, В. В. Красных, В. А. Маслова, Н. Ф. Алефиренко), который диктует необходимость специфических процедур анализа связи языка и культуры в аспекте отражения языком этнокультурных стереотипов.

Лингвокультурологическое направление в современной науке о языке исходит из того, что, во-первых, язык и культура — это два феномена, различные по своей природе; во-вторых, они должны рассматриваться в неразрывной связи друг с другом, поскольку образуют единое целое в синхронном взаимодействии [5; 6]. Эта отрасль лингвистики фокусирует свое внимание на языковом сознании, реконструкции мировидения этноса, актуальности культурных смыслов для современного носителя языка, являющегося одновременно субъектом культуры [7] и т. д. В частности, в поле зрения лингвокультурологии попадают фразеологические системы языков, единицы которых выступают в качестве носителей определенных стереотипов, традиционных ценностных представлений и т. п. Иными словами, в семантику фразеологизмов стереотипы и эталоны входят в виде культурной коннотации, устойчиво воспроизводимой по смыслу. Из этого следует, что лингвокультурология изучает языковые знаки в их референции к пространству культуры, обращаясь при этом к данным словарей и корпусов [3; 6].

В результате современных исследований в области межкультурной коммуникации (О. А. Леонтович, А. П. Садохин, С. Г. Тер-Минасова, G. H. Hofstede, L. A. Samovar и др.) сформулирован ряд выводов:

– этнокультурные стереотипы не являются доказанными фактами, а только лишь предположениями о возможных качествах,

характеризующих представителей того или иного народа;

– опора на этнокультурные стереотипы, часто являющиеся негативно окрашенными и весьма неточными, может привести к межкультурным противоречиям и конфликтам и другим проявлениям этноцентризма;

– этноцентризм в современном полиэтническом мире носит полифункциональный характер: с одной стороны, препятствует межкультурной коммуникации и осложняет ее, а, с другой стороны, – поддерживает идентичность этнической группы и ее самобытность, которая с течением времени может теряться;

– межкультурный конфликт, требующий адекватных способов разрешения, является закономерным этапом формирования межкультурных отношений различных этносов и играет положительную роль в их развитии.

С позиций вышеперечисленных положений следует подходить к изучению этнокультурных стереотипов, нашедших отражение в этнокультурно маркированных фразеологических единицах, содержащих в своей структуре компоненты-этнонимы (*Dutch, French, Chinese, Russian, русский, татарин, цыган, немец* и т. д.). В связи с этим следует заметить, что в контексте межкультурной коммуникации большое значение имеют понятия «свой» и «чужой». Маркером «чужого» заведомо является этноним, называющий представителя иной этнокультурной общности, отличной от собственной. При этом диапазон значений слова «чужой» варьируется очень широко: незнакомый, странный, необычный, плохой, враждебный, несущий угрозу существованию, находящийся за пределами постижимого и т. д. Соответственно, подавляющее количество фразеологических единиц с этнонимами

априори несут отрицательную оценочность, негативно характеризуют носителей других культур.

Так, например, в английском языке очень много фразеологических единиц, имеющих в своей структуре этноним *Dutch* (голландский, голландец). Отражая сложившиеся за всю историю взаимоотношений этих двух наций этнокультурные стереотипы, данная группа фразеологических единиц характеризует голландцев как людей:

- прижимистых, жадных (*Dutch treat, date* — угощение или свидание, за которое каждый из присутствующих платит сам);
- расчетливых и корыстных (*Dutch agreement* — соглашение, которое может быть выгодно только для одной стороны);
- склонных к пьянству (*Dutch headache* — похмелье);
- ненадежных (*Dutch defence* — защита для видимости) и т. д.

Даже этих нескольких примеров достаточно для того, чтобы понять, что в их основе лежат стереотипные представления о голландцах как нации, обладающей множеством пороков и отрицательных характеристик, которые закреплены в устойчивых единицах и экстраполированы на другие этносы и ситуации, участниками которых являются представители других культур.

В русском языке фразеологически активным является этноним «татарин», который в составе идиом и паремий имплицитно передает следующие стереотипные качества этой национальности:

- злость (*злее злого татарина*);
- хитрость, изворотливость (*Татарин родился – еврей заплакал*);
- склонность к неожиданным набегам (*Незванный гость хуже татарина*);

– лживость (*Нет проку в татарских очах*) и т.д.

В свою очередь, фразеологические единицы, включающие этноним *цыган*, вербализируют следующие стереотипные представления относительно данной нации:

– склонность к обману и мошенничеству (*Цыгану без обману дня не прожить; Цыган раз на веку правду скажет, да и то покается*);

– бедность (*Цыган что голоднее, то веселее*);

– кочевой образ жизни (*беспоместный цыган*) и т. д.

Гетеростереотипы, вербализованные представленными выше фразеологическими единицами, демонстрируют, как правило, негативное, пренебрежительное, насмешливое отношение к представителям наций, обозначаемых соответствующими этнонимами [8]. В то же время наблюдается тенденция, согласно которой автостереотипы изображают собственную нацию в положительном свете, или, в крайнем случае, обнаруживают добродушный юмор по отношению к ней, например:

An Englishman's word is his bond (Слово англичанина, что банковский вексель);

One Englishman can beat three Frenchmen (Один англичанин трех французов победит);

Русский немцу задал перцу;

Что русскому хорошо, то немцу — смерть;

Русские долго запрягают, но быстро едут.

Безусловно, употребление оценочных фразеологизмов с этнонимами в процессе межкультурной коммуникации требует понимания нюансов их значения, соблюдения политкорректности и толерантности [9].

3 Результаты (Results)

В дидактическом аспекте, т. е. в процессе обучения студентов межкультурной коммуникации, важно различать две группы этнокультурных стереотипов:

1. Этнокультурные стереотипы (авгостереотипы), отражающие представления о собственном этнокультурном сообществе.
2. Этнокультурные стереотипы (гетеростереотипы), отражающие представления о других этносах, зачастую с позиций этноцентризма [10].

Вторая группа неоднородна по своей природе: часть этно-стереотипов относится к этносам, существующим в непосредственном контакте друг с другом. При этом географическая близость определяет культурную дистанцию между народами: чем ближе страны расположены друг к другу территориально, тем, как правило, более сходств обнаруживают их языки и культурно-ментальные стереотипы. Соответственно, в языке наблюдается меньшее количество фразеологических единиц, отражающих какие-либо культурные различия. Во вторую группу также включаются гетеростереотипы, сформированные относительно этносов, живущих в географическом отдалении друг от друга. Исходя из этого, для адекватного восприятия и понимания этих этнокультурных стереотипов необходимо знание родного языка и культуры, а также иностранных языков и соответствующих «чужих» культур.

Существует прямая связь между каждым из этих видов стереотипов и оценочностью фразеологических единиц, актуализирующих их. Об этой связи уже говорилось выше: большинство этнокультурных гетеростереотипов вербализовано фразеологическими единицами с негативной оценочностью, в то время как ав-

тостереотипы отражают позитивное отношение в собственному этносу. Данная закономерность должна быть учтена при употреблении этнокультурно-маркированных фразеологизмов в речи в ходе межкультурной коммуникации с целью соблюдения норм политкорректности.

Мы предлагаем следующие этапы работы с фразеологическим материалом с целью изучения отраженных в них этнокультурных стереотипов.

1. Изучение значения фразеологизма (с обращением к одно- и двуязычным фразеологическим словарям).

2. Изучение этимологии (происхождения) фразеологизма, т. е. исследование исторического, политического, социокультурного контекста, который обусловил появление в данном языке того или иного фразеологизма. При этом рекомендуется обращение к фразеологическим, этимологическим, культурологическим словарям.

3. Выявление сущности этнокультурного стереотипа, заключенного в значении фразеологизма по следующим параметрам:

- авто- или гетеростереотип;
- нейтральный или оценочный стереотип;
- истинный или ложный стереотип.

4. Оценка соответствия стереотипа современным этнокультурным представлениям о своей или чужой общности. Иными словами, важно понять, выдержал ли данный стереотип, отражавший традиционное мироощущение этноса, проверку временем и можно ли опираться на него, интерпретируя и оценивая ту или иную культуру.

5. Оценка влияния данного стереотипа на качество и эффективность межкультурного общения, на возникновение барьеров

в процессе коммуникации и межличностного взаимодействия. При этом рекомендуется опираться на рефлексию собственного межкультурного опыта и, по возможности, применение этнокультурно-маркированных фразеологических единиц [11].

5. Вывод о необходимости (или ее отсутствия) коррекции этнокультурного стереотипа в собственном представлении о характере и менталитете оцениваемого этноса или народа. Специалисты в области межкультурной коммуникации (О. В. Белова, И. А. Постоевко, А. П. Садохин, Л. В. Чеснокова и др.) утверждают, что этнокультурные стереотипы подлежат некоторой корректировке. Устоявшиеся представления о своей и чужой культурах могут быть изменены в положительную сторону, если будут действовать следующие факторы:

- углубление культурологических и лингвокультурологических знаний студентов;
- расширение сферы межкультурной коммуникации и непосредственных контактов с различными этническими общностями;
- наличие практического опыта межкультурной коммуникации;
- развитие у обучающихся критического мышления и способности критически анализировать этнокультурно-маркированные реальные события и лингвистические явления.

4 Обсуждение (Discussion)

В процессе развития у будущих учителей иностранного языка межкультурной компетенции необходимо опираться на принцип единства языка и культуры, который, в частности, актуализируется во фразеологической системе языка в виде отражения

совокупности культурных ценностей и менталитета его носителей.

Изучение большого корпуса этноориентированных фразеологизмов и паремий позволило сделать некоторые выводы относительно моделей и закономерностей межкультурного поведения представителей различных этносов. Во-первых, большое количество фразеологических единиц с этнонимами в языке свидетельствует о большом количестве межэтнических контактов, осуществляемых носителями этого языка в исторической ретроспективе. Во-вторых, при наличии различных фразеобразующих этнонимов во фразеологическом фонде можно сделать вывод о качественном разнообразии межкультурных взаимодействий данного этноса. В-третьих, исходя из соотношения оценочно-нейтральных, отрицательных или положительных этноориентированных фразеологических единиц можно сделать заключение о характере отношения данного этноса к «чужим»: агрессивном, неприязненном, дружелюбном, ироническом и т. д. Такая «этнокультурная картина», построенная на изучении фразеологического материала, дает представление о традиционно сложившемся понимании данным этносом своего места в поликультурном мире и места «чужих» культур в структуре межкультурных взаимодействий. Отсюда могут следовать выводы о необходимости изменений в национально-этническом мышлении народа и корректировке этнокультурных стереотипов путем психолого-педагогических и культурно-коммуникационных воздействий.

Логично предположить, что в результате адекватного восприятия и интерпретации, а также коммуникативно оправданного использования этнокультурно окрашенных фразеологизмов речь обучающихся становится более идиоматичной и аутентичной и,

более того, снижается риск возникновения возможных коммуникативных неудач на фоне недостаточной осведомленности об этнокультурных коннотациях устойчивых выражений.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, авторы полагают, что в ходе обучения будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации при рассмотрении вопросов формирования стереотипов восприятия и поведения, необходимо использовать лингвопедагогическую стратегию, основанную на анализе и интерпретации фразеологических единиц с точки зрения актуализированных в них этнокультурных стереотипов. Эта стратегия опирается на концепцию единства обучения языкам и культурам, что предполагает использование специально отобранного этнокультурно-маркированного фразеологического материала, который обнаруживает мощный дидактический потенциал для развития межкультурной компетенции обучающихся. Анализ фразеологических единиц, содержащих этнонимы, позволяет выявить сущность отраженных ими этнокультурных стереотипов, оценить их соответствие действительности и, если это необходимо, наметить пути их коррекции.

Библиографический список

1. Чеснокова О. С. Фразеологизмы как отражение этнических стереотипов в культуре и профессиональной деятельности испанцев // Дискурс профессиональной коммуникации. 2020. № 2 (2). С. 71–82. DOI 10.24833/2687-0126-2020-2-2-71-82.
2. Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю., Буланов П. Г. Формирование глобальных компетенций в процессе профессиональной подготовки переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1 (167). С. 20-31.
3. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок,

пословиц и поговорок: антропологический код культуры. М : Ленанд, 2019. – 400 с.

4. Самохина Т. С. Различия в коммуникативном поведении представителей разных культур в однотипных ситуациях делового и профессионального общения // Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. Т. 1., № 1. С. 99–110. DOI 10.24833/2687-0126-2019-1-1-99-110.

5. Bartmiński J. (2018), *Język w kontekście kultury czyli co dziś znaczy metafora “europejski dom”?*, Śląsk, Katowice,. Biblioteka Przeglądu Rusycystycznego, wyd. 25, 67 s. (На польском языке).

6. Взаимодействие языка и культуры в исследовательском поле: границы и перспективы / Е. Бартминьски [и др.] // *Quaestio Rossica*. 2021. Т. 9, № 4. С. 1389–1408.

7. Телия В. Н. Коммуникативная функция языка и проблема культурно-языковой компетенции (к постановке проблемы) // *Знаки языка и смыслы культуры : сборник научных трудов, посвященный памятного юбилею Вероники Николаевны Телия*. Тамбов : ИД «Державинский», 2021. С. 19–33. (Когнитивные исследования языка). ISBN 978-5-00078-450-1.

8. Аверченко В. И. Этнокультурная обусловленность семантики фразеологизмов с этнонимами // *Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : сборник статей по итогам III Международной научно-практической конференции, 26–27 октября 2017 года : в 2 ч. / отв. ред. О. И. Уланович*. Минск : Белорусский государственный университет, 2018. Ч. 2. С. 18–25.

9. Таганова Т. А. Этнонимы и этнические прозвища в лексикографическом аспекте (на материале английского и русского языков) // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2021. № 3. С. 109–118. (Лингвистика). DOI 10.18384/2310-712X-2021-3-109-118.

10. Знаменская Т. А. Гетеростереотипы в англоязычной фразеологии: синдром этноцентризма // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 4 (95). С. 204–207.

11. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г., Радюк Ю. Г. Рефлексия в обучении будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникации // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2021. № 6 (166). С. 7–22.

M. G. Fedotova¹, O. Yu. Afanasyeva², A. S. Solonitsyna³

¹ORCID № 0000-0003-2033-1096

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

E-mail: fedotovamg@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-9289-1573

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of English Philology, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-5164-1041

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

E-mail: solonitsynaas@cspu.ru

**LINGUOPEDAGOGICAL STRATEGY OF TEACHING
FUTURE FOREIGN LANGUAGE
TEACHERS IN INTERCULTURAL
COMMUNICATION ON THE BASIS OF PHRASEOLOGY**

Abstract

Introduction. Ethno-cultural issues occupy an important place in modern intercultural communication as a scientific discipline, especially at the present time, when the problems of inter-ethnic interaction in the world are strongly aggravated and, at first glance, it is difficult to find a solution to such conflicts and ways to get rid of national prejudices and distorted stereotypes, which draw negative images of representatives of “foreign” cul-

tures. In this regard, the process of teaching intercultural communication and developing intercultural knowledge, skills and abilities cannot ignore the inclusion in the content of education of extensive phraseological and paremiological material that reflects the evolution of a particular ethnic group, the rich historical experience passed on from generation to generation, the peculiarities of the national mentality and world outlook.

Materials and methods. The main research methods applied in this article are the analysis of theoretical sources on topical issues of modern pedagogy and didactics, as well as reflection and generalization of the authors' experience as teachers of a higher pedagogical school. Pedagogical methods of research are complemented by procedures of linguoculturological analysis of phraseological and paremiological units, reflecting ethno-cultural stereotypes, based on the principle of connection between language and culture.

Results. The result of the study is the presentation of the didactic potential of the phraseological system of native and studied linguocultures in the process of teaching intercultural communication. The development of students' skills and abilities of decoding ethno-cultural stereotypes reflected in the phraseological system of the language, and their correct use in the practice of intercultural interactions requires special training, the main stages of which are described in the article.

Discussion. In teaching intercultural communication to future teachers of a foreign language, it is necessary to take into account the principle of the unity of language and culture, one of the manifestations of which is the reflection in the phraseological

system of the language of cultural values and the mentality of its speakers. Phraseological units, representing the most traditional layer of the vocabulary of the language, reflect the specific archetypes of the consciousness of the people, the prevailing ethno-cultural stereotypes and models of interaction with other cultures.

Conclusion. The authors believe that in the course of the educational process, when studying topics devoted to the formation of stereotypes of perception and behavior, sources of prejudice, etc., it is necessary to use relevant phraseological material that reflects the emergence and functioning of ethno-cultural stereotypes. The analysis of the content of ethno-culturally marked phraseological units makes it possible to understand the essence of these stereotypes, assess their relevance to reality and, if possible, subject them to correction.

Keywords: Future teacher of a foreign language; Pedagogical university; Intercultural communication; Intercultural competence; Didactic potential; Ethno-cultural stereotype; Language; Culture; Phraseological fund of the language; Phraseology; Phraseological unit; idiom; Paremia.

Highlights:

Teaching intercultural communication is a significant area of educational activity in higher education, the requirements for which are reflected in federal state educational standards;

Training future teachers of a foreign language in intercultural communication is based on the concept of the unity of teaching languages and cultures, which involves the use of specially selected language material in the study of this discipline;

The phraseological fund of the native, national and foreign

languages, which reflects the traditional ideas of ethnic groups and peoples, the peculiarities of their mentality, ethno-cultural stereotypes of perception and behavior, has a powerful didactic potential in teaching intercultural communication to future teachers of a foreign language;

The process of teaching intercultural communication based on the use of phraseology presents a set of stages in both teacher and students' activities.

References

1. Chesnokova O.S. (2020), *Frazeologizmy kak otrazhenie etnicheskikh stereotipov v kul'ture i professional'noj deyatel'nosti ispancev* [Phraseologisms as a reflection of ethnic stereotypes in the culture and professional activities of the Spanish], *Diskurs professional'noj kommunikacii*, 2 (2), 71–82. DOI 10.24833/2687-0126-2020-2-2-71-82. (In Russian).

2. Afanasjeva O.Yu., Nikitina E.Yu. & Bulanov P.G. (2022), *Formirovanie global'nyh kompetencij v processe professional'noj podgotovki perevodchikov* [Formation of global competencies in the process of professional training of translators], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1 (167), 20–31. (In Russian).

3. Kovshova M.L. (2019), *Lingvokul'turologicheskij analiz idiom, zagadok, poslovic i pogovorok: antropologicheskij kod kul'tury* [Linguistic and cultural analysis of idioms, riddles, proverbs and sayings: an anthropological code of culture], Lenand, Moscow, 400 p. (In Russian).

4. Samohina T.S. (2019), *Razlichiya v komunikativnom povedenii predstavitelej raznyh kul'tur v odnotipnyh situacijah delovogo i professional'nogo obshcheniya* [Differences in the communicative behavior of representatives of different cultures in similar situations of business and professional communication], *Diskurs professional'noy komunikatsii*, 1, 1, 99–110. DOI 10.24833/2687-0126-2019-1-1-99-110. (In Russian).

5. Bartmiński J. (2018), *Yazyk v kontekste kul'tury ili chto segodnya oznachaet metafora Evropejskij dom?* [Language in the context of culture, what does the metaphor of the European home mean today?]

or what does the metaphor "European home" mean today?], *Śląsk*, Katowice, no. 25, 67 p. (In Polish).

6. Bartmin'ski Ye.L., Berezovich I.T., Vepreva M.L., Kovshova A.D. & Shmelev (2021), *Vzaimodejstvie yazyka i kul'tury v issledovatel'skom pole: granicy i perspektivy* [Interaction of language and culture in the research field: boundaries and perspectives], *Quaestio Rossica*, 9, 4, 1389–1408. (In Russian).

7. Teliya V.N. (2021), *Kommunikativnaya funkciya yazyka i problema kul'turno-yazykovej kompetencii (k postanovke problemy)* [The communicative function of language and the problem of cultural and linguistic competence (to the formulation of the problem)], *Sbornik nauchnykh trudov, posvyashchenny pamyatnomu yubileyu Veroniki Nikolayevny Teliya "Znaki yazyka i smysly kul'tury"*, "Seriya. Kognitivnye issledovaniya yazyka" [Collection of scientific papers dedicated to the memorable anniversary of Veronika Nikolaevna Telia "Signs of language and meanings of culture"], Izdatel'skiy Dom "Derzhavinskiy", Tambov, 19–33. ISBN 978-5-00078-450-1. (In Russian).

8. Averchenko V.I. (2018), *Etnokul'turnaya obuslovlennost' semantiki frazeologizmov s etnonimami* [Ethnocultural conditioning of the semantics of phraseological units with ethnonyms], *Sbornik statey po itogam III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Yazykovaya lichnost' i effektivnaya kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire"*, 26–27 oktyabrya 2017 goda, v 2 chastyakh [A collection of articles on the results of the III International Scientific and Practical Conference "Linguistic personality and effective communication in the modern multicultural world", in 2 parts], Belorusskiy gosudarstvennyy universitet, Minsk, October 26–27, 2017, 2, 18–25. (In Russian).

9. Taganova T.A. (2021), *Etnonimy i etnicheskie prozvischa v leksikograficheskom aspekte (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov)* [Ethnonyms and ethnic nicknames in the lexicographic aspect (on the material of English and Russian languages)], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*, "Seriya. Lingvistika", 3, 109–118. DOI 10.18384/2310-712X-2021-3-109-118. (In Russian).

10. Znamenskaya T.A. (2022), *Geterostereotipy v angloyazychnoj frazeologii: sindrom etnocentrizma* [Heterostereotypes in English phraseology: ethnocentrism syndrome], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 4 (95), pp. 204–207. (In Russian).

11. Afanasjeva O.Yu., Fedotova M.G. & Radyuk Yu.G, 2021, *Refleksiya v obuchenii budushchih uchitelej inostrannogo yazyka mezhkul'turnoj kommunikacii* [Reflection in teaching future teachers of a foreign language of intercultural communication], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 6 (166), 7–22. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 09.08.2022; одобрена после рецензирования 24.08.2022; принята к публикации 28.08.2022.

The article was submitted 09.08.2022; approved after reviewing 24.08.2022; accepted for publication 28.08.2022.

Научная статья

УДК 37.032

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.011

Е. М. Харланова¹, Н. В. Сиврикова², Г. Ю. Ярославова³

¹ORCID № 0000-0002-7126-2134

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

E-mail: harlanovaem@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-9757-8113

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

E-mail: Bobronv@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-0652-1045

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

E-mail: yaroslavovagu@cspu.ru

БУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация

Введение. Буллинг и кибербуллинг являются опасными явлениями, которые деструктивно влияют на всех участников (агрессоров, наблюдателей, жертв), однако преодолеть его в современных образовательных организациях пока не удается. Взрослые

© Харланова Е. М., Сиврикова Н. В., Ярославова Г. Ю., 2022

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2022

участники образовательных отношений призваны влиять на профилактику и снижения буллинга и кибербуллинга, однако, нередко сами занимают позицию невмешательства. Целью нашего исследования стало выявление того, как буллинг воспринимают взрослые участники образовательных отношений (администрация, психологи, социальные педагоги и школьные учителя), видят его причины и в какой поддержке нуждаются при работе по его преодолению.

Материалы и методы. Исследование осуществлено на основе применения методов онлайн-опроса, метода математической обработки (V-критерий Крамера). Всего было опрошено 197 сотрудников общеобразовательных организаций Красноярского края и Челябинской области. Среди опрошенных было 157 учителей, 28 административных работников, 3 организатора, 7 психологов и 4 социальных педагога.

Результаты. Полученные данные показали, что участники исследования осознают наличие буллинга в школах, но не воспринимают его как групповой феномен. Представления о буллинге зависят от занимаемой должности участника образовательных отношений. Представители администрации чаще, чем учителя, указывают, что разрешение ситуации буллинга зависит от педагогов и учащихся. Специалисты служб сопровождения и администрация чаще полагаются на методическое обеспечение в профилактике буллинга, а учителя — на психологическую помощь.

Обсуждение. Присутствие буллинга в образовательных организациях осознается взрослыми участниками образовательных отношений, но не воспринимается как феномен группового действия. Существует тенденция к игнорированию случаев травли в

школе и своей роли в их разрешении со стороны учителей. Представления о субъектах профилактики и преодоления буллинга, мерах поддержки при ее реализации связаны с занимаемой должностью в образовательной организации.

Заключение. Исследование позволило сделать вывод о существовании ряда трудностей, связанных с профилактикой буллинга в школе: 1) неполная информированность учителей о данном явлении и его последствиях; 2) недостаточная компетентность педагогического коллектива для реализации профилактики буллинга; 3) недостаток временных ресурсов для реализации профилактики травли. Поэтому, для перехода к системной работе в настоящее время актуально проведение образовательно-просветительских программ для сотрудников школ и родителей, включающих информационный, методический, психологический и интерактивный компоненты.

Ключевые слова: буллинг; кибербуллинг; профилактика буллинга; образование; образовательные отношения.

Основные положения:

- представлены позиции взрослых участников образовательных отношений на проблему буллинга как группового явления;
- проведено исследование на основе применения методов онлайн опроса, метода математической обработки (V-критерий Крамера);
- интерпретированы результаты исследования: насколько взрослые участники образовательных отношений осведомлены о буллинге, его объективных причинах и факторах.

1 Введение (Introduction)

Буллинг или травля, согласно международным исследованиям, — явление, распространенное в образовательных организациях по всему миру. Общеизвестна деструктивная роль буллинга и необходимость в его преодолении. Один из аспектов исследований — изучение позиции взрослых участников образовательных отношений и их роль в профилактике травли.

Согласно данным исследований А. Dardiri, F. Hanum, S. Raharja существует обратная связь между озабоченностью взрослых участников образовательных отношений проявлениями травли и интенсивностью издевательств в школе [1]. М. D. Martinez, S. Y. Jimenez, E. L. Rubio выявили связь между агрессивным поведением учеников их неудачами в школе и восприятием этого взрослыми участниками образовательных отношений администрацией, школьными психологами, социальными педагогами и особенно учителями [2].

Буллинг как разновидность социального экстремизма рассматривает А.С. Будякова [3], что актуализирует внимание исследователей и практиков на данной теме. В 2016 году Министерством образования и науки Российской Федерации разработаны Методические рекомендации по внедрению программ психолого-педагогического сопровождения детей из семей участников религиозно-экстремистских объединений и псевдорелигиозных сект деструктивной направленности (Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 мая 2016 г. № 09-1063 «О направлении материалов»), где отдельным аспектом выделяется вопрос профилактики буллинга, агрессии и насилия в образовательных учреждениях. Именно учитель, отмечает А. А. Бочавер, маркирует ситуации, как требующие или не требующие вмешательства

специалистов, что задает ориентир отношений к ним учащихся [4], активная реакция учителя способствует снижению буллинга, что установлено К. Demol, К. Verschueren, С. Salmivalli, Н. Colpin [5]. В то же время, когда взрослые избегают или игнорируют проявление буллинга это не влияет на его преодоление, отмечают Y. Bjereld, К. Daneback, F. Mishna [6].

Повышение осведомленности школьных работников о буллинге, влияет на создание позитивного социального-эмоционального школьного контекста, характеризующегося большей готовностью защищать сверстников от буллинга [7]. Важна поддержка учителя [8], работа руководства, сотрудничество и согласие в педагогическом коллективе [9], построение механизма множественного сотрудничества для предотвращения школьных издевательств [10]. Однако исследователи выявляют недостаточную подготовку учителей по вопросам предотвращения запугивания и вмешательства [11]. Важно, как взрослые участники образовательных отношений воспринимают буллинг в образовательных организациях, как понимают его причины, и готовы ли взаимодействовать с окружающими для противодействия ему, а также какие формы предпочитают.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Теоретическую основу представленного исследования определили два подхода к разработке проблемы буллинга в науке: во-первых, контекстуальный подход, который изучает среду, микроклимат группы, системные процессы в сообществе) [12]; во-вторых, индивидуально-контекстный подход, который изучает влияние социальных контекстов на ослабление или усугубление индивидуальных характеристик участников буллинга [13].

С данных позиций буллинг рассматривается как деструктивное конфликтное взаимодействие в группе, в результате которого продолжительно осуществляется травля одних членов группы другими с опорой на дисбаланс сил.

Буллинг как форма агрессии обеспечивает повышение статуса нападающих за счет жертвы и при поддержке зрителей. Фактически происходит самореализация агрессора за счет другого человека. Это наносит урон: во-первых, жертве, вызывая ее виктимизацию; во-вторых, самому нападающему, который осваивает деструктивные формы самореализации; в-третьих, наблюдателям, получающим опыт ухода от ответственности. Поэтому данную форму конфликтного взаимодействия относят к деструктивным. При этом деформируется и сама структура группы, в ней возникает буллинг-структура, включающая позиции агрессора, наблюдателей, жертв и защитников (позиция защитников не всегда представлена в буллинг-структуре, поскольку ее наличие снижает продолжительность буллинга, а при включении в эту позицию нескольких членов группы, минимизирует возможности продолжения буллинга). Согласно данной позиции, факторами, оказывающими влияние на появление буллинга в классах, выступают не только особенности учащихся, характер межличностных отношений в классе, но и характер взаимодействия субъектов образовательных отношений в образовательной организации, школьный климат, взаимоотношения в семьях учащихся. Поэтому готовность участников образовательных отношений совместно действовать для преодоления травли в школе — выступает важнейшим условием профилактики буллинга.

В исследовании применялся метод теоретического анализа и метод онлайн-опроса. Первый этап включал онлайн-опрос, который был проведен в двух регионах России (Красноярском крае и Челябинской области) были опрошены 197 сотрудников общеобразовательных организаций (учителей — 157, административных работников — 28, организаторов — 3, психологов — 7, социальных педагогов — 4). Средний возраст испытуемых составил 49 лет.

Для математической обработки данных мы использовали V-критерий Крамера.

3 Результаты (Results)

В рамках первого исследовательского вопроса участники опроса выразили свое мнение о том, имелись ли факты буллинга в текущем учебном году в школе. 20,8 % опрошенных работников, считают, что никаких случаев буллинга в школе не происходило, либо сомневаются в этом. Остальные опрошенные (79,2 %) отмечают случаи как минимум одной из форм буллинга: физического — 45,7 %, вербального — 66,5 %, социального — 41,1 %, кибербуллинга — 20,8 %. Для сравнения отметим, что результаты опроса школьников в этих же образовательных организациях, представленные нами в статье [14], показали, что за этот период столкнулись с разными формами буллинга свыше 45 % опрошенных школьников. Это свидетельствует, о том, что не все педагоги, администрация и службы сопровождения школ осознают случаи буллинга, опрошенные затрудняются дать оценку о формах его распространения.

Следующим был вопрос о причинах буллинга среди учащихся. Более половины опрошенных полагают, что причиной является: личность того, кого травят — 58,9 % , внешность жертвы —

58,9 %, чуть менее половины опрошенных называют: культурные особенности — 45,7 %, уровень дохода семьи — 43,1 %; менее трети опрошенных — успеваемость 32,5 %, ограниченные возможности здоровья — 28,93 %, гендерные роли — 26,9 %, занятия и увлечения ребенка, если они не такие, как у большинства — 26,39 %, религию — 22,3 %. Отметим, что наиболее распространенным стал ответ о причинах, связанных с внутренними и внешними особенностями самой жертвы, во второй группе причины, связанные с социокультурными факторами жертвы. Выбрали иной вариант ответа 6,5 % опрошенных. Из них видят причину: в психологических особенностях детей пять человек («они не всегда умеют сами решать проблемы», «юношеский максимализм», «нигилизм», «вместе дети стали очень агрессивные»), в воспитании детей — 3 человека («семейное воспитание», «запущенное воспитание», «уровень воспитания тех, кто травит»), полагают, что всё индивидуально (один человек), подчеркнули, что причины могут быть разные, этому способствует обстановка (двое опрошенных).

Школьные сотрудники преимущественно воспринимают буллинг как явление, обусловленное характеристиками самой жертвы, а не как групповое действие.

Уточнить восприятие буллинга помогает вопрос, имеющий косвенный характер: «Когда Вы получаете информацию, что в какой-то школе ученик применил насилие с оружием против одноклассников и учителей, что Вы думаете?». Наиболее распространенным стал ответ: «он так сделал, потому что у него проблемы с психическим здоровьем», его выбрали 69,0 % респондентов. Далее по частоте упоминания шли варианты: «видел насилие по телевизору или в компьютерных играх» — 56,3 %; «попал в безвыходную

ситуацию и рядом не было человека, к кому он мог обратиться за помощью» — 52,8 % и в два раза реже «он так сделал, потому что был жертвой травли» — 23,4 %.

Сравнение ответов, полученных на этот вопрос при опросе учащихся, выявил, что подростки выбирали чаще ответ «он так сделал, потому что был жертвой травли» — 40,1 % и в два раза реже ответы: «попал в безвыходную ситуацию и рядом не было человека, к кому он мог обратиться за помощью» — 21,4 %; «видел насилие по телевизору или в компьютерных играх» — 19,6 % [14].

Школьники чаще отмечают роль травли в деструктивном поведении сверстников, чем опрошенные взрослые.

На вопрос о том, стоит ли транслировать ситуации, когда школьники проявляли насилие с применением оружия в новостях, разделили позицию «не стоит транслировать – школьники могут последовать примеру» (28,9 %), «стоит показывать такие вещи чаще — это делает проблему актуальной и ее начинают решать» (8,6 %). Чаще фиксируется установка на избегание афиширования проявления насилия, чем на публичное освещение этой проблемы.

Отвечая на вопрос о том, кто может остановить травлю, респонденты ответили: школьный психолог или социальный педагог — 75,1 %, класс или группа из класса — 74,6 %, родители — 43,7 %, педагоги школы — 43,2 %, администрация школы — 39,6 %, конкретный педагог, к которому обратился за помощью учащийся — 39,0 %, комиссия по делам несовершеннолетних — 31,6 %, сама жертва — 30,1 %, детский омбудсмен — 16,8 %, все вместе — 4,06 % (Таблица 1).

Таблица 1 — Ответ на вопрос «как Вы думаете, кто может остановить травлю»

Table 1 — Answer to the question “Who do you think can stop the bullying?”

Вариант ответа		Роль			Всего	V-критерий Крамера	p
		Админ	Иное	Учитель			
Жертва	Количество	12	2	46	60	0,174	0,05
	%	42,9	10	30,9	30,5		
Класс	Количество	21	14	112	147	0,036	0,882
	%	75	70	75,2	74,6		
Педагог школы	Количество	18	9	58	85	0,178	0,045
	%	64,3	45	38,9	43,1		
Педагог	Количество	15	10	52	77	0,152	0,102
	%	53,6	50	34,9	39,1		
Школьный психолог	Количество	24	15	109	148	0,101	0,37
	%	85,7	75	73,2	75,1		
Администрация	Количество	16	9	53	78	0,157	0,088
	%	57,1	45	35,6	39,6		
Родители	Количество	13	13	60	86	0,151	0,106
	%	46,4	65	40,3	43,7		

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

КДН*	Количество	6	6	49	61	0,086	0,483
	%	21,4	30	32,9	31		
Детский омбудсмен	Количество	4	1	28	33	0,114	0,28
	%	14,3	5	18,8	16,8		
Другое	Количество	0	0	3	3	0,071	0,612
	%	0	0	2	1,5		
*Примечание – Комиссия по делам несовершеннолетних							

При сравнении трех групп опрошенных взрослых участников образовательных отношений: административных работников (директор, заместители директора), учителей и иных специалистов (психолог, социальный педагог), выявлены отличия в оценке роли 1) самой жертвы и 2) педагогов школы.

Различия при сравнении ответов разных групп (административных работников, учителей и иных специалистов (психолог, социальный педагог) выявлены в частоте упоминания категорий «жертва» и «педагоги школы».

Только 10 % специалистов служб сопровождения считают, что травлю может остановить сама жертва, что разделяет 43 % представителей администрации. Роль педагогов школы в этом процессе выше оценивает администрация (64,3 %), чем сами учителя (38,9 %).

Распределение ответов по частоте выбора респондентами показывает, что в решении проблемы они ориентированы на субъектов самой образовательной организации и в меньшей степени — на внешние организации. Наиболее высоко сотрудники школ, среди которых преобладали учителя (80 %), оценивают влияние психолога, социального педагога и класса (группы детей).

Отвечая на вопрос: «Кто мог бы стать Вашими союзниками в разрешении случая травли в школе?» школьные работники полагают, что это: школьный психолог и социальный педагог — 76,6 %, класс — 65,0 %, родители — 62,9 %, администрация — 54,3 %, другие педагоги — 39,6 %, внешние организации — 20,8 %, все вышеперечисленные — 10,6 %. Сравнивая с ответами на предыдущий вопрос, фиксируем снижение частоты упоминаний таких вариантов, как «класс», «родители» и «администрация», «все вместе».

При разрешении конкретных случаев буллинга более половины сотрудников настроены взаимодействовать со школьным педагогом и социальным работником, классом, родителями и администрацией школы, в меньшей степени с другими педагогами и внешними организациями.

Для изучения востребованных практик профилактики буллинга сотрудникам был задан вопрос: «Что, по Вашему мнению, может сделать школа для предотвращения травли?».

Ответы распределились по частоте упоминаний следующим образом: **1)** более половины опрошенных отметили «обеспечить обучение учителей/персонала о том, как предотвратить травлю» — 63,5 % респондентов и «устраивать для родителей/опекунов информационные встречи» — 53,3 % респондентов; **2)** менее половины, но более 40 % опрошенных выделили: «делать школьные/классные проекты» — 48,2 % респондентов, «устраивать групповые дискуссии, дискуссии в классе» — 47,71 % респондентов; «предоставить учащимся информацию о том, как сообщить о травле» — 45,2 % респондентов, «вовлекать школьников в предотвращение травли» — 45,2 % респондентов, «показывать фильмы по теме» — 42,1 % респондентов; **3)** менее 40 %, но более трети опрошенных — «запустить школьную программу против травли» — 38,07 %, «предоставить учащимся информацию о травле» — 34,5 %; **4)** менее трети опрошенных отметили «пригласить спикера по теме» — 21,8 %, «читать книги по этой теме ученикам/учителям» — 21,3 %; **5)** «не поднимать тему, чтобы не было устойчивого интереса к ней» — 6,6 %. (Таблица 2).

Таблица 2 — Ответ на вопрос «какая поддержка Вам необходима для работы с профилактикой травли?»

Table 2 — Answer to the question “What do you think a school can do to prevent bullying?”

Вариант ответа		Роль			Всего	V-критерий Крамера	p
		Админ	Иное	Учитель			
Предоставить информацию учащимся	Количество	9	5	54	68	0,074	0,586
	%	32,1	25	36,2	34,5		
Информировать учащихся как сообщить о травле	Количество	13	11	65	89	0,069	0,624
	%	46,4	55	43,6	45,2		
Устраивать информационные встречи с родителями	Количество	12	14	79	105	0,133	0,176
	%	42,9	70	53	53,3		
Обучение учителей	Количество	20	16	89	125	0,143	0,134
	%	71,4	80	59,7	63,5		
Групповые или классные дискуссии	Количество	16	10	68	94	0,081	0,523
	%	57,1	50	45,6	47,7		
Пригласить спикера	Количество	8	3	32	43	0,081	0,521
	%	28,6	15	21,5	21,8		
Показать фильм	Количество	12	6	65	83	0,083	0,509
	%	42,9	30	43,6	42,1		

Продолжение таблицы 2

Continuation of table 2

Читать книги по теме	Количество	3	3	36	42	0,125	0,215
	%	10,7	15	24,2	21,3		
Запустить школьную программу	Количество	18	8	49	75	0,224	0,007
	%	64,3	40	32,9	38,1		
Делать школьные проекты	Количество	13	10	72	95	0,018	0,969
	%	46,4	50	48,3	48,2		
Вовлекать школьников в предотвращения травли	Количество	13	11	65	89	0,069	0,624
	%	46,4	55	43,6	45,2		
Не поднимать тему	Количество	1	0	12	13	0,109	0,31
	%	3,6	0	8,1	6,6		
Другое	Количество	0	0	6	6	0,101	0,369

Подчеркнем, что в первую группу вошли действия, направленные на подготовку сотрудников и родителей, во второй группе оказались разные практики работы с учащимися, в третьей группе — системная работа по внедрению общешкольной программы, в четвертой — обращение к внешним экспертам и информации, в пятую группу включены позиции об отказе от афиширования проблемы и темы, но ее разделяет незначительная часть респондентов.

В зависимости от занимаемой должности позиции участников образовательных отношений отличаются в оценке такого инструмента, как запуск школьной программы. Представители школьной администрации в два раза чаще, чем учителя отмечают его необходимость.

Дополнительно респонденты предложили: «формировать в классе общие моральные принципы, порицающие любые формы травли», «разговаривать с детьми и родителями», «организовывать мероприятия по укреплению сплоченности в детском коллективе», «воспитывать детей на положительных примерах равенства, взаимовыручки и уважения к другим», «усилить ответственность и роль семьи в воспитании собственных детей». Заметим, что данные предложения отражают подход, основанный на рассмотрении буллинга как феномена группового действия и развития группы и групповых отношений как его профилактики. Можно предположить, что сотрудники школы осознают недостаточность своей компетентности в решении проблемы профилактики буллинга и потребность в ее повышении, о чем свидетельствует наиболее популярный ответ «обеспечить обучение учителей/персонала о том, как предотвратить травлю». Чтобы уточнить данную позицию, был задан открытый вопрос «какая поддержка Вам необходима

для работы с профилактикой травли?»

Ответы позволяют выделить три блока:

1. Образовательный блок (обучение, информирование, методическое обеспечение);

2. Блок сопровождения и поддержки (психологическая помощь, консультирование специалистов, поддержка и сотрудничество с родителями, административная поддержка, помощь социальных служб и социального педагога)⁴

3. Блок отсутствия или несформированности запроса (никакая, не знаю). А также суждения: «не хватает одного – времени», «в моем классе (школе) нет такой проблемы».

Отличаются позиции участников опроса в оценке необходимости во-первых, методической поддержки, которую чаще отмечают специалисты служб сопровождения (30 %), администрация (24,4 %), учителя (7,4 %); во-вторых, психологической помощи, на что чаще указывают учителя (20,8 %), чем администрация (3,6 %), и специалисты служб сопровождения (0 %).

Учителя преимущественно ожидают обучения и профессионального консультирования, сопровождения в решении проблем профилактики и преодоления буллинга, а вот запрос на системную работу в настоящее время не сформирован. Только три участника опроса, отметили введение общешкольной программы.

Около 12 % опрошенных не имеют сформированного запроса по работе с повышением своих компетенций в решении данного вопроса (Таблица 3).

Таблица 3 — Ответ на вопрос «какая поддержка Вам необходима для работы с профилактикой травли?»

Table 3 — Answer to the question “What support do you need to work with bullying prevention?”

Вариант ответа		Роль			Всего	V-критерий Крамера	p
		Админ	Иное	Учитель			
Административная	Количество	0	0	8	8	0,117	0,261
	%	0	0	5,4	4,1		
Совместные обсуждения с психологом и педагогами	Количество	0	0	4	4	0,082	0,518
	%	0	0	2,7	2		
Разбор ситуаций	Количество	0	0	3	3	0,071	0,612
	%	0	0	2	1,5		
Мероприятия	Количество	0	1	4	5	0,079	0,54
	%	0	5	2,7	2,5		
Методическая	Количество	6	6	11	23	0,244	0,003
	%	21,4	30	7,4	11,7		
Фильмы	Количество	0	0	4	4	0,082	0,518
	%	0	0	2,7	2		
Информационная	Количество	0	1	19	20	0,157	0,088
	%	0	5	12,8	10,2		
Психологическая	Количество	1	0	31	32	0,219	0,009
	%	3,6	0	20,8	16,2		
Обучение	Количество	5	6	22	33	0,123	0,227
	%	17,9	30	14,8	16,8		
Не знаю	Количество	2	0	5	7	0,096	0,405
	%	7,1	0	3,4	3,6		

Продолжение таблицы 3

Continuation of table 3

Никакая	Количество	2	0	10	12	0,086	0,484
	%	7,1	0	6,7	6,1		
Сотрудничество	Количество	0	0	8	8	0,117	0,261
	%	0	0	5,4	4,1		
Дополнительные материалы	Количество	0	1	5	6	0,078	0,552
	%	0	5	3,4	3		
Помощь родителей	Количество	2	3	19	24	0,066	0,651
	%	7,1	15	12,8	12,2		
Помощь консультации специалистов	Количество	4	4	21	29	0,05	0,781
	%	14,3	20	14,1	14,7		

4 Обсуждение (Discussion)

Взрослые участники образовательных отношений преимущественно осознают наличие буллинга в образовательных организациях, но около 20 % полагают, что он отсутствует или игнорируют его проявление. Четверть сотрудников школ предпочитают замалчивание случаев проявления насилия детьми, чем их афиширование. Это соотносится с данными Y. Hajdaraj об игнорировании некоторыми учителями распознаваемых случаев буллинга [15].

Отметим, что согласно исследованиям K. Koiv, учителя также подвергаются издевательствам на рабочем месте, и это влияет на их реагирование буллинга среди учащихся [16]. Педагоги, реализующие адаптивную (приспособительную) модель поведения, менее способны создавать условия психологического благополучия и безопасности учащихся [17], поэтому участники образовательных отношений нуждаются в получении специальной подготовки по реализации профилактики и преодоления буллинга, что подтверждают результаты проведенного исследования.

Причины буллинга опрошенные преимущественно связывают с индивидуальными факторами, а не групповыми, что искажает понимание данного феномена как деструктивного конфликтного группового взаимодействия и дезориентирует в построении профилактических мер. Сотрудники школ преимущественно отмечают такие способы решения проблемы, как информирование педагогов, родителей и групповые формы работы с учащимися, что сопоставимо с данными E. B. Страйтчук, P. B. Чиркиной [18]. Они не ориентированы на дисциплинарные меры, что согласуется с позицией R. E. Maunder, S. Crafter, призывающих отказаться от

карательных подходов к решению проблемы запугивания [13]. Однако, наиболее результативный общешкольный подход не осознается как приоритетный.

В исследовании ряд респондентов отметили недостаточность компетенций и отсутствие времени на реализацию антибуллинговых мер. Действительно, по данным зарубежных исследований, эффективная профилактика требует времени и ресурсов [19]. Однако, как отмечают К. Rajaleid K., S.B. Laftman, B. Modin, нехватка времени у сотрудников увеличивается при снижении активности школьного руководства, и она положительно связана с буллингом [20]. Следовательно, целесообразен переход к системной антибуллинговой работе, возглавляемой школьным руководством.

5 Заключение (Conclusion)

Взрослые участники образовательных отношений осознают присутствие буллинга в образовательных организациях, но не воспринимают его как феномен группового действия. Их представления о субъектах профилактики и преодоления буллинга, мерах поддержки при ее реализации связаны с занимаемой должностью в образовательной организации. Администрация чаще отмечает в качестве субъектов разрешения ситуаций буллинга его жертв и педагогов школы, чем сами учителя. Специалисты служб сопровождения и администрация чаще отмечают потребность в методическом обеспечении, а учителя — психологическую поддержку.

Сотрудники образовательных организаций могут игнорировать случаи травли и избегать своего участия в их разрешении, но большинство осознает необходимость своевременного вмешательства, отмечая ряд трудностей: 1) неполную информированность о данном явлении и его последствиях; 2) недостаточную

компетентность для реализации профилактики буллинга; 3) нехватку времени на реализацию профилактики травли. Педагоги формируют заказ на обучение, подготовку к данной деятельности, включающую не только информационный и методический компонент, но и психологическую помощь, а также поддержку других участников образовательных отношений. При этом необходимость общешкольной программы на данный момент не разделяется большинством опрошенных.

В настоящее время актуально введение просветительских программ, ориентированных на широкий круг участников образовательных отношений для формирования общей позиции в отношении распознавания буллинга, понимания его природы, осознания деструктивного влияния, инструментов профилактики и готовности предпринимать во взаимодействии комплексные действия по ее реализации, что позволит в дальнейшем перейти к системной работе.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Исследование проведено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР №16-389 от 15.06.2022 г.

Библиографический список

1. Dardiri A., Hanum F. & Raharja S. (2020), “The Bullying Behavior in Vocational Schools and its Correlation with School Stakeholders”, *International Journal of Instruction*, vol. 13, pp. 691–706. DOI: 10.29333/iji.2020.13247a.
2. Martinez M.D., Jimenez S.Y. & Rubio E.L. (2020), “Cyberbullying in future teachers: prevalence and co-occurrence with bullying in a

simple of pre-service teachers”, *Revista Virtual Universidad Catolica Del Norte*, vol. 61, pp. 83–101. DOI 10.35575/rvucn.n61a6.

3. Будякова А. С. Буллинг как разновидность социального экстремизма // *Инновационные исследования: теоретические основы и практическое применение: сборник статей Международной научно-практической конференции*, Саратов, 24 мая 2020 года. Уфа : Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2020. С. 197–201.

4. Бочавер А. А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей // *Психолого-педагогические исследования*. 2014. Т.6, №1. С.47–55.

5. Demol K., Verschueren K., Salmivalli C. & Colpin H. (2020), “Perceived Teacher Responses to Bullying Influence Students' Social Cognitions”, *Frontiers in Psychology*, vol. 11, DOI 10.3389/fpsyg.2020.592582.

6. Bjereld Y., Daneback K. & Mishna F. (2021), “Adults' responses to bullying: the victimized youth's perspectives”, *Research Papers in Education*, vol. 36, pp. 257-274. DOI 10.1080/02671522.2019.1646793.

7. Norwalk K.E., Hamm J.V. & Farmer T.W. (2016), “Improving the School Context of Early Adolescence Through Teacher Attunement to Victimization: Effects on School Belonging”, *Journal of Early Adolescence*, vol. 36 (7), pp. 989–1009. DOI 10.1177/0272431615590230.

8. Ortega-Baron, J., Buelga, S. & Cava, M. J. (2016), “The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying”, *Comunicar*, vol. 24, pp. 57–65. DOI 10.3916/c46-2016-06.

9. Рулланн Э. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга. М : Генезис, 2012. – 264 с.

10. Carretero C.M. & Gimeno E.M.C. (2019), “Testing a Predictive Model of School Climate on Character Development and Bullying Behaviors”, *Estudios Sobre Educacion*, vol. 37, pp. 135–157. DOI 10.15581/004.37.135-157.

11. Perez-Carbonell A., Ramos-Santana G. & Sobrino M. S. (2016), “Compulsory secondary education teacher training for school bullying prevention and intervention: Some indicators”, *Educar*, vol. 52, pp. 51–70. DOI 10.5565/rev/educar.716.

12. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследования и

культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 149–159.

13. Maunder R.E. & Crafter S. (2018), “School bullying from a sociocultural perspective”, *Aggression and Violent Behavior*, vol 38, pp. 13–20 DOI 10.1016/j.avb.2017.10.010.

14. Harlanova E., Sivrikova N., Popova I. & Lapaeva E. (2019), “High school students’ perception of bullying as a phenomenon of group action”, *SHS Web of Conferences*, no. 70, DOI 10.1051/shsconf/20197008017.

15. Hajdaraj Y. (2017), “Teacher s knowledge of bulling and their anti-bulling attitude”, *European Journal of Social Sciences Studies*, vol. 2, no. 2, pp 1–11. DOI 10.5281/zenodo.344262.

16. Koiv K. (2018), “Comparison of victimized and nonvictimized teachers' ways of handling schoolbullying incidents”, *9th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY)*, vol. 53, pp. 35–46. DOI 10.15405/epsbs.2019.01.4.

17. Митин Г.В. Школьное насилие: роль учителя // Вестник Удмурдского университета. 2016. Т. 26, № 2. С.119–123. (Философия. Психология. Педагогика).

18. Стратийчук Е.В. Позиция учителя в школьном буллинге // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, №3. С. 45–52.

19. Ossa F.C., Jantzer V., Eppelmann L., Parzer P., Resch F. & Kaess M. (2021), “Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany”, *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 30, pp. 1745-1754. DOI 10.1007/s00787-020-01647-9.

20. Rajaleid K., Laftman S.B. & Modin B. (2020), “School-Contextual Paths to Student Bullying Behaviour: Teachers Under Time Pressure are Less Likely to Intervene and the Students Know It!”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, pp. 629–644. DOI 10.1080/00313831.2020.1761446.

Ye. M. Harlanova¹, N. V. Sivrikova², G. Y. Iyaroslavova³

¹ORCID No. 0000-0002-7126-2134
Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,

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

E-mail: harlanovaem@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-9757-8113

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

E-mail: Bobronv@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-0652-1045

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

E-mail: yaroslavovagu@cspu.ru

BULLYING IN EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

Abstract

Introduction. Bullying and cyberbullying are dangerous phenomena that have a destructive effect on all participants (aggressors, observers, victims), but it has not yet been overcome in modern educational organizations. Adult participants in educational relations are called upon to influence the prevention and reduction of bullying and cyberbullying, however, they themselves often take a position of non-intervention. The purpose of this article is to identify how bullying is perceived by adult participants in educational relations (administration, psychologists, social pedagogues and school teachers), see its causes, the subjects of solving this problem, and what kind of support they need when working to overcome it.

Materials and methods. The study was carried out in 2019 on the basis of the application of online polling methods, the method of mathematical processing (V-Cramer test). In total, 197 employees of educational organizations of the Krasnoyarsk Territory and the Chelyabinsk Region were interviewed. Among the respondents were 157 teachers, 28 administrative workers, 3 organizers, 7 psychologists and 4 social teachers.

Results. The findings showed that study participants are aware of the presence of bullying in schools, but do not perceive it as a group phenomenon. The idea of bullying depends on the position of participant in educational relations. Administration representatives more often than teachers indicate that the resolution of the bullying situation depends on teachers and students. Escort specialists and administration more often rely on methodological support in the prevention of bullying, and teachers on psychological assistance.

Discussion. The presence of bullying in educational organizations is recognized by adult participants in educational relations, but is not perceived as a phenomenon of group action. There is a tendency to ignore incidents of bullying at school and their role in resolving them by teachers. Ideas about the subjects of prevention and overcoming bullying, support measures during its implementation, are associated with the position held in the educational organization.

Conclusion. The study made it possible to conclude that there are a number of difficulties associated with the prevention of bullying in school: 1) teachers are not fully informed about this phenomenon and its consequences; 2) insufficient competence

of the pedagogical team to implement the prevention of bullying; 3) lack of temporary resources to implement the prevention of bullying. Therefore, in order to move to systematic work, it is currently important to conduct educational and educational programs for school employees and parents, including information, methodological, psychological and interactive components.

Keywords: Bullying; Cyberbullying; Bullying prevention; Education; Educational relations.

Highlights:

The positions of adult participants in educational relations on the problem of bullying as a group phenomenon are presented;

A study was conducted based on the use of online survey methods, the method of mathematical processing (Cramer's V-criterion);

The results of the study were interpreted: how much adult participants in educational relations are aware of bullying, its objective causes and factors.

References

1. Dardiri A., Hanum F. & Raharja S. (2020), “The Bullying Behavior in Vocational Schools and its Correlation with School Stakeholders”, *International Journal of Instruction*, vol. 13, pp. 691–706. DOI 10.29333/iji.2020.13247a.
2. Martinez M.D., Jimenez S.Y. & Rubio E.L. (2020), “Cyberbullying in future teachers: prevalence and co-occurrence with bullying in a sample of pre-service teachers”, *Revista Virtual Universidad Catolica Del Norte*, vol. 61, pp. 83–101. DOI 10.35575/rvucn.n61a6.
3. Budyakova A. S. (2020), *Bulling kak raznovidnost' sotsial'nogo ekstremizma* [Bullying as a kind of social extremism], *Sbornik statey*

Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Innovatsionnyye issledovaniya: teoreticheskiye osnovy i prakticheskoye primeneniye", 24 maya 2020 goda, gorod Saratov [collection of articles of the International Scientific and Practical Conference "Innovative research: theoretical foundations and practical application"], Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu "OMEGA SAYNS", Ufa, May 24, 2020, city of Saratov, pp. 197–201. (In Russian).

4. Bochaver A.A. (2014), *Travlya v detskom kollektive: ustanovki i vozmozhnosti uchiteley* [Harassment in the children's team: attitudes and opportunities for teachers], *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*, 6, 1, 47–55. (In Russian).

5. Demol K., Verschueren K., Salmivalli C. & Colpin H. (2020), "Perceived Teacher Responses to Bullying Influence Students' Social Cognitions", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, DOI 10.3389/fpsyg.2020.592582.

6. Bjereld Y., Daneback K. & Mishna F. (2021), "Adults' responses to bullying: the victimized youth's perspectives", *Research Papers in Education*, vol. 36, pp. 257-274. DOI 10.1080/02671522.2019.1646793.

7. Norwalk K.E., Hamm J.V. & Farmer T.W. (2016), "Improving the School Context of Early Adolescence Through Teacher Attunement to Victimization: Effects on School Belonging", *Journal of Early Adolescence*, vol. 36 (7), pp. 989–1009. DOI 10.1177/0272431615590230.

8. Ortega-Baron, J., Buelga, S. & Cava, M. J. (2016), "The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying", *Comunicar*, vol. 24, pp. 57–65. DOI 10.3916/c46-2016-06.

9. Rullan E. (2012), *Kak ostanovit' travlyu v shkole: Psikhologiya mobbinga* [How to stop bullying at school: Psychology of mobbing], Izdatel'stvo "Genezis", Moscow, 264 p. (In Russian).

10. Carretero C.M. & Gimeno E.M.C. (2019), "Testing a Predictive Model of School Climate on Character Development and Bullying Behaviors", *Estudios Sobre Educacion*, vol. 37, pp. 135–157. DOI 10.15581/004.37.135-157.

11. Perez-Carbonell A., Ramos-Santana G. & Sobrino M. S. (2016), “Compulsory secondary education teacher training for school bullying prevention and intervention: Some indicators”, *Educar*, vol. 52, pp. 51–70. DOI 10.5565/rev/educar.716.

12. Bochaver A.A. & Hlomov K.D. (2013), *Bulling kak ob"yekt issledovaniya i kul'turnyy fenomen* [Bullying as an Object of Research and a Cultural Phenomenon], *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki*, 10, 3, 149–159 (In Russian).

13. Maunder R.E. & Crafter S. (2018), “School bullying from a sociocultural perspective”, *Aggression and Violent Behavior*, vol 38, pp. 13–20 DOI 10.1016/j.avb.2017.10.010.

14. Harlanova E., Sivrikova N., Popova I. & Lapaeva E. (2019), “High school students’ perception of bullying as a phenomenon of group action”, *SHS Web of Conferences*, no. 70, DOI 10.1051/shsconf/20197008017.

15. Hajdaraj Y. (2017), “Teacher s knowledge of bullying and their anti-bullying attitude”, *Europen Journal of Social Sciences Studies*, vol. 2, no. 2, pp 1–11. DOI 10.5281/zenodo.344262.

16. Koiv K. (2018), “Comparison of victimized and nonvictimized teachers' ways of handling schoolbullying incidents”, *9th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY)*, vol. 53, pp. 35–46. DOI 10.15405/epsbs.2019.01.4.

17. Mitin G.V. (2016), *Shkol'noye nasiliye: rol' uchitelya* [School violence: the role of the teacher], *Vestnik Udmurdsкого universiteta, “Seriya. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika”*, 26, 119–123. (In Russian).

18. Stratiychuk E.V. (2019), *Pozitsiya uchitelya v shkol'nom bullinge* [The position of a teacher in school], *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 8, 3, 45–52 (In Russian).

19. Ossa F.C., Jantzer V., Eppelmann L., Parzer P., Resch F. & Kaess M. (2021), “Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany”, *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 30, pp. 1745-1754. DOI 10.1007/s00787-020-01647-9.

20. Rajaleid K., Laftman S.B. & Modin B. (2020), “School-Contextual Paths to Student Bullying Behaviour: Teachers Under Time Pressure are Less Likely to Intervene and the Students Know It!”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, pp. 629–644. DOI 10.1080/00313831.2020.1761446.

Статья поступила в редакцию 16.06.2022; одобрена после рецензирования 01.08.2022; принята к публикации 23.08.2022.

The article was submitted 16.06.2022; approved after reviewing 01.08.2022; accepted for publication 23.08.2022.

Научная статья

УДК 159.9

ББК 88.3

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.012

В. И. Долгова¹, Н. Г. Дядык²

¹ORCID № 0000-0001-9059-5682

Профессор, доктор психологических наук, декан факультета психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: 23a12@list.ru

²ORCID № 0000-0002-9256-3438

Доцент, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и культурологии, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: djadykng@cspu.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ
КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ
АРТ-ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАЦИОННОЙ АГРЕССИВНОСТИ**

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность формирования
конструктивных стратегий копинг-поведения студентов педагоги-

© Долгова В. И., Дядык Н. Г., 2022

ческого вуза средствами арт-терапии в условиях информационной агрессивности. Современный человек находится в условиях информационной агрессивности, являющейся побочным продуктом цифрового общества. Дезинформация, фейковые новости, быстрый обмен информацией, которая не всегда достоверна, социальные катаклизмы, — все это способствует общей эмоциональной нестабильности современного человека и погружению его в стресс. Особенно подвержена негативному воздействию информационной агрессивности молодежь. Психологические механизмы и осознанные стратегии поведения, направленные на преодоление стрессогенной ситуации, называются совладающим поведением или копинг-поведением (coping). Студенты имеют достаточно узкий диапазон использования копинг-стратегий, у них в недостаточной степени сформированы конструктивные копинг-стратегии, что определяет повышенный уровень психического и физического дискомфорта. Арт-терапия — одно из актуальных направлений современной психологии и психотерапии, доказавшее свою эффективность в решении многих психологических проблем, в том числе проблем, связанными с преодолением стресса. Цель статьи — теоретически обосновать, разработать и обобщить результаты реализации эффективности психолого-педагогической модели формирования конструктивных копинг-стратегий у студентов педагогического вуза средствами арт-терапии в условиях информационной агрессивности.

Материалы и методы. Комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (анализ и обобщение психолого-педагогической, методической литературы, синтез, сравнение); эмпирические (констатирующий, формирующий эксперимент, анкетирование,

тестирование по психодиагностическим методикам), статистические методы обработки. Нами использованы следующие методики: 1) метод наблюдения; 2) методика диагностики механизмов копинга (Э. Хейма); 3) тест Р. Лазаруса «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях».

Результаты. Разработана психолого-педагогической модель формирования конструктивных копинг-стратегий у студентов педагогического вуза; авторами представлена характеристика основных этапов модели, арт-терапевтических технологий, работающих практик; выявлены и описаны эффективные методы арт-терапии и приемы работы со студентами педагогического вуза по формированию конструктивных копинг-стратегий.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью модели является соответствие личностного развития студента педагогического вуза модели выпускника. В статье раскрыты основные психологические механизмы копинг-поведения, доказана эффективность применения методов арт-терапии для формирования конструктивных копинг-стратегий студентов педагогического вуза. Творческая деятельность студентов, направленная на создание произведений искусства, рассматривается авторами как катарсическая процедура, дающая большой потенциал для самовыражения и положительно влияющая на внутригрупповую коммуникацию.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация психолого-педагогической модели формирования конструктивных копинг-стратегий средствами арт-терапии в условиях информационной агрессивности будет способствовать формированию и развитию конкурентоспособной стрессоустойчивой личности будущего педагога. Занятия творчеством являются конструктивным

видом копинг-поведения, основанным на механизмах художественной экспрессии и символизации, помогающих экологично выразить негативные переживания, связанные с трудной жизненной ситуацией. Доказано, что методы арт-терапии эффективны как инструмент формирования конструктивных копинг-стратегий, так как они способствуют децентрированию (переключению внимания), экстернализации и проекции своих внутренних переживаний, возможности безопасно прожить в творческом акте стрессогенную ситуацию и тем самым разрешить ее в реальной жизни.

Ключевые слова: копинг-поведение; эмоциональная стабильность; арт-терапия; тревожность; агрессивность; самоконтроль; самооценка; совладающее поведение; информационная агрессивность; экстернализация; децентрирование; символизация; дивергентное мышление; студенты педвуза.

Основные положения:

- формирование конструктивных копинг-стратегий поддается психолого-педагогическому моделированию его когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов;
- разработана модель формирования конструктивных копинг-стратегий у студентов с использованием методов арт-терапии;
- у студентов педагогического вуза показало, что у учащихся недостаточно сформированы конструктивные копинг-стратегии, такие как самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие на себя ответственности;
- методы арт-терапии влияют на формирование когнитивных, эмоциональных и поведенческих адаптивных копинг-стратегий.

1 Введение (Introduction)

Молодежь цифрового поколения подвержена негативному влиянию информационной агрессивности, которая порождает эмоциональную нестабильность и стресс, усиливающиеся в процессе образовательной деятельности. В связи с этим возникает острая необходимость формирования конструктивных копинг-стратегий, адаптирующих человека к стрессовым ситуациям. Копинг-поведение включает в себя целый спектр стратегий, направленных на разные сферы психики человека, а именно: когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии. Данные стратегии формируются человеком в процессе его жизни каждый раз, когда он сталкивается с трудной для себя ситуацией. Эти стратегии могут быть как адаптивными, позволяющими успешно справляться со стрессом, так и менее адаптивными, например, стратегия «бегство-избегание» в большинстве случаев является неадаптивной, поскольку не ведет к решению проблемы. У человека может быть широкий или узкий репертуар копинг-стратегий. Чем более широкий арсенал адаптивных копинг-стратегий имеет человек, тем успешнее он преодолевает стрессогенные ситуации, что особенно важно для современных студентов, подверженных влиянию агрессивной информационной среды.

Р. Лазарус определяет восемь стратегий копинг-поведения [1]:

1. Аналитический копинг: составление плана решения проблемы, предполагающего целенаправленную работу по изменению проблемной ситуации.
2. Конфронтационный копинг: активные и зачастую агрессивные действия, направленные на изменения ситуации.

3. Принятие ответственности за возникновение проблемы и ее решение.

4. Самоконтроль. Регулирование своих эмоций и действий.

5. Положительная переоценка: поиск достоинств ситуации.

6. Поиск поддержки у окружающих.

7. Дистанцирование от ситуации и уменьшение ее значимости.

8. Избегание проблемы.

Р. Лазарус не разделяет копинг-стратегии на адаптивные и неадаптивные, говоря, что та или иная стратегия может быть по-разному эффективной в зависимости от контекста. Так, стратегия «бегство-избегание» становится конструктивной, когда нужно быстро выйти из стрессогенной ситуации. Стратегия «самоконтроль» в большинстве случаев адаптивна, но когда человек не умеет проявлять свои эмоции, возлагает на себя чрезмерную ответственность, данная стратегия становится неадаптивной.

Свой вклад в изучение копинг-стратегий внес Э. Хейм, который разделил все копинг-стратегии на когнитивные, эмоциональные и поведенческие в соответствии с основными сферами психической деятельности человека [2]. Также диагностика Э. Хейма позволяет классифицировать копинг-стратегии на продуктивные, частично-продуктивные и непродуктивные, что так важно для целей нашего исследования, которое предполагает формирование у студентов именно конструктивных копинг-стратегий. По нашему мнению, методика Р. Лазаруса и Э. Хейма дополняют друг друга: если тест Р. Лазаруса позволяет выявить базовые копинг-стратегии реципиента, то диагностика Э. Хейма позволяет более точно установить их характеристики по сферам

психической деятельности и продуктивности-непродуктивности. В связи с этим мы будем пользоваться обеими диагностиками как взаимодополняющими. По нашему мнению, эффективным механизмом в формировании эффективных копинг-стратегий являются методы арт-терапии, что особенно актуально в условиях информационной агрессивности. Методы арт-терапии доступны каждому человеку и помогают снять эмоциональное напряжение, порождаемое агрессивной информационной средой.

Арт-терапия — направление в психотерапии, основанное на исцеляющем воздействии искусства, сформировавшееся на рубеже XIX–XX в. в. В основе арт-терапии находятся психоаналитические теории З. Фрейда и К. Г. Юнга, способствующие теоретическому обоснованию исцеляющего воздействия искусства на психику человека. Арт-терапевтические методы оказывают лечебное воздействие на психику человека благодаря механизмам децентрирования, экстернализации и символизации. Посредством арт-терапевтического воздействия осуществляется децентрирование или переключение внимания клиента, позволяющее ему отвлечься от беспокоящей его проблемы. Механизм экстернализации подразумевает проекцию своих внутренних переживаний в художественной деятельности клиента, что способствует безболезненному проживанию стрессогенной ситуации. Символизация или метафорический язык образов обладают большими коммуникативными возможностями, позволяют на языке образов говорить о вытесненных переживаниях, тем самым снимая эмоциональное напряжение.

Пионером и популяризатором использования методов арт-терапии для коррекции различных психологических проблем в

нашей стране является доктор медицинских наук А. И. Копытин, разработавший метод системной арт-терапии. Вслед за А. И. Копытиным под арт-терапией понимаем совокупность методов психологического воздействия с помощью изобразительной деятельности с целью профилактики либо коррекции психических проблем [3, 10]. Эффективность арт-терапии как метода психологической коррекции доказана также А. С. Андреевой [4], И. Н. Ефреминой [5], В. И. Долговой [6], М. М. Макаровой [7], О. С. Торицыной [8]. В качестве рабочей нами принята классификация форм арт-терапии, разработанная В. И. Долговой, Г. Г. Нурмиевым: 1) арт-терапия средствами живописных артефактов; 2) арт-терапия посредством музейных ресурсов; 3) арт-терапия ресурсами художественных материалов; 4) песочная арт-терапия [6, 46–48]. Арсенал терапевтических средств арт-терапии постоянно обновляется и расширяется с использованием информационных технологий в связи с чем появляются новые формы арт-терапии, доступные молодежи цифрового поколения.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Наше исследование проводилось в три этапа. Задача первого этого этапа — изучение особенностей копинг-стратегий поведения у студентов педагогического вуза. Для этого мы использовали: 1) метод наблюдения; 2) методику психологической диагностики механизмов копинга Э. Хейма; 3) тест Р. Лазаруса «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях».

Второй этап нашей работы предполагал создание коррекционной программы по формированию эффективных стратегий копинг-поведения у студентов средствами арт-терапии. Методы арт-терапии могут быть успешно использованы для формирования

конструктивных копинг-стратегий по нескольким причинам: 1) арсенал инструментов арт-терапии крайне широк и подходит для работы со стрессом, преодолением которого и является копинг-поведение; 2) арт-терапия связана с креативностью, а мы предлагаем использовать ее методы для работы со студентами педагогического вуза, которые отличаются высоким уровнем креативности; 3) арт-терапия в короткие сроки помогает невербальным способом выразить и скорректировать психологические трудности, обусловленные учебным процессом, будущей профессиональной деятельностью и агрессивной информационной средой. Мы используем арт-терапию как метод, который помогает примирить внутренние эмоциональные конфликты, метод управления поведением и вредными привычками. Арт-терапия помогает развить социальные навыки, улучшить ориентацию, снизить уровень тревожности и повысить самооценку, что так важно для формирования эффективных копинг-стратегий. Наиболее подходящими формами арт-терапии для работы со студентами, по нашему мнению, являются изотерапия, работа с метафорическими картами, использование цифровых технологий и фототерапия, кинотерапия, элементы танцевальной терапии. Методы арт-терапии, по нашему мнению, помогут будущим педагогам сформировать конструктивные копинг-стратегии и тем самым будут способствовать формированию безопасной образовательной среды.

Третий, заключительный этап исследования, предполагает контрольную диагностику и оценку эффективности коррекционно-развивающей программы копинг-поведения студентов средствами арт-терапии.

3 Результаты (Results)

Исследование проводилось путем тестирования студентов первых-вторых курсов педагогического вуза в возрасте 19-20 лет во втором семестре. В эксперименте принимали участие студенты-педагоги филологического, исторического, физического факультетов и факультета дошкольного образования в количестве 80 человек. Из них 33 юноши и 47 девушек. Для достижения цели исследования было необходимо определить coping-стратегии, которые используют студенты. Для этого мы использовали coping-тест Р. Лазаруса. Тест позволяет определить coping-стратегии, которые используются в большей степени и в меньшей степени. Результаты исследования позволяют определить coping-стратегии, которые преимущественно используются (если это непродуктивные стратегии, то они становятся объектом корректировки) и coping-стратегии, использующиеся в меньшей степени (которые также становятся объектом корректировки, если они продуктивные). Таким образом, желаемым результатом тестирования для нас являются наиболее распространённые в группе coping-стратегии и наименее распространённые (Таблица 1).

Таблица 1 — Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике coping-стратегии студентов педагогического вуза (в процентном соотношении к количеству опрошенных) по Р. Лазурусу

Table 1 — Coping strategies of students of a pedagogical university (as a percentage of the number of respondents)

Вид coping-поведения по Р. Лазарусу	Максимальный результат	
Конфронтационный coping	7,5 %	6 человек
Дистанцирование	7,5 %	6 человек

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Самоконтроль	7,5 %	6 человек
Поиск социальной поддержки	5 %	4 человек
Принятие ответственности	7,5 %	6 человек
Бегство-избегание	35 %	28 человек
Планирование решения проблемы	15 %	12 человек
Положительная переоценка	15 %	12 человек

Из представленной выше таблицы видно, что у студентов-педагогов наиболее распространены следующие копинг-стратегии:

- бегство-избегание — 35,42 %;
- положительная переоценка — 15 %;
- планирование решения проблемы — 15 %.

Объекты коррекции: самоконтроль (конструктивная копинг-стратегия, выбрали 3 % респондентов); поиск социальной поддержки (конструктивная копинг-стратегия, выбрали 2 % респондентов). Стратегия «бегство-избегание» является неконструктивной и поэтому планируется ее коррекция (Таблица 2).

Таблица 2 — Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике Э. Хейма «Способы преодоления критических ситуаций»

Table 2 — The results of the ascertaining stage of the experiment according to the method of E. Heim “Ways to overcome critical situations”

Таблица 2

Table 2

Вид копинг-стратегия по Э. Хейму	Когнитивная копинг- стратегия, %	Эмоциональная копинг- стратегия, %	Поведенческая копинг- стратегия, %
Продуктивный	41	30	37
Относительно- продуктивный	32	28	37
Непродуктивный	26	42	26

4 Обсуждение (Discussion)

В результате диагностики Э. Хейма изучены когнитивные копинг-стратегии студентов педагогического вуза: у 41 % испытуемых выявлены продуктивные копинг-стратегии (установка собственной ценности, сохранение самообладания, проблемный анализ); у 32 % — относительно продуктивные копинг-стратегии (придача смысла, относительность, религиозность); 26 % выбрали непродуктивные копинг-стратегии (растерянность, смирение, игнорирование, диссимуляция, подавление чувств и эмоций). Особенно важно, по нашему мнению, корректировать данные пассивные формы поведения, в основе которых лежит отказ от преодоления трудностей из-за неверия в свои ресурсы. Корректировка непродуктивных копинг-стратегий, на наш взгляд, должна базироваться на работе с самооценкой, выработкой оптимизма, уверенности в себе, повышении общей копинг-компетентности и жизнестойкости.

Среди эмоциональных копинг-стратегий продуктивные продемонстрировали 30 % испытуемых (протест, оптимизм); относительно-продуктивные — 28 % (эмоциональная разрядка; пас-

сивная кооперация); непродуктивные — 42 % (подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность). Можно заключить, что у большинства испытуемых преобладают непродуктивные эмоциональные копинг-стратегии, которые подвергнуты нами коррекции методами арт-терапии.

Среди поведенческих копинг-стратегий продуктивными являются 37 % (сотрудничество, обращение, альтруизм, поиск поддержки в ближайшем социальном окружении), относительно продуктивными — 37 % (компенсация, отвлечение, конструктивная активность), непродуктивными — 26 % (активное избегание, отступление).

Разработанная нами корректирующая программа осуществляется в два этапа: 1-й этап — просветительский – включается в себя проведение лекционных занятий и семинаров на тему «Формирование конструктивных стратегий копинг-поведения студентов педагогического вуза»; 2-й этап — собственно практический — посвящен формированию копинг-стратегий средствами арт-терапии.

В условиях информационной агрессивности для всех возрастных групп на сегодняшний день в целом характерны чувства безрадостности, пессимизма, бессмысленности существования и экзистенциальной неопределенности, которые вызывают множества психологических проблем и способствуют неадаптивным формам копинг-поведения. Чтобы понизить эти чувства и сформировать эффективные копинг-стратегии, по нашему мнению, при проведении психокоррекции средствами арт-терапии следует ориентироваться на ощущения радости и оптимизма наиболее продуктивных эпох в истории человечества: эпохи классического

греческого полиса, эпохи культурно-исторического памятника «Аркаим», на период Возрождения с художественной иллюстрацией их жизненного восторга. Разработанная нами психокоррекционная программа сочетает как пассивную арт-терапию, предполагающую обсуждение уже готовых артефактов и их благотворное воздействие на психику человека, так и активную арт-терапию, предполагающую погружение в акт творчества самих участников программы. Пассивная и активная арт-терапия могут сочетаться в рамках одного занятия. Разрабатывая упражнения по пассивной арт-терапии мы опирались на модель по психолого-педагогической коррекции самочувствия, активности, настроения средствами историко-культурного контента памятника «Аркаим». Тема «Аркаима» интересна людям разных возрастов ценностными критериями древней цивилизации, проблемами экзистенциального кризиса, вечности и цикличности мироздания [6, 66]. Для людей любого возраста ценно чувство оптимистического восторга, вызванного самим процессом жизни, которое имплицитно содержится в артефактах «Аркаима», что особенно важно для целей нашего исследования, поскольку оптимизм, общая жизнестойкость, вера в свои ресурсы являются базовыми конструктивными копинг-стратегиями (Таблица 3).

Таблица 3 — Учебно-тематический план занятий по формированию эффективных копинг-стратегий

Table 3 — Educational and thematic lesson plan for the formation of effective coping strategies

Название занятия	Цель
1 Вводное занятие «Я и стрессоустойчивость»	Знакомство участников, формирование благоприятного психологического климата, исследование личностных особенностей участников, знакомство с целями программы, создание мотивации, раскрепощение членов группы
2 Формирование копинг- стратегии «сохранение самообладания»: как преодолеть тревогу и страх во время стресса	Используя методы арт-терапии, научиться снимать эмоциональное напряжение, тревогу, страх во время трудных жизненных ситуаций
3 Формирования эффективных копинг-стратегий при конфликтах	Средствами арт-терапии сформировать эффективное копинг-поведение в конфликтных ситуациях, развитие самоанализа и саморефлексии, улучшение коммуникативных навыков
4 Формирования стратегии планирования решения проблемы или метод Робинзона Крузо	Осознание собственных ресурсов, обучение планированию решения проблемы, повышение самооценки
5 Формирование стратегии «принятие ответственности» или стратегии супергероя	Формирование мотивации успеха, преодоление страха ошибок, профилактика суицидального поведения

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

6 Формирования копинг-стратегии поиска социальной поддержки или метода «кота в сапогах»	Развитие коммуникативных и социальных навыков. Развитие адекватного восприятия ситуации и выбор уместной стратегии борьбы со стрессом
7 Формирование копинг-стратегий положительной переоценки или стратегии философа-стойка	Развитие умения сменить отношение к ситуации и обязанностям, развитие жизнестойкости студентов (стратегия стойка)
8 Я и мои потребности	Осознание своих физических, духовных, эмоциональных потребностей в трудных жизненных ситуациях средствами арт-терапии. Осознание внутренних ресурсов и их применение
9 Искусство против стресса: чему могут научить нас картины великих художников?	Обсуждение работ художников эпохи Возрождения, картины П. Пикассо «Девочка на шаре», работ абстрактных экспрессионистов М. Ротко и Д. Поллока, работ В. Кандинского с целью обучения конструктивному выражению своих эмоций и чувств через творчество
10 Заключительное занятие «Я все смогу!». Подведение итогов	Формирование положительной переоценки как копинг-стратегия, осознание внутренних ресурсов и их применение, подведение итогов корректирующей программы, итоговая диагностика

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, проведенное нами исследование свидетельствует об эффективности применения арт-терапии в образовательной и социальной сферах. Творчество во всех его видах и формах является одним из вариантов защитно-приспособительного поведения — копинга, реализуемого в ситуации стресса. Индивидуальные и групповые занятия творчеством, созерцание художественных артефактов позволяют снизить уровень стресса и способствуют формированию эффективных копинг-стратегий за счет механизмов художественной экспрессии, вербальной обратной связи, символизации, децентрирования и экстернализации. Занятия арт-терапией способствуют формированию дивергентного мышления, которое в отличие от когерентного типа мышления отличается гибкостью, нестандартностью, поиском множества вариантов решения проблемной ситуации, что приводит к расширению репертуара конструктивных копинг-стратегий. Исследование предполагает большой потенциал использования арт-терапии в качестве подхода к решению проблемы стресса и формированию эффективных стратегий копинг-поведения в сфере образования и в условиях информационной агрессивности. Используя методы арт-терапии и научившись целенаправленно находить доступ к своим ресурсам, будущие педагоги смогут использовать приобретенный навык в стрессовых ситуациях, что способствует снятию внешнего и внутреннего напряжения, а также предупреждению и разрешению конфликтов, с которыми сталкивается педагог.

Библиографический список

1. Lazarus R. S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publisher Company, New York, USA, 445 p.

2. Haan N. (1977), *Coping and defending: processes of self-environment organization*, Academic Press, New York, USA. 346 p.
3. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М : Когито-Центр, 2007. – 260 с.
4. Андреева А. С. Арт-терапия в психологическом консультировании // Студенческий : электронный научный журнал. 2021. № 4-2 (132). С. 49–50.
5. Ефремкина И. Н., Авузяк Е. Л. Арт-терапия как интеграция психологии и декоративно-прикладного искусства // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2020. № 11. С. 169–172.
6. Долгова В. И., Нурмиев Г. Г. Арт-терапия в геронтологии : монография. М : Перо, 2019. – 161с.
7. Макарова М. М., Сигаева А. М. Роль арт-терапии в урегулировании деструктивного поведения подростка // Молодой ученый. 2020. № 20 (310). С. 646–648. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42868130> (дата обращения: 27.10.2022).
8. Горицына О. С. Арт-терапия как метод коррекции // Проблемы педагогики. 2021. № 3 (54). С. 62–67.

V. I. Dolgova¹, N. G. Dyadyk²

¹ORCID No. 0000-0001-9059-5682

Professor (Full), Doctor of Psychology,
Dean of the Faculty of Psychology, South South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: 23a12@list.ru

²ORCID No. 0000-0002-9256-3438

Docent, Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department of Philosophy and Cultural
Studies, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: djadykng@cspu.ru

**FORMATION OF CONSTRUCTIVE
COPING STRATEGIES AMONG PEDAGOGICAL
UNIVERSITY STUDENTS
BY MEANS OF ART THERAPY UNDER
CONDITIONS OF INFORMATION AGGRESSION**

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the formation of effective strategies for coping behavior of students of a pedagogical university by means of art therapy. Students have a rather narrow range of coping strategies. Students have insufficiently formed productive coping strategies, which determines an increased level of mental and physical discomfort. Art therapy is one of the topical areas of modern psychology, which has proven its effectiveness in solving problems associated with overcoming stress. The purpose of the article is to theoretically substantiate, develop and experimentally test the effectiveness of a psychological and pedagogical model for the formation of productive coping strategies for students of a pedagogical university by means of art therapy.

Materials and methods. A set of mutually complementary methods: theoretical (analysis and generalization of psychological, pedagogical, methodological literature, synthesis, comparison); empirical (stating, forming, control experiment, questioning, testing by psychodiagnostic methods), statistical methods of processing. We have used the following methods:

1. Coping behavior in stressful situations (R. Lazarus).
2. Methods for the psychological diagnosis of coping mechanisms (E. Heim)

3. G. Eysenck-Wilson test to determine the level of emotional stability.

Results. A psychological and pedagogical model for the formation of productive coping strategies for students of a pedagogical university has been developed; the authors present a description of the main stages of the model, art therapy technologies, working practitioners, identify and describe effective methods of art therapy and methods of working with students of a pedagogical university to form productive coping strategies.

Discussion. It is emphasized that the effectiveness of the model is the correspondence of the personal development of a student of a pedagogical university to the model of a graduate. The article reveals the main psychological mechanisms of coping behavior, proves the effectiveness of the use of art therapy methods for the formation of constructive coping strategies for students of a pedagogical university. The creative activity of students aimed at creating works of art is considered by the authors as a cathartic procedure that gives great potential for self-expression and has a positive effect on intragroup communication.

Conclusion. It is concluded that the implementation of the psychological and pedagogical model for the formation of constructive coping strategies by means of art therapy in conditions of information aggressiveness will contribute to the formation and development of a competitive stress-resistant personality of the future teacher. Creative activity in itself is a constructive type of coping behavior based on the mechanisms of artistic expression and symbolization, which help to express negative experiences associated with a difficult life situation in an environmentally

friendly way. It has also been proven that the methods of art therapy are effective as a tool for the formation of constructive coping strategies, as they contribute to decenting (switching attention), externalization and projection of one's inner experiences to the outside, the ability to safely live a stressful situation in a creative act and thereby resolve it. in real life.

Keywords: Coping behavior; Stress, art therapy; Anxiety; Aggressiveness; Self-control; Self-esteem; Students of a pedagogical university.

Highlights:

A model was developed for the formation of productive coping strategies for students using art therapy methods;

An experimental study was conducted to study coping strategies among students of a pedagogical university;

A program was developed for the formation of cognitive coping strategies for students using art therapy methods

An analysis of the approbation of the program was carried out, psychological and pedagogical recommendations were made on the use of art therapy methods for the formation of productive coping strategies for university students.

References

1. Lazarus, R. S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publisher Company, New York, USA, 445 p.
2. Haan, N. (1977), *Coping and defending: processes of self-environment organization*, Academic Press, New York, USA. 346 p.
3. Kopytin A.I. & Svistovskaya E.E. (2007), *Art-terapiya detej i podrostkov* [Art therapy of children and adolescents], Kogito-Center, Moscow, 260 p. (In Russian).

4. Andreeva A.S. (2021), *Art-terapiya v psixologicheskom konsul'tirovanii* [Art therapy in psychological counseling], *Studencheskij* [Electronic], 4-2 (132), 49–50. Available at: <https://sibac.info/journal/student/132/202630> (Accessed: 10.27.2022). (In Russian).

5. Efremkina I.N. & Avuzyak E.L. (2020), *Art-terapiya kak integraciya psixologii i dekorativno-prikladnogo iskusstva* [Art therapy as an integration of psychology and decorative and applied art], *Sborniki konferencij NICz Sociosfera*, 11, 169–172. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42520888> (Accessed: 10.27.2022). (In Russian).

6. Dolgova V.I. & Nurmiev G.G. (2019), *Art-terapiya v gerontologii* [Art therapy in gerontology], Pero, Moscow, 161 p. (In Russian).

7. Makarova M. M., Sigaeva A.M. (2020), *Rol` art-terapii v uregulirovanii destruktivnogo povedeniya podrostka* [The role of art therapy in the regulation of destructive behavior of a teenager], *Molodoj ucheny`j*, 20 (310), 646–648. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42868130> (Accessed: 07.10.2022). (In Russian).

8. Toritsyna O. S. (2021), *Art-terapiya kak metod korrekcii* [Art therapy as a method of correction], *Problemy` pedagogiki*, 3 (54), 62–67. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46422086> (Accessed: 07.10.2022). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2022; одобрена после рецензирования 16.08.2022; принята к публикации 23.08.2022.

The article was submitted 10.08.2022; approved after reviewing 16.08.2022; accepted for publication 23.08.2022.

Научная статья

УДК 151.8 : 371.015

ББК 88.840

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.013

М. В. Кожевников¹, И. В. Лапчинская², А. В. Савченков³

¹ORCID № 0000-0002-2412-5831

Доктор филологических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: mihvasko@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-4572-9474

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: il-aya@mail.ru

³ORCID № 0000-0002-7268-1533

Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: alex2107@mail.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Аннотация

© Кожевников М. В., Лапчинская И. В., Савченков А. В., 2022

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2022

Введение. Вопрос об учебной мотивации в современной школе один из самых важных. У педагогов тревогу вызывают учащиеся с трудностями в обучении, среди которых не менее 50 % — обучающиеся с особыми образовательными потребностями. В научной литературе последнего времени пристальное внимание уделялось обучению и развитию учащихся данного вида. Но проблемы мотивационного обеспечения учебного процесса обучающихся с особыми образовательными потребностями до сих пор малоизучены и экспериментально не проверены. **Цель исследования** — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения развития мотивации учебной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы. Чтобы решить поставленные задачи в ходе исследования использованы следующие методы: теоретические (обобщение, моделирование, анализ научных источников); эмпирические (интервьюирование, беседа, наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, метод экспертных оценок) и математико-статистическая обработка экспериментальных данных.

Результаты. В результате эксперимента апробированы психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями. Результатом контрольного этапа стало улучшение данных показателей в экспериментальной группе. Но в контрольной группе результаты практически не изменились. Отметим, что целенаправленное и систематическое применение различных приёмов развития мотивации познавательной деятельности приводит

к следующему результату: для успешного учения теперь не требуется каких-либо усилий со стороны педагога. Мотивация становится самомотивацией и формируется умение действовать самостоятельно.

Обсуждение. 1. Выделен, теоретически обоснован и экспериментально испытан комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающий формирование мотивации учебной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями. 2. Представлены возможности приемов и средств обучения, которые у каждого педагога имеют особенности и зависят от условий применения, их умелого сочетания, мастерства учителя.

Заключение. Исследование подтвердило, что реализация комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование мотивации учебной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, позволит добиться положительной динамики.

Ключевые слова: обучающийся; особые образовательные потребности; индивидуальные особенности; учение; учебная мотивация; образовательный процесс; школьный урок; качество знаний; психолого-педагогические условия; психолого-педагогическое сопровождение; познавательная деятельность; ситуация успеха; самомотивация.

Основные положения:

- построение личностно ориентированного педагогического взаимодействия;
- использование на уроке современных приёмов, способных поддерживать активность и интерес обучающегося;
- создание ситуации успеха;

– построение урока с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ученика.

1 Введение (Introduction)

Проблема учебной мотивации в современной школе является актуальной. У педагогов особую тревогу вызывают дети с трудностями в обучении, среди которых не менее 50 % — это дети с особыми образовательными потребностями. Согласно современным психолого-педагогическим представлениям первый год обучения рассматривается как важное звено всего школьного образования, это своего рода пропедевтический этап, имеющий особое значение в обучении ребёнка. Именно сейчас, когда учебная деятельность становится ведущей, надо создать условия, чтобы сформировать мотивацию учения, а к концу обучения в начальной школе придать ей устойчивую форму, чтобы она стала личностным новообразованием ученика. Следует подчеркнуть, что актуальность проблемы обусловлена также необходимостью формирования учебной мотивации у обучающихся в связи со снижением их интереса к самой учебной деятельности (В. Э. Мильман, Н. И. Гуткина, Т. А. Цукерман и др.) [1]. В научной литературе встречаются разрозненные и несистематизированные приёмы развития мотивации учащихся при изучении отдельно взятых предметов (О. Р. Шефер, И.Н. Осипова, К.Н. Поливанова и др.) [2; 3].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Опытно-экспериментальной базой исследования стали средние общеобразовательные школы Р. Казахстан Костанайской области города Лисаковска: КГУ «Средняя школа № 1» и КГУ «Школа-гимназия». В эксперименте приняли участие 20 учащихся 2-х классов. 10 учащихся с особыми образовательными потребностями

тями из КГУ «Средняя школа № 1» составили экспериментальную группу. В группе шесть мальчиков и четыре девочки. 10 учащихся с особыми образовательными потребностями из КГУ «Школа-гимназия» составили контрольную группу. В группе пять мальчиков и пять девочек.

Цель экспериментальной работы: изучить уровень сформированности учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями и апробировать на практике психолого-педагогические условия её повышения.

Для решения поставленной цели выдвинуты следующие задачи:

1. Подобрать соответствующие методики диагностики учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

2. Провести психодиагностическое исследование по выявлению уровня сформированности учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

3. Апробировать на практике психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации обучающихся.

Данная работа предполагала проведение педагогического эксперимента. Для отслеживания результатов применялся метод тестирования. На констатирующем этапе использовались следующие диагностические методики изучения учебной мотивации школьников:

1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой.

Цель методики: выявить степень адаптированности к школе и уровень мотивации учения.

2. Методика исследования мотивации учения (методика разработана М. Р. Гинзбург, экспериментальные материалы и система оценок — И. Ю. Пахомовой и Р. В. Овчаровой).

Цель методики: выявить сущность ведущего мотива учебной деятельности ученика.

На формирующем этапе апробированы на практике психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации в экспериментальной группе.

Формирование мотивации обучения состоит из двух направлений: «расконсервирование» мотивационного потенциала самого процесса обучения, с одной стороны, раскрытие потенциала личности педагога и учащегося, с другой.

В Таблице 1 представлены группы психолого-педагогических условий развития учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 1 — Психолого-педагогические условия развития учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями

Table 1 — Psychological and pedagogical conditions for the development of educational motivation of students with special educational needs

Диагностическое	Психологическое	Методическое	Техническое
1 Подбор методик для диагностирования (первичное, промежуточное, итоговое); 2 Мониторинг учебной мотивации	Психологический климат («усыпление» тревожности)	Нейропсихологический подход в обучении	Яркая наглядность (визуализация)
1 Подбор методик для диагностирования (первичное, промежуточное, итоговое); 2 Мониторинг учебной мотивации	Положительные эмоции, удивление	Деятельностный подход	Технические средства (ТСО)
	Ситуация успеха — повышение самооценки	Игровые технологии	Опоры — хемы, шаблоны ответов
	Стимуляция психических процессов (внимание, память, мышление)	Методы проблемно-развивающего обучения	Алгоритм действий (планирование)

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

1 Подбор методик для диагностирования (первичное, промежуточное, итоговое); 2 Мониторинг учебной мотивации	Работа с семьёй	Зона ближайшего развития	Ожидание ответа (3–7 секунд)
		Дифференцированное обучение	
		Критериальное оценивание	
		Рефлексивная деятельность	

Диагностические условия — это регулярная оценка мотивации учения у обучающихся. Для диагностики мотивации были использованы проективные методики, опросники, доступные для данной группы детей, наблюдение, анкетирование родителей и др. **Психологические условия** подразумевают следующее: создание на уроке благоприятной атмосферы, понижение («усыпление») тревожности, повышение самооценки обучающихся, стимуляция психических процессов — восприятие, внимание, память, мышление и др., а также взаимодействие с семьёй.

Процесс обучения, который направлен на формирование положительной мотивации, в первую очередь, характеризуется отходом от авторитарного общения, перестройкой мышления педагога и обучающихся, развитием личности школьников (познавательные интересы, активность, самостоятельность). Обучающиеся с особыми образовательными потребностями, в отличие от своих в норме развивающихся сверстников, указывают только одну ситуацию, в которой они чувствуют себя счастливыми: «хорошо учусь». Успех в учении для них — это источник внутренних сил, рождающий энергию для преодоления трудностей, и желание учиться. Еще одним важным условием, которые обеспечивают формирование мотивации к учению школьников с особыми образовательными потребностями, является система взаимодействия «психолог - школьник – учитель – родитель». В работе с данной группой детей значение семьи удваивается.

Методические условия — это подходы, стратегии и приёмы, используемые на уроках, порождающие у ребёнка интерес к процессу обучения. Интерес — это первое, что может «зацепить» ребёнка и мотивировать его на дальнейшее обучение. Мы добива-

емся этого самыми разными современными приёмами, активными и интерактивными техниками.

Чтобы настроить мыслительные процессы на получение лучшего результата и задействовать весь потенциал мозга ребенка, мы используем нейропсихологические упражнения Ш. Т. Ахмадуллина («Ухо-нос», «Зеркальные картинки», «Мнём — расправляем» и др.).

Игры — одно из важнейших средств для умственного и нравственного воспитания обучающихся. В игре можно привлечь внимание обучающихся к темам, не интересным в обычных неигровых условиях на которых невозможно сфокусировать внимание школьников [4]. Игра должна стать мощным и незаменимым рычагом психического развития ребёнка, то есть видом деятельности, которая организуется в процессе обучения для развития познавательных интересов. Таким образом, мы применяем разнообразные игровые технологии, которые помогут решить психическую проблему, а также поддерживают и повышают интерес детей к предмету.

Технические условия предполагают применение различного оборудования, которое работает на уроке не только для демонстрации, но и для активного его использования в парной, групповой и индивидуальной работе. Они взаимосвязаны с предыдущими условиями, а также возрастными и индивидуальными возможностями обучающихся [5].

В отечественной и зарубежной научной литературе имеются данные о том, что КПД словесного метода обучения не превышает 10 %, тогда как при дополнении его наглядным методом уровень запоминания учебной информации достигает 30 % [6; 7],

поэтому в своей работе мы применяем яркую наглядность.

Мы реализовали психолого-педагогические условия активизации учебной мотивации младших школьников с особыми образовательными потребностями. Важно отметить, что применение предложенных условий у каждого учителя будет иметь свои особенности и будет зависеть от условий применения, сочетаний средств, педагогического мастерства учителя

3 Результаты (Results)

Анализ результатов констатирующего этапа проведенного нами исследования следующий: по методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой» в экспериментальной группе высокий уровень школьной мотивации показал один ребёнок (10 %). У него уже в достаточной степени сформирован познавательный мотив, он добросовестен, ответственен и следует всем указаниям педагога. Второй уровень – хорошая школьная мотивация — у двоих детей (20 %). Эти дети успешно адаптировались в школьной обстановке, справляются с учебной нагрузкой. Третий уровень — у четверых детей (40 %). Дети положительно относятся к школе, но мотивы преобладают внеучебные. Четвёртый уровень — трое детей (30 %). Они не любят ходить в школу, на уроках отвлекаются, играют, у них серьёзные затруднения в учебной деятельности. Пятый уровень — не диагностирован. Деадаптации не наблюдается.

В контрольной группе результаты похожи. Высокий уровень не показан. Второй уровень — у троих детей (30 %). Третий (средний) уровень имеют трое детей (30 %). Четвертый (низкий) уровень показали четыре ребёнка (40 %). Деадаптации не выявлено.

Таким образом, у большинства детей наблюдается второй,

третий и четвёртый уровень школьной мотивации. Дети в целом положительно относятся к школе, но часто на уроках занимаются посторонними делами, не могут сосредоточиться.

По «Методике исследования мотивации учения» в экспериментальной группе очень высокий уровень мотивации не наблюдается ни у кого из детей. Высокий уровень показал один испытуемый (10 %). Преобладают социальные мотивы, есть и учебные. Нормальный уровень выявлен у четверых детей (40 %). У этих детей преобладают позиционные мотивы, также имеются социальные и оценочные. Сниженный уровень — у троих детей (30 %). У таких школьников преобладают оценочные мотивы, есть позиционные и внешние (игровые). Низкий уровень учебной мотивации — у двоих детей (20 %). У них преобладают внешние (игровые мотивы), также имеются и оценочные [4]. В контрольной группе высокий и очень высокий уровни не выявлены. Нормальный уровень имеют четыре ученика (40 %). Сниженный уровень показали четверо детей (40 %). Низкий уровень учебной мотивации у двоих детей (20 %). Полученные результаты послужили основанием для разработки и проведения формирующего этапа эксперимента с реализацией описанных выше психолого-педагогических условий [8].

Завершающим этапом нашей работы было проведение контрольного среза. Главной задачей на данном этапе было установить динамику изменений в показателях развития мотивации после проведения формирующего этапа. Это позволило нам оценить эффективность проведенной работы. На контрольном этапе мы снова применили те же методики, что и на констатирующем этапе.

Методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой» в экспериментальной группе дала следующие

результаты. Высокий уровень школьной мотивации показали трое школьников (30 %). Второй уровень – хорошая школьная мотивация — у пятерых детей (50 %). Третий уровень — у двоих детей (20 %). Четвёртый и пятый уровни не диагностированы.

В контрольной группе результаты практически не изменились по сравнению с констатирующим этапом. Высокий уровень показал один ребёнок (10 %). Второй уровень — у трёх детей (30 %). Третий (средний) уровень имеют трое детей (30 %). Четвёртый (низкий) уровень показали три ребёнка (30 %). Деадаптации не выявлено.

По результатам методики исследования мотивации учения у первоклассников в экспериментальной группе очень высокий уровень мотивации показал один школьник. Высокий уровень — у троих испытуемых (30 %). Нормальный уровень — у четверых детей (40 %). Сниженный уровень — двое детей (20 %). Низкого уровня учебной мотивации не выявлено. В контрольной группе положительной динамики нет. Высокий и очень высокий уровни не выявлены. Нормальный уровень имеют четверо обучающихся (40 %). Сниженный уровень показали также четыре человека (40 %). Низкий уровень учебной мотивации — у двоих детей (20 %).

Проанализировав результаты нашей работы по формированию мотивации учебной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, мы пришли к следующим выводам. У обследованных младших школьников экспериментальной группы наблюдается заметная положительная динамика в развитии учебной мотивации. Дети стали активнее на уроках. Создание положительной эмоциональной атмосферы, ситуации успеха, использование адекватных методических и технических условий

позволили повысить мотивированность учащихся. В контрольной группе подобных изменений не выявлено.

4 Обсуждение (Discussion)

Период обучения в начальном звене школы нужно рассматривать как самоценное звено всего школьного образования, это своего рода «пропедевтический» этап, который будет выполнять важное предназначение в дальнейшем обучении школьника. На этом этапе оформляется и преобразуется начальная мотивация, у ребенка формируются самосознание и самооценка, он начинает осознавать себя как субъект новой деятельности — учения, складывается учебно-познавательная деятельность.

Нами предложены и апробированы психолого-педагогические условия формирования, коррекции и развития учебной мотивации детей с особыми образовательными потребностями: 1) выстраивание личностно-ориентированного педагогического взаимодействия; 2) использование на уроке современных приёмов, способных поддерживать активность ученика, интерес; 3) создание ситуации успеха; 4) построение урока с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ученика.

Познавательная активность и стремление к умственному труду формируются сначала на лёгком, доступном и интересном материале. Заинтересованность и успех пробуждают в нем веру в собственные силы, снимают напряжённость и способствуют поддержанию активного, комфортного состояния.

5 Заключение (Conclusion)

Анализ научной литературы показал, что проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности является одной из главных в психологии. Основной вид мотивации — это мотивация

учебной деятельности. Направленность обучающихся на учебный процесс обуславливается одновременно несколькими мотивами. Младший школьный возраст является периодом интенсивного психического и личностного развития. У ребёнка меняется социальная ситуация развития, ведущая деятельность, происходят изменения в развитии психики.

Опытно-поисковая работа, проведенная нами, подтвердила эффективность предложенных психолого-педагогических условий формирования, коррекции и развития учебной мотивации детей с особыми образовательными потребностями: 1) построение личностно-ориентированного педагогического взаимодействия, 2) использование на уроке современных приёмов, способных поддерживать активность ученика, интерес, 3) создание ситуации успеха, 4) построение урока с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ученика. Результаты показали улучшение показателей мотивации в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе результаты практически не изменились.

Библиографический список

1. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 42–47.
2. Холодкова О. Г. Самооценка нравственных качеств личности младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 7, С. 149–159.
3. Шефер О. Р., Крайнева С. В., Лебедева Т. Н. Управление развитием учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата в системе высшего образования через инспирацию компетенций / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 319 с.
4. Кожевников М. В., Лапчинская И. В., Савченков А. В. Технологии

проектирования коммуникативной компетенции школьников в условиях полиязычного образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 3 (156). С. 152–166.

5. Corazza G.E. (2016), “Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity”, *Creativity Research Journal*, vol. 28, no 3, pp. 258–267. DOI 10.1080/10400419.2016.1195627.

6. Karwowski M., Lebuda I. & Beghetto R.A. (2019), “Creative selfbeliefs”, In J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (eds.), *Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, pp. 396-417.

7. Goulding A., Davenport B. & Newman A. (2018), *Resilience and Ageing: Creativity, Culture, and Community*, Policy Press, Bristol, UK, 224 p.

8. Царапкина Ю. М. Влияние использования электронных средств обучения на академическую мотивацию студентов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN221.pdf> (дата обращения: 21.08.22).

M. V. Kozhevnikov¹, I. V. Lapchinskaya², A. V. Savchenkov³

¹ORCID No. 0000-0002-2412-5831

Doctor of Philological Sciences, Professor at the Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: mihvasko@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-4572-9474

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department, Training of Teachers of Professional Education and Subject Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: il-aya@mail.ru

³ORCID No. 0000-0002-7268-1533

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methodology, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: alex2107@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT FOR THE FORMATION OF MOTIVATION
FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES
IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Abstract

Introduction. Without exaggeration, the question of educational motivation in a modern school can be called central. Teachers are particularly concerned about children with learning difficulties, among whom at least 50% are children with special educational needs. The solution of this problem is relevant for the system of general and correctional-developmental training. In the scientific literature of recent decades, close attention has been paid to the issues of education and development of students with special educational needs. However, many aspects of the motivational support of the educational process of younger schoolchildren with special educational needs remain poorly studied and have not been experimentally tested.

Materials and methods. To solve the tasks set in the course of the study, methods corresponding to certain stages of the study were used: theoretical (analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem under study, generalization, modeling); empirical (observation, survey, conversation, interviewing, questioning, testing, analysis of educational products, the method of expert assessments, pedagogical experiment), as well as mathematical and statistical processing of experimental data.

Results. As a result of the experiment, the psychological

and pedagogical conditions for the formation of educational motivation of younger schoolchildren with special educational needs were tested. The results of the control experiment showed an improvement in these indicators in the experimental group. At the same time, the results in the control group remained virtually unchanged. It is important to note that the purposeful and systematic application of various methods of developing motivation for cognitive activity leads to the fact that for successful teaching, significant efforts on the part of the teacher are no longer required. That is, motivation turns into self-motivation, the ability to act independently is formed.

Discussion. 1. A set of psychological and pedagogical conditions that ensure the formation of motivation for educational activities of students with special educational needs has been identified, theoretically substantiated and experimentally tested. 2. The possibilities of teaching methods and tools are presented, which each teacher has peculiarities and depend on the conditions of application, their skillful combination, and the skill of the teacher.

Conclusion. The study confirmed that the implementation of a set of psychological and pedagogical conditions that ensure the formation of motivation for the educational activities of younger schoolchildren with special educational needs, allow us to achieve positive dynamics in the quality of knowledge and skills of students with special educational needs, in the manifestation of their interest.

Keywords: Primary school student; Special educational needs; Individual characteristics, teaching; Educational motivation;

Educational process; School lesson; Quality of knowledge; Psychological and pedagogical conditions; Psychological and pedagogical support; Cognitive activity, success situation; Self-motivation.

Highlights:

- Building a personality-oriented pedagogical interaction;
- The use of modern techniques in the lesson that can support the activity and interest of the student;
- Creating a success situation;
- The construction of the lesson taking into account the age and individual characteristics of the student.

References

1. Mil'man V.E. (2017), *Vnutrennyaya i vneshnyaya motivaciya uchebnoj deyatel'nosti* [Internal and external motivation of educational activity], *Voprosy psihologii*, 2, 42–47. (In Russian).
2. Holodkova O.G. (2018), *Samoocenka нравственных качеств личности младших школьников* [Self-assessment of the moral qualities of the personality of younger schoolchildren], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 7, 149–159. (In Russian).
3. Shefer O.R., Krajneva S.V. & Lebedeva T.N. (2020), *Upravlenie razvitiem uchebno-professional'noj motivacii studentov bakalavriata v sisteme vysshego obrazovaniya cherez inspiraciyu kompetencij* [Management of the development of educational and professional motivation of undergraduate students in the higher education system through the inspiration of competencies], *Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, Yuzhno-Ural'skij nauchnyj centr RAO (Rossiyskoy akademii obrazovaniya)*, Chelyabinsk, 319 p. (In Russian).
4. Kozhevnikov M.V., Lapchinskaya I.V. & Savchenkov A.V. (2020), *Tekhnologii proektirovaniya kommunikativnoj kompetencii shkol'nikov v usloviyah poliyazychnogo obrazovaniya* [Technologies of designing

the communicative competence of schoolchildren in the context of multilingual education], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 3 (156), 152–166. (In Russian).

5. Corazza G.E. (2016), “Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity”, *Creativity Research Journal*, vol. 28, no 3, pp. 258–267. DOI 10.1080/10400419.2016.1195627.

6. Karwowski M., Lebuda I. & Beghetto R.A. (2019), “Creative selfbeliefs”, In J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (eds.), *Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, pp. 396–417.

7. Goulding A., Davenport B. & Newman A. (2018), *Resilience and Ageing: Creativity, Culture, and Community*, Policy Press, Bristol, UK, 224 p.

8. Carapkina Yu.M. (2021), *Vliyanie ispol'zovaniya elektronnykh sredstv obucheniya na akademicheskuyu motivatsiyu studentov* [The impact of the use of electronic learning tools on the academic motivation of students], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN221.pdf> (Accessed: 21.08.22). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2022; одобрена после рецензирования 17.08.2022; принята к публикации 20.08.2022.

The article was submitted 10.08.2022; approved after reviewing 17.08.2022; accepted for publication 20.08.2022.

Научная статья

УДК 316.6

ББК 88.533

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.014

Ю. А. Скосырская

ORCID № 0000-0003-1485-4245

Адъюнкт, Академия управления МВД России,

г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: lady.julia-sco@yandex.ru

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ, ПОДЛЕЖАЩИХ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ЗАЩИТЕ**

Аннотация

Введение. Процесс применения мер государственной защиты в отношении определенных лиц является многогранным, включающим в себя различные аспекты. Одним из таких аспектов является социально-психологическое обеспечение безопасности лиц, в отношении которых реализуются меры государственной защиты¹. То, насколько эффективным будет данный процесс, зависит от ряда факторов, таких как: знание и учет индивидуально-психологических особенностей защищаемых лиц, умение взаимодействовать с указанными лицами в зависимости от этих особенностей. С этой целью авторами проведено изучение психологических аспектов у ряда лиц указанной категории.

Материалы и методы. С целью анализа личностных качеств

¹ Примечание – Здесь и далее — защищаемые лица

© Скосырская Ю. А., 2022

использована диагностическая методика шестнадцатифакторного личностного опросника Кеттелла, а также с целью изучения актуального уровня агрессии использовалась диагностическая методика Басса-Дарки. Исследования проводились в нескольких группах, имеющих разные статусы защищаемых лиц.

Результаты. По результатам проведенного исследования определены теоретические основы изучения адаптационных процессов лиц, в отношении которых реализуются меры государственной защиты. Обоснована необходимость учета индивидуально-типологических особенностей лиц указанной категории. Предложены критерии оценки личностно-психологических особенностей лиц. При этом заявлена возможность классифицирования защищаемых лиц по статусу их нахождения под государственной защитой. Предпринята попытка показать взаимосвязь личностно-индивидуальных, психологических особенностей индивидов и их статуса как участника уголовного судопроизводства.

Обсуждение. В ходе анализа полученных результатов сделан вывод о том, что каждая группа обследуемых лиц имеет ряд типологических, личностных особенностей в зависимости от их статуса в разрезе государственной защиты. При этом по результатам экспериментального изучения получены данные, свидетельствующие о возможности группирования индивидуально-психологических качеств по тем же критериям, по которым сгруппирована экспериментальная выборка. Адаптационные процессы напрямую зависимы от индивидуальных особенностей и оказывают влияние на процесс реализации мер государственной защиты.

Заключение. Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости более глубокого и всестороннего исследо-

вания психологических свойств и качеств защищаемых лиц. Данное исследование будет способствовать составлению психологических портретов лиц, в отношении которых реализуются меры государственной защиты. Наличие разработанных портретов в дальнейшем позволит усовершенствовать психологическую работу с лицами, гарантировать эффективность социально-психологического обеспечения безопасности указанной категории лиц.

Ключевые слова: адаптация; психологические качества; государственная защита; психологическое обеспечение; исследование агрессивности; индивидуально-типологические качества.

Основные положения:

– в процессе реализации мер государственной защиты осуществляется социально-психологическое сопровождение лиц, подлежащих государственной защите;

– эффективность социально-психологического обеспечения зависит от индивидуально-личностных, психологических особенностей защищаемых лиц;

– индивидуально-личностные особенности напрямую влияют на адаптационные процессы в процессе реализации мер государственной защиты;

– проведено эмпирическое изучение психологических характеристик защищаемых лиц.

1 Введение (Introduction)

Постоянное развитие и совершенствование государственной системы позволяет реализовывать нормативно-правовые базы в должной мере и полном объеме. Так, законодательство страны предусматривает государственную защиту ряду категории граждан. Стоит отметить, что это процесс многогранный, который включает

в себя различные стороны — социальную, юридическую, психологическую и другие. В проведенном исследовании изучен один из компонентов государственной защиты – социально-психологическое обеспечение через призму психологической характеристики защищаемых лиц, в частности, ряд критериев, позволяющих прогнозировать благоприятный адаптационный прогноз у исследуемой категории лиц [1, 194–206]. Проведено экспериментальное изучение индивидуально-психологических свойств личности защищаемого лица, его индивидуальных личностных свойств и особенностей поведенческой модели в стандартизированных ситуациях. Имеющиеся данные в области индивидуально-типологических особенностей защищаемого лица, а также показатели наличия уровня агрессии и враждебности позволяют спрогнозировать с большей эффективностью уровень адаптационных процессов у лица, в отношении которого избраны и реализуются меры государственной защиты. Знание и учет индивидуально-психологических свойств личности позволяют выработать тактику и стратегию взаимодействия, обеспечить комфортное пребывание и минимизировать риск возникновения негативных обстоятельств и ситуаций, которые отрицательно могут сказаться на процессе реализации мер государственной защиты [2, 132–141].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Индивидуально-типологические личностные особенности взаимосвязаны с уровнем адаптационных процессов. Высокий уровень адаптации позволит на достаточно высоком уровне осуществить социально-психологическое обеспечение безопасности защищаемых лиц. Однако, на данный аспект-адаптационный-прямое воздействие оказывает ряд личностных качеств защищаемых лиц.

С целью определения критериев индивидуально-личных особенностей, необходимых для исследования уровня адаптации, необходимо определить сущность психологической адаптации [3, 72–76]. Так, в своем исследовании С. А. Гришаева предлагает рассмотреть психологическую адаптацию как двусторонний процесс: «... приспособливаясь к окружающей среде, субъект адаптации не может не воздействовать на нее, хотя бы даже простым своим присутствием ...» [4, 22]. Автор показывает взаимовлияние таких компонентов, как субъект и окружающая среда. А. Налчаджян предлагает изучить вопрос адаптации с двух точек зрения: с точки зрения преобразования и устранения ситуации негативного характера и с точки зрения сохранения ситуации [5, 18–19]. Либо личность направляет свои психические ресурсы на устранение ситуации негативного характера, либо на адаптацию к негативной ситуации, не меняя её. В качестве социально-психологической характеристики понятия «адаптация» А. Г. Асмолов выделяет два типа процесса адаптации, которые определяются структурой потребностей и мотивов личности: первый тип определяется преобладанием активного влияния на социальную среду; второй тип определяется пассивным принятием целей и ценностных ориентаций [6, 54–55]. Адаптация личности, рассматриваемая в качестве состояния психологической включенности индивида в определенную деятельность, сопровождается возможностью реализации личностного потенциала в конкретные условия жизнедеятельности и благоприятным психоэмоциональным состоянием [7, 84–87].

Т. Шибутани, Е. П. Ермолаева, А. А. Реан, В. В. Селиванов и др. в исследованиях адаптационных процессов предлагают рассматривать определенные личностные, индивидуально-типологи-

ческие характеристики, по которым можно предположить об успешности адаптации [8, 134-139]. Например, к таким характеристикам относятся: пластичность психики, эмоциональная стабильность, высокий уровень волевого и эмоционального контроля и др.

Высокие адаптационные процессы предопределены рядом факторов, в том числе индивидуально-типологическими особенностями личности. При этом высокие показатели сформированности одних качеств взаимообусловлены высокими показателями развития других качеств личности и, наоборот, низкие показатели взаимосвязаны между собой.

С целью исследования критериев индивидуально-типологических личностных характеристик, а также определения взаимосвязи различных индивидуальных психологических характеристик между собой использованы следующие диагностические методики: шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла [9, 55–81]; опросник изучения агрессивности А. Басса и А. Дарки (в адаптации А. А. Хвана и соавторов) [10, 122–126].

Согласно Федеральному закону «О государственной защите потерпевших, свидетелей и иных участников уголовного судопроизводства» от 20.08.2004 года № 119-ФЗ и Федеральному закону «О государственной защите судей, должностных лиц правоохранительных и контролирующих органов» от 20.04.1995 года № 45-ФЗ (ред. от 01.07.2021) выделяют различные категории лиц, в отношении которых могут реализовываться меры государственной защиты. Данные лица сгруппированы в первые две группы, которые указаны в статье как категория лиц, встречающихся наиболее часто. С целью получения более детальных данных исследуемая выборка лиц разделена на группы: 1-я группа — подозреваемые или

обвиняемые; 2-я группа - потерпевшие, свидетели; 3-я группа - все остальные лица, которые указаны в Российском законодательстве, но встречающиеся не настолько часто, чтобы можно было их выделять в отдельную выборку. В исследовании принимали участие лица, в отношении которых реализуются меры государственной защиты, в количестве 75 человек возрастной категории 16 лет и старше. С целью репрезентативности выборки группы формировались по 25 человек.

3 Результаты (Results)

Экспериментальное изучение индивидуально-типологических особенностей личностей защищаемых лиц позволило получить определенные результаты.

Можем сделать вывод о том, что ярко выраженных различий по показателям каждого критерия между тремя группами не выявлено. Однако, мы можем говорить о том, что во второй группе обследуемых (потерпевшие, свидетели) наблюдается тенденция более высоких показателей (в сравнении с двумя другими выборками) ($N = 0.7-1.8$) по ряду показателей. Так, в данной группе выше показатели эмоциональной доминированности, высокой нормативности поведения, чувствительности и доверчивости. Полученные данные объясняются статусом защищаемого лица в уголовном судопроизводстве и их психологической характеристикой [11, 72]. Именно такие психологические свойства и качества личности являются характерологической составляющей психологического портрета потерпевших и свидетелей, проходящих по уголовным делам [12, 579–581]. (Таблица 1).

Таблица 1 — Средние показатели по диагностической методике Р. Кеттелла у различных категорий лиц, подлежащих государственной защите

Table 1 — Average indicators according to the diagnostic method of R. Cattell in various categories of persons subject to state protection

Фактор	Среднее значение показателя в выборке			U-критерий Манна-Уитни	Достоверность различий
	1 группа	2 группа	3 группа		
	$x \pm st$	$x \pm st$	$x \pm st$	U	p
MD	7,54 ± 1,54	7,94 ± 1,48	7,99 ± 1,51	317	> 0,05
A	6,12 ± 1,21	6,23 ± 1,35	6,56 ± 2,26	305	> 0,05
B	2,95 ± 1,34	4,41 ± 1,14	3,46 ± 1,45	327	> 0,05
C	5,69 ± 1,79	6,95 ± 1,80	6,56 ± 2,26	297	> 0,05
E	6,21 ± 1,88	6,74 ± 1,83	5,80 ± 1,98	351	> 0,05
F	5,75 ± 2,12	6,12 ± 2,00	5,65 ± 1,90	279	> 0,05
G	7,02 ± 1,87	7,26 ± 1,56	6,89 ± 1,47	329	> 0,05
H	6,74 ± 1,45	6,76 ± 1,56	6,98 ± 1,70	344	> 0,05
I	5,74 ± 2,14	5,98 ± 2,11	5,33 ± 2,38	371	< 0,05
L	5,81 ± 2,02	5,97 ± 1,96	5,71 ± 1,84	341	> 0,05
M	5,80 ± 2,14	4,57 ± 1,84	5,78 ± 2,06	265	> 0,05

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

N	5,98 ± 1,74	5,22 ± 1,62	5,71 ± 2,05	348	>0,05
O	7,54 ± 1,68	6,12 ± 1,54	6,30 ± 1,99	351	>0,05
Q1	7,21 ± 1,55	7,45 ± 2,00	6,26 ± 1,96	327	<0,05
Q2	6,48 ± 1,62	4,98 ± 1,78	5,65 ± 1,90	330	>0,05
Q3	7,56 ± 2,12	6,34 ± 2,35	6,49 ± 2,30	341	>0,05
Q4	6,32 ± 1,87	4,75 ± 1,74	5,54 ± 1,98	321	>0,05
MD	7,87 ± 2,13	7,07 ± 1,84	6,94 ± 2,05	327	>0,05

Примечание – Условные обозначения: MD — «адекватность самооценки»; А — «замкнутость — общительность»; В — «высокий интеллект — низкий интеллект»; С — «эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость»; Е — «подчиненность — доминантность»; F — «сдержанность — экспрессивность»; G — «низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения»; Н — «робость — смелость»; I — «жесткость — чувствительность»; L — «подозрительность — доверчивость»; М — «практичность — развитое воображение»; N — «прямолинейность — дипломатичность»; O — «уверенность в себе — тревожность»; Q1 — «консерватизм — радикализм»; Q2 — «конформизм — нонконформизм»; Q3 — «низкий самоконтроль — высокий самоконтроль»; Q4 — «расслабленность — напряженность»

Таблица 2 — Результаты диагностического обследования по методике Басса-Дарки лиц, в отношении которых применяются меры государственной защиты

Table 2 — Results of a diagnostic examination according to the Bass-Darkei method of persons in respect of whom measures of state protection are applied

<i>Переменные данные</i>	<i>1 группа</i>	<i>2 группа</i>	<i>3 группа</i>	<i>Достоверность различий</i>		
				<i>1 группа</i>	<i>2 группа</i>	<i>3 группа</i>
Физическая агрессия	4,0 (1,0–6,0)	4,0 (1,0–5,0)	3,0 (1,0–4,0)	< 0,05	> 0,05	< 0,05
Косвенная агрессия	3,0 (1,0–4,0)	2,0 (1,0–3,0)	2,0 (1,0–4,0)	> 0,05	> 0,05	> 0,05
Раздражительность	2,0 (1,0–3,0)	3,0 (1,0–3,0)	2,0 (1,0–3,0)	> 0,05	> 0,05	> 0,05
Негативизм	2,0 (1,0–4,0)	2,0 (1,0–4,0)	2,0 (1,0–5,0)	> 0,05	> 0,05	> 0,05
Обида	2,0 (1,0–4,0)	3,0 (1,0–4,0)	2,0 (1,0–4,0)	> 0,05	> 0,05	> 0,05
Подозрительность	3,0 (1,0–6,0)	3,0 (1,0–6,0)	2,0 (1,0–5,0)	< 0,05	> 0,05	< 0,05
Вербальная агрессия	7,0 (4,0–8,0)	6,0 (4,0–8,0)	5,0 (3,0–7,0)	< 0,05	> 0,05	< 0,05
Чувство вины	4,0 (3,0–6,0)	5,0 (1,0–7,0)	3,0 (1,0–6,0)	< 0,05	> 0,05	< 0,05
Враждебность	4,0 (1,0–6,0)	5,0 (1,0–7,0)	3,0 (1,0–5,0)	< 0,05	> 0,05	< 0,05

С целью диагностики агрессивных и враждебных реакций лиц, в отношении которых применяются меры государственной защиты, нами использована методика А. Басса и А. Дарки (в адаптации А. А. Хвана и соавторов). Стоит отметить, что данные, полученные по результатам использования методики в начале применения мер государственной защиты и в период по истечении нескольких месяцев нахождения под государственной защитой, имеют разные показатели (Таблица 2).

4 Обсуждение (Discussion)

По результатам изучения агрессивности и враждебности можно сделать вывод о том, что при исследовании критериев по методике Басса-Дарки у респондентов 1-й и 2-й групп значительно чаще выявлялись дезадаптивные реагирования в форме физической агрессивности, подозрительности, вербальной агрессии, чувства вины, враждебности. Стоит отметить, что у обследуемых 2-й группы такие показатели, как раздражительность, обида, чувство вины и враждебность, выше, чем в двух других исследуемых группах. Это может быть показателем того, что данные результаты обусловлены статусом защищаемого лица, их психологической характеристикой [13, 116–119].

Учитывая теоретические основы экспериментального изучения индивидуально-личностных и адаптационных процессов у лиц, в отношении которых применяются меры государственной защиты, нашли своё отражение в полученных результатах нашего исследования. Данные результаты позволили подтвердить предположение о том, что индивидуально-личностные особенности влияют на адаптационные процессы, которые, в свою очередь, оказывают влияние на процесс социально-психологического обеспечения.

5 Заключение (Conclusion)

Результаты проведенного исследования позволяют детализировать вопрос изучения критериев оценки адаптационного процесса, а также всестороннего изучения психологической характеристики лиц, подлежащих государственной защите [12]. Так, в ходе исследования установлено, что каждая группа респондентов, разделенная ранее по критерию их статуса как лица, находящегося под государственной защитой, имеют свою психологическую характеристику. Если рассматривать уровень адаптации в процессе применения мер государственной защиты как компонент социально-психологического обеспечения защищаемых лиц, то на основе полученных результатов можно сделать вывод о прямой взаимосвязи между индивидуально-типологическими личностными особенностями, социально-психологической характеристикой личности и уровнем, качественной характеристикой процесса адаптации. Изложенные результаты позволяют сделать вывод о том, что дальнейшее изучение индивидуально-психологических личностных особенностей позволит повысить эффективность, продуктивность и результативность социально-психологического обеспечения безопасности лиц, подлежащих государственной защите.

Библиографический список

1. Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 194–206.
2. Скосырская Ю. А. Изучение индивидуально-типологических характеристик как базовая составляющая обеспечения социально-психологической безопасности лица, подлежащего государственной защите // Человеческий капитал. 2022. № 6 (162). С.132–141

3. Максимов М. А. Адаптация как процесс активности и развития субъекта // Акмеология. 2018. № 4 (48). С. 72–76.

4. Гришаева С. А. Социально-психологическая модель адаптации русскоязычных мигрантов из стран ближнего зарубежья : дис. ... канд. психол. наук. Москва 2014. – 158 с

5. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. 2 изд. Ереван : Издатель, 2020. – 228 с.

6. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «Модэк», 2019. – 284 с.

7. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М, 2008. – 189 с.

8. Кузнецов И. М. Адаптационные характеристики процесса личностной социализации. Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 288 с.

9. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб : Издательство «Речь», 2021. 322 с.

10. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост Н. Ф. Гребень. Минск : Современная школа, 2008. – 496 с.

11. Епихин А. Ю. Обеспечение безопасности личности в уголовном судопроизводств. СПб : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр «Пресс», 2018 – 400 с. (Теория и практика уголовного права и уголовного процесса).

12. Яшин А. В. Некоторый зарубежный опыт защиты участников уголовного судопроизводства от преступных посягательств // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-4. С. 579–581.

13. Намазов В. Н., Жмыриков А. И. Психолого-педагогические исследования индивидуально-личностных особенностей. М, 2018. – 428 с.

Yu. A. Skosyrskaya

ORCID No 0000-0003-1485-4245

Adjunct, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia.

E-mail: lady.julia-sco@yandex.ru

EXPERIMENTAL STUDY OF ADAPTIVE RESOURCES IN PERSONS SUBJECT TO STATE PROTECTION MEASURES

Abstract

Introduction. The process of application of measures of state protection in relation to certain persons is multifaceted, including various aspects. One of these aspects is the socio-psychological security of persons in respect of whom state protection measures are being implemented¹. How effective this process will be depends on a number of factors, such as: knowledge and consideration of the individual psychological characteristics of protected persons, the ability to interact with these persons, depending on these characteristics. For this purpose, the authors studied the psychological aspects of a number of individuals of this category.

Materials and methods. In order to analyze personal qualities, a diagnostic technique of the sixteen-factor personality questionnaire of Cattell was used, and also in order to study the current level of aggression, the diagnostic technique of Bass-Darky was used. The studies were carried out in several groups with different statuses of protected persons.

Results. Based on the results of the study, the theoretical foundations for studying the adaptation processes of persons in respect of whom state protection measures are implemented are determined. The necessity of taking into account the individual typological characteristics of persons of this category is substantiated. Criteria for assessing the personality and psychological

¹ Note – Hereinafter — protected persons

characteristics of individuals are proposed. At the same time, the possibility of classifying protected persons according to the status of their being under state protection is declared. An attempt has been made to show the relationship between the personal-individual, psychological characteristics of individuals and their status as a participant in criminal proceedings.

Discussion. In the course of the analysis of the obtained results, it was concluded that each group of the examined persons has a number of typological, personal characteristics, depending on their status in the context of state protection. At the same time, based on the results of an experimental study, data were obtained indicating the possibility of grouping individual psychological qualities according to the same criteria that the experimental sample was grouped by. Adaptation processes are directly dependent on individual characteristics and affect the process of implementing state protection measures.

Conclusion. The results obtained allow us to conclude that there is a need for a deeper and more comprehensive study of the psychological properties and qualities of protected persons. This study will contribute to the compilation of psychological portraits of persons in respect of whom state protection measures are being implemented. The presence of the developed portraits in the future will improve the psychological work with individuals, guarantee the effectiveness of the socio-psychological security of this category of individuals.

Keywords: Adaptation; Psychological qualities; State protection; Psychological support; Aggressiveness study; Individual typological qualities.

Highlights:

In the process of implementing state protection measures, socio-psychological support of persons subject to state protection is carried out;

The effectiveness of socio-psychological support depends on the individual, personal, psychological characteristics of the protected persons;

Individual and personal characteristics directly affect the adaptation processes in the process of implementing state protection measures;

An empirical study of the psychological characteristics of protected persons was carried out.

References

1. Janickij M.S. (2020), *Sistema cennostnyh orientacij lichnosti i social'nyh obshhnostej: strukturno-dinamicheskaja model' i ee primenenie v psihologicheskikh issledovanijah i psihologicheskoy praktike* [The system of value orientations of an individual and social communities: a structural-dynamic model and its application in psychological research and psychological practice], *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 22, 1, 194–206. (In Russian).
2. Skosyrskaja Ju.A. (2022), *Izuchenie individual'no-tipologicheskikh harakteristik kak bazovaja sostavljajushhaja obespechenija social'no-psihologicheskoy bezopasnosti lica, podlezhashhego gosudarstvennoj zashhite* [The study of individual typological characteristics as a basic component of ensuring the socio-psychological safety of a person subject to state protection], *Chelovecheskij kapital*, 6 (162), 132–141. (In Russian).
3. Maksimov M.A. (2018), *Adaptacija kak process aktivnosti i razvitija sub"yekta* [Adaptation as a process of activity and development of the subject], *Akmeologija*, 4 (48), 72–76. (In Russian).
4. Grishaeva S.A. (2014), *Sotsial'no-psihologicheskaja model' adaptatsii ruskoyazychnykh migrantov iz stran blizhnego zarubezh'ya* (dissertation)

tatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk) [Socio-psychological model of adaptation of Russian-speaking migrants from neighboring countries (dissertation for the degree of candidate of psychological sciences)], Moskow, 312p. (In Russian).

5. Nalchadzhjan A.A. (2020), *Social'no-psihologicheskaja adaptacija lichnosti* [Socio-psychological adaptation of personality], Izdatel', Erevan, 2, 228 p. (In Russian).

6. Asmolov A.G. (2019), *Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovaniye mirov* [Cultural-historical psychology and the construction of worlds], Institut prakticheskoy psihologii; Modjek, Moskow, Voronezh, 284 p. (In Russian).

7. Krjazheva I.K. (2008), *Social'no-psihologicheskie faktory adaptirovannosti lichnosti (avtoreferat dissrtatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk)* [Socio-psychological factors of personality adaptability (abstract of the dissertation for the degree of candidate of psychological sciences)], Moscow, 189 p. (In Russian).

8. Kuznecov I.M. (2020), *Adaptacionnyye harakteristiki processa lichnostnoj socializacii* [Adaptive characteristics of the process of personal socialization], Feniks, Rostov na Donu, 288 p. (In Russian).

9. Kapustina A.N. (2021), *Mnogofaktornaja lichnostnaja metodika R. Kettella* [R. Cattell's multifactorial personality technique], Rech', St. Petersburg, 322 p. (In Russian).

10. Greben' N.F. (2008), *Psihologicheskie testy dlja professionalov* [Psychological tests for professionals], Sovremennaya shkola, Minsk, 496 p. (In Russian).

11. Epihin A.Ju. (2018), *Obespechenie bezopasnosti lichnosti v ugolovnom sudoproizvodstve* [Ensuring the security of the individual in criminal proceedings], “Seriya. Teoriya i praktika ugolovnogo prava i ugolovnogo processa”, Izdatel'stvo R. Aslanova “Yuridicheskiy tsentr” Press”, St. Petersburg, 400 p. (In Russian).

12. Jashin A.V. (2015), *Nekotoryj zarubezhnyj opyt zashhity uchastnikov ugolovnogo sudoproizvodstva ot prestupnyh posjagatel'stv* [Some foreign experience in protecting participants in criminal proceedings]

from criminal encroachments], *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija*, 11-4, 579–581. (In Russian).

13. Namazov V.N. & Zhmyrikov A.I. (2018), *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija individual'no-lichnostnyh osobennostej* [Psychological and pedagogical research of individual and personal characteristics], Moscow, 428 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 16.08.2022; одобрена после рецензирования 19.08.2022; принята к публикации 20.08.2022.

The article was submitted 16.08.2022; approved after reviewing 19.08.2022; accepted for publication 20.08.2022.

Научная статья

УДК 376.42

ББК Ч455

DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.015

Е. А. Шумилова¹, В. С. Цилицкий², А. А. Скопа³

¹ORCID №000-0001-8322-8884

Доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация.
E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

²ORCID № 0000-0002-8113-8145

Кандидат педагогических наук, начальник управления научной работы, доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: cilickiivs@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-7160-6112

Студент 3-го курса магистратуры кафедры дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация.
E-mail: alla.popovaa@bk.ru

**РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАВЫКА
САМОКОНТРОЛЯ У УМСТВЕННО
ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация

Введение. Важным направлением коррекции у учащихся с интеллектуальными нарушениями является развитие предпосылок

© Шумилова Е. А., Цилицкий В. С., Скопа А. А., 2022

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2022

навыка самоконтроля. Умственно отсталым школьникам свойственна эмоциональная незрелость, нестабильность процессов возбуждения и торможения, двигательная расторможенность, аффективное поведение, что, в свою очередь, затрудняет процесс обучения и воспитания. Развитие предпосылок навыка самоконтроля требует создания специальной коррекционно-образовательной среды, проведения коррекционных занятий, направленных на коррекцию эмоционально-волевой сферы учащегося. В данной статье даны результаты исследования изучения особенностей развития навыков первичного самоконтроля у умственно отсталых школьников, описаны современные технологии для успешного развития предпосылок навыка самоконтроля в продуктивных видах деятельности. В процессе организации кружковых занятий у школьников с интеллектуальными нарушениями постепенно развивается контроль над своей деятельностью, происходит формирование личности. Правильно организованная образовательная среда, соблюдение режимных моментов, единство требований оказывают положительное воздействие на развитие навыка первичного самоконтроля.

Материалы и методы. Методический инструментарий исследования содержит анализ научной литературы, посвященной проблеме развития предпосылок навыка самоконтроля у школьников с интеллектуальными нарушениями, изучение и интерпретацию научных трудов отечественных и зарубежных ученых и практиков. Кроме того, пакет методических материалов содержит диагностические методики, позволяющие провести опрос в форме анкетирования; организовать наблюдение, беседу, тестирование.

Результаты. Полученные данные свидетельствуют о том, что у умственно отсталых школьников сформированность навыков

самоконтроля отличается недоразвитием, имеет своеобразие в зависимости от степени выраженности интеллектуального дефекта и требует подбора специфических методов коррекции, проведения специальной коррекционной работы. Компиляция диагностических методик позволила экспериментальным путем подтвердить исходное предположение о том, что правильно организованная образовательная среда, строгое соблюдение режимных моментов, согласованность в требованиях со стороны взрослых участников образовательного процесса оказывают положительное воздействие на развитие навыка первичного самоконтроля у школьников с нарушением интеллекта.

Обсуждение. Исходя из результатов исследования, нами разработана программа коррекционно-развивающих занятий для учащихся 5-х классов специальной (коррекционной) школы. Работа кружка направлена на развитие навыков первичного самоконтроля умственно отсталых школьников, формирование умения контролировать своё поведение, в частности всплески эмоций, коррекцию эмоционально-волевой сферы личности. Практическая, деятельностная направленность программы осуществляется через продуктивные виды деятельности: изобразительная деятельность, аппликация, лепка, моделирование проблемных ситуаций и т. д.

Заключение. Делается вывод о том, что во время коррекционно-развивающих занятий учащиеся прикладывают усилия, тренируют усидчивость, у них формируются эстетические качества, учатся преодолевать трудности, исправлять ошибки, оценивать свою работу. Использование различных приёмов работ, таких как беседы, рассказы учителя в целях привлечения внимания, упражнений на снятие эмоционального и физического напряжения может

помочь закреплению полученных в ходе занятий знаний у умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: самоконтроль; школьники; олигофренопедагогика; умственная отсталость; нарушения интеллекта; специальные условия; продуктивная деятельность; эмоционально-волевая сфера.

Основные положения:

- представлены современные технологии развития навыков первичного самоконтроля у детей с умственной отсталостью в продуктивных видах деятельности;
- изучены особенности развития навыков первичного самоконтроля у умственно отсталых школьников;
- представлены рекомендации по развитию навыков первичного самоконтроля у умственно отсталых школьников в продуктивных видах деятельности.

1 Введение (Introduction)

На развитие навыка первичного самоконтроля оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. У умственно отсталых школьников, в силу их личностных и психических особенностей навык самоконтроля формируется и развивается замедленно. Работа по развитию навыков самоконтроля и поведенческой сферы обучающихся с интеллектуальными нарушениями должна начинаться с первого класса и продолжаться на протяжении всех лет обучения. При грамотно организованном обучении и воспитании умственно отсталых школьников год за годом могут проявляться положительные сдвиги в развитии навыков самоконтроля. Положительная динамика развития этого навыка обусловлена внешней организацией деятельности на основе дифференцированного

подхода действий, постепенно переходящих во внутренний план. Постепенное усложнение действий сопровождается повышением требований, предъявляемых к самоконтролю [1; 2].

В процессе систематических и целенаправленных учебных и специальных коррекционных занятий происходит развитие волевых качеств, движения рук детей становятся более согласованными, а движения пальцев дифференцируются. В процессе кружковых занятий у умственно отсталых школьников постепенно развивается контроль над своей деятельностью, развивается чувство собственного достоинства, формируется самооценка, происходит формирование личности. Методы работы с данной категорией детей требуют упрощения заданий и оптимизации инструкций для того, чтобы учащиеся специальной (коррекционной) школы могли выполнить задание. Развитие навыков самоконтроля необходимо проводить как на уроках, так и во внеурочной деятельности, так как этого требует Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Продуктивные виды деятельности вносят существенный вклад в компенсацию первичных нарушений в структуре имеющихся у ребёнка отклонений и в коррекцию вторичных недостатков, что положительно сказывается на развитии его личности, поведении, общении, социализации в целом. Продуктивная деятельность способствует всестороннему развитию умственно отсталых школьников, а также формирует основу для дальнейшей учебной и трудовой деятельности. Во время занятий учащиеся прикладывают усилия, тренируют усидчивость, развивают навык первичного самоконтроля, у них формируются эстетические качества,

они учатся преодолевать трудности, исправлять ошибки. В процессе творческого занятия у ребёнка одновременно задействована физическая и умственная активность. Конструирование оказывает значительное влияние на формирование практических форм мыслительной деятельности. В процессе этой деятельности формируются такие важные качества личности, как трудолюбие, самостоятельность, упорство, организованность и собранность, воспитывается воля и навыки самоконтроля. Лепка способствует развитию навыков пространственного соотношения между предметами. Во время создания рисунка или аппликации у детей развивается мелкая моторика, концентрация, внимание, усидчивость и терпение. Благодаря таким творческим занятиям у ребёнка формируются необходимые качества инициативы, самостоятельности и любознательности, саморегуляция. Для умственно отсталых школьников характерны недоразвитие мелкой моторики, замедление мыслительных процессов, произвольная память, слабая концентрация внимания. Следовательно, развитие и обогащение продуктивных видов деятельности в процессе коррекционно-развивающей работы может значительно ускорить процесс реабилитации ребёнка и постепенно скорректировать эмоционально-волевую сферу умственно отсталого школьника, потому как продуктивная деятельность обуславливает развитие первичного самоконтроля, мелкой моторики, концентрации внимания, развития мышления, творческих способностей и личности умственно отсталого школьника.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Целью исследования явилось изучение развития навыков первичного самоконтроля у умственно отсталых школьников в

продуктивных видах деятельности. Исследование навыков самоконтроля умственно отсталых школьников проводилось на базе ГБОУ специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодар. В нём приняли участие учащиеся пятого класса в количестве 10 человек в возрасте от двенадцати до тринадцати лет. Лёгкая степень выраженности интеллектуального дефекта у пяти человек (трёх девочек, двух мальчиков), умеренная степень – у пяти человек (одной девочки, четырёх мальчиков).

Для изучения развития навыков первичного самоконтроля у умственно отсталых школьников использовались следующие методики: С. Д. Забрамная «Разрезные картинки», А. И. Высоцкий «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств», Пьерона – Рузера.

3 Результаты (Results)

С помощью методики «Разрезные картинки» изучен уровень сформированности навыков самоконтроля в конструктивной деятельности у умственно отсталых школьников. С помощью методики «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» проведена исследовательская работа по изучению уровня развития волевых качеств у умственно отсталых школьников. С помощью методики Пьерона – Рузера изучен уровень развития навыков самоконтроля, устойчивости внимания, возможностей его переключения у умственно отсталых школьников (Таблица 1).

Таблица 1 — Результаты изучения особенностей навыков первичного самоконтроля у учащихся 5 классов с умственной отсталостью
Table 1 — The results of studying the features of primary self-control skills in 5th grade Students with intellectual disabilities

Ученик 5-го класса	Изучение уровня сформированности навыков самоконтроля в конструктивной деятельности	Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств	Изучения уровня развития навыков самоконтроля, устойчивости внимания, возможностей его переключения
Игорь, 12 лет (лёгкая степень умственной отсталости)	3 балла — средний уровень сформированности навыков самоконтроля	2 балла — низкий уровень развития волевых качеств	2 балла — средний уровень развития навыков самоконтроля: выполнение большей части задания, допущение 3–6 ошибок за 3 минуты.
Захар, 12 лет (умеренная степень умственной отсталости)	2 балла — средний уровень сформированности навыков самоконтроля.	1 балл — очень низкий уровень развития волевых качеств.	1 балл — низкий уровень развития навыков самоконтроля: выполнение менее половины задания, допущение 6-10 ошибок за 3 минуты.

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Пётр, 11 лет (умеренная степень умственной отсталости)	1 балл — низкий уровень сформированности навыков самоконтроля	1 балл — очень низкий уровень развития волевых качеств	1 балл — низкий уровень развития навыков самоконтроля: выполнение менее половины задания, допущение 6–10 ошибок за 3 минуты.
Кира, 11 лет (лёгкая степень умственной отсталости)	4 балла — высокий уровень сформированности навыков самоконтроля	3 балла — средний уровень развития волевых качеств	1 балл — низкий уровень развития навыков самоконтроля: выполнение менее половины задания, допущение 6–10 ошибок за 3 минуты
Илья, 12 лет (умеренная степень умственной отсталости)	1 балл — низкий уровень сформированности навыков самоконтроля	1 балл — очень низкий уровень развития волевых качеств	1 балл — низкий уровень развития навыков самоконтроля: выполнение менее половины задания
Юля, 12 лет (лёгкая степень умственной отсталости)	2 балла — средний уровень сформированности навыков самоконтроля	2 балла — низкий уровень развития волевых качеств	2 балла — средний уровень развития навыков самоконтроля: выполнение большей части задания

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Дима, 12 лет (умеренная степень умственной отсталости)	3 балла — средний уровень сформированности навыков самоконтроля	1 балл — очень низкий уровень развития волевых качеств	2 балла — средний уровень развития навыков самоконтроля: выполнение большей части задания, допущение 3–6 ошибок за 3 минуты
Гриша, 12 лет (умеренная степень умственной отсталости)	1 балл — низкий уровень сформированности навыков самоконтроля.	2 балла — низкий уровень развития волевых качеств	2 балла — средний уровень развития навыков самоконтроля: выполнение большей части задания, допущение 3-6 ошибок за 3 минуты
Яна, 12 лет (лёгкая степень умственной отсталости)	3 балла — средний уровень сформированности навыков самоконтроля	2 балла — низкий уровень развития волевых качеств	3 балла — высокий уровень развития навыков самоконтроля: выполнение задания до конца, незначительное количество ошибок
Лиза, 12 лет (лёгкая степень умственной отсталости)	1 балл — низкий уровень сформированности навыков самоконтроля	3 балла — средний уровень развития волевых качеств	2 балла — средний уровень развития навыков самоконтроля: выполнение большей части задания

Нами изучен уровень развития навыков самоконтроля у умственно отсталых школьников. В ходе исследования получены результаты, позволяющие утверждать, что навык самоконтроля у школьников с интеллектуальными нарушениями отличается недоразвитием и имеет качественное своеобразие в зависимости от степени выраженности интеллектуального дефекта. Уровень сформированности навыков самоконтроля в конструктивной деятельности у школьников с лёгкой степенью умственной отсталости выше, чем у учеников с умеренной степенью. В процессе обследования у многих учащихся возникали трудности в ходе выполнения того или иного задания, им требовалась разъясняющая помощь, положительная оценка деятельности со стороны взрослого. Результаты методики «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» говорят о недостаточном развитии волевой сферы умственно отсталых школьников. Некоторые учащиеся отказывались выполнять задание, игнорировали просьбы взрослого. К нескольким учащимся применялся метод стимулирования их деятельности, в частности, похвала, чтобы дети продолжили выполнять задание. В процессе наблюдения за детьми можно было заметить, что многие учащиеся часто отвлекались, не хотели до конца выполнять задание, переключались на другую тему, не могли самостоятельно выполнить задание [3]. Следовательно, полученные данные свидетельствуют о том, что у умственно отсталых школьников сформированность навыков самоконтроля отличается недоразвитием, имеет своеобразие в зависимости от степени выраженности интеллектуального дефекта и требует подбора специфических методов коррекции, проведения специальной коррекционной работы [4–6].

4 Обсуждение (Discussion)

Исходя из результатов исследования, нами разработана программа коррекционно-развивающих занятий для учащихся 5-х классов специальной (коррекционной) школы. Работа кружка направлена на развитие навыков первичного самоконтроля умственно отсталых школьников, формирование умения контролировать своё поведение, в частности, всплески эмоций, коррекцию эмоционально-волевой сферы личности, воспитание таких качеств личности, как сочувствие, отзывчивость, желание и умение понять другого, формирование нравственного отношения к окружающим в процессе развития продуктивных видов деятельности. Практическая, деятельностная направленность программы осуществляется через продуктивные виды деятельности: изобразительная деятельность, аппликация, лепка, моделирование проблемных ситуаций и т. д. На данных занятиях используются следующие приёмы работы: беседы, загадки, рисование, аппликация, лепка, конструирование, изготовление поделок, упражнения на снятие эмоционального и физического напряжения [7; 8]. Программа способствует развитию личности школьника, навыков самоконтроля, обогащению его социального опыта, воспитанию умения контролировать свои эмоции и поведение среди сверстников, формированию психологической устойчивости в случае неудачи. На кружковых занятиях предлагается использовать различные арт-технологии, упражнения, игры, которые способствуют обогащению эмоционально-волевой сферы школьника, развивают навык волевой регуляции собственного поведения, чувство ответственности [9].

5 Заключение (Conclusion)

В процессе систематических целенаправленных коррекционных занятий происходит развитие волевых качеств, движения

рук детей становятся более согласованными, а движения пальцев дифференцируются, постепенно развивается воображение, зрительная память, фантазия [10]. Во время коррекционно-развивающих занятий учащиеся прикладывают усилия, тренируют усидчивость, у них формируются эстетические качества, учатся преодолевать трудности, исправлять ошибки, оценивать свою работу. Использование различных приёмов работ, таких как беседы, рассказы учителя в целях привлечения внимания, упражнений на снятие эмоционального и физического напряжения может помочь закреплению полученных в ходе занятий знаний у умственно отсталых школьников.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд» в рамках научного проекта № ППН 21.1/149 («Создание и внедрение цифровой программы мониторинга достижений обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образовательных результатов в условиях инклюзивной образовательной среды»).

Библиографический список

1. Архипова М. Г. Психологические особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития., 2017. № 3. С.59–61.
2. Галкина В. А. Технология формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 3, № 4. С. 66–75
3. Габеева Л. Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности // Вестник БГУ. 2013. № 1. С. 18–22.

4. Скрябина Д. Ю., Иванова М. С. Обучение младших школьников с интеллектуальными нарушениями запоминанию образа букв // Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогический, социальный и медицинский аспекты (проект фонда президентских грантов «особый доктор: реализация образовательной программы повышения квалификации для врачей и студентов медицинского университета в сфере корректного отношения и сопровождения семей с детьми с психическими расстройствами») : коллективная монография. Киров, 2020. С. 132–141.

5. Алмазова О. В., Зак Г. Г., Козик Т. В. Обоснование необходимости интеграции традиционных и цифровых технологий в обучении и профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью // Специальное образование. 2020. № 4 (60). С. 6–17.

6. Нестерова Т. В. Контраст формы, величины, цвета предметов в обучении изобразительному искусству младших школьников с нарушенным интеллектом // Педагогическое образование в России. 2009. № 4. С. 60–66.

7. Ткачева В. В, Каткова И. А. Особенности психологического базиса чтения умственно отсталых школьников со сложными нарушениями развития : монография. Москва : ИНФРА-М, 2022. – 215 с. (Научная мысль). DOI 10.12737/1146804. ISBN 978-5-16-016440-3.

8. Пачина А. Г. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. 2010. № 11. С. 31–37.

9. Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2020. – 446 с.

10. Шкляр Н. В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников // Начальная школа. 2007. № 8-4. С. 71–74.

Ye. A. Shumilova¹, V. S. Tsilitskiy², A. A. Skopa³

¹ORCID №000-0001-8322-8884

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Defectology and Special Psychology,

Kuban State University, Krasnodar, Russia.

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0002-8113-8145

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

E-mail: cilickiivs@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-7160-6112

Master's degree student 3year of the Department of Defectology And Special Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russia.

E-mail: alla.popovaa@bk.ru

DEVELOPMENT OF PREREQUISITES FOR SELF-CONTROL SKILLS IN MENTALLY RETARDED SCHOOLCHILDREN IN PRODUCTIVE ACTIVITIES

Abstract

Introduction. An important direction of correction for students of a special (correctional) school with intellectual disabilities is the development of prerequisites for self-control skills. Mentally retarded schoolchildren are characterized by emotional immaturity, instability of the processes of arousal and inhibition, motor disinhibition, affective behavior, which, in turn, complicates the process of education and upbringing. The development of prerequisites for the skill of self-control requires the creation of a special correctional and educational environment, conducting remedial classes aimed at correcting the emotional and volitional sphere of the student. This article presents the results of a study of the features of the development of primary self-control skills in mentally retarded schoolchildren, describes modern technologies for the successful development

of prerequisites for self-control skills in productive activities. In the process of organizing circle classes, students with intellectual disabilities gradually develop control over their activities, develop, and form a personality. Properly organized educational environment, compliance with regime moments, unity of requirements have a positive impact on the development of the skill of primary self-control.

Materials and methods. The methodological tools of the study contain an analysis of scientific literature devoted to the problem of the development of prerequisites for self-control skills in schoolchildren with intellectual disabilities, the study and interpretation of scientific works of domestic and foreign scientists and practitioners. In addition, the package of methodological materials contains diagnostic techniques that allow conducting a survey in the form of a questionnaire; organizing observation, conversation, testing.

Results. The data obtained indicate that the formation of self-control skills in mentally retarded schoolchildren is characterized by underdevelopment, has a peculiarity depending on the degree of severity of the intellectual defect and requires the selection of specific methods of correction, special correctional work. The compilation of diagnostic techniques allowed us to experimentally confirm the initial assumption that a properly organized educational environment, strict observance of regime moments, consistency in requirements on the part of adult participants in the educational process have a positive impact on the development of primary self-control skills in students with intellectual disabilities.

Discussion. Based on the results of the study, we have developed a program of correctional and developmental classes for 5th grade students of a special (correctional) school. The work of the circle is aimed at developing the skills of primary self-control of mentally retarded schoolchildren, the formation of the ability to control their behavior, in particular outbursts of emotions, correction of the emotional-volitional sphere of personality. The practical, activity-oriented orientation of the program is carried out through productive activities: visual activity, application, modeling, modeling of problem situations.

Conclusion. It is concluded that during correctional and developmental classes, students make efforts, train perseverance, they form aesthetic qualities, learn to overcome difficulties, correct mistakes, evaluate their work. The use of various methods of work, such as conversations, teacher's stories in order to attract attention, exercises to relieve emotional and physical stress can help consolidate the knowledge gained during classes in mentally retarded schoolchildren.

Keywords: Self-control; Schoolchildren; Oligophrenopedagogy; Mental retardation; Intellectual disabilities; Special conditions; Productive activity; Emotional and volitional sphere.

Highlights:

The study modern technologies for the development of primary self-control skills in children with mental retardation in productive activities are presented;

The research of the development of primary self-control skills in mentally retarded schoolchildren have been studied;

The authors a recommendations on the development of

primary self-control skills in mentally retarded schoolchildren in productive activities are presented.

References

1. Arkhipova M.G. (2017), *Psikhologicheskiye osobennosti emotsional'nogo razvitiya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta s umstvennoy otstalost'yu* [Psychological features of the emotional development of children of primary school age with mental retardation], *Novaya nauka: sovremennoye sostoyaniye i puti razvitiya*, 3, 59–61. (In Russian).
2. Galkina V. A. (2014), *Tekhnologiya formirovaniya samokontrolya u mladshikh shkol'nikov s legkoy umstvennoy otstalost'yu v protsesse obucheniya* [Technology of formation of self-control in junior schoolchildren with consistent mental retardation in the process of education], *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*, 3, 4, 66–75. (In Russian).
3. Gabeeva L.N. (2013), *Razvitiye samokontrolya u mladshikh shkol'nikov kak faktor uspekhov ikh uchebnoy deyatel'nosti* [The development of self-control in junior schoolchildren as a factor in successful educational activity], *Vestnik BGU (Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta)*, 1, 18–22. (In Russian).
4. Scriabina D.Y. & Ivanova M.S. (2020), *Obucheniye mladshikh shkol'nikov s intellektual'nymi narusheniyami zapominaniyu obraza bukv* [Teaching younger schoolchildren with intellectual disabilities to memorize the image of letters], *Problemy soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: psikhologo-pedagogicheskiy, sotsial'nyy i meditsinskiy aspekty (proyekt fonda prezidentskikh grantov "osoby doktor: realizatsiya obrazovatel'noy programmy povysheniya kvalifikatsii dlya vrachey i studentov meditsinskogo universiteta v sfere korrektnogo otnosheniya i soprovozhdeniya semey s det'mi s psikhicheskimi rasstroystvami")* [Problems of accompanying children with disabilities: psychological, pedagogical, social and medical aspects (project of the Presidential Grants Fund "special doctor: implementation of an educational program of advanced training for doctors and students of a medical university in the field of correct relationships and support of families with children with mental di-

sorders”)], *Kollektivnaya monografiya*, Kirov, pp. 132–141. (In Russian).

5. Almazova O.V., Zak G.G. & Kozik T.V. (2020), *Obosnovaniye neobkhodimosti integratsii traditsionnykh i tsifrovyykh tekhnologiy v obuchenii i professional'noy oriyentatsii obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu* [Substantiation of the need to integrate traditional and digital technologies in teaching and vocational guidance of students with mental retardation], *Spetsial'noye obrazovaniye*, 4 (60), 6–17. (In Russian).

6. Nesterova T.V. (2009), *Kontrast formy, velichiny, tsveta predmetov v obuchenii izobrazitel'nomu iskusstvu mladshikh shkol'nikov s narushennym intellektom* [Contrast of shape, size, color of objects in teaching fine arts to younger schoolchildren with impaired intelligence], *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, 4, .60–66. (In Russian).

7. Tkacheva V.V. & I.A. Katkova. (2022), *Osobennosti psikhologicheskogo bazisa chteniya umstvenno otstalykh shkol'nikov so slozhnymi narusheniyami razvitiya* [Features of the psychological basis of reading mentally retarded schoolchildren with complex developmental disorders], *Monografiya*, INFRA-M, Moscow, 215 p. DOI 10.12737/1146804. ISBN 978-5-16-016440-3. (In Russian).

8. Pachina A.G. (2010), *Samokontrol' v uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov* [Self-control in the educational activities of younger schoolchildren], *Nachal'naya shkola*, 11, 31–37. (In Russian).

9. Edr. Nagornova A.Y. (2020), *Obucheniye i vospitaniye detey i podrostkov: ot teorii k praktike* [Education and upbringing of children and adolescents: from theory to practice: a collective], *Kollektivnaya monografiya*, Zebra, Ulyanovsk, 446 p. (In Russian).

10. Shklyar N.V. (2007), *Korreksiya i razvitiye emotsional'noy sfery umstvenno otstalykh shkol'nikov* [Correction and development of the emotional sphere of mentally retarded schoolchildren], *Nachal'naya shkola*, 8-4, 71–74. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 19.08.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 28.08.2022.

The article was submitted 19.08.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication 28.08.2022.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ, РЕГИСТРАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки (ВАК);

19.00.00 Психологические науки (ВАК).

В редакцию журнала рукопись статьи передаётся по электронной почте: vestnikvak@csru.ru

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 75 % статья направляется автору на доработку. Доля заимствования текста из одного источника может составлять не более 7 %.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование. После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный редактор уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют: «Ответственный подход к публикации научно-исследовательских работ» (Responsible research publication: international standards for authors), разработанный членами COPE на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics (COPE)), и нормы

раздела VII «Права на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации» Гражданского кодекса Российской Федерации. Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки elibrary.ru.

Требования к оформлению статьи:

1. В начале статьи обязательно указываются фамилии, имена и отчества авторов полностью, контактные телефоны, почтовые адреса.

2. Статья объемом от 8 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате “doc” или “rtf” шрифтом Times New Roman (размер — 14 pt., интервал — 1,5 см., отступ — 1,25 см.), все поля по 20 мм, библиографический список и References оформляется шрифтом Times New Roman (размер — 12 pt). В статье не должно быть автоматической нумерации и маркировки текста.

3. В начале статьи помещаются индексы УДК и ББК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы с указанием города и страны, идентификационный код (ID) ORCID, E-mail; заглавие; аннотация (150-200 слов); ключевые слова; основные положения (содержат 3–5 пунктов маркированного списка, кратко отражающих ключевые результаты исследования).

4. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

5. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

6. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте рукописи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате оригинала и JPEG с разрешением — 200 dpi. В схемах, рисунках, выполненных с помощью графических редакторов, в электронных моделях и таблицах необходимо применять

шрифт Times New Roman, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В ритмических рисунках (схемах) стиха, прозаического текста или нот используется шрифт Arial, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В создании графических информационных моделей следует использовать упрощённые фигуры без фоновых эффектов. Цвет линий чёрный, допускается использование пунктирных линий.

7. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Библиографические отсылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках. Если ссылка приводится на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например, [10, 81] или [10; 12, 81; 13, 50]. Список литературы должен содержать ссылки на научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии), в т. ч. зарубежные (Scopus, WoS) за последние 3–5 лет (в скобках указывается база цитирования Scopus, WoS). В ссылках на статьи, имеющие DOI, следует указать его после библиографического описания источника. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций и т. п.) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками (постраничная нумерация ссылок).

8. После текста статьи с библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (должность в именительном падеже, структурное подразделение — в родительном падеже, например: профессор кафедры ... (с указанием города и страны в именительном падеже), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (Abstract); ключевые слова (Keywords); основные положения (Highlights); представление библиографического списка в переводе на английский язык (References). В оформлении References использу-

ется гарвардский стандарт с внесением полных выходных данных в соответствии с оригинальной версией, т. е. на русском языке, Библиографического списка.

9. В конце рукопись подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» — и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: <http://vestnik-cspu.ru/ru/rukovodstvo-dlya-avtorov>

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские рукописи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/> и на сайте Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

RULES FOR THE PATTERN, REGISTRATION AND REVIEW OF THE MANUSCRIPT

1. At the beginning of the article, the full names of the authors, the full names, contact numbers and postal addresses must be indicated.

2. An article with a volume of 8 pages must be typed in a Microsoft Word text editor in the format “doc” or “rtf” in Times New Roman, 14 pt, the interval between the lines is 1.5, all margins are 20 mm wide, width alignment; Annotation, keywords and bibliography are written in regular font 12 pt. For text with width alignment, the settings for the line spacing and indents are the main ones for the entire document of the manuscript. The titles of the manuscript chapters (full name, personal data, TITLE, Bibliographic list, HEADING (title in Russian), References are Center aligned without indentation with line spacing of 1.5 cm.

3. The beginning of the article contains the required elements of the output information - classification indexes and codes: the UDC index (Universal Decimal Classification Index) and the BBK index (Library Bibliographic Classification Index) — are written in capital letters, font 14, bold, left justified;

УДК

ББК

Initials, Last Name

ORCID No. 0000-0000-0000-0000

(you need to register on the **ORCID** website and get a unique **ORCID**

ID in the format number No. 0000-0000-0000-0000),

academic title, academic degree, place of work (position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*, for example: a department professor ...

(indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail of author:

All items of personal data are required

HEADING (in capital letters, font Times New Roman, 14, bold);

Abstract (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords: are separated by a comma, complex phrases are not allowed.

Highlights:

The section contains 3-5 bullet points, briefly reflecting key research results.

4. The text of a scientific article is presented in accordance with the following mandatory sections:

1 Introduction (Введение)

It includes the relevance of the research topic, a review of the literature on the research topic, the formulation of the research problem, the formulation of the purpose and objectives of the research.

2 Materials and methods (Материалы и методы)

A detailed description of the methodological approaches, methods, research base, scheme of conduct, the conditions of the experiments or observations, allowing to reproduce their results, using only the text of the article.

3 Results (Результаты)

Presents the actual results of the study (text, tables, graphs, charts, photographs, drawings).

4 Discussion (Обсуждение)

- Contains an interpretation of the results of the study, including:
- compliance of the obtained results with the research hypothesis;
 - limitations of research and generalization of its results;
 - proposals for practical application;
 - proposals for future research.

5 Conclusion (Заключение)

It contains a summary of the sections of the article without repeating the wording given in them.

6 Acknowledgments (Благодарности) (Optional)

The author expresses:

Acknowledgement to colleagues for the help;

Appreciation for the financial support of the study.

5. Formulas and symbols contained in the article are placed in the text using the Microsoft Equation formula editor.

6. Figures and tables should be placed in the text of the article, links to figures in the text are required. Graphic images (pictures and photos) should also be provided in separate files in the original format with full access to proofreading and editing their content and JPEG with a resolution of 200 dpi. In schemes, drawings made with the help of graphic editors, in electronic models and tables use Times New Roman, size 13 (normal), 1.15 cm interval. In the rhythmic drawings (diagrams) of a verse, prose text or music, use Arial font, size 13 (normal), interval 1.15 cm. In the creation of graphic information models, you should use simplified shapes without background effects. The color of the lines is black, dashed lines are allowed.

7. The bibliographic list is placed after the main text of the article and is issued in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008*. Bibliographic descriptions of borrowed sources, as well as cited literature, are given in the general list at the end of the article in the order of mention in the text. References in the text of the article should be presented in the order from 1 to ... in square brackets. If the link is to a specific piece of text, the sequence number and pages are indicated in the reference, and the information is separated by a comma. For example, [10, p. 81] or [10; 12, p. 81; 13, p. 50], [10–14; 15, p. 6]. The square bracket must be closed with a punctuation

mark. References in the text of the article are submitted to all sources indicated in the bibliographic list. The bibliographic list contains at least 5 bibliographic references to research sources (scientific articles, monographs), including foreign ones (Scopus, WoS) for the last 3-5 years. Bibliographic references to other types of sources (archival, normative, journalistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, dissertations, dissertation abstracts, etc.) are made in compliance with **ГОСТ Р 7.0.5–2008** and placed similarly to the description of scientific articles and monographs in the order of a single bibliographic list of the article. In references to sources that have a DOI, it should be indicated after its bibliographic description, the citation base is indicated in brackets (Scopus, WoS). When specifying the unified identifier of the Internet resource (URL) after its placement in parentheses indicate the date of the appeal in the format: 00.00.0000. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

8. Following the bibliographic list is information in another (English or Russian) language: **Accurate translation of personal data in accordance with the original (Russian or English) version:**

Initials, last name, translated into another language

ORCID No. 0000-0000-0000-0000

Academic title, academic degree, place of work

(Position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*, for example: A department professor ...

(Indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail:

All items of personal data are required for translation

HEADING

(the title in another language is written in capital letters, Times New Roman, 14, bold);

Abstract — Аннотация (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction — Введение. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods — Материалы и методы. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results — Результаты. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion — Обсуждение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion — Заключение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords — Ключевые слова: font Times New Roman, 12 (the title of the section is bold, words are regular font).

Highlights — Основные положения:

Basic provisions (font Times New Roman, 12, bold).

References

Presentation of the original (English or Russian) version of the Bibliographic list in translation into another language and transliterated text. In the design of References Harvard Standard is used with the introduction of full output data in accordance with its original version. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

9. At the end of the document, the manuscript is signed by the author (s) with the phrase: “The article is published for the first time,” the date and signatures of all authors or the first co-author.

Attention to the authors!

The editors reserve the right to make in the author's manuscripts technical and stylistic changes.

Full texts of articles are posted on the journal website:

<http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> and on the website of the Scientific Electronic Library: *eLIBRARY.RU*