

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:

5.8. Педагогические науки (5.8.1., 5.8.2., 5.8.7.)

5.3. Психологические науки (5.3.1., 5.3.4., 5.3.5.),

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 ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (г. Челябинск).

Заместитель гл. редактора А. Н. Богачев
Доцент, кандидат педагогических наук, первый проректор ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

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

16+

ISSN 2618-9682

№ 4 (176)
АВГУСТ 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

*Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю.,
Кузьмина Л. С.*

Конвергентность в современном иноязычном образовании ...7

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

Кейс-стади как метод создания коллаборационной среды в иноязычном образовании студентов педвуза23

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

Актуализация методов обучения будущих учителей иностранному языку41

Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А.

Формирование иноязычного речевого поведения будущих учителей иностранного языка: практический аспект59

Валеева Г. В., Тюмасева З. И.

«Центр содействия развитию здоровой личности» как служба сопровождения преподавателей и студентов педагогического вуза75

Мокляк Д. С., Крайнева С. В., Лебедева Т. Н.
Алгоритм организации продуктивного обучения студентов в условиях формирования отдельных компонентов естественно-научной грамотности .102

Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Байрамгалин Ф. Г.
Текстоцентрический подход в подготовке будущего учителя иностранного языка124

Порошина А. И.
Творческий компонент в высшем профессиональном библиотечном образовании141

Селиверстова И. А., Семенова М. Л.
Моделирование практики наставничества в системе дошкольного образования на муниципальном уровне157

Селютин А. А., Баландина И. Д., Мухаметова Р. Р.
Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей (на примере системы образования Челябинской области)174

Психологические науки
Василенко Е. А., Василенко С. А., Шабалина А. А.
Гендерные стереотипы в сознании современной российской молодежи: психологические и историко-культурные аспекты197

Волчегорская Е. Ю., Жукова М. В., Гольцева Ю. В.
Креативность как детерминанта развития кросс-функциональных навыков у младших школьников213

Редакционная коллегия

Раздел «Педагогические науки»

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

Раздел «Психологические науки»

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

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

Иностранные члены ред. коллегии

Сабина Шариповна Аязбекова — профессор, кандидат искусствоведения, доктор философских наук, Казахстанский филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова» (г. Астана, Казахстан). *Мария Михайловна Бржезинская* — доктор физико-математических наук, старший научный сотрудник Отдела научно-технической инфраструктуры Гельмгольц-Центра Берлин (г. Берлин (Кампус Ванзее), Германия). *Вадим Стриелковский* — 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; ранее 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 31.08.2023. Свободная цена.

Издатель: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

Адрес редакции и издателя:
 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69,
 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. 33.18.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023

*Долгова В. И., Бельтюкова О. В.,
 Махаматдинова А. Р.*

Особенности психологического благополучия личности с разными уровнями субъективных переживаний одиночества 229

*Леонова Е. А., Веретенникова С. П.,
 Ребикова Ю. В.*

Психолого-педагогическое сопровождение наставничества обучающихся в современной школе 257

Лучинкина И. С.

Когнитивные особенности личности в цифровой среде: анализ проблемы 281

Лучинкина И. С.

Особенности агрессивного поведения личности в интернет-пространстве 294

Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи 307

Pedagogical Sciences

*Afanasyeva O. Yu., Nikitina Ye. Yu.,
Kuz'mina L. S.*

Convergence in Modern Foreign Language Education7

*Baronenko Ye. A., Bystray Ye. B.,
Reiswich Yu. A.*

Case study as a method of creating a Collaborative environment in Foreign Language Education for Students at a Pedagogical University23

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

Actualization methods of teaching future teachers a Foreign Language41

Bystray Ye. B., Skorobrenko I. A.

Formation of Foreign Language Speech behavior of future Foreign Language teachers: practical aspect59

Valeeva G. V., Tyumaseva Z. I.

“Center for Promoting the Development of a Healthy Personality” as a support service for teachers and students of a Pedagogical university75

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

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

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

Learned journal

Started in 1995

Three issues in half-year

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

5.8. Pedagogical sciences (5.8.1., 5.8.2., 5.8.7.)
5.3. Psychological sciences (5.3.1., 5.3.4., 5.3.5.),

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

Deputy Editor in Chief A. N. Bogachev

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, First Vice-Rector of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university” (Chelyabinsk).

Managing Editor Ye. Yu. Nikitina

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

Editorial Board

Section “Pedagogical sciences”

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

University named after the M. Akmully (Ufa, Republic of Bashkortostan). *Aleksey Nikolayevich Bogachev* — Docent, 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 Sergeyev* — 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 Medical 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

Moklyak D. S., Kraineva S. V., Lebedeva T. N.

Algorithm for organizing productive learning for Students in the context of the formation of individual components of Natural-science Literacy 102

Nikitina Ye. Yu., Afanasyeva O. Yu., Bairamgalin F. G.

Text-centric approach in training a future foreign Language Teacher 124

Poroshina A. I.

Creative component in Higher Professional library Education 141

Seliverstova I. A., Semenova M. L.

Modeling the practice of Mentoring in the Preschool Education System at the Municipal level 157

Selyutin A. A., Balandina I. D., Mukhametova R. R.

Ways to adapt minor students with a migration history (on the example of the Education system of the Chelyabinsk region) 174

Psychological Sciences

Vasilenko Ye. A., Vasilenko S. A., Shabalina A. A.

Gender stereotypes in the Awarenesses of Modern Russian youth: psychological and Historical and Cultural aspects 197

Volchegorskaya Ye. Yu.,

Gukova M. V., Yu. V. Goltseva

Creativity as a determinant of the Development of Cross-functional skills in primary schoolchildren 213

Dolgova V. I., Beltyukova O. V., Makhamatdinova A. R.
Peculiarities of Psychological well-being of individuals with different levels of subjective experiences of loneliness 229

Leonova Ye. A., Veretennikova S. P., Rebikova Yu. V.
Psychological and pedagogical Support for Mentoring students in a Modern school 257

Luchinkina I. S.
Cognitive peculiarities of personality in the digital environment: analysis of the problem 281

Luchinkina I. S.
Peculiarities of aggressive behavior of an Individual in the Internet space 294

Rules for the pattern, registration and review of the manuscript 307

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.

Earlier — 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 31.08.2023. Vacant price

Editorial office and publisher address:

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, B. 69,
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 33.18. Conventional printed sheets.

© All rights to the texts belong to the authors

© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2023

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 378.4

ББК 74.320.2 : 13.4

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.001

О. Ю. Афанасьева¹, Е. Ю. Никитина², Л. С. Кузьмина³

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 № 0000-0001-9550-4700

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

³ORCID № 0009-0007-7839-7086

Студент факультета иностранных языков, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: kuzminals@cspu.ru

КОНВЕРГЕНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

Введение. Идеи конвергентности в образовании получили широкое распространение в связи с развитием постиндустриального общества. Формирование личности конвергентного типа — одно из требований современного мира, понимаемого как сложное целое, изучить которое можно только с позиций взаимодействия различных предметных областей в сочетании с развитием

© Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю., Кузьмина Л. С., 2023

и применением новейших технологий. Экстраполируя концепцию конвергентности на гуманитарное образование, мы в качестве цели данной статьи выдвигаем обоснование потенциала конвергентного обучения в иноязычном образовательном процессе.

Материалы и методы. Основными методами настоящего исследования выступают анализ научной литературы по проблемам развития современного образования и формирования актуальных образовательных парадигм, в том числе в области обучения иностранным языкам и культурам, а также обобщение собственного опыта работы авторов в качестве преподавателей высшей школы. Выбор методов и материалов исследования (нормативные документы и учебно-методическое сопровождение иноязычного образовательного процесса) направлены на раскрытие научно-методического потенциала конвергентного обучения в данной предметной области.

Результаты. В статье выдвинуты предпосылки и функции внедрения конвергентного обучения в иноязычное образование. Обсуждается содержательная платформа конвергентного иноязычного образования и организационно-методические условия ее проектирования. Подчеркивается необходимость единства трансдисциплинарных знаний и конвергенции информационных, когнитивных, социальных и педагогических технологий.

Обсуждение. Авторы уверены в том, что конвергентность в иноязычном образовании может быть реализована на основе трансдисциплинарности и технологической конвергенции в рамках всех видов учебно-познавательной деятельности студентов: аудиторной, внеаудиторной, научно-исследовательской, а также в ходе прохождения производственных практик. Акцент на проект-

ных видах работы студентов и их квазипрофессиональной деятельности предполагает участие представителей педагогического сообщества в разработке конвергентно ориентированных программ обучения.

Заключение. Становление конвергентной парадигмы иноязычного образования отражает тенденцию к полипарадигмальности, допускающей ее сосуществование с другими образовательными парадигмами. Результатом синкретизма действия всех образовательных парадигм выступает формирование толерантной вторичной языковой личности учителя, способной к продуктивному межкультурному и профессиональному общению, а также к самостоятельной многогранной педагогической деятельности.

Ключевые слова: современное образование; конвергентность в образовании; конвергентное обучение; конвергентные технологии; трансфер-зона научного знания; будущий учитель; иностранный язык; студент педвуза; иноязычное образование; образовательная парадигма; вторичная языковая личность.

Основные положения:

– в настоящее время конвергентность выступает как одна из современных парадигм образования на различных его уровнях;

– конвергентность в образовании — это стратегия, направленная на обеспечение взаимодействия и интеграции различных предметных областей в сочетании с применением современных технологий;

– содержательные и лингводидактические характеристики иноязычного образования позволяют экстраполировать на него идеи конвергентности.

1 Введение (Introduction)

Последние два десятилетия существования глобального образовательного пространства отмечено распространением парадигмы конвергентности, которая в широком смысле представляет собой одну из тенденций развития современного постиндустриального общества. Конвергентный мир требует качественных изменений личности человека для того, чтобы он мог состояться в профессиональной и личностной сферах, став личностью конвергентного типа, отвечающей требованиям современного мира, в которой актуализируется весь ее потенциал. С этой целью необходимо создавать такую конвергентную среду, где обучающиеся воспринимают окружающий мир как единое сложное целое, изучить которое невозможно с позиций отдельных, автономно спроектированных учебных дисциплин. Быстрое устаревание знаний, стремительное развитие технологий (образовательных и производственных), новые социально-экономические и научные вызовы — все это диктует приоритетность конвергентного подхода к образованию, которое выступает залогом устойчивого развития социума [1].

Конвергенцию в образовании принято понимать как взаимодействие и взаимовлияние различных предметных областей в сочетании с развитием и применением новейших нано- и биотехнологий, а также информационных, когнитивных и социальных технологий (НБИКС). Соответственно, конвергентное образование — это процесс формирования комплекса компетенций, необходимых для функционирования в социуме и трудовой деятельности в условиях конвергенции наук и технологий.

Интеграция знаний и их конвергенция с новейшими технологиями, формирование у обучающихся целостной картины мира

невозможны без радикального пересмотра и модернизации содержания образовательных программ за счет переработки существующих учебных пособий и создания новых учебников по вновь вводимым в учебный план дисциплинам. Следует отметить, что понятие конвергентного обучения, прежде всего, ассоциируется с овладением естественно-научными знаниями. Подобную модель конвергенции естественно-научного знания представляет собой, например, современное естествознание (представленное в учебных планах под названием «Концепции современного естествознания» и т. д.), в котором представлено понимание всеохватывающей естественнонаучной картины мира, базирующейся на теоретических основах различных наук о живой и неживой природе [2].

В настоящее время идеи конвергентности необходимо в полной мере экстраполировать на гуманитарное образование и иноязычное образование, в частности. Как отмечают многие исследователи, в конкретных гуманитарных науках широко используется математический и цифровой инструментарий, методы исследования, пришедшие из естественных наук. Так, математическая обработка данных применяется в экономических и социологических исследованиях, в лингвистике, филологии, переводоведении и т. д. [2]. Иноязычное образование также предполагает использование конвергентного обучения, тем более что применяемые в ходе его осуществления компетентностный и системно-деятельностный подходы продемонстрировали свою безусловную эффективность в обучении иностранным языкам и культурам [3].

Таким образом, цель настоящей статьи состоит в попытке выявить и обосновать пути осуществления конвергентного обучения в иноязычном образовании.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Настоящее исследование проведено с опорой на анализ, интерпретацию и обобщение научного знания, почерпнутого из психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблемам развития современного образования, ведущих образовательных парадигм, конвергентного образования в целом и экстраполяции идей конвергентности на иноязычное образование. Обобщение собственного опыта работы в высшей школе как метод исследования дает основание изучить и представить формы организации конвергентного обучения иностранным языкам, заключающегося в междисциплинарной и технологической интеграции. Элементы функционального анализа применяются с целью выявления функций конвергентного обучения в иноязычном образовании в высшей педагогической школе. Материалом исследования выступают характеристики основных профессиональных образовательных программ, учебные планы подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование», рабочие программы дисциплин языкового, гуманитарного и психолого-педагогического циклов.

3 Результаты (Results)

Научные исследования в области современного образования выявили те его особенности, которые определяют внедрение идей конвергентности в образовательный процесс. Такими предпосылками выступают:

- глобальное взаимодействие учебного процесса и информационной деятельности;
- конвергенция педагогических наук и технологий и информационно-коммуникационных технологий;

– саморазвитие и самообразование средствами сетевого образования;

– наличие трансфер-зон научного знания и т. д. [4].

В таких трансфер-зонах можно наблюдать:

– объединение содержания различных дисциплин в одну для преодоления опасности узкопрофессионального образования;

– взаимопроникновение содержания нескольких дисциплин с целью формирования целостного представления о действительности;

– разработка междисциплинарных образовательных программ как базы формирования целостной картины мира;

– формирование междисциплинарных подходов к образованию с целью организации эффективной деятельности для получения образовательного продукта и решения комплексных профессиональных задач [4].

Проведенный анализ теоретической литературы [5], педагогические наблюдения и рефлексия собственного педагогического опыта позволили выделить следующие функции конвергентного обучения в иноязычном образовательном процессе:

– конвергентность обучения иностранным языкам в полной мере соответствует целевым ориентирам современного образования, а именно: развитию вторичной языковой личности учителя, способной к самостоятельному решению сложных коммуникативных и неоднозначных профессиональных задач, что возможно только в случае интеграции разноаспектных знаний и владения различными образовательными, коммуникационными, когнитивными и другими технологиями;

– конвергентное обучение (межпредметная интеграция в сочетании с технологической конвергентностью) обеспечивает

комплексное развитие разноаспектных знаний, умений и навыков, а также приобретение необходимого практического социального, коммуникативного и профессионального опыта, что обеспечивает формирование профессионально грамотной, социально активной личности учителя иностранного языка;

– конвергентное обучение обеспечивает модернизацию содержания иноязычного образования (в том числе установления прочных конвергентных связей между его предметными компонентами — лингвистическим, социокультурным, методическим), разработку эффективных способов его освоения, а также актуализацию форм организации процесса обучения иностранному языку.

Содержательной платформой конвергентного иноязычного образования, с нашей точки зрения, выступает конвергентное знание, обеспеченное такими дисциплинами, как «Иностранный язык (ИЯ)», «История ИЯ», «Лексикология ИЯ», «Литература стран(ы) ИЯ», «Страноведение (история, география и культура страны ИЯ)», «Культура речевого общения (русский язык)», «Основы межкультурной коммуникации» и т. д. Одновременно с тем, что каждая из этих дисциплин имеет свои задачи и содержание, предусматривает разные формы и приемы обучения, мы наблюдаем их взаимопроникновение и логическую связь между ними. Каждая из них направлена на формирование того или иного аспекта вторичной языковой личности учителя и его профессионализма. Тенденция к конвергентности проявляется в единстве целей этих дисциплин, при этом задача преподавателя состоит в том, чтобы разработать рабочие программы этих дисциплин таким образом, чтобы избежать повторов информации; не упустить важные блоки учебного материала, разработать эффективные формы отсылки к ранее изученному

материалу или материалу, представленному в другой дисциплине; объединить разные дисциплины в одну и пр.

Подобная практика предполагает известную гибкость учебных планов, рабочих программ дисциплин, подвижность отдельных блоков программы дисциплины и их способность к взаимозаменяемости и объединению. Так, например, теоретические дисциплины могут быть объединены в единую «Теорию английского (французского, немецкого и пр.) языка», где проблемы теоретической грамматики, фонетики, лексикологии могут быть рассмотрены как с позиций синхронии, так и диахронии с привлечением научных знаний из области истории языка. При этом комплексно могут быть рассмотрены и методы лингвистического исследования в сочетании с информационными и когнитивными технологиями получения научного знания. Параллельно следует обеспечить изучение методик обучения соответствующим аспектам языка, основанное на сближении педагогических, психологических, социальных и информационно-коммуникационных и цифровых технологий [4].

Если вопрос о конвергенции информационно-технологических технологий и педагогических технологий в иноязычном образовательном процессе уже не вызывает никаких сомнений и подробно освещен в психолого-педагогической литературе, то применение когнитивных технологий требует дальнейшего изучения.

Как известно, когнитивная трансформация научного мировоззрения ведет к изменению вектора научной деятельности — с познавательного на проектный (проективный). Когнитивные технологии направляют фокус своего внимания на процессы получения знаний, их представления, хранения, обработки, интерпретации и продуцирования новых знаний. Освоение все большего объема

информации требует оптимизации умственной деятельности человека, его когнитивных процессов. Одним из самых эффективных выступает когнитивное моделирование, хорошо зарекомендовавшее себя в научном сообществе. Однако необходимо превратить его в системную методологию освоения знаний и экстраполировать, в том числе, на иноязычное образование. В этой предметной сфере важно осознание когнитивных механизмов, лежащих в основе овладения разноструктурными языками, формирования вторичной языковой личности и разрешения когнитивных противоречий между картинками мира своей и чужой культур.

Построение программ конвергентного иноязычного образования, использование конвергентных технологий, интегрирование знаний из различных предметных областей — это сложнейшая системная задача, выполнение которой можно возложить только на специалиста, имеющего высочайший уровень профессиональной подготовки. Такая подготовка должна быть, по крайней мере, двухкомпонентной. Во-первых, педагог должен владеть обширным междисциплинарным знанием, которое он сам получил на междисциплинарной основе (взаимопроникновение теоретических и практических языковых, культурологических, педагогических дисциплин). Во-вторых, такого специалиста следует вооружать целым арсеналом технологий. При этом информационно-коммуникационными технологиями он должен владеть априори, поскольку информационная и цифровая грамотность является компетенцией, востребованной в любой области знаний. Акцент же должен быть сделан на овладении когнитивными и социальными технологиями, что является залогом успешной профессиональной деятельности преподавателя по развитию когнитивного,

коммуникативного, эмоционального и других аспектов развития личности обучающегося [6].

4 Обсуждение (Discussion)

С нашей точки зрения, в практической плоскости конвергентность в иноязычном образовании может быть обеспечена в процессе реализации всех возможных видов учебно-познавательной деятельности. В педагогическом вузе на основе трансдисциплинарности содержания [3] может быть организована аудиторная и научно-исследовательская деятельность. При этом и та и другая подразумевают использование современных технологий и методов научного познания, которые конвергируют (сходятся) в точке пересечения целей формирования вторичной языковой личности и развития иноязычной коммуникативной компетенции. Нельзя также недооценивать роль внеаудиторной работы студентов, которая содержит огромный потенциал синтеза знаний всего ряда гуманитарных дисциплин: лингвистики, культурологии, страноведения, социологии, истории, философии и т. д.

Поскольку концепция конвергентности подразумевает обучение не отдельно взятым предметам, а видам деятельности, то в разработке конкретных образовательных программ и рабочих программ конвергентно ориентированных учебных курсов должны участвовать потенциальные работодатели, учителя-практики, представители образовательных организаций, на базе которых студенты проходят различные виды производственной практики.

5 Заключение (Conclusion)

Обращение современного иноязычного образования к идеям конвергентности является ответом педагогической реальности на требования реальности социально-экономической и политической,

выдвигающей задачи интегративного характера. Конвергентная парадигма образования вообще и иноязычного образования, в частности, — это отражение развития тенденции к парадигмальности, в рамках которой конвергентность допускает сосуществование и взаимодействие других образовательных парадигм [7], в результате синкретизма действий которых реализуются цели иноязычного образования: формирование вторичной языковой личности, владеющей иноязычной коммуникативной компетенцией, толерантной культуросоциальной личности, способной к межкультурному взаимодействию, профессионально развитой личности учителя иностранного языка, ориентированной на решение педагогических задач по формированию многогранной индивидуальности обучающегося.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева», регистрационный номер заявки № МК-57-2023/2 от 04.05.2023 г., «Педагогическая стратегия развития иноязычного образования будущих учителей в современных социокультурных условиях» (руководитель О. Ю. Афанасьева). Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

Библиографический список

1. Морозова М. И. Конвергентный подход в образовании школьников как условие будущего устойчивого развития страны // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы XI международной научной конференции., 11–12 ноября 2021 года. Санкт-Петербург, 2021. С. 121–124. EDN: TRIGTY
2. Нелюбина Е. Г. Конвергентный подход в системе высшего образова-

ния на примере естественных и гуманитарных наук // Парадигма. 2021. № 3. С. 45–48. EDN: RVHQSM

3. Шевлякова-Борзенко И. Л. Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика // Университетский педагогический журнал. 2022. № 2. С. 3–10. EDN: HDGOIJ

4. Роберт И. В. Конвергентное образование: истоки и перспективы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 2 (32). С. 64–76. DOI 10.17238/issn1998-5320.2018.32.64. EDN: XRHHPN

5. Аржановская А. В., Елтанская Е. А., Генералова Л. М. Конвергенция технологий в образовании: новая детерминанта развития общества // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 93–95. DOI 10.24411/1991-5497-2020-00887. EDN: DQKTFI

6. Свечкарев В. П. Конвергентное образование на основе когнитивных технологий [Электронный ресурс] // Инженерный вестник Дона. 2015. №1-2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23659916> (дата обращения: 09.06.2023). EDN: TXTMTR

7. Монастырская Е. А., Дерябина Н. В. Традиционные методы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в контексте конвергентности технологий [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44576867> (дата обращения: 09.06.2023). EDN: GMZZPH

О. Yu. Afanasyeva¹, Ye. Yu. Nikitina², L. S. Kuz'mina³

¹ORCID No. 0000-0001-9289-1573

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

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-9550-4700

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. 0009-0007-7839-7086

Student of the Faculty of Foreign Languages, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: kuzminals@cspu.ru

CONVERGENCE IN MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract

Introduction. The ideas of convergence in education have become widespread in connection with the development of post-industrial society. The formation of a personality of a convergent type is one of the requirements of the modern world, understood as a complex whole, which can be studied only from the standpoint of the interaction of various subject areas in combination with the development and application of emergent technologies. Extrapolating the concept of convergence to liberal arts education, we put forward the substantiation of the potential of convergent learning in a foreign language educational process as the goal of this article.

Materials and methods. The leading methods of this study are the analysis of scientific literature on the problems of the development of modern education and the formation of relevant educational paradigms in the field of teaching foreign languages and cultures, as well as the generalization of the authors' experience as teachers of higher school. The choice of research methods and materials (regulatory documents and educational programs) is aimed at revealing the scientific and methodological potential of convergent learning in this subject area.

Results. The article describes the prerequisites for using convergent learning and its functions in foreign language education. The content platform of convergent foreign language education and the organizational and methodological conditions for its design are discussed. The necessity of unity of transdisciplinary knowledge and convergence of information, cognitive, social and pedagogical technologies is emphasized.

Discussion. The authors are confident that convergence in foreign language education can be implemented on the basis of transdisciplinarity and technological convergence within the framework of all types of educational and cognitive activities of students: classroom, extracurricular, research, as well as in the

course of teaching practice. The emphasis on the project types of work of students and their quasi-professional activities implies the participation of representatives of the pedagogical community in the development of convergence-based training programs.

Conclusion. The formation of a convergent paradigm of foreign language education reflects a trend towards polyparadigmality that allows its coexistence with other educational paradigms. The result of the syncretism of all educational paradigms is the formation of a tolerant secondary linguistic personality of the teacher, capable of productive cross-cultural and professional communication, as well as independent many-sided pedagogical activity.

Keywords: Modern education; Convergence in education; Convergent learning; Convergent technologies; Transfer zone of scientific knowledge; Future teacher; Foreign language; Student of a pedagogical university; Foreign language education; Educational paradigm; Secondary language personality.

Highlights:

At present, convergence acts as one of the modern paradigms of education at various levels;

Convergence in education is a strategy aimed at ensuring the interaction and integration of various subject areas in combination with the use of modern technologies;

Content and linguodidactic characteristics of foreign language education allow to extrapolate the ideas of convergence to this subject area.

References

1. Morozova M.I. (2021), *Konvergentnyy podkhod v obrazovanii shkol'nikov kak usloviye budushchego ustoychivogo razvitiya strany* [Convergent approach in the education of schoolchildren as a condition for the future sustainable development of the country], *Materialy XI mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Obrazovaniye kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva"*, 11–12 noyabrya 2021 goda [Proceedings of the XI International Scientific Conference "Education as a factor in the development of the intellectual and moral

potential of the individual and modern society”], St. Petersburg, November 11–12, 2021, pp. 121–124. EDN: TRIGTY (In Russian).

2. Nelyubina Ye.G. (2021), *Konvergentnyy podkhod v sisteme vysshego obrazovaniya na primere yestestvennykh i gumanitarnykh nauk* [Convergent approach in the system of higher education on the example of natural and human sciences], *Paradigma*, 3, 45–48. EDN: RVHQSM (In Russian).

3. Shevlyakova-Borzenko I.L. (2022), *Konvergentnyye protsessy v obrazovanii: istoki, faktory, dinamika* [Convergent processes in education: origins, factors, dynamics], *Universitetskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2, 3–10. EDN: HDGOIJ (In Russian).

4. Robert I.V. (2018), *Konvergentnoye obrazovaniye: istoki i perspektivy* [Convergent Education: Origins and Prospects], *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya*, 2 (32), 64–76. DOI 10.17238/issn1998-5320.2018.32.64. EDN: XRHPN (In Russian).

5. Arzhanovskaya A.V, Yeltanskaya Ye.A. & Generalova L.M. (2020), *Konvergenziya tekhnologiy v obrazovanii: novaya determinanta razvitiya obshchestva* [Convergence of technologies in education: a new determinant of the development of society], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 5 (84), 93–95. DOI 10.24411/1991-5497-2020-00887. EDN: DQKTFI (In Russian).

6. Svechkarev V.P. (2015), *Konvergentnoye obrazovaniye na osnove kognitivnykh tekhnologiy* [Convergent education based on cognitive technologies], *Inzhenernyy vestnik Dona*, 1-2. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23659916> (Accessed: 09.06.2023). EDN: TXTMTR (In Russian).

7. Monastyrskaya Ye.A. & Deryabina N.V. (2020), *Traditsionnyye metody obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov v kontekste konvergentnosti tekhnologiy* [Traditional methods of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities in the context of technology convergence], *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 5. T. 8, № 5. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44576867> (Accessed: 09.06.2023). EDN: GMZZPH (In Russian).

Статья поступила в редакцию 20.06.2023; одобрена после рецензирования 21.07.2023; принята к публикации 14.08.2023.

The article was submitted 20.06.2023; approved after reviewing 21.07.2023; accepted for publication 14.08.2023.

Научная статья

УДК 378.4 : 811

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.002

Е. А. Бароненко¹, Е. Б. Быстрой², Ю. А. Райсвих³

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 № 0000-0001-5976-3465

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

E-mail: bistraieb@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-5980-5450

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

E-mail: raisvihya@cspu.ru

КЕЙС-СТАДИ КАК МЕТОД СОЗДАНИЯ КОЛЛАБОРАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Аннотация

Введение. Статья посвящена внедрению в учебный процесс таких форм и методов работы, которые создают коллаборационную среду для более успешной подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности. В основе педагогической коллаборации лежит межличностное, научное и учебное взаимодействие обучающихся с целью обеспечения конкурентоспособности будущих учителей в постоянно меняющихся условиях профессионально-педагогической деятельности.

© Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Райсвих Ю. А., 2023

Материалы и методы. В статье рассмотрен метод кейс-стади, этапы работы с кейсом, а также условия для его эффективного применения. Особое внимание уделяется роли преподавателя, который выступает в качестве координатора, направляя обучающихся на самостоятельный поиск эффективного решения. В процессе педагогической коллаборации будущие учителя иностранного языка анализируют проблему, критически ее оценивают, отходят от стереотипных решений, оценивают возможные риски, аргументируют коллегиальное решение. Педагогическая коллаборация направляет вектор деятельности обучающихся в профессионально-педагогическую деятельность.

Результаты. Систематическое применение кейс-стади в учебном процессе на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» является предпосылкой для педагогической коллаборации. В результате этого у будущих учителей иностранного языка повышается уровень сформированности умений речевого общения на иностранном языке, развиваются критическое мышление, творческие способности. Это открывает новые горизонты для самореализации обучающихся, что, в свою очередь, способствует росту их методического потенциала.

Обсуждение. Авторы сравнивают и анализируют точки зрения ученых и педагогов-практиков по проблеме педагогической коллаборации и использования метода кейс-стади для работы со студентами в рамках коллаборационной образовательной среды. Делается вывод о значимости коллаборационного взаимодействия обучающихся для их профессиональной социализации и более успешной интеграции в профессионально-педагогическую

деятельность. Анализ различных методических позиций подтвердил, что изложенные авторами в данной статье положения в основном соотносятся с точками зрения других авторов.

Заключение. Мониторинг уровня подготовки выпускников к осуществлению профессиональной деятельности свидетельствует о росте готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности, а именно: о развитии коммуникативной компетенции на более высоком уровне, о вовлеченности в активный творческий процесс, о готовности к коллаборации со всеми субъектами учебного процесса, что обеспечивается созданием педагогической коллаборационной среды.

Ключевые слова: будущие учителя иностранного языка; профессиональная подготовка; педагогическая коллаборация; метод кейс-стади; коммуникативная компетенция; познавательная деятельность.

Основные положения:

- спроектирован процесс создания коллаборационной педагогической среды для более эффективной подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности;
- доказана эффективность использования метода кейс-стади, создающего условия для педагогической коллаборации, с целью формирования у будущих учителей иностранного языка профессионально значимых умений и навыков;
- особое внимание уделено роли преподавателя-координатора, который направляет обучающихся на самостоятельный поиск наиболее адекватного решения, не нарушая созданную коллаборационную среду.

1 Введение (Introduction)

Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности подразумевает решение ряда задач в процессе взаимодействия с различными субъектами процесса обучения и требует от выпускников умения найти эффективные способы для организации деятельности и плодотворного сотрудничества с коллегами, обучающимися, их родителями и другими образовательными организациями. Коллаборация является очень важным аспектом профессиональной подготовки будущего учителя с целью реализации горизонтально-фасилитарного взаимодействия на всех вышеобозначенных уровнях, поскольку коррелируется с современными образовательными трендами, маркером которых является ориентация на личность обучающегося, которая должна развиваться в гуманной и демократической образовательной среде [1]. Будущий учитель иностранного языка должен уметь организовать в процессе своей профессиональной деятельности межличностное общение, учебное и научное сотрудничество, а также совместную профессиональную деятельность. Для реализации поставленных целей следует придерживаться некоторых основополагающих принципов педагогической коллаборации, а именно:

- принцип горизонтально-фасилитарного партнерства, предполагающий равенство мнений и свобод всех участников учебного процесса;
- принцип толерантного отношения к чужому мнению, отличному от собственного;
- принцип готовности к конструктивному диалогу со всеми участниками учебного процесса;
- принцип оптимизации решения поставленных задач со сто-

роны всех участников учебного процесса с учетом прогнозирования конечного результата;

– принцип субъектной идентификации, который дает возможность оценить свой потенциал для решения поставленных задач и установления межличностных контактов.

При успешной реализации данных принципов представляется возможным так организовать учебное сотрудничество в контексте педагогической коллаборации, чтобы успешно подготовить будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности и развить их функциональную грамотность, которую Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева и М. Г. Федотова рассматривают как «интегрированный результат опыта взаимодействия участников образовательного процесса, как меру или степень включения будущих учителей в квазипрофессиональную и профессиональную деятельность с целью исполнения профессиональных функций» [2, 171].

Будущий учитель иностранного языка должен владеть различными формами учебной деятельности: парной, групповой, командной и коллективной. В контексте данной деятельности преподаватель выполняет образовательную, воспитательную, развивающую, мотивирующую, контролирующую и рефлексирующую функции. Для реализации данных функций необходимо подобрать такие формы работы, которые позволят в полной мере реализовать содержательную составляющую учебной деятельности, внедрить в учебный процесс нестандартные формы работы, создать квазипрофессиональную среду для более успешной адаптации обучающихся к будущей профессиональной деятельности, а также оказать в случае необходимости горизонтально-фасилитарную

поддержку и мотивировать обучающихся к самооценке достигнутых результатов.

Таким образом, создание условий для эффективной педагогической коллаборации в учебном процессе позволит будущим учителям иностранного языка быть конкурентоспособными в ситуации возрастающих требований и меняющихся условий профессиональной деятельности.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Для достижения поставленной цели, а именно для обеспечения эффективной коллаборации субъектов учебного процесса на более высоком уровне целесообразным является интеграция 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» таких способов и методов, которые направлены на взаимный обмен информацией, передачу сообщений, на взаимное влияние и взаимодействие, что позволит обучающимся быть включенными в процесс коллаборации. В этой связи эффективным представляется применение метода кейс-стади. Данный метод позволяет не только внести разнообразие в учебный процесс, но и побуждает обучающихся к совместной деятельности для поиска решения задач. Это дает возможность обучающимся в процессе педагогической коллаборации развивать знания, навыки и умения, необходимые для будущей эффективной профессиональной деятельности, а именно: умение проанализировать проблему, выделить ее структуру, критически

оценить имеющийся опыт решения подобных проблем, отвергнуть существующие стереотипы и штампы в процессе поиска путей решения проблемы, применить системный подход для диагностики возможных рисков при выборе путей решения, а также уметь обосновать коллегиально выбранное решение проблемы.

При традиционной организации учебного процесса обучающиеся получают готовый алгоритм действий с четко сформулированными поэтапными шагами для решения поставленных задач, однако в реальной жизни, в процессе профессиональной деятельности могут возникать непредвиденные ситуации, для решения которых достаточно трудно подобрать адекватное решение за короткий отрезок времени.

В процессе профессиональной деятельности каждый педагог сталкивается с различными сложными ситуациями, которые постоянно меняются и которые напрямую зависят от субъектов учебного процесса. Метод кейс-стади учит студентов анализировать ситуацию и быстро принимать решение. Основной целью метода является создание такой ситуации для обучающихся, которая мотивирует их на самостоятельный поиск путей решения поставленных задач, при этом они опираются на собственный жизненный и квазипрофессиональный опыт. При этом происходит преломление теоретических знаний и практических умений и навыков в профессионально-деятельностный сегмент будущей педагогической деятельности.

Структура кейса включает в себя четко сформулированную проблему, содержащую противоречия между требованием к уровню сформированности речевых умений и языковых навыков согласно ФГОС и реальной ситуацией, обозначенную цель и поставленные

задачи, которые необходимо решить. При реализации метода кейс-стади работа делится на следующие этапы:

– на подготовительном этапе отбираются наиболее репрезентативные ситуации, происходит ознакомление обучающихся как с проблемой, так и с технологией метода кейс-стади;

– на аналитическом этапе вниманию обучающихся представляется конкретная ситуация, в рамках которой происходит сбор и анализ информации;

– на этапе межличностной коллаборации обучающиеся анализируют возможные пути решения обозначенной проблемы и поставленных задач, выбирают в процессе коллегиального обсуждения наиболее приемлемый путь их решения;

– на оценочно-рефлексивном этапе сравниваются в процессе дискуссии выбранные пути решения, обсуждаются возникающие проблемы, селективируются предложенные пути решения проблемы и выбирается наиболее эффективное решение.

При интеграции метода кейс-стади в традиционный учебный процесс особая роль отводится преподавателю, который выступает в роли координатора. Он излагает основные задачи, помогает в поиске необходимой информации, мотивирует обучающихся на дискуссию и поиск оптимального решения проблемы. Степень участия координатора в руководстве при реализации метода кейс-стади варьируется от небольших подсказок или сообщения дополнительной информации либо предложения правильного решения до полного невмешательства в работу над проблемой. Преподаватель может контактировать при необходимости с одним обучающимся, несколькими, либо со всей группой. Он наблюдает за работой обучающихся, приходит в случае необходимости на помощь,

оценивает их работу и инициирует рефлексию на финальном этапе.

Обучающиеся действуют в рамках полученной роли, вживаются в нее, осознавая, что это всего лишь роль. Вступая в роль, они не наделяют ее своими личностными качествами. Для успешной работы над кейсом обучающиеся должны ориентироваться в теме, уметь осуществлять поиск и анализ информации, а также взаимодействовать друг с другом.

При применении метода кейс-стади следует принимать во внимание следующие требования к кейсам:

- соответствие уровня сложности актуальному уровню знаний, умений и навыков обучающихся;
- соответствие темы кейса изучаемому материалу;
- кейс должен носить альтернативный характер и предусматривать несколько вариантов решения;
- аутентичность представленных в кейсе материалов.

Таким образом, соблюдение данных требований будет способствовать успешной интеграции метода кейс-стади в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка, что позволит не только повысить уровень владения иностранным языком, но и эффективнее подготовит их к будущей профессиональной деятельности.

3 Результаты (Results)

Применение метода кейс-стади в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка является предпосылкой для успешной коллаборации обучающихся с целью реализации поставленных задач.

После презентации обучающимся кейса они вступают в активное коллегиальное обсуждение для поиска оптимального

решения, на данном этапе развиваются умение общения, умение работать в команде, умение критически подходить к имеющейся информации, взвешивая преимущества и недостатки возможных путей решения задач, а также способность принимать совместное решение, оценив рациональность идей коллег.

В процессе поиска новых нестандартных решений важная роль отводится преподавателю-координатору, который организует работу в соответствии с основными правилами успешной коллаборации. Все участники имеют право на высказывание собственной точки зрения и приведения аргументов «за», в случае несогласия каждый участник может привести контраргументы. Координатор не вмешивается в дискуссию и не прерывает выступающих, он наблюдает за ходом обсуждения, определяя в случае необходимости вектор работы.

Будущие учителя иностранного языка отмечают, что применение метода кейс-стади создает наилучшие условия для организации коммуникативной коллаборации, что приводит к более успешной подготовке к будущей профессиональной деятельности, а именно: повышается уровень сформированности умений монологической и диалогической речи, улучшаются коммуникативные умения, повышается уровень сформированности критического мышления. Это способствует самореализации, развитию творческих способностей и креативности, повышает методический потенциал обучающихся.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема педагогической коллаборации и создания в образовательных организациях коллаборационной среды вызывает все больший интерес у педагогической общественности. По мнению

В. А. Ханина, коллаборативное обучение позволяет максимально индивидуализировать образовательный маршрут обучающегося с опорой на принципы целостности, функциональности и интегративности, а также упрощает реализацию процесса профессиональной подготовки студентов посредством использования системного подхода [3]. В свою очередь, технология индивидуализации образовательной среды, как справедливо отмечают А. В. Ворожейкина и И. А. Скоробренко, характеризуется студентоориентированностью, а ее педагогический вектор направлен на личность каждого обучающегося и его актуальные образовательные потребности [4]. Кроме того, с точки зрения П. А. Балышева, достоинством реализации коллаборативного взаимодействия является отсутствие необходимости в строгой регламентации структур и правил активного взаимодействия обучающихся, хотя его реализация возможна лишь в особом образом спроектированной образовательной среде [5].

Обобщая указанные выше методические позиции, можно заключить, что создание коллаборационной среды для профессиональной подготовки будущих учителей обладает высоким дидактическим потенциалом, поскольку позволяет объединить активные действия нескольких студентов для решения поставленных учебных задач и в то же время освобождает процесс профессиональной подготовки студентов от авторитарности и догматичности, придавая ему интерактивный характер и максимально ориентируя его на личность и образовательные потребности каждого обучающегося. Анализ работ ученых и педагогов-практиков по проблеме использования метода кейс-стади в образовательном процессе с целью его интенсификации показал, что данный метод на сегодняшний

день активно используется преподавателями в работе со студентами, в том числе и в контексте педагогической коллаборации.

Рассматривая кейс-стади как современный метод обучения иностранным языкам в вузе, Н. С. Измайлова делает акцент на высоком потенциале метода для организации педагогической коллаборации студентов на занятиях (метод способствует развитию командного духа и позволяет совершенствовать коммуникативные навыки обучающихся) и формирования аналитических умений студентов в режиме дискуссии [6]. С этой методической позицией коррелируется точка зрения Е. А. Селивановой, которая очень точно подчеркивает, что кейс-метод способствует продуктивному сотрудничеству обучающихся и решению профессиональных задач в режиме коллаборации, где совместная работа по поиску путей решения педагогической проблемы обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки педагогов и, как следствие, их профессиональный рост [7]. Схожей точки зрения придерживаются также И. А. Ерина, С. П. Черкашина и В. А. Лапшин, которые рассматривают кейс-стади как ведущую технологию формирования коммуникативной компетентности и утверждают, что совместная деятельность студентов по решению кейсов повышает эффективность их продуктивного взаимодействия посредством групповой работы и способствует развитию у них необходимых механизмов профессиональной саморегуляции [8].

Таким образом, анализ вышеизложенных позиций ученых и педагогов-практиков подтверждает высокую актуальность использования метода кейс-стади в работе со студентами в контексте коллаборационной образовательной среды. Коллаборационное взаимодействие студентов, реализуемое в процессе работы по решению

кейсов, позволяет не только эффективно подготовить их к профессиональной деятельности в сфере образования, но и способствует формированию у них навыков межличностного профессионально-ориентированного общения, что в конечном итоге способствует их успешной профессиональной социализации.

5 Заключение (Conclusion)

Полученный опыт по созданию коллаборационной среды для подготовки будущих учителей иностранного языка подтверждает эффективность применения метода кейс-стади для активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, для формирования их коммуникативной компетенции на более высоком уровне, для вовлеченности в активный творческий процесс. Это не претендует на комплексное решение задачи подготовки конкурентоспособного учителя иностранного языка, однако создает условия для личностного профессионального роста, включающего в себя как формирование языковых навыков и речевых умений на более высоком уровне, так и профессиональных качеств будущих педагогов.

Основываясь на данных мониторинга уровня подготовки выпускников к осуществлению профессиональной деятельности, хотелось бы отметить, что большинство выпускников отмечают достаточную степень готовности к профессиональной деятельности, а также высокий уровень сформированности коммуникативных компетенций благодаря созданию педагогической коллаборационной среды, что свидетельствует об их конкурентоспособности на рынке труда.

Библиографический список

1. Формирование коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы в рамках горизонтально-фасилитарного взаимодействия [Электронный ресурс] / Е. И. Лаптева [и др.] // Вестник Мининского университета. 2022. Том 10, № 3 (40). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-5. EDN: ZMWDQE
2. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Интегральный подход к иноязычной образовательной среде как фактору развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2 (168). С. 168–181. DOI 10.25588/CSPU.2022.168.2.010. EDN: JEAOXE
3. Ханин В. А. Коллаборативное обучение в рамках реализации персонализированной модели повышения квалификации учителей иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. Т. 15. № 2. С. 5–16. DOI 10.14529/ped230201. EDN: IBMIOE
4. Ворожейкина А. В., Скоробренко И. А. Теоретико-методологические основы тьюторства и менторства в дополнительном профессиональном педагогическом образовании // Казанский педагогический журнал. 2022. № 6 (155). С. 15–22. DOI 10.51379/KPJ.2022.157.7.002. EDN: PUOQSA
5. Балышев П. А. Коллаборативное обучение: к сущности понятия [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Том 11, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf> (дата обращения: 03.07.2023). EDN: QYZNJO
6. Измайлова Н. С. Современные подходы и методы обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях // Перспективы науки. 2023. № 3 (162). С. 149–151. EDN: VXZWVB
7. Селиванова Е. А. Использование кейс-метода для интенсификации обмена знаниями между педагогами // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 3 (49). С. 101–108. DOI 10.23951/2307-6127-2023-3-101-108. EDN: EMYSJN
8. Ерина И. А., Черкашина С. П., Лапшин В. А. Кейс-метод как ведущая технология формирования коммуникативной компетентности // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 266–268. DOI 10.24412/1991-5497-2022-293-266-268. EDN: FNHJVN

Ye. A. Baronenko¹, Ye. B. Bystray², Yu. A. Reiswich³

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. 0000-0001-5976-3465
Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of German Language and German Language
Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-5980-5450
Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of German Language and German
Language Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: raisvihya@cspu.ru

CASE STUDY AS A METHOD OF CREATING A COLLABORATIVE ENVIRONMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract

Introduction. The article is devoted to the implementation into the educational process of such forms and methods of work that create collaborative environment for more successful training of future foreign language teachers for professional activities. Pedagogical collaboration is based on interpersonal, scientific and educational interaction of students in order to ensure the competitiveness of future teachers in the constantly changing conditions of professional and pedagogical activity.

Materials and Methods. The article discusses the case study method, the stages of working with a case, as well as the conditions for its effective application. Particular attention is paid to the role of the teacher, who acts as a coordinator, directing students to independent search for an effective solution. In the process of pedagogical collaboration, future foreign language teachers analyze the problem, critically assess it, move away from stereotypical decisions, assess possible risks, and argue for a collegial decision. Pedagogical collaboration directs the vector of students' activities into professional and pedagogical activities.

Results. The systematic use of case studies in the educational process at the Faculty of Foreign Languages of the South-Ural State Humanities-Pedagogical University is a prerequisite for pedagogical collaboration, as a result, future foreign language teachers increase the level of formation of foreign language speech communication skills, develop critical thinking, creative abilities, which opens up new horizons for self-realization of students, which in turn contributes to the growth of their methodological potential.

Discussion. The authors compare and analyze the points of view of scientists and teachers-practitioners on the problem of pedagogical collaboration and the use of the case study method to work with students within the collaborative educational environment. The conclusion is made about the importance of collaborative interaction of students for their professional socialization and more successful integration into professional and pedagogical activities. An analysis of various methodological positions confirmed that the provisions set forth by the authors in this article are mainly consistent with the methodological positions and points of view of other authors.

Conclusion. Monitoring the level of training of graduates for the implementation of professional activities indicates an increase in the readiness of graduates of a pedagogical university for professional activities, namely: the development of communicative competence at a higher level, involvement in an active creative process, readiness for collaboration with all subjects of the educational process, which is ensured by means of creation of a pedagogical collaboration environment.

Keywords: Future foreign language teachers; Professional training; Pedagogical collaboration; Case study method; Communicative competence; Cognitive activity.

Highlights:

The process of creating a collaborative pedagogical environment was designed for more effectively training of future foreign language teachers for professional activities;

The efficiency of the proposed case-study method, which creates conditions for pedagogical collaboration in order to form professionally significant skills and abilities of future foreign language teachers, has been proved;

Special attention is paid to the role of the teacher-coordinator, who guides students to an independent search for the most appropriate solution, without disturbing the created collaboration environment.

References

1. Lapteva E.I., Bystraj E.B., Tyumaseva Z.I. & Orekhova I.L. (2022), *Formirovanie kommunikativno-kompensatornoj kompetencii obuchayushchihhsya osnovnoj shkoly v ramkah gorizontal'no-fasilitarnogo vzaimodejstviya* [Formation of communicative and compensatory competence of students of the basic school within the framework of horizontal-facilitary interaction], *Vestnik Mininskogo universiteta*, 10, 3 (40). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-5. EDN: ZMWDQE (In Russian).
2. Nikitina E.Yu., Afanasjeva O.Yu. & Fedotova M.G. (2022), *Integral'nyj podhod k inoyazychnoj obrazovatel'noj srede kak faktoru razvitiya funkcional'noj gramotnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka* [An integral approach to a foreign language educational environment as to a factor in the development of functional literacy of a future foreign language teacher], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 2 (168), 168–181. DOI 10.25588/CSPU.2022.168.2.010. EDN: JEAOXE (In Russian).
3. Hanin V.A. (2023), *Kollaborativnoe obuchenie v ramkah realizacii personificirovannoj modeli povysheniya kvalifikacii uchitelej inostrannogo yazyka* [Collaborative learning in a personalized model of professional development of foreign language teachers], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*, 15, 2, 5–16. DOI 10.14529/ped230201. EDN: IBMIOE (In Russian).
4. Vorozhejkina A.V. & Skorobrenko I.A. (2022), *Teoretiko-metodologicheskie osnovy t'yutorstva i mentorstva v dopolnitel'nom professional'nom pedagogicheskom obrazovanii* [Theoretical and methodological foundations of tutoring and mentoring in additional professional pedagogical education], *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, 6 (155), 15–22. DOI 10.51379/KPJ.2022.157.7.002. EDN: PUOQSA (In Russian).
5. Balyshv P.A. (2023), *Kollaborativnoe obuchenie: k sushchnosti ponyatiya* [Collaborative learning: the essence of the concept], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [Electronic], 11, 1. Available at: <https://mir->

nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf (Accessed: 03.07.2023). EDN: QYZNJO (In Russian).

6. Izmajlova N.S. (2023), *Sovremennye podhody i metody obucheniya inostrannym yazykam v vysshih uchebnyh zavedeniyah* [Modern approaches and methods of teaching foreign languages in higher educational institutions], *Perspektivy nauki*, 3 (162), 149–151. EDN: VXZWVB (In Russian).

7. Selivanova E.A. (2023), *Ispol'zovanie kejs-metoda dlya intensifikatsii obmena znaniyami mezhdu pedagogami* [Using the case method to intensify the exchange of knowledge between teachers], *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 3 (49), 101–108. DOI 10.23951/2307-6127-2023-3-101-108. EDN: EMYSJN (In Russian).

8. Erina I.A., Cherkashina S.P. & Lapshin V.A. (2022), *Kejs-metod kak vedushchaya tekhnologiya formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti* [Case method as the leading technology of formation of communicative competence], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2 (93), 266–268. DOI 10.24412/1991-5497-2022-293-266-268. EDN: FNHJVN (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 10.08.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 378.4 : 811

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.003

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

¹ORCID № 0000-0001-6638-6610

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

E-mail: 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

АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Введение. В данной статье рассматриваются основные задачи учителя иностранного языка на современном этапе, при этом акцент делается на интерактивном характере обучения, рассматриваются преимущества интерактивных методов обучения и возможность их интеграции в традиционный учебный процесс, теоретически обосновывается и доказывается их эффективность.

Материалы и методы. В качестве основных методов обучения выступают интерактивные методы, целью которых является

© Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А., 2023

придание заданиям коммуникативного характера, анализ особенностей родного языка для овладения иноязычным материалом, принцип синтетичного овладения лексико-грамматическими знаниями. Это позволяет не только улучшить языковую подготовку будущих учителей иностранного языка, но и вооружает их информационной, методической и технической составляющими профессиональной подготовки для более успешного вхождения в профессиональную деятельность.

Результаты. Анализ результатов педагогической практики свидетельствует об эффективности применения интерактивных методов в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Обучающиеся демонстрируют умения конструктивного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, они успешно решают учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие и социально-ориентационные задачи. Будущие учителя иностранного языка проявляют высокий уровень резильентности при встрече с конфликтными ситуациями.

Обсуждение. Авторы обобщают результаты анализа работ ученых по проблеме использования интерактивных методов обучения в контексте лингвообразования в высшей школе и подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Констатируется высокий методический потенциал интерактивных методов обучения. Делается вывод о важности интерактивных методов обучения как в аспекте предметной подготовки будущих учителей иностранного языка, так и в аспекте их дидактической подготовки.

Заключение. Делается вывод о том, что применение интерактивных методов обучения создает предпосылки для развития

критического мышления, толерантности и доброжелательности, улучшает взаимоотношения в коллективе и повышает уровень положительной мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: будущие учителя иностранного языка; коммуникативные умения; умения диалогической и монологической речи; интерактивные методы обучения; прием «За стеклом»; прием «Броуновское движение»; прием «Древо решений»; прием «Карусель».

Основные положения:

– доказана необходимость применения интерактивных методов обучения для более эффективной профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к педагогической деятельности;

– определены преимущества интерактивных методов обучения с целью организации конструктивного взаимодействия на основе горизонтально-фасилитарного сотрудничества;

– в процессе практической деятельности выявлены наиболее эффективные интерактивные методы обучения, носящие универсальный характер.

1 Введение (Introduction)

Основной задачей учителя иностранного языка является такая организация учебного процесса, которая позволит обучающимся овладеть диалогическими и монологическими умениями на более высоком уровне и быть в состоянии успешно организовать процесс общения с представителями иноязычной культуры. Для реализации данной цели педагогу необходимо подобрать способы активного вовлечения обучающихся в процесс работы для получения знаний и передачи информации, а также поиска правильного

решения поставленной задачи. В этой связи особую роль приобретают интерактивные методы обучения, базирующиеся на горизонтально-фасилитарной работе педагога и обучающихся, которые являются равноправными участниками учебного процесса. Обучающиеся вступают во взаимодействие как с учебной средой, так и с непосредственным окружением, результатом чего является приобретение необходимого опыта, что является источником учебного познания.

При интерактивном обучении фокус направлен на совместную деятельность, которая проходит в несколько этапов за счет постоянной смены видов работы, начиная от теоретического осмысления, заканчивая практическим применением. К таким видам работы относятся различные дидактические и ролевые игры, дискуссии, работа по станциям, проектная деятельность и так далее. Обучающиеся в процессе деятельности пробуют себя как в роли педагога, так и в роли участника учебного процесса, что повышает уровень их мотивации и способствует повышению продуктивности учебного процесса.

Преимущества применения интерактивных методов в учебном процессе обусловлены следующими особенностями, а именно:

– обучающиеся активно взаимодействуют друг с другом в процессе решения учебных задач, при этом формы взаимодействия варьируются: «обучающийся – преподаватель – обучающийся», «обучающийся – компьютер – преподаватель» и так далее. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, направляя обучающихся для решения образовательных задач;

– при внедрении в учебный процесс интерактивных методов преподаватель организует работу следующим образом: мотивирует

обучающихся на решение поставленных задач, в процессе совместной деятельности происходит формирование нового опыта, его интериоризация и рефлексия на заключительном этапе;

– формы работы при применении интерактивных методов различны: работа в парах, в малых и больших группах на основе горизонтально-фасилитарного сотрудничества;

– интерактивные методы базируются на игровых формах обучения, что создает среду для учета и реализации индивидуальных особенностей обучающихся, а также способствует приобретению как познавательного, так и социального, квазипрофессионального опыта.

Таким образом, интеграция интерактивных методов обучения в традиционный учебный процесс дает возможность обучающимся не только овладеть полученными знаниями и закрепить их, но и приобрести опыт взаимодействия друг с другом, научиться избегать конфликтных ситуаций, выходить из возможных конфликтов с достаточно высоким уровнем педагогической результатности, отстаивать свою позицию, уметь принимать противоположную точку зрения, а также осуществлять саморефлексию, что в конечном итоге будет способствовать готовности будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Исходя из приоритетной задачи подготовки будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности, мы применяли в учебном процессе интерактивные методы обучения, направленные на устное опережение, учет родного языка обучающихся при овладении иноязычным материалом, синтетичность усвоения материала, коммуникативность упражнений.

Данные приемы носят универсальный характер и могут быть использованы при работе с обучающимися на разных уровнях владения языком, а также варьироваться в зависимости от учебных задач и индивидуальных особенностей конкретной целевой группы.

В качестве примеров приведем некоторые из них.

Прием «За стеклом». Несколько обучающихся разыгрывают заданную ситуацию, остальные выступают в качестве наблюдателей, экспертов, критиков и аналитиков. Актеры передают эмоциональный накал конфликта, наблюдатели комментируют увиденную ситуацию и оценивают поведение героев, эксперты рассматривают особенности характеров и в зависимости от этого объясняют поведенческие реакции, критики дают скептическую оценку как ситуации, так и актерам, аналитики объясняют причины возникновения конфликта, возможные пути его решения и дают оценку действиям героев.

При использовании приема «Броуновское движение» обучающиеся собирают информацию по актуальной теме, перемещаясь по всей учебной аудитории и опрашивают коллег. Таким образом отрабатываются различные грамматические структуры или необходимые лексические единицы, а задача педагога заключается в том, чтобы грамотно составить вопросы и обеспечить взаимодействие обучающихся на изучаемом иностранном языке.

Одним из эффективных приемов является «Древо решений». Обучающиеся делятся на несколько групп, у каждой из которых есть большой лист бумаги — собственное «древо решений». В процессе обсуждения обучающиеся делают пометки на «древе решений» группы с целью решения поставленной задачи. Затем обучающиеся меняются местами и переходят к «древу решений»

другой группы, добавляют свои идеи в «дерево решений» коллег. На следующем этапе группа модераторов изучает «Дерево решений» каждой из групп и выбирает наиболее оптимальное решение задачи, сравнивая преимущества и недостатки каждого из предложенных вариантов.

Еще одним эффективным интерактивным приемом является «Карусель». Обучающиеся делятся на два кольца: внешнее и внутреннее. Участники внутреннего кольца остаются на своих местах, участники внешнего кольца двигаются по часовой стрелке. Каждый обучающийся за короткий промежуток времени успевает обсудить несколько вопросов, записывая ответы в таблицу. На финальном этапе обучающиеся обмениваются мнениями и подводят итоги.

В зависимости от форм взаимодействия преподаватель может подключать к работе также интернет-технологии. Спектр этих технологий обширен и включает в себя интерактивные электронные учебники и справочники, интерактивные устные и письменные беседы с реальными партнерами по коммуникации, а также видеоконференции.

Использование интерактивных методов в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка позволяет организовать учебный процесс на более высоком уровне, совершенствовать информационную, методическую и техническую составляющие учебного процесса, что в конечном итоге улучшит языковую и профессиональную подготовку будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности.

3 Результаты (Results)

Анализ итогов педагогической практики обучающихся на

факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» позволяет констатировать тот факт, что внедрение интерактивных методов обучения в традиционный учебный процесс решает комплекс задач по подготовке будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности, а именно: учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные. Обучающиеся легко вступают во взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса в рамках педагогической практики: с обучающимися, с педагогами-методистами, с представителями администрации, родителями обучающихся. Будущие учителя демонстрируют умения отстаивать свою точку зрения, уметь выходить из конфликтных ситуаций с минимальными потерями для себя, резильентно вести себя при столкновении с внештатными ситуациями. Полученные навыки по организации интерактивного обучения помогают будущим учителям иностранного языка организовать диалогическое взаимодействие с обучающимися, успешно применять игровые и тренинговые формы обучения, побуждать обучающихся к интеллектуальной активности, апеллируя к духу соперничества и состязательности.

При применении интерактивных методов в процессе педагогической практики будущие учителя иностранного языка не только активизируют формирование необходимых знаний, умений и навыков обучающихся, но и способствуют повышению их интереса к познанию культурных реалий и межкультурных особенностей страны изучаемого языка. Владея интерактивными методами и приемами, будущие учителя иностранного языка обладают способностью и готовностью организовывать совместную

деятельность с обучающимися, вовлекать их в интерактивную деятельность, в процессе которой они не только получают знания по предмету, но и развивают метапредметные и коммуникативные умения. Атмосфера продуктивного сотрудничества позволяет получить обратную связь от обучающихся и дает будущим учителям возможность провести саморефлексию по результатам работы.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема использования интерактивных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей и в контексте языкового образования достаточно активно обсуждается в научно-педагогической среде. Большое внимание ученые и методисты уделяют вопросам разнообразия интерактивных методов обучения и их наиболее эффективной интеграции в учебный процесс.

Е. В. Ефимова рассматривает интерактивные методы обучения как средство профессионального развития преподавателей иностранного языка. Автор делает акцент на интеграции традиционных методов обучения с инновационными образовательными трендами в интерактивном контексте и делает заключение о важности перманентного профессионального развития педагогов с использованием комплексного арсенала интерактивных методов, который позволит наиболее успешно подготовить их к вхождению в профессионально-педагогическую карьеру [1]. Аналогичной методической позиции придерживается И. В. Григорьева, по мнению которой «применение инновационных образовательных технологий и использование интерактивных методов обучения интенсифицирует учебную деятельность, обеспечивает надлежащую специальную подготовку и создает условия для получения более широкого базового образования» [2].

Проецируя проблему использования интерактивных методов обучения иностранному языку в плоскость системно-деятельностного и лично ориентированного подходов, Ю. В. Кузнецова справедливо утверждает, что применение интерактивных методов в обучении студентов иностранным языкам позволяет активизировать каждого обучающегося, делая его полноправным участником учебной коммуникации и погружая в реальную атмосферу сотрудничества, где активность студентов преобладает над активностью преподавателя, выступающего в качестве наставника, модератора, фасилитатора, стремящегося направить вектор деятельности студентов в нужное русло, стимулируя их активную самостоятельную работу и аналитическую деятельность, направленную на поиск решений поставленных учебных задач [3].

Продолжение этих идей находим в работах В. Д. Максимовой и А. С. Восковской, которые отмечают, что для реализации интерактивных методов в организации процесса обучения иностранному языку обязательным условием является переход от теоретического изучения учебного материала к активным практикам применения языкового материала в коммуникативных ситуациях — диалогах или групповых дискуссиях. По мнению авторов, наряду с развитием языковых навыков у студентов интерактивные методы обучения иностранному языку способствуют более эффективному развитию у них аналитических, коммуникативных и творческих навыков, что является неоспоримым достоинством этих методов работы с обучающимися [4]. Мы полностью разделяем указанные выше точки зрения и принимаем их за методический императив, на который следует опираться в организации процесса обучения иностранному языку в высшей школе: интерактивные

методы обучения способствуют более успешному овладению студентами учебным материалом, позволяют повысить их учебную мотивацию и вносят существенный вклад в их подготовку к успешному вхождению в профессионально-педагогическую деятельность, способствуя формированию личности творческого и инновационного педагога новой формации.

По мнению А. Д. Вечедовой и Т. С. Рахметова, «интерактивный метод подчеркивает необходимость обучения на основе проблемного изложения учебного материала, что позволяет студенту мыслить логически, нестандартно разрешать приведенную проблему» [5, 27]. Эта методическая позиция в целом коррелируется с нашими наблюдениями за работой студентов в условиях использования интерактивных методов для организации учебного процесса в педагогическом вузе: обучающиеся более активны, они стремятся в режиме коллегиальной работы и взаимодействия анализировать и подвергать критической оценке альтернативные точки зрения и аргументированно выбирать наиболее успешное решение учебной задачи.

Интересными представляются идеи П. П. Ростовцевой о положительном влиянии интерактивных методов обучения на развитие эмоционального интеллекта у обучающихся. С позиции автора, формирование эмоционального интеллекта невозможно лишь в теоретической плоскости, напротив, этот процесс должен быть опосредован активизацией всех психических процессов личности, а одни лишь традиционные методы обучения с этой миссией справиться не могут, поэтому ограничиваться их рамками, конечно, недостаточно [6]. В самом деле, нельзя не согласиться с тезисом о необходимости владения современным педагогом основами

эмоционального интеллекта как когнитивно-личностного образования, поскольку учитель нового поколения должен обладать способностью и готовностью распознавать собственные чувства и эмоции, грамотно управлять ими, понимать эмоции и чувства различных субъектов образования с целью выстраивания максимально конструктивных взаимоотношений с ними. Очевидно, что ввиду большего дидактического резонанса, который возникает при использовании интерактивных методов обучения, эмоциональный интеллект будущего педагога формируется более эффективно и становится уже не простым когнитивно-личностным образованием, а приобретает как психологический феномен уже надпрофессиональный характер.

Рассматривая интерактивные методы обучения как средство развития языковой личности будущих филологов, М. С. Шевченко делает акцент на их высоком образовательном потенциале, поскольку благодаря использованию этих методов в учебном процессе обучающиеся получают опыт межсубъектного взаимодействия и работы в команде, что позволяет достичь целостности и интеграции теоретических знаний посредством их использования в учебном проектировании и решении учебных задач [7]. Полностью разделяя указанную точку зрения, мы полагаем, что все это, в конечном итоге, будет способствовать формированию профессиональной грамотности будущего педагога, которую О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова и Л. С. Кузьмина определяют как отражение степени успешности выполнения человеком профессиональной деятельности, придающее этой деятельности личностный характер и определяющее, таким образом, успешность проявления человеком его профессионального потенциала [8].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день использование интерактивных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей актуально и обладает высоким методическим потенциалом. Интерактивные методы обучения позволяют не только развивать учебную активность студентов и интенсифицировать их самостоятельную работу по освоению учебного материала, но и вооружают будущих учителей необходимым для эффективной педагогической деятельности методическим арсеналом, который может быть использован в процессе решения ежедневных лингводидактических задач.

5 Заключение (Conclusion)

Исходя из социального заказа государства, системы образования и общества на современном этапе задачей педагога является подбор таких форм и методов обучения, которые способствуют активному вовлечению обучающихся в совместное интерактивное взаимодействие. Систематическое применение интерактивных методов на занятиях по иностранному языку позволяет сформировать на более высоком уровне коммуникативные умения обучающихся, научить их работать в коллективе, слушать и слышать собеседника, поддерживать беседу, отстаивать свою точку зрения и принимать чужую. В процессе интерактивного взаимодействия эффективно формируются фонетические, лексические и грамматические навыки обучающихся, а также умения диалогической и монологической речи.

Обучающиеся оказываются в ситуации, когда им необходимо самостоятельно находить необходимую информацию, анализировать ее и применять полученные знания, что наполняет

процесс обучения содержательным смыслом. Применение интерактивных методов обучения придает учебному процессу положительный эмоциональный характер, что способствует доверительному отношению всех его участников друг к другу, создавая позитивную атмосферу сотрудничества. Интерактивное обучение создает предпосылки для развития способностей неординарно мыслить, критически оценивать проблемную ситуацию, находить выходы из нее. Обучающиеся отстаивают свои точки зрения, выслушивают иные позиции, проявляют при этом толерантность и доброжелательность, что способствует становлению коллектива и улучшает личностные взаимоотношения в нем. Таким образом, применение интерактивных методов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей способствует их профессиональному становлению и делает более эффективным вхождение в педагогическую профессию.

Библиографический список

1. Ефимова Е. В. Профессиональное развитие преподавателей иностранных языков в высшем учебном заведении // Глобальный научный потенциал. 2023. № 4 (145). С. 180–183. EDN: CAUBWB
2. Григорьева И. В. Инновационные образовательные технологии и интерактивные методы обучения // Вестник Университета Российской академии образования. 2020. № 4. С. 28–36. DOI 10.24411/2072-5833-2020-10037. EDN: EYEEFL
3. Кузнецова Ю. В. Применение интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 94–96. DOI 10.24412/1991-5497-2022-192-94-96. EDN: ZQPROE
4. Максимова В. Д., Восковская А. С. Использование интерактивных методов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 82–85. DOI 10.24412/1991-5497-2023-299-82-85. EDN: RXMFYU
5. Вечедова А. Д., Рахметов Т. С. Интерактивные методы обучения студентов педагогических специальностей иностранному языку // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 15. № 3. С. 26–31. DOI 10.31161/1995-0675-2021-

15-3-26-31. EDN: HQMFQM

6. Ростовцева П. П. Интерактивные методы обучения как способы повышения эмоционального интеллекта // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 288–290. DOI 10.24412/1991-5497-2021-489-288-290. EDN: VKZZHS

7. Шевченко М. С. Развитие языковой личности будущих филологов посредством интерактивных методов обучения // Kant. 2021. № 2 (39). С. 453–457. DOI 10.24923/2222-243X.2021-39.80. EDN: SXEPRZ

8. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г., Кузьмина Л. С. Профессиональная грамотность как педагогическая проблема // Общество. 2022. № 4-2 (27). С. 10–13. EDN: KBNBWF

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 No. 0000-0001-6644-4091

Postgraduate of the Department of Pedagogics and Psychology,
Lecturer of the Department of German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

ACTUALIZATION METHODS OF TEACHING FUTURE TEACHERS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Introduction. This article discusses the main tasks of a foreign language teacher at the present stage, with an emphasis on the interactive nature of teaching, the advantages of interactive teaching methods and the possibility of their integration

into the traditional educational process are considered, their efficiency is theoretically substantiated and proved.

Materials and Methods. The main teaching methods are interactive methods, the purpose of which is to give tasks communicative character, analysis of features of the native language for mastering foreign language material, the principle of synthetic mastery of lexical and grammatical knowledge. This allows not only to improve the language training of future foreign language teachers, but also equips them with information, methodological and technical components of professional training for more successful entry into professional activities.

Results. Analysis of the results of pedagogical practice indicates the efficiency of the use of interactive methods in the process of training future foreign language teachers. Students demonstrate the skills of constructive interaction with all participants of the educational process, they successfully solve educational, cognitive, communication-developing and social-orientation tasks. Future foreign language teachers show a high level of resilience when faced with conflict situations.

Discussion. The authors summarize the results of the analysis of works of scientists on the problem of using interactive teaching methods in the context of linguistic education in higher school and the training of future teachers for professional activities. The high methodological potential of interactive teaching methods is stated. The conclusion is made about the importance of interactive teaching methods both in terms of the subject training of future foreign language teachers, and in terms of their didactic training.

Conclusion. It is concluded that the use of interactive teaching methods creates the prerequisites for development of critical thinking, tolerance and goodwill, improves relationships in the team and increases the level of positive motivation for learning foreign language.

Keywords: Future foreign language teachers; Communication skills; Dialogic and monologue speech skills; Interactive

teaching methods; “Behind the Glass” technique; “Brownian Motion” technique; “Decision Tree” technique; “Carousel” technique.

Highlights:

The necessity of using interactive teaching methods for more effective professional training of future foreign language teachers for pedagogical activity has been proved;

The advantages of interactive teaching methods were identified in order to organize constructive interaction based on horizontal-facilitative cooperation;

In the process of practical activity, the most effective interactive teaching methods that are universal in their nature have been identified.

References

1. Efimova E.V. (2023), *Professional'noe razvitie prepodavatelej inostrannyh yazykov v vysshem uchebnom zavedenii* [Professional development of teachers of foreign languages in universities], *Global'nyj nauchnyj potencial*, 4 (145), 180–183. EDN: CAUBWB (In Russian).
2. Grigor'eva I.V. (2020), *Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii i interaktivnye metody obucheniya* [Innovative educational technologies and interactive teaching methods], *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*, 4, 28–36. DOI 10.24411/2072-5833-2020-10037. EDN: EYEEFL (In Russian).
3. Kuznecova Yu.V. (2022), *Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya inostrannomu yazyku v vuze* [Application of interactive methods of teaching foreign languages at a university], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (92), 94–96. DOI 10.24412/1991-5497-2022-192-94-96. EDN: ZQPROE (In Russian).
4. Maksimova V.D. & Voskovskaya A.S. (2023), *Ispol'zovanie interaktivnyh metodov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze* [Interactive methods in teaching a foreign language at non-linguistic universities], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2 (99), 82–85. DOI 10.24412/1991-5497-2023-299-82-85. EDN: RXMFYY (In Russian).
5. Vechedova A.D. & Rahmetov T.S. (2021), *Interaktivnye metody obucheniya studentov pedagogicheskikh special'nostej inostrannomu yazyku* [Interactive methods of teaching foreign language to students of pedagogical specialties], *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*, 15, 3, 26–31. DOI 10.31161/1995-0675-2021-15-3-26-31. EDN: HQMFGM (In Russian).

6. Rostovceva P.P. (2021), *Interaktivnye metody obucheniya kak sposoby povysheniya emocional'nogo intellekta* [Interactive teaching methods as ways to increase emotional intelligence], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 4 (89), 288–290. DOI 10.24412/1991-5497-2021-489-288-290. EDN: VKZZHS (In Russian).

7. Shevchenko M.S. (2021), *Razvitie yazykovej lichnosti budushchih filologov posredstvom interaktivnykh metodov obucheniya* [Development of the future philologists' language personality through interactive teaching methods], *Kant*, 2 (39), 453–457. DOI 10.24923/2222-243X.2021-39.80. EDN: SXEPRZ (In Russian).

8. Afanas'eva O.Yu., Fedotova M.G. & Kuz'mina L.S. (2022), *Professional'naya gramotnost' kak pedagogicheskaya problema* [Professional literacy as a pedagogical problem], *Obshchestvo*, 4-2 (27), 10–13. EDN: KBNBWF (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 10.08.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 378.4 : 811

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.004

Е. Б. Быстрой¹, И. А. Скоробренко²

¹ORCID № 0000-0001-5976-3465

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

E-mail: bistraieb@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-6644-4091

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация

Введение. В статье рассматривается процесс формирования иноязычного речевого поведения обучающихся. Цель исследования: разработка и апробация учебно-методических рекомендаций, содержащих тексты о типично немецких чертах характера, традициях, предтекстовые и послетекстовые задания, межкультурные симуляции, упражнения творческого плана, задания по составлению синквейнов и кластеров.

Материалы и методы. Достижению цели исследования способствовало использование таких методов, как обзор научно-методической литературы, описание и обобщение собственного опыта авторов. Материалом для разработки учебно-методических

© Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А., 2023

рекомендаций стали культурно-специфические аутентичные тексты о менталитете, национальной культуре немцев и особенностях их коммуникативного поведения. Тексты, представленные в учебно-методических рекомендациях, были дидактизированы и содержали предтекстовые и послетекстовые задания.

Результаты. Авторами статьи проведен анализ целесообразности работы с учебными материалами, отражающими индивидуальные особенности и особенности коммуникативного поведения представителей других культур, их менталитет, традиции и этикетные нормы с целью формирования иноязычного речевого поведения обучающихся. Доказано, что использование в образовательном процессе специально разработанных учебно-методических рекомендаций способствует формированию иноязычного речевого поведения студентов.

Обсуждение. Авторы обобщают и осмысливают результаты анализа работ ученых и практикующих учителей по проблеме формирования иноязычного речевого поведения обучающихся. Делается вывод о том, что результаты проделанной авторами работы в основном соотносятся с методическими позициями и точками зрения других авторов и ученых.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило эффективность реализации учебно-методических рекомендаций для формирования иноязычного речевого поведения обучающихся как условия эффективного межкультурного диалога. Опыт работы по формированию иноязычного речевого поведения будущих учителей на занятиях по иностранному языку в вузе подтвердил эффективность применения специально разработанных авторами учебно-методических рекомендаций.

Ключевые слова: будущие учителя; иноязычное речевое поведение; учебно-методические рекомендации; аутентичные тексты; тексты социокультурной тематики; синквейн; кластер; межкультурная симуляция; межкультурный диалог.

Основные положения:

– применение специально разработанных авторами учебно-методических рекомендаций способствует формированию иноязычного речевого поведения обучающихся, так как они содержат материалы, стимулирующие развитие данного процесса (их специфика заключается в использовании аутентичных текстов, содержащих информацию об этикетных нормах, принятых в стране изучаемого языка, межкультурных симуляций, способствующих правильному выбору диалогических единств и социокультурно окрашенных лексических единиц и др.);

– коммуникативная направленность процесса формирования иноязычного речевого поведения будущих учителей, опосредованная национальным контекстом и спецификой поведения носителей другой культуры, способствует эффективности данного процесса.

1 Введение (Introduction)

Современная система образования требует подготовки учителей нового поколения, обладающих способностью и готовностью взаимодействовать конструктивно со всеми субъектами образовательного процесса. Грамотный учитель должен уметь управлять своей деятельностью, обладать эмоциональным интеллектом, а также выстраивать свое речевое поведение в соответствии с целями, задачами и контекстами педагогической коммуникации. О релевантности данной проблемы свидетельствует

увеличение числа исследований и расширение смыслового поля проблематики речевого поведения.

Понятие речевого поведения педагога мы определяем как использование совокупности общепринятых норм и традиций в педагогической коммуникации между различными субъектами образования, складывающееся из индивидуальных особенностей коммуникантов, которые находят отражение в вербальном и невербальном поведении в соответствии с кодексом педагогической этики.

Если говорить о подготовке учителей иностранного языка, следует отметить важность формирования у них речевого поведения как на родном языке, так и на иностранном, которое является доминантой процесса изучения иностранного языка, поскольку этот процесс предполагает знакомство с культурой и менталитетом страны изучаемого языка. Будущему педагогу необходимо овладеть не только языком как знаковой системой, но и освоить язык через призму соизучения языка и культуры [1]. Выпускник факультета иностранных языков педагогического вуза должен не только знать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка на достаточно высоком уровне, но и стать ретранслятором культуры в школе, уметь создать позитивный межкультурный климат на занятиях по иностранному языку.

Будучи обусловленным национальной культурой, иноязычное речевое поведение несет в себе не только лингвистический компонент, но и культурно-поведенческий, связанный с традициями другого народа, этикетными нормами [2]. Таким образом, иноязычное речевое поведение детерминирует процесс социализации личности в мультикультурном обществе, то есть иностранный язык

является инструментом межкультурного взаимодействия, с одной стороны, и позволяет проникнуть в глубины иноязычной культуры, с другой стороны. В связи с этим преподавателям иностранного языка в высшей школе необходимо руководствоваться принципом соизучения языка и культур и наряду с передачей студенту лингвистических знаний, научить будущих выпускников выстраивать свое иноязычное речевое поведение в соответствии с требованиями и нормами коммуникативной этики в межкультурном контексте.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Ведущими методами исследования являются обзор научно-методической литературы, описание и обобщение собственного опыта авторов. Материалом для исследования послужили нормативные документы по обучению иностранному языку в вузе, учебные планы по подготовке педагогов и специально разработанные авторами статьи учебно-методические рекомендации.

Материалами для разработки учебно-методических рекомендаций стали аутентичные тексты о менталитете и национальной культуре немцев, их характере, особенностях вербального и невербального поведения. Тексты, представленные в учебно-методических рекомендациях, были дидактизированы и содержали предтекстовые и послетекстовые задания. Кроме того, разработанные учебно-методические рекомендации включают упражнения творческого характера, предполагают составление синквейнов и кластеров по культурно-специфической тематике. В них представлены межкультурные симуляции, предполагающие знакомство студентов с особенностями речевого поведения представителей других культур, дополненное паттернами их невербального поведения.

3 Результаты (Results)

Для формирования иноязычного речевого поведения студентов факультета иностранных языков нами разработаны учебно-методические рекомендации, содержащие тексты о культуре и поведенческих паттернах немцев, об их менталитете. Данные тексты были дидактизированы посредством подстановочных, трансформационных, репродуктивных упражнений. Данные рекомендации включали также межкультурные симуляции, задания в формате кейс-стади, а также задания креативной направленности и др.

Первый раздел учебно-методических рекомендаций посвящен формированию у обучающихся представлений о нормах речевого поведения в межкультурном контексте и предполагает работу с аутентичными текстами, повествующими о нормах поведения в процессе делового и бытового общения, а также наиболее распространенных стереотипах страны изучаемого языка. Так, при работе над текстом «Этикет, манеры и культура» обучающиеся получили задание — сравнить представленную в тексте информацию со своим мнением в аспекте сложившихся социокультурных стереотипов о немцах, действительно ли для немцев типична расчетливость и экономность, действительно ли немцы платят в ресторане каждый за себя. Данная работа может быть организована в виде мозгового штурма, работы в малых группах, где все участники являются генераторами идей и инициаторами дискуссий. Это позволяет выйти за пределы стандартного обсуждения, иницирует развитие интуиции и воображения.

Второй раздел учебно-методических рекомендаций направлен на применение полученных знаний о нормах речевого поведения на практике и содержит межкультурные симуляции,

являющие собой задания в игровой форме, направленные на практическое применение полученных знаний в ситуациях, имитирующих взаимодействие представителей различных культур. Межкультурные симуляции направлены на формирование иноязычного речевого поведения студентов в контексте осознания ими родной и чужой культур, а также на анализ паттернов невербального поведения, представленных в коммуникативной традиции различных народов. Такие задания способствуют созданию на занятиях по иностранному языку квазимежкультурной коммуникативной среды, предполагающей формирование у будущих педагогов способности и готовности к смене перспектив общения, к идентификации стереотипов и работе с ними, а также иных умений вербальной и невербальной коммуникации в ситуациях межкультурного взаимодействия. Приведем пример межкультурной симуляции «Встреча в аэропорту», позволяющей наглядно показать коммуникационные межкультурные различия и их связь с эмоциональным восприятием ситуации.

Участникам раздаются карточки с заданиями, причем никто не должен знать, какое задание получили остальные. Вся группа в конце игры должна оказаться разбитой на пары. Приведем примеры заданий на карточках: «Коротко сказать «хэлло», находясь на расстоянии примерно пятьдесят сантиметров от партнера» (США), «Сложить ладони вертикально перед грудью и слегка поклониться» (Индия), «Стоя на не слишком близком расстоянии от партнера, коротко и крепко пожать ему руку» (Германия), «Держа руки по швам, сделать легкий поклон в сторону партнера, замереть на две секунды» (Япония). Это упражнение служит для демонстрации норм приветствия, принятых в различных культурах.

После выполнения заданий в форме межкультурных симуляций следует этап рефлексии, в рамках которого студенты составляют синквейн или кластер.

Приведем также пример кейса, отражающего специфику иноязычного речевого поведения. Русский студент решил позвонить своему немецкому другу по переписке. Свой разговор с другом он начал с самопрезентации: «Здравствуй, это Игорь Петров из России». На другом конце провода зависло непонятное для россиянина молчание. В голове Игоря Петрова пронеслись мысли: «Я звоню, наверное, зря, со мной не хотят разговаривать. Мой звонок является неожиданным для немецкого друга, что явилось причиной заминки». В немецком речевом поведении существует следующая этикетная норма: телефонный разговор первым начинает тот, кому звонят. Например, «Господин Шмидт у телефона». Студентам предлагается выбрать правильное решение возникшей проблемы.

Использование в работе с обучающимися перечисленных выше заданий способствовало более глубокому пониманию чужой культуры, воспитанию чувства толерантности к ее проявлениям, поиску превентивных мер избегания межкультурных конфликтов, что стало залогом успешности формирования иноязычного речевого поведения у студентов. Суммируя вышеизложенное, можно констатировать, что обучение студентов с использованием специально разработанных нами учебно-методических рекомендаций, направленных на формирование иноязычного речевого поведения будущих педагогов, доказало эффективность их применения в процессе коммуникативной подготовки будущих учителей в вузе.

4 Обсуждение (Discussion)

На сегодняшний день проблема формирования иноязычного речевого поведения обучающихся привлекает внимание педагогической общественности и активно обсуждается в научно-педагогическом сообществе. К этому вопросу обращаются как ученые-педагоги, так и практикующие школьные учителя, преподаватели вузов и колледжей. Педагогическим императивом современного образования звучат слова Т. Н. Демко, Л. Н. Федосеевой и Т. Е. Алексеевой: «Специальная подготовка преподавателя к речевой коммуникации приобретает стратегическое значение для формирования полноценно образованного человека» [3, 111]. Эта позиция очень точно подтверждает важность и актуальность проблемы формирования речевого поведения будущих учителей.

Вслед за Г. А. Остяковой-Почежерской мы полагаем, что «речевое поведение является демонстрацией коммуникативной компетентности» [4, 176]. Будущий участник межкультурной коммуникации должен обладать необходимой грамотностью для умелой организации собственного речевого поведения, обладать способностью и готовностью прогнозировать вероятные последствия своего и чужого речевого поведения и поступков. Как отмечают Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева и А. В. Свиридова, «... знание конкретных форм речевого обхождения освобождает человека от создания новых моделей поведения, если у него выработаны привычные реакции этикетного характера» [5, 159]. Следовательно, процесс формирования иноязычного речевого поведения будущих педагогов невозможно представить без вооружения их знаниями о нормах речевого поведения в стране изучаемого языка и невербально-поведенческими паттернами, использование которых

является гарантом успешного межкультурного диалога и корректного взаимодействия с носителями иных языка и культуры.

И. Э. Ярмакеев, Т. С. Пименова, А. Р. Абдрафикова и др. делают акцент на важности формирования у обучающихся иноязычного речевого поведения с помощью аутентичных материалов. Категорию аутентичности авторы рассматривают в ключе конструктивистского подхода, позволяющего обучающимся конструировать собственные знания в активной деятельности через восприятие и переработку информации аутентичными способами, то есть способами, апеллирующими к реальности [6]. Продолжение этих идей находим в работах Е. Э. Калининой, которая справедливо подчеркивает, что благодаря своеобразию языкового наполнения аутентичные тексты способствуют реализации социокультурного фона и формируют у читателя представление о типичных для того или иного языка ситуациях и способах коммуникации в них [7]. Полностью разделяя эти методические позиции, мы полагаем, что специально дидактизированные аутентичные культурно-специфические тексты и грамотно организованная работа с ними способствуют более эффективному формированию у обучающихся комплекса знаний, обеспечивающих почву для успешного формирования у них иноязычного речевого поведения.

Выводы о необходимости формирования иноязычного речевого поведения будущих учителей с опорой на аутентичные тексты, межкультурные симуляции и творческие задания, к которым мы пришли в ходе нашей работы, полностью соотносятся с точкой зрения М. Ю. Сюткиной и Л. А. Мироновой, которые утверждают, что нужно не просто научить студентов быстро подбирать необходимые лексико-грамматические единицы, а сформировать у них

умение осуществлять отбор адекватных стратегий речевого поведения и пользоваться ими в коммуникации с носителями иных языков и культур [8].

Таким образом, обзор проблемы формирования иноязычного речевого поведения в трудах ученых и практикующих педагогов подтвердил высокую актуальность данной проблемы на сегодняшний день и необходимость поиска современных технологий работы со студентами в этом аспекте. Результаты проведенного нами исследования в целом соотносятся с методическими позициями, представленными в педагогической науке на сегодняшний день.

5 Заключение (Conclusion)

Внедрение разработанных авторами учебно-методических рекомендаций в образовательный процесс факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» позволило повысить эффективность подготовки будущих учителей иностранного языка в аспекте их погружения в мир иноязычной культуры и межкультурной коммуникации, что положительно сказалось на их иноязычном речевом поведении. Проведенное исследование показало, что в академической группе, где были внедрены учебно-методические рекомендации, отмечены значительные качественные изменения в отличие от групп, в которых учебно-методические рекомендации не апробировались.

Так, лексическое оформление продукта речи студента стало приближенным к аутентичному, что выразилось в более активном использовании эмотивных фразеорефлексов и паремических единиц. Повысился интерес студентов к роли и значению разнообразных коммуникативных средств. Кроме того, восприятие характеро-

логических особенностей менталитета немцев в аспекте компарации способствовало формированию толерантного отношения к иной культуре и ее представителям и инициировало развитие компенсаторных способностей, которые позволяли прогнозировать гипотетически возможные ответные речевые и неречевые действия партнера по коммуникации и выстраивать речевое поведение на должном уровне.

Библиографический список

1. Карасик В. И. Моделирование функций языка // Язык и культура. 2022. № 58. С. 29–42. DOI 10.17223/19996195/58/2. EDN: FECXVO
2. Вишневская Л. П., Тимченко М. В. Иностранный язык как феномен национальной культуры и путь к межкультурному пониманию // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 223–225. EDN: ZCBTMT
3. Демко Т. Н., Федосеева Л. Н., Алексеева Т. Е. Речевое поведение преподавателя как фактор одухотворения мышления // Прикладная юридическая психология. 2021. № 2 (55). С. 103–112. DOI 10.33463/2072-8336.2021.2(55).103-112. EDN: GSCTMU
4. Остякова-Почежерская Г. А. Коммуникативная компетентность, выраженная в речевом акте // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2022. № 5-2 (137). С. 169–176. EDN: HJLSTV
5. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Свиридова А. В. Теоретико-методологическая навигация развития речевого имиджа будущего учителя // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1 (173). С. 154–181. DOI 10.25588/CSPU.2023.173.1.007. EDN: LRJDRN
6. Ярмакеев И. Э., Пименова Т. С., Абдрафикова А. Р. Аутентичность как методическая категория в теории и практике преподавания иностранного (английского) языка // Филология и культура. 2022. № 1 (67). С. 228–234. DOI 10.26907/2074-0239-2022-67-1-228-234. EDN: UFRTRI
7. Калинина Е. Э. Роль аутентичных текстов в развитии коммуникативной компетенции // Казанская наука. 2022. № 5. С. 145–147. EDN: HRDEON
8. Сюткина М. Ю., Миронова Л. А. Интеркультурная компетенция в языковом образовании: интегративный подход // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4 (53). С. 455–458. DOI 10.25683/VOLBI.2020.53.409. EDN: RKOEIU

Ye. B. Bystray¹, I. A. Skorobrenko²

¹ORCID No. 0000-0001-5976-3465

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of German Language and German Language
Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-6644-4091

Postgraduate of the Department of Pedagogics and Psychology,
Lecturer of the Department of German Language and German Language
Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH BEHAVIOR OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: PRACTICAL ASPECT

Abstract

Introduction. The article discusses the process of formation of foreign language speech behavior of students. The purpose of the study: development and testing of educational and methodological recommendations containing texts about typical German character traits, traditions, pre-text and post-text tasks, intercultural simulations, creative exercises, tasks for compiling synkwines and clusters.

Materials and Methods. The achievement of the goal of the study was facilitated by the use of such methods as review of scientific and methodological literature, description and generalization of the authors' own experience. Culturally-specific authentic texts about the mentality, national culture of the Germans and the peculiarities of their communicative behavior became the material for the development of educational-methodological recommendations. The texts presented in the educational and methodological recommendations were didacticized and contained pre-text and post-text tasks.

Results. The authors of the article analyzed the expediency of working with educational materials that reflect the individual characteristics and characteristics of the communicative

behavior of representatives of other cultures, their mentality, traditions and etiquette norms in order to form a foreign language speech behavior of students. It is proved that the use of specially developed educational and methodological recommendations in the educational process contributes to the formation of foreign language speech behavior of students.

Discussion. The authors summarize and comprehend the results of the analysis of the work of scientists and practicing teachers on the problem of the formation of foreign language speech behavior of students. It is concluded that the results of the work done by the authors mainly correlate with the methodological positions and points of view of other authors and scientists.

Conclusion. The conducted research confirmed the efficiency of the implementation of educational-methodological recommendations for the formation of foreign language speech behavior of students as a condition for effective intercultural dialogue. The experience of work on the formation of foreign language speech behavior of future teachers in foreign language classes at the university confirmed the efficiency of the application of educational-methodological recommendations specially developed by the authors.

Keywords: future teachers; foreign language speech behavior; educational and methodical recommendations; authentic texts; texts on sociocultural topics; cinquain; cluster; intercultural simulation; intercultural dialogue.

Highlights:

The use of educational and methodological recommendations specially developed by the authors contributes to the formation of foreign language speech behavior of students, as they contain materials that stimulate the development of this process (their specificity is in the use of authentic texts containing information about the etiquette norms adopted in the country of the language being studied, intercultural simulations that contribute to correct choice of dialogic units and socio-culturally

colored lexical units, etc.);

The communicative orientation of the process of formation of foreign language speech behavior of future teachers, mediated by the national context and the specifics of the behavior of carriers of another culture, contributes to the efficiency of this process.

References

1. Karasik V.I. (2022), *Modelirovanie funkcijazyka* [Modeling language functions], *Yazyk i kul'tura*, 58, 29–42. DOI 10.17223/19996195/58/2. EDN: FECXVO (In Russian).
2. Vishnevskaya L.P. & Timchenko M.V. (2019), *Inostrannyj yazyk kak fenomen nacional'noj kul'tury i put' k mezhkul'turnomu ponimaniyu* [Foreign language as a phenomenon of national culture and the path to intercultural understanding], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (74), 223–225. EDN: ZCBTMT (In Russian).
3. Demko T.N., Fedoseeva L.N. & Alekseeva T.E. (2021), *Rechevoe povedenie prepodavatelya kak faktor oduhotvoreniya myshleniya* [Speech behavior of the teacher as a factor of spiritualization of thinking], *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*, 2 (55), 103–112. DOI 10.33463/2072-8336.2021.2(55).103–112. EDN: GSCTMU (In Russian).
4. Ostyakova-Pochezherskaya G.A. (2022), *Kommunikativnaya kompetentnost', vyrazhennaya v rechevom akte* [Communicative competence, expressed in speech act], *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta*, 5-2 (137), 169–176. EDN: HJLSTV (In Russian).
5. Nikitina E.Yu., Afanasjeva O.Yu. & Sviridova A.V. (2023), *Teoretiko-metodologicheskaya navigaciya razvitiya rechevogo imidzha budushchego uchitelya* [Theoretical and methodological navigation of the development of the speech image of the future teacher], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1 (173), 154–181. DOI 10.25588/CSPU.2023.173.1.007. EDN: LRJDRN (In Russian).
6. Yarmakeev I.E., Pimenova T.S. & Abdrafikova A.R. (2022), *Autentichnost' kak metodicheskaya kategoriya v teorii i praktike prepodavaniya inostrannogo (anglijskogo) yazyka* [Authenticity as a methodological category in theory and practice of foreign (English) language teaching], *Filologiya i kul'tura*, 1 (67), 228–234. DOI 10.26907/2074-0239-2022-67-1-228-234. EDN: UFRTRI (In Russian).
7. Kalinina E.E. (2022), *Rol' autentichnyh tekstov v razvitiikommunikativnoj kompetencii* [The role of authentic texts in the development of communicative competence], *Kazanskaya nauka*, 5, 145–147. EDN: HRDEON (In Russian).

8. Syutkina M.Yu. & Mironova L.A. (2020), *Interkul'turnaya kompetenciya v yazykovom obrazovanii: integrativnyj podhod* [Intercultural competence in language education: integrative approach], *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 4 (53), 455–458. DOI 10.25683/VOLBI.2020.53.409. EDN: RKOEIU (In Russian).

Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 05.07.2023; принята к публикации 07.07.2023.

The article was submitted 14.06.2023; approved after reviewing 05.07.2023; accepted for publication 07.07.2023.

Научная статья

УДК 378 : 159.9

ББК 74.484 : 88.4

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.005

Г. В. Валеева¹, З. И. Тюмасева²

¹ORCID № 0000-0003-3140-1627

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: valeevagv@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-5895-0605

Профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: zit@cspu.ru

**«ЦЕНТР СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ»
КАК СЛУЖБА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Аннотация

Введение. Развитие здоровой личности рассматривается как процесс коадаптации образовательной среды педагогического вуза и ее субъектов (преподавателей и студентов). В статье субъектность, представлена как основа здоровья личности. На основе прогностического анализа субъективных проблем профессионального развития преподавателей педагогического вуза и студентов, которые, приводят к нарушению их субъектности, актуализируется необходимость создания «Центра содействия развитию здоровой личности», как условия повышения уровня здоровья субъектов образовательного процесса. Цель статьи — выявить и обосновать проблемные зоны здоровья студентов и преподавателей и создать

© Валеева Г. В., Тюмасева З. И., 2023

«Центр содействия развитию здоровой личности» как службу сопровождения субъектов образования.

Материалы и методы. В процессе проведенного исследования использован логико-теоретический анализ психолого-образовательной и эколого-валеологической литературы, посвященной проблемам сопровождения высшего педагогического образования; программа диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония». Математические методы статистической обработки данных позволили обобщить полученные результаты.

Результаты. Проведенное исследование позволило выявить проблемные зоны здоровья студентов и преподавателей педагогического вуза, включающие психофизическую, когнитивную и ценностно-мотивационную сферы, выраженные через общие субъективные показатели в переходной зоне. Установлено что, 60 % преподавателей считают, что им не хватает умений выстраивать гармоничные межличностные отношения, а 79 % студентов хотят «быть понятыми» и стремятся к самоактуализации. Выявленные проблемные зоны здоровья студентов и преподавателей позволили разработать и апробировать службу сопровождения высшего педагогического образования «Центр содействия развитию здоровой личности».

Обсуждение. Внутренними барьерами развития субъектности студентов и преподавателей является низкая мотивация к личным изменениям и ориентация на достижение душевного покоя, неумение управлять своим образом жизни. В статье представлена деятельность службы сопровождения высшего педагогического образования «Центр содействия развитию здоровой личности», которая направлена на развитие способности студентов и препода-

вателей к самоуправлению.

Заключение. Сделан вывод о том, что несформированная иерархия ценностей и эгоцентрический характер ценностей формирует зависимость от сиюминутных задач. Эта зависимость в сочетании с низкой мотивацией к личным изменениям и ориентацией на достижение душевного покоя является субъективной предпосылкой, проблем социализации. Центр содействия развитию здоровой личности, работающий на основе авторской технологии консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья, способствует успешной коадаптации образовательной среды педагогического вуза и её субъектов.

Ключевые слова: субъектность; здоровье; личность; психологическая готовность к оздоровительной деятельности; стрессонапряженность; «Центр содействия развитию здоровой личности».

Основные положения:

– выявлены особенности субъективной составляющей здоровья студентов и преподавателей педагогического вуза;

– показана внутренняя связь особенностей субъективного здоровья студентов и преподавателей с их стратегией жизнедеятельности;

– показана связь особенностей образовательной среды педагогического вуза и особенностей развития субъектности студентов и преподавателей с деятельностью центра содействия развитию здоровой личности;

– определены содержание деятельности центра содействия развитию здоровой личности и алгоритм его работы.

1 Введение (Introduction)

Особенностью образовательной среды педагогического вуза является то, что результат образовательной деятельности отсрочен и критерии успеха «здесь и сейчас» четко не определяются, а это порождает ситуацию неопределенности, которая приводит к повышению стрессонапряженности. В психологических исследованиях отмечается хронически высокая стрессонапряженность педагогов [1; 2]. Она является результатом жизнедеятельности нездоровой личности и имеет системный здоровьеразрушительный характер. В условиях неопределенности социального успеха в образовательной среде, единственным вариантом повышения стрессоустойчивости педагогов является снижение уровня такой неопределенности. Это возможно достичь путем коадаптации субъектов и образовательной среды педагогического вуза. По мнению А. В. Петровского, адаптация — это психологический процесс, отражающий целостное проявление личности, в ходе которого она приобретает равновесие и устойчивость к воздействию социальной среды [3], то есть личность становится здоровой. Опираясь на *принцип субъектности*, отражающий основополагающую роль субъекта, базовыми свойствами которого, являются: целостность, единство, интегральность, активность мы считаем, что благополучие субъекта возможно только в результате коадаптации его и образовательной среды вуза. Методологическим основанием, позволяющим рассматривать коадаптацию, как становление субъектности, является, введенное С. Л. Рубинштейном, понятие «способ существования», как характерного для личности способа построения и воспроизводства жизненных отношений [4]. Таким образом, субъектность лежит в основе коадаптации и определяет здоровье личности.

В нашем исследовании субъектности мы опирались на научные взгляды А. В. Петровского, Е. А. Сергиенко воспринимающих человека как субъекта собственного развития, а также на системный подход (Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, А. И. Субетто и др.) и личностно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков и др.), которые позволяют рассматривать субъектность, как интеграцию различных компонентов психологической организации субъекта, определяющих его жизнедеятельность [4]. Е. В. Леонова определяет «субъектность» как способность субъекта ставить цели и актуализировать, развивать, направлять свои ресурсы для их достижения [5].

Конкретизируя понятие «субъектность», мы понимаем, ее как феномен понимания, самоосознанным представителем человеческого вида, обладающим внутренней целостностью самого себя, позволяющий ему прогнозировать и моделировать свое развитие на основе своих ресурсов.

В этом смысле субъектность — это психологический механизм безопасной жизнедеятельности здоровой личности, так как позволяет прогнозировать и моделировать ей свое развитие на основе своих ресурсов, снижая неопределенность образовательной среды. Главным критерием развития субъектности является субъективное здоровье, под которым подразумевается состояние динамического равновесия между их адаптационными возможностями и постоянно меняющейся образовательной средой, характеризующейся неопределенностью критериев успеха. Разрешить проблему развития здоровой личности в аспекте коадаптации субъектов и образовательной среды вуза возможно путем создания

центра содействия развитию здоровой личности как службы сопровождения преподавателей и студентов.

Содействие здоровому и безопасному развитию субъектности как основы здоровой личности происходит в процессе психолого-педагогической работы, направленной на оздоровление личности, которая реализуется через: мониторинг физической, психической и социальной составляющих здоровья включающий диагностику, анализ, интерпретацию и систематизацию этих показателей здоровья. Мониторинг позволит увидеть, в каких сферах жизнедеятельности локализованы нарушения (недостаток опыта) развития субъектности, что даст возможность наметить пути восстановления здоровья личности. Необходимо обучать оздоровлению на основе предварительных диагностических исследований здоровья преподавателей и студентов, используя такие формы работы, как тьюторское сопровождение, семинары-тренинги, тематический сайт и другие, которые способствуют расширению адаптационных возможностей преподавателей и студентов, повышению уровня их безопасности и способности реализовывать безопасное поведение. Психолого-педагогическая работа предполагает такие формы работы по вопросам защиты от социальных опасностей, как тьюторское сопровождение, семинары-тренинги, «телефон доверия», вебинары и статьи на тематическом сайте, которые позволяют понизить уровень склонности к созависимому поведению у преподавателей и студентов и научат их противодействию опасностям социального характера.

Психологическое оздоровление личности, направленное на формирование безопасного поведения, проводимое в форме индивидуального и группового консультирования, приведёт к осозна-

нию жизненных целей и перспектив развития, что повысит стрессоустойчивость преподавателей педагогического вуза и студентов и снизит уровень опасности и здоровьезатратности их поведения; снижению агрессии за счет изменения личностных установок, повышению гибкости восприятия и мышления, вследствие осознания многообразия представлений о себе и формирования гибкого поведения, осознанию многообразия способов понимания и решения проблемы, что уменьшит конфликтность преподавателей и студентов и повысит безопасность их жизнедеятельности. Результатом деятельности «Центра содействия развитию здоровой личности» является повышение стрессоустойчивости субъектов образовательной среды через развитие самоосознанности, внутренней целостности и формирование умения прогнозировать и моделировать свое развитие на основе своих ресурсов, то есть через развитие субъектности. На поведенческом уровне у студентов и преподавателей формируется умение управлять своим здоровьем и осуществлять безопасные стратегии жизнедеятельности. В качестве показателей эффективности содействия развитию здоровой личности, мы рассматриваем показатели развития субъектности.

1. *Первый показатель — психологическая готовность к оздоровительной деятельности* (состояние психологических характеристик субъекта, обеспечивающих расширение адаптационных возможностей на основе субъект-субъектных отношений и оздоровительных технологий). Характеристикой психологической готовности к оздоровительной деятельности являются: *на психоэмоциональном уровне* (выраженность состояний фрустрации, тревожности, ригидности и истощения, как показателей активности субъекта оздоровительной деятельности); *на когнитивном*

уровне (уровень сформированности: «потребностное напряжение» в отношении оздоровления и представления об этой деятельности как показателя способности преподавателей к самоуправлению); *на психофизическом уровне* (самооценка удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем, как показателя адаптированности организма преподавателей и студентов к образовательной среде педагогического вуза и «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности); *на ценностно-мотивационном уровне* (иерархия ценностей; выраженность агрессии, как показателя внутреннего конфликта).

2. *Второй показатель — уровень стрессоустойчивости* (стрессонапряженности). Уровень стрессоустойчивости связан с расстановкой приоритетов развития и планирования своей жизни. Оба показателя являются критериями умения управлять своим образом жизни (ставить цели и актуализировать, развивать, направлять свои ресурсы для их достижения).

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В процессе проведенного исследования использован логико-теоретический анализ психолого-образовательной, эколого-валеологической литературы по изучаемой проблеме, на основании которого мы пришли к выводу, что в большинстве случаев разрабатываются авторские модели центров, с опорой на ведущие задачи и направления работы современных психологических служб учреждений высшего профессионального образования и особенностей образовательной среды вуза [6; 7]. Однако, в этих моделях не учитываются особенности развития субъектности субъектов образовательной среды педагогического вуза.

Эмпирическое исследование субъектности субъектов обра-

зовательной среды вуза проводилось с использованием авторской программы диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония», которая позволила нам выявить уровень психологической готовности к оздоровительной деятельности и стрессонапряженность. Исследование осуществлялось с 2012 по 2022 г. г. на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В эксперименте принимали участие 60 преподавателей от 35 до 65 лет и 164 студента от 22 до 45 лет. Преподаватели с высоким профессиональным рейтингом. Студенты получали стипендию по успеваемости, были общественно активные, участвовали в научных мероприятиях. Для анализа диагностических данных использовался интерпретационный метод, устанавливающий связи между характеристиками субъективного здоровья субъектов и образовательной среды вуза и выявляющий связь этих особенностей с функциями «Центра содействия развитию здоровой личности». На завершающем этапе проективный метод позволил спроектировать «Центр развития здоровой личности», как службу сопровождения преподавателей и студентов педагогического вуза. Для оценки эффективности деятельности «Центра развития здоровой личности» использовались статистические методы обработки результатов: непараметрический Т-критерия Вилкоксона, позволяющий оценить изменения уровня психологической готовности к оздоровительной деятельности и уровня стрессоустойчивости (стрессонапряженности), как показателей субъектности [8].

3 Результаты (Results)

Анализ результатов исследования субъективной составляющей здоровья преподавателей и студентов позволил выделить

общие характеристики их проблемной зоны (показатели в переходной зоне): неудовлетворенность состоянием костно-мышечной системы у 50–60 % (степень выраженности показателя 8 и 9,6 баллов); все респонденты имеют хронические заболевания (2 группа здоровья); у них не сформировано потребностное напряжение в отношении оздоровления (уровень выраженности показателя 16–17,8 баллов) и представление об оздоровлении, как метадеятельности (6,2 % и 7,5 % от максимально сформированного, нет представления о результате оздоровления).

Выявлено, что преподаватели и студенты, в качестве референтной группы, не указывают свою профессиональную группу, что говорит о трудностях адаптации в образовательной среде. Их проблемные зоны имеют и отличительные характеристики. У студентов отмечается высокая стрессонапряженность (субъективный показатель социальной составляющей здоровья, выраженность показателя 503,7 баллов), внутреннее недовольство при внешней лояльности, снижение приспособляемости психических процессов к меняющимся условиям среды (выраженность состояний «Агрессия», «Ригидность» — 9,8 баллов (переходная зона). Иерархия ценностей у них не сформирована (переходное состояние на границе зон — степень выраженности показателя 12 баллов). Для 79 % студентов актуальная потребность, отражающая их программу развития, заключается в том, чтобы «быть понятым». Они стремятся к самоактуализации через самопознание, саморазвитие и самореализацию.

Преподаватели более стрессоустойчивы — выраженность показателя 276 баллов (пороговая); иерархия ценностей сформирована, но она носит эгоцентрический характер (ценности-цели:

мудрость, общественное призвание, познание, самореализация; ценности-средства: образованность, эффективность, самоконтроль, независимость, рационализм, твердая воля) и формирует зависимость от социального признания, которое неопределено. Актуальной потребностью, отражающей программу развития, для 60 % преподавателей является формирование уверенности в себе и умение выстраивать гармоничные межличностные отношения. Для 40 % преподавателей характерно умение мотивировать себя к деятельности; для 30 % — самоутверждение и материальное благополучие. Анализ адресной психологической помощи отражает трудности реализации программы своего развития (актуальной потребности) преподавателями и студентами. Их беспокоят следующие проблемы (первичный запрос на консультирование): межличностные отношения — 69 %; трудности самореализации — 16 %; психосоматические проявления — 45 %.

Выявленные в ходе диагностического исследования проблемные зоны субъективного здоровья говорят о нарушении интеграции различных компонентов психологической организации субъекта, определяющих его жизнедеятельность, то есть субъектность. Таким образом, понимание «саших себя» и уровень внутренней целостности ограничивают возможности преподавателей и студентов, как профессиональной группы в прогнозировании и моделировании своего развития на основе своих ресурсов. Развитие субъектности, как основы здоровой личности, позволяет устранить эти ограничения.

Структурой, способной содействовать развитию субъектности, как основы здоровой личности, реализовывать безопасную стратегию жизнедеятельности является «Центр содействия разви-

тию здоровой личности». Деятельность центра основывается на следующих принципах:

1. Каждый человек имеет свое предназначение в общемировом устройстве и поэтому ценен.

2. Человек — продукт системы отношений. Его интеграция с миром имеет многоуровневую структуру.

3. Миссия человека в творческом преобразовании самого себя и окружающего мира.

4. Каждый человек, развиваясь в соответствии с универсальными закономерностями, преодолевает чувство одиночества через различные формы единения с окружающим миром с целью обретения своего места в мире.

5. Каждый человек уникален и неповторим.

6. Каждый человек целостен по своей природе. Целостность человека по отношению к миру определяет его предназначение.

7. Каждый человек является самоорганизующейся системой, уровень развития которой зависит от взаимоотношения между его психологической и физиологической структурой.

Цель деятельности «Центра содействия развитию здоровой личности» — развитие субъектности, способной реализовывать безопасную стратегию жизнедеятельности, то есть развитие самоосознания и целостности, которые позволят преподавателям и студентам прогнозировать и моделировать свое развитие на основе своих ресурсов без ограничений.

Содержание деятельности «Центра содействия развитию здоровой личности» позволяет реализовать эту цель на основе вышеуказанных принципов (Таблица 1).

Таблица 1 — **Содержание деятельности «Центра содействия развитию здоровой личности»**

Table 1 — **The content of the activities of the “Center for the Promotion of the Development of a Healthy Personality”**

Запрос	Потребность общества в безопасном развитии личности
Цель	Содействие развитию здоровой личности, способной реализовывать безопасную стратегию жизнедеятельности
Методологический подход	Системный, комплексный, личностно-деятельностный
Принцип	Системность, субъектность, индивидуализация, взаимообусловленность физической, психологической и социальной составляющих здоровья человека
Управление «Центром содействия развития здоровой личности»	Совет специалистов: психолог-диагност, психолог-консультант, педагог-психолог, тьютор по здоровьесбережению

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Направление деятельности					
Научно-исследовательское	Научно-методическое	Диагностика		Индивидуальное и групповое консультирование	Профилактика формирования созависимого поведения
		Диагностика субъективной составляющей здоровья	Диагностика объективной составляющей здоровья		
Методическое обеспечение		Компьютерная программа комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония»	Методика экспресс-диагностики уровня здоровья по Г. Л. Апанасенко	Технология консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья	Авторские вебинары по самопознанию, самоуправлению, формированию партнерских отношений и развитию способов взаимодействия; применению оздоровительных технологий
Кадровое обеспечение		Психолог-диагност	Тьютор по здоровьесбережению	Тьютор по здоровьесбережению. Психолог-консультант	Тьютор по здоровьесбережению. Педагог-психолог

Совет специалистов формирует стратегию содействия развитию здоровой личности (единую стратегию и тактику решения проблемы, с которой преподаватели и студенты обращаются в центр). Отметим основные направления деятельности «Центра содействия развитию здоровой личности (ЦСРЗЛ)».

1. Мониторинг состояния здоровья *преподавателей и студентов на основе* комплексной программы диагностики, обеспечивающей исследование состояния здоровья по специально разработанной программе, с выделением группы риска. В результате мониторинга, проводимого психологом-диагностом центра, они узнают, в каких сферах жизнедеятельности локализованы нарушения (недостаток опыта) здоровья личности. Затем формируются группы для дальнейшего сопровождения.

2. *Индивидуальные и групповые консультации* преподавателей и студентов по вопросам сохранения здоровья, применения средств и способов его укрепления. Для решения поставленной задачи, нами проводились следующие мероприятия: консультирование по вопросам развития субъектности, осуществлялось тьюторское сопровождение индивидуального оздоровления на основе комплекса психогигиенических и коррекционных упражнений и семинаров-тренингов по профилактике и коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью.

3. *Профилактика формирования созависимого поведения.* Психолог-педагог и тьютор по здоровьесбережению размещают на тематическом сайте центра статьи и вебинары по профилактике и коррекции поведения, наносящего ущерб здоровью.

Оценка эффективности работы центра содействия развитию здоровой личности проводилась по методике организации

обратной связи по О. П. Меркуловой. Нами получены следующие результаты: 97 % студентов и преподавателей вуза отмечают создание возможности для переосмысления своих знаний, опыта, профессиональных установок. Опыт, получаемый ими во время работы над проблемами развития своей субъектности, способствует развитию их профессиональных умений, навыков; само-развитию, решению личных проблем.

Оздоровительный эффект консультирования в «Центре со-действия развитию здоровой личности» заключается в том ,что дезадаптация по психоэмоциональному, когнитивному, психофи-зическому компонентам психологической готовности к оздорови-тельной деятельности и показателю «агрессия» (ценностно-моти-вационный компонент), статистически значимо снижается:

$$p < 0,03(0,025); p < 0,02(0,011);$$
$$p < 0,01(0,002) (0,000); (0,000;0,001) (0,002);$$

сформированность «ценностей-средств», соответствующих го-товности к деятельности, статистически значимо повышается:

$$p < 0,03(0,025).$$

4 Обсуждение (Discussion)

Выявленные проблемы субъективного здоровья говорят о нарушении интеграции компонентов психологической организа-ции, а, следовательно, и в развитии субъектности, определяющей стратегию жизнедеятельности студентов и преподавателей. Показа-телями развития субъектности являются психологическая го-товность к оздоровительной деятельности и стрессонапряженность. Психологическая готовность к оздоровительной деятельности сформирована частично. Представление об оздоровительной дея-

тельности и «потребностное напряжение» в отношении этой деятельности (когнитивный компонент) очень слабо сформированы: в концепцию здоровья включается информация о причинах нездоровья и о том, как его поддерживать, но для реализации не хватает мотивации, что не позволяет начать оздоровление, поэтому респонденты задумываются о здоровье лишь тогда, когда болеют, и считают возможным игнорировать свое здоровье ради других целей, что не позволяет системно заботиться о расширении своих адаптационных возможностях. Кроме того, слабо сформирован запрос на оздоровление, как расширение своих возможностей.

Гиподинамия, как фактор образовательной среды педагогического вуза, приводит к неудовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма. Однако, недостаток мотивации преподавателей и студентов не позволяет им начать оздоровление. Несформированность иерархии ценностей, ее эгоцентрический характер и состояние внутреннего конфликта (зона повышенной агрессии) приводит к состоянию постоянной неудовлетворенности, что создает почву для конфликтов, снижается стрессоустойчивость и нарушается социализация [8].

Активность «преподавателя педагогического вуза», как субъекта деятельности, направленная на повышение уверенности в себе, самоуправление и построение гармоничных межличностных отношений, блокируется низкой мотивацией к личным изменениям, ориентацией на достижение душевного покоя. Актуальная потребность преподавателей всегда остается неудовлетворённой, поэтому программа развития до конца не реализуется. Психологическая особенность жизнедеятельности студентов выражена через внутренний конфликт, связанный с потребностью преодолеть субъек-

тивно фрустрирующий фактор и невозможностью реализовать эту потребность, а также негибкостью в реагировании, что говорит о недостаточно сформированной субъектности.

Высокий и пороговый уровень стрессоустойчивости субъектов образовательной среды педагогического вуза и промежуточный уровень развития психологической готовности к оздоровительной деятельности (компоненты сформированы частично) говорят о недостаточно развитом самоуправлении. В условиях непрерывного развития и неопределенности образовательной среды, слабая сформированность компонентов психологической готовности к оздоровительной деятельности в сочетании с пониженной и низкой стрессоустойчивостью говорит о неумении преподавателей и студентов расставлять приоритеты своего развития и планировать свою жизнь на основе своих ресурсов.

Все вышеперечисленные особенности субъективной составляющей здоровья преподавателей и студентов характеризуют недостаточный уровень развития субъектности, то есть феномена понимания себя, позволяющего прогнозировать и моделировать свое развитие на основе своих ресурсов. Поэтому они формируют не стратегию жизнедеятельности, а только тактику действий, в ответ на возникающие обстоятельства, что создает проблему их социализации. На поведенческом уровне (психологический запрос на адресную помощь) неразвитая субъектность проявляется как личностные кризисы и проблемы межличностных отношений. Необходимо отметить, что неразвитая субъектность для людей образовательной профессии делает их профессионально нересурсными.

Считаем, что современная служба сопровождения высшего

педагогического образования должна быть ориентирована на создание и реализацию системного, междисциплинарного комплекса направлений образования. Её ведущей целью является развитие субъектности, как основы здоровья личности. Центр содействия развитию здоровой личности как служба сопровождения педагогического образования реализует эту цель через понимание преподавателями и студентами «самих себя», которое позволяет обрести им внутреннюю целостность, прогнозировать и моделировать развитие на основе своих ресурсов.

Дидактической основой «Центра содействия развитию здоровой личности» является авторская технология консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья, которая включает организацию и сопровождение процесса осознания и разрешения человеком страданий, вызванных нарушением динамического равновесия между адаптационными возможностями личности и постоянно меняющимися условиями социальной среды. Системный и личностно-деятельностный подходы, позволяют создать систему деятельности центра, базирующуюся на субъект-субъектном взаимодействии, которое способствует повышению стрессоустойчивости, развитию способности конструктивного разрешения конфликтов, понижению склонности к созависимому поведению. В итоге формируется безопасная и здоровьесберегающая стратегия жизнедеятельности, формируется умение помогать другим: студентам, школьникам, родителям, семье, коллегам в реализации безопасного стиля жизнедеятельности.

Выделенные нами критерии эффективности консультирования позволяют оценить его развитие в области субъективного здоровья в динамике (Таблица 2).

Таблица 2 — Критерии эффективности консультирования в области субъективного здоровья

Table 2 — Criteria for the effectiveness of counseling in the field of subjective health

Критерий эффективности		Вид помощи
Объективный	Субъективный	
Устранение симптома (конкретный ответ на запрос)	Удовлетворенность результатом	<i>Переориентирующая:</i> переориентирует клиента из заложника определенного не здорового поведенческого алгоритма (не ЗОЖ) в со-творца своей жизни
Снижение уровня эмоционального напряжения	Чувство защищенности, легкость контакта	<i>Эмоциональная поддержка:</i> причины не ЗОЖ в неадекватном взаимодействии с самим собой, в личностных особенностях, поэтому человека необходимо поддерживать в осознании этого и настроить на изменения и поддерживать в изменениях
Формирование причинно-системного мышления	Обоюдная активность в процессе консультирования	<i>Устремляющая:</i> поиск новых смыслов в обстоятельствах жизни и отношениях
Переход конфликта в творчество	Доверие	<i>Объединяющая:</i> взгляд на проблему с разных точек зрения, анализ взаимосвязи между событиями жизни, мотивами и отношениями, осознание их многоуровневости

Продолжение таблицы 2

Continuation of Table 2

Критерий эффективности		Вид помощи
Объективный	Объективный	
Создание индивидуальной программы оздоровления	Адаптивность клиента к новой информации	<i>Развивающая:</i> актуализация ресурсов и направление их на самостоятельное решение текущих проблем отношений, новые стереотипы поведения, соответствующие ЗОЖ
Расширение мотивационной сферы клиента	Осмысленность информации клиентом	<i>Экзистенциальная:</i> преодоление односторонности в отношениях с «Миром», построение новой иерархии ценностей, осознание метапотребностей
Моделирование клиентом программы здорового образа жизни	Готовность клиента к изменениям	<i>Целеориентирующая:</i> помощь в определении различных новых перспектив в развитии субъективного здоровья

Эти критерии и соответствующая им помощь являются основой супервизии процесса содействия развитию здоровой личности. Благодаря тому, что совет специалистов «Центра содействия развитию здоровой личности» разрабатывает индивидуальный маршрут оздоровления личности, реализуется комплексный подход к оздоровлению личности и повышается эффективность оздоровления преподавателей и студентов. Научно-исследовательская деятельность центра направлена на изучение факторов субъектности и мониторинг процесса изменения стратегии жизнедеятельности преподавателей и студентов, а также на разработку новых технологий содействия развитию здоровой личности. В «Центре содействия развитию здоровой личности» уделяется большое внимание профилактике созависимого поведения субъектов образования.

5 Заключение (Conclusion)

В результате проведенного исследования были выявлены «проблемные зоны» субъективной составляющей здоровья преподавателей и студентов, характеризующие недостаточный уровень самопонимания, позволяющего прогнозировать и моделировать свое развитие на основе своих ресурсов. Недостаточный уровень развития субъектности стимулирует формирование тактики действий, в ответ на возникающие обстоятельства. На поведенческом уровне это может привести к личностным кризисам и к проблемам в межличностных и профессиональных отношениях. Одним из способов изменения такой ситуации является развитие у преподавателей и студентов субъектности, как основы здоровой личности, а именно понимание себя, позволяющее прогнозировать и моделировать свое развитие на основе своих ресурсов.

Созданный нами «Центр содействия развитию здоровой

личности» как служба сопровождения преподавателей и студентов ориентирована на развитие здоровой личности субъектов образовательной среды вуза через развитие субъектности. Он обладает профессиональными ресурсами для решения проблемы развития субъектности в условиях неопределенности образовательной среды, так как в основе работы его лежит технология консультирования в области субъективного здоровья. Технология представляет собой организацию и сопровождение процесса осознания и разрешения личностью страданий, вызванных нарушением динамического равновесия между его адаптационными возможностями и постоянно меняющимися условиями социальной среды. Она реализуется специалистами центра, имеющими профессиональную подготовку в области психологии здоровья и тьюторского сопровождения оздоровительной работы. Психолого-педагогическая деятельность центра носит оздоровительный характер. В результате целенаправленной и системной работы центра можно изменить актуальный уровень состояния психофизических, психоэмоциональных, когнитивных и ценностно-мотивационных характеристик личности и достичь целостности внутренней системы субъекта деятельности. Результатом оздоровительной работы центра является трансформация опасной, здоровьезатратной стратегии жизнедеятельности преподавателей и студентов в безопасную, здоровьесберегающую стратегию, соответствующую здоровой личности.

Библиографический список

1. Арестова О. Н., Митина О. В., Чукарин Б. А. Уровень эмоционального благополучия и строение иерархии личностных ценностей // Вопросы психологии. 2021. № 3 (17). С. 85–93. EDN: DJQEEY (Scopus, WoS, RSCI).
2. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога : монография. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2008. – 190 с. ISBN 978-5-88081-919-5. EDN: QWPWMR

3. Петровский А. В. Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 57–66. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/811/811057.htm> (дата обращения: 05.05.2021). (Scopus, WoS, RSCI).

4. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода : монография. Москва : Институт психологии РАН, 2021. – 278 с. (Методология, теория и история психологии). DOI 10.38098/mng_21_0435. EDN: OGNLRM

5. Леонова Е. В., Кривчун А. В., Ситцева М. С. Внешние и внутренние факторы психологической безопасности старшеклассников // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы : сб. материалов Всероссийского психологического форума, 28–30 сентября 2022 года : в 2 томах. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2022. Т 1. С. 553–557. – ISBN 978-5-7996-3516-9.

6. Величко Г. А., Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Психологическая служба вуза: круг проблем и направления развития // Вестник университета. 2021. № 12. С. 179–184. DOI 10.26425/1816-4277-2021-12-179-184. EDN: EMCZMG

7. Антонова Н. А., Ерицын К. Ю., Цветкова Л. А. Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза // Психология человека в образовании. 2021. № 2. С. 208–217. DOI 10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217. EDN: YZAZBA

8. Наследов А. Н. 31 IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 416 с.

G. V. Valeeva¹, Z. I. Tyumaseva²

¹ORCID No. 0000-0003-3140-1627

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

E-mail: valeevagv@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-5895-0605

Professor, Doctor of Pedagogic Sciences, Head of the Department of
Health and Safety and Medicobiological Disciplines, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: zit@cspu.ru

“CENTER FOR PROMOTING THE DEVELOPMENT OF A HEALTHY PERSONALITY” AS A SUPPORT SERVICE FOR TEACHERS AND STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract

Introduction. Healthy personality development is considered as a process of co-adaptation of educational environment of pedagogical university and its subjects (teachers and students). The paper presents subjectivity as a basis for personal health. Based on the predictive analysis of subjective problems of professional development of teachers and pedagogical university teachers and students, which lead to violation of their subjectivity, the necessity of “Healthy Personality Development Support Center” as a condition for improving the health of the subjects of the educational process is brought up to date. The aim of this article is to identify and ground the problem areas of students and teachers in pedagogical university and establish “Healthy Personality Development Support Center” for solving urgent tasks of preserving and strengthening of health.

Materials and Methods. In the course of the study we used the logical-theoretical analysis of psychological, educational, ecological and valeological literature devoted to the problems of health promotion in higher pedagogical education as well as the diagnostic program of the subjective health component “Harmony”. Mathematical methods of statistical data processing allowed us to summarize the results.

Results. The analysis of psycho-pedagogical literature and the conducted research revealed problem zones of students' and teachers' health including psychophysical, cognitive and value-motivational spheres that are expressed through common subjective indices in the transitional zone. It has been revealed that 60 % of teachers consider that they lack the skills to build harmonious interpersonal relations while 79 % of students want to be “understood” and strive for self-actualization. The identified problem areas in the health of students and teachers make it possible to develop and test the service of support for higher teacher training “Center for Healthy Personality Development”.

Discussion. Internal barriers to the development of students' and teachers' subjectivity are low motivation for personal changes, orientation for mental peace, and inability to manage

their own way of life. The article presents the activity of support service of higher pedagogical education “Center of assistance to healthy personality development” which is aimed at students' and teachers' self-management ability development.

Conclusion. It is concluded that the unformed hierarchy of values and egocentric nature of values forms the dependence on short-term tasks. This dependence in a combination to the low motivation for personal changes and the orientation on the achievement of peace of mind is a subjective precondition of socialization problems. The Centre for the Promotion of Healthy Personality Development, working on the basis of the author's technology of consulting on the subjective component of health, contributes to the successful co-adaptation of the educational environment of a pedagogical university and its subjects.

Keywords: Subjectivity; Health; Personality; Psychological readiness for wellness activities; Stressfulness; “Healthy Personality Promotion Centre”.

Highlights:

Peculiarities of the subjective health of students and teachers in a pedagogical university have been revealed;

Internal link between the peculiarities of subjective health of students and teachers and their life activity strategies has been revealed;

Relationship between peculiarities of educational environment in a pedagogical university and peculiarities of students' and teachers' subjectivity development with the activity of the centre for healthy personality development support has been revealed;

The content of activities of the centre for the promotion of healthy personality and algorithm of its work are determined.

References

1. Arestova O.N., Mitina O.V. & Chukarin B.A. (2021), *Uroven emocionalnogo blagopoluchiya i stroenie ierarhii lichnostnyh cennostej* [The level of emotional well-being and the structure of the hierarchy of personal values], *Voprosy psihologii*, 3 (17), 85–93. EDN: DJQEEY (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

2. Malyarchuk N.N. (2008), *Kultura zdorovya pedagoga* [Educator health culture], *Monografiya*, Izdatelstvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, Tyumen', 190 p. ISBN 978-5-88081-919-5. EDN: QWPWMR (In Russian).

3. Petrovskiy A.V. (1981), *Lichnost' v psikhologii s pozitsiy sistemnogo podkhoda* [Personality in psychology from the standpoint of a systems approach], *Voprosy psikhologii*, 1, 57–66. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/811/811057.htm> (Accessed: 05.05.2021). (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

4. Sergienko E. A. (2021), *Psihicheskoe razvitie s pozicij sistemno-sub"ektnogo podhoda* [Mental development from a systems-subjects approach], *Monografiya*, Institut psikhologii RAN, Moscow, 278 p. DOI 10.38098/mng_21_0435. EDN: OGNLRM (In Russian).

5. Leonova E.V., Krivchun A.V. & Sitceva M.S. (2022), *Vneshnie i vnutrennie faktory psi-hologicheskoy bezopasnosti starsheklassnikov* [External and internal factors in the psychological safety of high school students], *Sbornik materialov Vserossijskogo psihologicheskogo foruma "Psikhologiya segodnya: aktual'nye issledovaniya i perspektivy"*, v 2 tomah, 28–30 sentyabrya 2022 goda [Collection of materials from the All-Russian Psychological Forum "Psychology today: current research and prospects, in 2 volumes], Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, Ekaterinburg, September 28–30, 2022, 553–557. ISBN 978-5-7996-3516-9. (In Russian).

6. Velichko G.A., Lizunova G.Yu. & Taskina I.A. (2021), *Psihologicheskaya sluzhba vuza: krug problem i napravleniya razvitiya* [Psychological service in higher education institutions: the range of problems and areas of development], *Vestnik universiteta*, 12, 179–184. DOI 10.26425/1816-4277-2021-12-179-184. EDN: EMCZMG (In Russian).

7. Antonova N.A., Ericyan K.Yu. & Cvetkova L.A. (2021), *Zapros na psihologicheskuyu pomoshch' studentov pedagogicheskogo vuza* [A request for psychological help for university students of education], *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*, 2, 208–217. DOI 10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217. EDN: YZAZBA (In Russian).

8. Nasledov A.N. (2013), *31 IBM S P S S Statistics 20 i AMOS: professional'nyj statisticheskiy analiz dannyh* [31 IBM S P S S Statistics 20 и AMOS: professional statistical data analysis], Piter, St. Petersburg, 416 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 08.06.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 08.06.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 378.147

ББК 74.489.4

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.006

Д. С. Мокляк¹, С. В. Крайнева², Т. Н. Лебедева³

¹ORCID № 0000-0002-4877-3681

Аспирант, ассистент кафедры физики и методики обучения физике,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: moklyakds@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-6734-5762

Кандидат биологических наук, доцент кафедры математики, естествознания
и методик обучения математике и естествознанию, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: krainevasv@cspu.ru

³ORCID 0000-0002-0048-037X

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

E-mail: lebedevatn@mail.ru

АЛГОРИТМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация

Введение. Современная концепция высшего образования в России предполагает включение практически во все направления подготовки обучающихся естественно-научных дисциплин. Формирование естественно-научной картины мира имеет не только гуманитарный аспект, но и позволяет развивать личность обучающегося, его мышление и творческие способности. В статье рассматривается идея изменения образовательного процесса дисциплин

© Мокляк Д. С., Крайнева С. В., Лебедева Т. Н., 2023

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2023

естественно-научного цикла в вузе за счет применения продуктивного обучения с учетом возможностей информационной образовательной среды.

Материалы и методы. Проанализированы и обобщены данные исследований российских и зарубежных специалистов в области продуктивной педагогики. Через оценку возможности включения информационной образовательной среды в образовательный процесс определена необходимость применения метода продуктивного обучения при изучении естественно-научных дисциплин. На примере формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения» у обучающихся выявлена возможность изменения методической подготовки будущего учителя начальных классов.

Результаты. В статье приводится анализ внедрения алгоритма формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения», опирающегося на идеи продуктивного обучения при изучении дисциплин естественно-научного цикла с использованием возможностей информационной образовательной среды, представлены результаты диагностики профессиональных затруднений будущего педагога.

Обсуждение. Изучение обучающимися школьных предметов естественно-научного цикла (природоведение, биология, география, физика и химия) является важным в подготовке кадров для современной экономики. На основе разработанного алгоритма формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения» проведена оценка включения идей продуктивного обучения студентов с использованием возможностей информационной образовательной среды.

Заключение. Развитие естественно-научной грамотности средствами продуктивного обучения предмету за счет использования новых образовательных технологий и современных методик обучения направлено на формирование таких гибких навыков и умений, как способность самостоятельно осуществлять поиск информации, нести ответственность за выполненный объем работ, контролируя действия на всех этапах ее работы, проводить самооценку знаний и навыков, совершенствовать свою подготовку путем использования онлайн-курсов, работать в команде и т. д. Продуктивное обучение в условиях формирования естественно-научной грамотности является методом, необходимым для повышения образовательного уровня обучающихся. Это способствует формированию у них также компетентности в области современных естественных наук и технологий. Результаты анкетирования обучающихся позволили выявить несоответствия между формированием естественно-научной грамотности студентов и их подготовкой в педагогическом вузе, определить ключевые моменты для ее алгоритмизации.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность; продуктивное обучение предмету; алгоритм продуктивного обучения; студенты педвуза.

Основные положения:

- для формирования компонента естественно-научной грамотности студентов выбран метод продуктивного обучения;
- предложен алгоритм формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения», опирающийся на идеи организации продуктивного обучения естественно-научным дисциплинам на основе использования возможностей информационной образовательной среды;

– определена оценка профессиональных затруднений педагогов в рамках использования алгоритма поэтапного формирования компонента естественно-научной грамотности средствами дисциплины «Основы естествознания и обществознания».

1 Введение (Introduction)

Естественно-научная грамотность — это способность осваивать и применять знания естественных наук для распознавания и постановки вопросов, освоения новых знаний, объяснения естественно-научных явлений и формулирования выводов, которые основаны на научных доказательствах в отношении поставленных перед студентом проблем.

Развитие системы образования обусловлено изменяющимися потребностями государства на современном этапе. Основные функции формирования естественно-научной грамотности (описательная, объяснительная, предсказательная, интегративная, синтезирующая, практическая) могут быть использованы при организации образовательного процесса на дисциплинах естественно-научного цикла [1]. Образовательный процесс является изменчивым и поливариантным: происходит внедрение новых подходов, методов, технологий обучения. Ему свойственны общие закономерности, которые охватывают всю систему обучения в целом, такие как цели, содержание, качество обучения, а также формы и методы обучения, стимулирование и управление обучением, с другой — частные: социологические, гносеологические, дидактические, организационные и психологические характерные результаты обучения.

В педагогических исследованиях рассматриваются концептуальные методические проблемы, в том числе:

– развитие методических приемов использования возможностей информационной образовательной среды в образовательном процессе (Л. Н. Бахтиярова, Д. А. Гагарина, Л. А. Зайцева и др.);

– овладение учителем умением использовать возможности информационной образовательной среды при организации продуктивного учебного процесса по преподаваемому предмету или дисциплине (В. В. Казаченок, А. А. Русаков, Т. Н. Суворова и др.).

Отечественные и зарубежные ученые в области педагогики рассматривали взаимосвязь продуктивного обучения и формирования естественно-научной грамотности с различных позиций:

1) фундаментальной подготовки обучающихся посредством формирования профессионального мышления специалиста (В. Сенашенко, Н. Сенаторова);

2) практического обучения в рамках курсов по физике, уделяя большое внимание взаимодействию студентов с учебными материалами и решению различных задач (Дж. Хэтчер);

3) использования интерактивных симуляций и виртуальных лабораторий для улучшения понимания студентами сложных естественно-научных концепций и явлений (Дж. Хэтч);

4) применения различных методов и подходов к обучению, которые активно взаимодействуют со студентами и максимально учитывают специфику естественно-научных дисциплин (Р. Майер, Э. Байффет, К. Уитхаус и др.) [2];

5) понимания естественно-научных явлений обучающимися, умение объяснять их, описывать и оценивать с научной точки зрения, планировать исследовательскую деятельность, научно интерпретировать данные и доказательства для получения выводов (А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Е. А. Никишова и др.);

б) использования сложного демонстрационного физического эксперимента (Н. Я. Молотков);

7) формирования продуктивного мышления школьников при обучении физике (Е. А. Самойлов) и др.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что метод продуктивного обучения является актуальным при изучении многих дисциплин. Использование данного метода обучения целесообразно и при изучении естественно-научных дисциплин. Это обусловлено тем, что обучающийся зачастую не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности (например, при проведении опытов, наблюдений и пр.).

Идеи продуктивности процесса обучения можно считать необходимыми в информационной образовательной среде (ИОС), так как она «оказывает сильное влияние на отношение учащегося к учебе, удовлетворенность полученными знаниями, учебную мотивацию» [3]. Использование возможностей информационной образовательной среды в обучении позволяет ставить демонстрационные опыты, быстро и точно обрабатывать эксперименты и пр. [3]

Таким образом, можно говорить о включении идей продуктивного обучения естественно-научным дисциплинам в педагогическую область знаний как фактора, способствующего расширению теоретического и практического приложения гибких навыков и умений обучающегося.

Методика продуктивного обучения в естественно-научных дисциплинах основывается на активном вовлечении студента в образовательный процесс. Она предполагает не только передачу знаний, но и развитие навыков самостоятельной работы, критического

мышления и решение ими значимых дидактических проблем обучения. Продуктивное обучение естественно-научным дисциплинам может включать такие методы и технологии, как проблемное обучение, исследовательский подход, моделирование, работу в группах, включение примеров из повседневной жизни обучающегося, самостоятельную работу, игровые методы, применение различных технологий в процессе обучения и другие. В условиях развития естественно-научной грамотности использование методов продуктивного обучения дисциплин в вузе направлено не только на усвоение информации, но и на развитие критического мышления, решение творческих задач, развитие навыков самоконтроля и самооценки. Активное взаимодействие обучающихся с учебным материалом, использование разноплановых заданий, которые помогут обучающемуся развивать навыки работы в коллективе и применять знания на практике, побуждать их к самостоятельному поиску информации, экспериментам, открытиям, проблемному мышлению и аналитической деятельности – цель продуктивного обучения естественно-научным предметам и дисциплинам. В результате использования этой методики обучающиеся становятся более уверенными в своих знаниях, учатся применять их на практике, что повышает качество обучения.

Наше исследование направлено на изучение методологии организации продуктивного обучения естественно-научным дисциплинам (на примере формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения») с использованием возможностей информационной образовательной среды. Проведена оценка организации образовательного процесса в педагогическом вузе при формировании естественно-научной грамот-

ности студентов для последующего внедрения в него идей продуктивной педагогики. На основе поэтапного включения продуктивного обучения на естественно-научных дисциплинах с использованием возможностей ИОС построен и описан его алгоритм. В алгоритм включены идеи повсеместного внедрения ИОС и различных образовательных ресурсов в образовательный процесс, которые требуются в процессе подготовки будущего учителя по дисциплинам естественно-научного знания.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Анализ и обобщение исследований российских и зарубежных специалистов в области продуктивной педагогики [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11], изучение возможностей информационной образовательной среды в продуктивном образовательном процессе [12; 13; 14] позволили определить необходимость алгоритмизации планирования и организации продуктивного обучения естественно-научным предметам и дисциплинам (на примере формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения») у обучающихся с учетом возможностей информационной образовательной среды.

Методика продуктивного обучения в естественно-научных дисциплинах подразумевает активное вовлечение студентов в образовательный процесс, ориентированный на получение ими гибких навыков и умений, развитие критического мышления и самостоятельности. Его важным элементом становятся современные информационные технологии и формируемая ИОС, которые включают компьютерные программы и симуляторы, информационно-образовательные справочники, информационные сайты. ИОС обеспечивает продуктивное достижение студентами планируемых

результатов освоения основной профессиональной образовательной программы, в том числе при изучении учебного материала, опирающиеся на более точные расчеты в процессе моделирования и изучения интерактивных моделей, обучающимся открывается доступ к широкому кругу информации из различных источников. С другой стороны, необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов при выборе методов продуктивного обучения, чтобы каждый студент мог реализовать свой потенциал и достичь максимальных результатов обучения. Комбинация различных методов и технологий, в том числе — внедрение и интеграция в образовательный процесс возможностей информационной образовательной среды обеспечит формирование естественно-научной грамотности у обучающихся, что позволит помочь обучающимся не только узнавать факты о науке, но и активно интегрировать их в свою практическую деятельность.

Продуктивное обучение естественно-научным дисциплинам должно включать следующие этапы: введение в тему и постановка задачи; активное взаимодействие обучающихся и нахождение новых решений и идей; обсуждение и анализ полученных результатов; обобщение и выводы. При продуктивном обучении учитываются также различные стили учебы и предоставляются возможности для обмена идеями и опытом. В этом процессе многие обучающиеся становятся более самостоятельными и активными, что способствует развитию у них гибких навыков и умений.

3 Результаты (Results)

Необходимость развития продуктивного обучения в условиях формирования естественно-научной грамотности обусловлена значительным увеличением объема научного знания в совре-

менном мире. Это требует не только повышения ее уровня у обучающихся, но и в сочетании с традиционными методами обучения продуктивно развивать их практические навыки и умения, помогая набирать опыт деятельности в реальных научных условиях.

Методика продуктивного обучения на естественно-научных дисциплинах подразумевает активное вовлечение студентов в образовательный процесс, по своей сути, является деятельностью и творческим процессом, который нацелен на достижение конкретных результатов обучения. Такой подход к построению образовательного процесса может быть особенно результативен в формировании у студентов естественно-научной грамотности. Приведем пример алгоритма поэтапного формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения» с учетом возможностей продуктивного обучения естественно-научным дисциплинам:

1. Цели и задачи: сформировать у обучающихся навык проведения наблюдений, научиться систематизировать полученную информацию, использовать ее для анализа и делать выводы.

2. Анализ уровня развития компонента: проведение диагностики, обнаружение ошибок и пробелов в знаниях.

3. Методы и формы обучения: проведение лабораторных работ, практических занятий, экскурсий, игровых ситуаций.

4. Формирование ситуаций обучения: подготовка презентаций, инструкций по наблюдению, обсуждение результатов и анализ полученных данных.

5. Организация контроля и обратной связи: проведение тестов и контрольных работ, обсуждение результатов с учащимися, учет рекомендаций родителей и учителей.

6. Корректировка образовательного процесса на основе результатов обратной связи: модификация материалов и методов, учет индивидуальных особенностей учащихся.

7. Повторение и закрепление знаний: повторение материала на следующих занятиях, использование полученных знаний на следующих этапах обучения.

С целью выявления сформированности компонента естественно-научной грамотности проведена диагностика профессиональных затруднений педагогов в рамках использования алгоритма поэтапного формирования компонента естественно-научной грамотности средствами предмета «Основы естествознания и обществознания». Диагностика профессиональных затруднений у будущих учителей с учетом возможностей ИОС проводится в форме анкетирования. Анкетирование включает оценку степени затруднения у студентов, которые возникают при организации таких видов педагогической деятельности, как:

- 1) умение обосновывать выбор учебно-методической литературы;
- 2) умение ставить цели проектной деятельности;
- 3) умение классифицировать проектные задания согласно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;
- 4) умение применять активные методы обучения в проектной деятельности;
- 5) умение подобрать необходимые средства информационных технологий для выполнения проектного задания;
- 6) умение подобрать необходимое оборудование для выполнения проектного задания;
- 7) умение индивидуального, группового и дифференцированного подходов к обучению в проектной технологии;

8) владение различными методами оценивания проектных заданий.

Сама оценка степени затруднения у студентов для представленных видов педагогической деятельности производится в балльной системе: 5 — сильная, 4 — слабая, 3 — средняя, 0–2 — отсутствует.

Участниками диагностики стали 43 студента — будущие учителя естественно-научного профиля. Проанализируем некоторые результаты проводимого анкетирования участников анкетирования. Можем отметить, что первые три вопроса анкеты не вызвали особых затруднений у студентов. Отвечая на четвертый вопрос («Умение применять активные методы обучения в проектной деятельности»), участников анкетирования должны были продемонстрировать свою дидактическую и методическую компетентность в проектной технологии. 51 % будущих педагогов смогли бы применить активные методы обучения и только 19 % не справились с этой задачей, остальные показали средний уровень владения технологией. При ответе на данный вопрос студенты чаще всего отмечали проблемный метод обучения, исследовательский, а также применение игровых технологий. Но вместе с тем отдельная группа участников анкетирования причисляла к активным методам обучения традиционные (беседу, упражнение, объяснение), что свидетельствует о пробелах в знаниях дидактических понятий педагогики, подмене одних понятий другими.

При ответе на пятый вопрос («Умение подобрать необходимые средства информационных технологий для выполнения проектного задания») все студенты отмечали важность использования современных информационных технологий как отдельный

компонент единого информационного-образовательного пространства образовательного учреждения. Но, к сожалению, в зависимости от типологии проектного задания, большая часть участников анкетирования (73 %) не смогла правильно подобрать информационные технологии, сводя свой выбор к стандартным средствам обработки информации. 27 % респондентов смогли правильно распознать тип проектного задания и правильно подобрать информационное средство, с помощью которого можно автоматизировать вычисления, моделировать различные объекты, проводить демонстрационные эксперименты.

Ответ на шестой вопрос («Умение подобрать необходимое оборудование для выполнения проектного задания») вовсе ввел в замешательство многих респондентов. Многие из них (87 %) указывали на сегодняшнее катастрофическое материально-техническое положение многих образовательных учреждений, не принимая во внимание возможности современного аппаратно-программного обеспечения для создания многих объектов деятельности, например, использование роботизации и 3D-печати.

Лучшие результаты диагностики были продемонстрированы респондентами при ответе на седьмой вопрос («Умение индивидуального, группового и дифференцированного подходов к обучению в проектной технологии»). На достаточном уровне сформированы умения организации индивидуального, группового и дифференцированного обучения при выполнении проектов будущими педагогами в рамках предметов «Физика» и «Биология», составляющих основу формирования дисциплины «Основы естествознания и обществознания».

4 Обсуждение (Discussion)

Развитие естественно-научной грамотности средствами продуктивного обучения естественно-научным дисциплинам подразумевает активное вовлечение студентов в процесс обучения, что является одной из важнейших задач современной педагогики. При такой организации процесса обучения объединяется теоретическое знание и практические навыки обучающихся за счет использования новых образовательных технологий и методик обучения. Для достижения этой цели участники образовательного процесса должны быть мотивированы к исследованию и использованию полученных знаний для решения практических проблем. Это связано с усилением научно-технического прогресса, который требует от людей не только умения пользоваться современными технологиями, но и понимания основ науки.

Продуктивное обучение естественно-научным дисциплинам, направленное на формирование естественно-научной грамотности, позволяет выработать и сформировать у студентов:

1) навыки критического мышления (умение критически оценивать полученные результаты, выделять ошибки и неточности, выдвигать альтернативные гипотезы, проводить дополнительные эксперименты и исследования с целью уточнения и дополнения полученных данных);

2) самостоятельный поиск и анализ информации (проявление самостоятельности и ответственности в принятии решений, установлении целей наблюдений, выполнении задания, а также готовность к обоснованию своих выводов и результатов на основе полученных данных);

3) проведение научных исследований и экспериментов, проектной и исследовательской деятельности в урочной и внеурочной

деятельности (умение правильно выбирать и настраивать необходимый прибор, умение детально описывать процесс наблюдения, акцентирование внимания на деталях и факторах, которые могут влиять на результаты наблюдений);

4) активное применение полученных в процессе обучения знаний и умений на практике, что способствует достичь максимальных результатов обучения (умение анализировать и интерпретировать полученные данные, выделение закономерностей и зависимостей, установка причинно-следственных связей, нахождение общих и отличительных характеристик объектов наблюдения);

5) глубокое понимание основ науки (понимание методики наблюдения, принципов выборки, записи наблюдений, умение составлять план наблюдений и интерпретировать полученные результаты);

б) развитие коммуникативных навыков в процессе выполнения проекта (умение конструктивно строить диалог с партнерами, объяснение своих предположений и производство выводов, использование научной терминологии, умение выступать перед аудиторией).

Таким образом, развитие продуктивного обучения естественно-научным дисциплинам в условиях формирования естественно-научной грамотности имеет большое значение для современной образовательной системы педагогического вуза.

5 Заключение (Conclusion)

Образовательный процесс на естественно-научных дисциплинах с учётом методики продуктивного обучения подразумевает активное вовлечение студентов в образовательный процесс. Для выявления начального уровня у студентов необходимо проводить

анкетирование, тестирование или другой метод диагностики, который позволит внести коррективы в образовательный процесс в педагогическом вузе. Диагностика позволяет не только обеспечить студентов необходимыми знаниями, но и формировать те компетенции педагогической деятельности, которые будут востребованы в процессе их обучения, на учебной и производственной практиках, в последующей профессиональной деятельности. Предложенный пример алгоритма поэтапного формирования компонента естественно-научной грамотности «Умение проводить наблюдения» с учётом возможностей продуктивного обучения дисциплин естественно-научного цикла может быть дополнен с учётом особенностей конкретного образовательного учреждения и уровня знаний обучающихся.

В то же время данный алгоритм может быть использован выпускниками в профессиональной деятельности для планирования образовательного процесса в школе, в том числе при формировании отдельных компонентов естественно-научной грамотности школьников. Его реализация в школе позволит организовывать освоение школьниками содержания образования с учетом собственного опыта продуктивной деятельности по предмету, решать различные проблемы, возникающие при организации самостоятельной образовательной деятельности школьников в ИОС.

Продуктивное обучение позволяет создать условия для формирования отдельных компонентов естественно-научной грамотности, таких как понимание научных понятий, умение применять научный метод, способность критически мыслить и т. д. Результаты такого обучения могут проявляться в повышении уровня знаний и умений по конкретной научной дисциплине, а также в расширении

кругозора и развитии общекультурных компетенций. Чрезвычайно важно при этом оценивать не только уровень знаний и навыков, но и способность применять их на практике и осознанно использовать на благо своей личности и общества.

Библиографический список

1. Шимко Е. А. Условия формирования и диагностики отдельных компонентов естественнонаучной грамотности учащихся // Школьные технологии. 2019. № 2. С. 102–112. EDN: JKASGV
2. Вишневская Л. П. Критерии педагогической эффективности личностно-ориентированных образовательных технологий // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2008. № 11. С. 120–124. EDN: JVVAML
3. Дмитриева Е. Диагностика ориентированности цифровой образовательной среды школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 19–25. DOI 10.34216/2073-1426-2021-27-3-19-25. EDN: AMWJLI
4. Клещева И. В. Организация проблемного обучения студентов при освоении образовательной программы // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 3. С. 205–214. EDN: TIRJIT
5. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (178). С. 58–63. DOI 10.23951/1609-624X-2017-1-58-63. EDN: XVMFLR
6. Редлих С. М., Козырева О. А. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 1 (3). С. 50–62. EDN: OYJFRZ
7. Сикорская Г. П., Савельева Т. В. Интерактивный режим обучения студентов в компетентностной парадигме образования // Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 74–92. EDN: OZJDWV (Scopus, WoS, WoS(ESCI).
8. Юдин В. В. Технологическое описание педагогических процессов разных типов // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2, № 2. С. 86–90. EDN: TQJVSБ
9. Селиверстова О. Ф. Подходы к понятиям продуктивности, результативности и эффективности в сфере научных исследований и разработок // Фармакоэкономика. Современная фармакоэкономика и фармакоэпидемиология. 2015. № 4. С. 3–9. DOI 10.17749/2070-4909.2015.8.4.003-009. EDN: VLLADX (Scopus).
10. Костенко Ю. К., Недогреева Н. Г., Пикулик О. В. Современный взгляд на сущность продуктивного сотрудничества старшеклассников // Образование и общество. 2016. № 1 (96). С. 47–50. EDN: WAOQOD

11. Yanto F., Festiyed F. & Enjoni E. (2021), “Problem Based Learning Model For Increasing Problem Solving Skills In Physics Learning”. JIPF (Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika), vol. 6, no. 1, pp. 53–65. DOI 10.26737/jipf.v6i1.1870.

12. Минаева В. Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, № 1. С. 84–101. DOI 10.21638/spbu12.2020.106. EDN: TSZWMF (RSCI).

13. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. DOI 10.26170/ro18-08-15. EDN: XYCBET

14. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353–355. DOI 10.24411/1991-5497-2019-00138. EDN: UMLEAB

D. S. Moklyak¹, S. V. Kraineva², T. N. Lebedeva³

¹ORCID No. 0000-0002-4877-3681

Postgraduate,

Assistant at the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: moklyakds@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-8559-2946

Candidate of Biological Sciences,

Associate Professor at the Department of Mathematics, Natural Sciences and Methods of Teaching Mathematics and Natural Sciences, South Ural South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: q.79@mail.ru

³ORCID No. 0000-0002-6734-5762

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

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

E-mail: lebedevatn@mail.ru

ALGORITHM FOR ORGANIZING PRODUCTIVE LEARNING FOR STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF INDIVIDUAL COMPONENTS OF NATURAL-SCIENCE LITERACY

Abstract

Introduction. The modern concept of higher education in Russia involves the inclusion of natural science disciplines in al-

most all areas of training of students. The formation of a natural science picture of the world has not only a humanitarian aspect, but also allows you to develop the personality of the student, his thinking and creative abilities. The article discusses the idea of changing the educational process of the disciplines of the natural science cycle at the university using productive learning, taking into account the possibilities of the information educational environment.

Materials and Methods. The research data of Russian and foreign specialists in the field of productive pedagogy are analyzed and summarized. Through the assessment of the possibility of including the information educational environment in the educational process, the necessity of using the method of productive learning in the study of natural science disciplines is determined. On the example of the formation of the component of natural science literacy "The ability to make observations" in students, the possibility of changing the methodological training of the future primary school teacher was revealed.

Results. The article provides an analysis of the implementation of the algorithm for the formation of the component of natural science literacy "The ability to conduct observations". It based on the ideas of productive learning in the study of disciplines of the natural science cycle using the capabilities of the information educational environment, presents the results of the diagnosis of professional difficulties of the future teacher.

Discussion. The study by students of school subjects of the natural science cycle (natural science, biology, geography, physics and chemistry) is important in training personnel for the modern economy. Based on the developed algorithm for the formation of the component of natural science literacy "The ability to conduct observations", an assessment of the inclusion of ideas of productive teaching of students using the capabilities of the information educational environment carried out.

Conclusion. The development of natural science literacy by means of productive teaching of the subject through the use of new educational technologies and modern teaching methods

is aimed at the formation of such flexible skills and abilities as the ability to independently search for information, be responsible for the amount of work performed, controlling actions at all stages of its work. Also, conduct self-assessment of knowledge and skills, improve their training by using online courses, work in a team, etc. Productive learning in the context of the formation of natural science literacy is a method necessary to improve the educational level of students. This also contributes to the formation of their competence in the field of modern natural sciences and technologies. The results of the survey of students made it possible to identify inconsistencies between the formation of students' natural science literacy and their training at a pedagogical university, to identify key points for its algorithmization.

Keywords: Natural science literacy; Productive subject teaching; Productive learning algorithm; Pedagogical university students.

Highlights:

We have chosen the method of productive learning for the formation of the component of students' natural science literacy;

An algorithm for the formation of the component of natural science literacy "The ability to conduct observations" is proposed, based on the ideas of organizing productive training in natural science disciplines based on the use of the possibilities of the information educational environment;

The assessment of professional difficulties of teachers within the framework of using the algorithm of step-by-step formation of the component of natural science literacy by means of the discipline "Fundamentals of Natural Science and Social Studies" is determined.

References

1. Shimko E.A. (2019), *Usloviya formirovaniya i diagnostiki ot del'nyh komponentov estestvennonauchnoj gramotnosti uchashchihsya* [Conditions for the formation and diagnosis of individual components of natural science literacy of students], *Shkol'nye tekhnologii*, 2, 102–112. EDN: JKASGV (In Russian).

2. Vishnevskaya L.P. (2008), *Kriterii pedagogicheskoy effektivnosti lichnostno-orientirovannykh obrazovatel'nykh tekhnologij* [Criteria of pedagogical effectiveness of personality-oriented educational technologies], *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo*, 11, 120–124. EDN: JVVAML (In Russian).

3. Dmitriyeva Ye. (2021), *Diagnostika oriyentirovannosti tsifrovoy obrazovatel'noy sredy shkoly* [Diagnostics of the school digital educational environment orientation], *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 27, 3, 19–25. DOI 10.34216/2073-1426-2021-27-3-19-25. EDN: AMWJLI (In Russian).

4. Kleshcheva I.V. (2014), *Organizatsiya problemnogo obucheniya studentov pri osvoenii obrazovatel'noj programmy* [Organization of problem-based learning of students during the development of an educational program], *Nauchnyj zhurnal Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta informacionnykh tekhnologij, mekhaniki i optiki. Seriya: Ekonomika i ekologicheskij menedzhment*, 3, 205–214. EDN: TIPJIT (In Russian).

5. Konovalov S.V. & Kozyreva O.A. (2017), *Pedagogicheskoe modelirovanie v konstruktah sovremennogo obrazovaniya* [Pedagogical modeling in the constructs of modern education], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1 (178), 58–63. DOI 10.23951/1609-624X-2017-1-58-63. EDN: XVMFLR (In Russian).

6. Redlih S.M. & Kozyreva O.A. (2011), *Sovremennye metody produktivnoj pedagogiki i problema formirovaniya kul'tury samostoyatel'noj raboty pedagoga* [Modern methods of productive pedagogy and the problem of forming a culture of independent work of a teacher], *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 1 (3), 50-62. EDN: OYJFRZ (In Russian).

7. Sikorskaya G.P. & Savel'eva T.V. (2012), *Interaktivnyj rezhim obucheniya studentov v kompetentnostnoj paradigme obrazovaniya* [Interactive mode of teaching students in the competence paradigm of education], *Obrazovanie i nauka*, 6 (95), 74–92. EDN: OZJDWV (Scopus, WoS, WoS(ESCI). (In Russian).

8. Yudin V.V. (2015), *Tekhnologicheskoe opisanie pedagogicheskikh processov raznykh tipov* [Technological description of pedagogical processes of different types], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2 (2), 86-90. EDN: TQJVSF (In Russian).

9. Seliverstova O.F. (2015), *Podhody k ponyatiyam produktivnosti, rezul'tativnosti i effektivnosti v sfere nauchnykh issledovaniy i razrabotok* [Approaches to the concepts of productivity, effectiveness and efficiency in the field of research and development], *Farmakoekonomika. Sovremennaya farmakoekonomika i farmakoepidemiologiya*, 4, 3–9. DOI 10.17749/2070-4909.2015.8.4.003-009. EDN: VLLADX (Scopus). (In Russian).

10. Kostenko Yu.K., Nedogreeva N.G. & Pikulik O.V. (2016), *Sovremennyy vzglyad na sushchnost' produktivnogo sotrudnichestva starsheklassnikov* [A modern look at the essence of productive cooperation of high school students], *Obrazovanie i obshchestvo*, 1 (96), 47–50. EDN: WAOQOD (In Russian).

11. Yanto F., Festiyed F. & Enjoni E. (2021), “Problem Based Learning Model For Increasing Problem Solving Skills In Physics Learning”. *JIPF (Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika)*, vol. 6, no. 1, pp. 53–65. DOI 10.26737/jipf.v6i1.1870.

12. Minina V.N. (2020), *Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya i ee social'nye rezul'taty* [Digitalization of higher education and its social results], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya*, 13, 1, 84–101. DOI 10.21638/spbu12.2020.106. EDN: TSZWMF (RSCI). (In Russian).

13. Nikulina T.V. & Starichenko E.B. (2018), *Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie* [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 8, 107–113. DOI 10.26170/po18-08-15. EDN: XYCBET (In Russian).

14. Petrova N.P. & Bondareva G.A. (2019), *Cifrovizaciya i cifrovye tekhnologii v obrazovanii* [Digitalization and digital technologies in education], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 5(78), 353–355. DOI 10.24411/1991-5497-2019-00138. EDN: UMLEAB (In Russian).

Статья поступила в редакцию 30.05.2023; одобрена после рецензирования 06.06.2023; принята к публикации 08.06.2023.

The article was submitted 30.05.2023; approved after reviewing 06.06.2023; accepted for publication 08.06.2023.

Научная статья

УДК 378.4

ББК 74.320.2 : 13.4

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.007

Е. Ю. Никитина¹, О. Ю. Афанасьева², Ф. Г. Байрамгалин³

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 № 0000-0002-0067-8896

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

E-mail: bairamgalinf@сspu.ru

**ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация

Введение. Бурное развитие лингводидактики, появление новых парадигм иноязычного образования и новых трактовок его целеполагательных ориентиров привело к тому, что теоретики и практики направили вектор иноязычного образовательного процесса на формирование вторичной языковой личности, развитие иноязычной коммуникативной компетенции, реализацию различных дискурсивных практик, развитие у обучающихся готовности к овладению умениями межкультурной коммуникации. Среди

© Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Байрамгалин Ф. Г., 2023

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2023

актуальных подходов (коммуникативный, социокультурный, лингвокультурный) и соответствующих терминологических систем понятие «текст» несколько затерялось, а значимость текста как важнейшего средства и результата обучения иностранному языку забылась. Между тем текстоцентрический подход в обучении иностранному языку не теряет своей актуальности, хотя, что вполне логично, претерпевает определенную трансформацию, вызванную развитием лингвистики, лингводидактики и современного информационного пространства.

Материалы и методы. Ведущим методом исследования в настоящей работе является анализ, интерпретация и обобщение результатов изучения научно-теоретической литературы по актуальным проблемам современной лингводидактики, применяемым в иноязычном образовании подходам и путям развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка. Кроме того, авторы широко опираются на анализ собственной многолетней педагогической деятельности в качестве преподавателей высшей школы и обобщение результатов передового педагогического опыта.

Результаты. Обоснована актуальность применения текстоцентрического подхода в современной лингводидактике. На основе имеющихся классификаций дана характеристика учебных текстов с точки зрения их семиотической природы. Сформулированы требования к применению поликодового текста в контексте иноязычного обучения исходя из его структуры и лингводидактического функционала.

Обсуждение. Авторы предполагают, что реализация текстоцентрического подхода в подготовке учителя иностранного языка

должна опираться на логически выстроенную этапность использования различных видов текста. При этом должны учитываться следующие факторы: возраст обучающегося и его уровень владения иностранным языком; целевые установки образовательного процесса (обучение конкретным видам речевой деятельности, развитие определенных иноязычных умений и навыков); потребности личностного развития, обучающегося; доминирующие тенденции информационной и коммуникативной культуры общества.

Заключение. Делается вывод о том, что несмотря на появление новых образовательных парадигм, текст остается основной дидактической единицей в обучении иностранному языку. При этом содержание понятия «учебный текст» претерпевает эволюционные изменения: от традиционного вербального сообщения до поликодового текста, характерного для эпохи бурного развития информационно-коммуникационных и цифровых технологий.

Ключевые слова: текст; текстоцентрический подход; иноязычная коммуникативная компетенция; поликодовый текст; лингводидактика; будущий учитель; иноязычное образование; семиотическая концепция; семиотика.

Основные положения:

– текстоцентрический подход в обучении иностранным языкам подтверждает свою актуальность в плане развития умений и навыков чтения, аудирования, критического мышления, информационного поиска, говорения, социокультурных и страноведческих знаний, умений и навыков и т.д.;

– методический аспект применения текстоцентрического подхода в обучении иностранным языкам зависит от семиотической природы текста;

– поликодовый текст, являющийся в настоящее время вершиной эволюции учебного текста, обеспечивает развитие всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося.

1 Введение (Introduction)

Текстоцентрический подход, уже давно нашедший широкое применение в лингвистических исследованиях (И.Р. Гальперин, В.З. Демьянков, В.Е. Чернявская и др.), получил «новое дыхание» в связи с бурным развитием когнитивной лингвистики, в которой текст рассматривается как основное языковое средство организации, порождения и получения системных знаний о мире, при этом являясь системным феноменом в лингвистическом, коммуникативном и когнитивном аспектах. Одновременно текстоцентрический принцип представляет собой традиционный подход в обучении гуманитарным наукам, где текст является основной единицей организации образовательного процесса. Это, в первую очередь, относится к лингводидактике и методике обучения как родному, так и иностранным языкам.

Сущность текстоцентрического подхода в лингводидактике заключается в том, что текст является как средством обучения иностранным языкам, так и его результатом, поскольку представляет собой ту языковую единицу, посредством которой осуществляется иноязычная коммуникация. И хотя в методической науке технологии реализации текстоцентрического подхода не раз подвергались критике и ревизии, его ядро остается неизменным: текст-образец подвергается анализу, имитации, трансформации, а затем служит основой для продуцирования нового, индивидуального текста [1]. Дальнейшая трансформация текстоцентрического

подхода в лингводидактике должна быть обусловлена развитием текстовой парадигмы, то есть существованием различных типов текста и появлением новых типов, что связано с заметными изменениями в текстовой деятельности человека, в частности под влиянием новых тенденций в глобальном коммуникативном пространстве.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Статья опирается на результаты анализа и интерпретации лингвистической психолого-педагогической литературы по следующим проблемам: лингвистика текста и текстоцентрический подход в лингвистических исследованиях, ведущие образовательные парадигмы в языковом образовании, пути формирования иноязычной коммуникативной компетенции, текстоцентрический подход в обучении иностранным языкам, типология текста и т. д. Авторы прибегают также к анализу имеющегося педагогического опыта преподавателей высшей школы, а также к обобщению наблюдений, сделанных в процессе собственной многолетней педагогической деятельности в качестве преподавателей педагогического университета.

Материалом исследования выступает содержание основной профессиональной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование» (профильная направленность «Английский язык. Иностранный язык»). В фокусе внимания авторов находятся лингводидактические и методические аспекты обучения будущих учителей дисциплинам языкового цикла, в рамках которых иноязычный текст выступает как одно из основных средств обучения.

Ведущим методологическим подходом к рассмотрению текс-

тоцентрической парадигмы иноязычного обучения является семиотическая концепция коммуникации и текста (Р. Барт, Е. Бразговская, А. А. Веряев, Т. М. Дридзе, Ю. М. Лотман, Ю. С. Степанов и др.).

3 Результаты (Results)

В исследовании мы опираемся на точку зрения Л. С. Большаковой, которая в зависимости от количества используемых семиотических систем подразделяет тексты на три категории: монокодовые, дикодовые и поликодовые [2]. Используемый в обучении иностранным языкам монокодовый текст – это, как правило, вербальный иноязычный линейный текст, письменный или устный. С позиций лингводидактики и методики обучения отдельным иностранным языкам все принципы работы с иноязычным текстом являются вполне устоявшимися так же, как и ее этапы (предтекстовый, собственно текстовый и послетекстовый). Модифицироваться могут приемы и технологии организации текстовой деятельности, обучающихся в зависимости от характера используемой знаковой системы, вида обучения (аудиторное или дистанционное), запланированных целей обучения, например, развития навыков чтения, аудирования или говорения на базе текста или развития тех или иных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время в связи с развитием информационно-коммуникационных и цифровых технологий появился наиболее сложный с семиотической точки зрения и информативно насыщенный так называемый поликодовый текст, который задействует различные знаковые системы и требует знаний и умений применять различные семиотические коды как для его продуцирования, так и для декодирования [3; 4].

Учебный поликодовый текст представляет собой некую текстовую систему, в основе которой лежит структурное, содержательное и функционально-прагматическое целое (образованное элементами различной семиотической природы), цель которого – оказать целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося.

В сегодняшней иноязычной образовательной практике наблюдается тенденция к активному использованию подобных текстов в лингводидактических целях после прохождения ими процедуры дидактизации со стороны методиста или преподавателя, что объясняется рядом причин:

1. Учебные поликодовые (смешанные, нелинейные, несплошные) тексты являются отражением современных коммуникативных практик, особенно в технологически осложненной ситуации, когда вербальный (письменный или устный) текст может сопровождать динамичной или статичной картинкой, инфографикой, музыкой и т.д.

2. Объем информации, подлежащей усвоению в современных образовательных условиях, требует ее компактной подачи, что, в частности может быть осуществлено с помощью знаков иной семиотической природы.

4. Сбалансированное применение вербальных и невербальных элементов обеспечивает быстрый, эффективный обмен информацией, не требующей дополнительной коррекции.

Лингводидактический потенциал иноязычного учебного поликодового текста заключается в том, что он выполняет следующие лингводидактические функции:

– развивает когнитивную деятельность обучающихся в

процессе восприятия, декодирования и осмысления целостного несплошного текста как единства его составляющих, различных по своему семиотическому характеру;

– способствует развитию стратегий таких видов речевой деятельности обучающихся, как чтение (визуальный компонент текста) и аудирование (аудиальный компонент текста);

– служит основой развития способности к интеграции смыслов, извлеченных из всех составляющих нелинейного текста;

– формирует умения представления смыслов в нестандартном текстовом формате, соответствующем современным представлениям о способах организации информационного пространства;

– способствует мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности, устраняя монотонность, свойственную линейному тексту, и повышает концентрацию их внимания за счет нестандартной репрезентации материала [5; 6].

Негомогенный по способу представления информации поликодовый текст представляет определенные трудности методического плана в процессе его применения в качестве содержания и средства обучения, что объясняется когнитивными затруднениями обучающихся при переключении с вербального кода на невербальный и обратно [7].

Обучение восприятию и усвоению вербального компонента поликодового текста (письменного или устного) укладывается в существующие в современной методике модели развития соответствующих видов речевой деятельности – чтения и аудирования. Однако в случае поликодового текста перед преподавателем стоит задача формирования у обучающихся механизма смены когнитивного стиля в процессе восприятия текста. Исходя из

этого, применяя поликодовый текст в целях иноязычного обучения, необходимо следовать следующим рекомендациям:

1. Выявить иерархическую структуру данного поликодового текста.

2. Определить ведущий компонент (вербальный или невербальный).

3. Определить последовательность обработки компонентов текста в зависимости от той роли, которую они играют в понимании его содержания.

4. Учитывать особенности главных сенсорных механизмов, участвующих в декодировании текста и функционирования соответствующих анализаторов: визуального, зрительного, аудио-визуального.

5. Осуществить синтез смыслов, извлеченных из разных компонентов текста, соотнеся их с темой, целью и дискурсивным характером текстового сообщения.

Авторы полагают, что при соблюдении этих требований и иных рекомендаций, которые могут быть предложены другими специалистами-практиками [8], поликодовый текст, несмотря на его кажущуюся сложность, сможет выполнить функцию обладающего большим лингводидактическим потенциалом средства обучения иностранному языку как одной из основ развития не только отдельных видов речевой деятельности, но и критического мышления будущих учителей, а также их познавательной активности.

4 Обсуждение (Discussion)

В современном иноязычном образовании текстоцентрический подход означает не просто опору на учебный текст в образовательном процессе, но лингводидактическую логику последова-

тельности работы с различными видами текстов в зависимости от их семиотической природы. Использование триады:

«монокодовый текст – дикодовый текст – поликодовый текст»

должно базироваться на поэтапности ее применения. Во избежание когнитивных затруднений обучающимся вначале предъявляется монокодовый вербальный текст, работа с которым ведется в соответствии с хорошо разработанными в методике процедурами. Можно также начинать работать и с дикодового текста, но только в том случае, если иконический элемент текста не противоречит вербальному, а поддерживает заключенные в нем смыслы. Научившись оперировать с различными семиотическими единицами дикодового теста, можно переходить к поликодовому, требующему широкого диапазона умений декодирования. Следует помнить, что современный поликодовый текст активно использует информационные и цифровые технологии, следовательно, от обучающегося требуется хорошее владение ими.

В целом, использование того или иного типа учебного текста должно происходить с учетом следующих факторов: возраста обучающегося и его уровня владения иностранным языком; этапа обучения; доминирующих целей иноязычного образовательного процесса (например, обучение конкретным видам речевой деятельности, развитие определенных иноязычных умений и навыков); целей личностного развития обучающегося (критическое мышление, креативные способности); особенностей процессов мышления и восприятия, характерных для современной молодежи (клиповость восприятия, недостаток концентрации внимания и т. д.).

5 Заключение (Conclusion)

Авторы делают вывод, что современный лингводидактический ландшафт немислим без текстоцентрического подхода к иноязычному образованию. Несмотря на появление новых лингводидактических парадигм, отражающих тектонические сдвиги в сегодняшнем образовании, текст остается основной дидактической единицей в обучении иностранному языку. При этом учебный текст претерпевает эволюционные изменения как содержательного, так и формального характера. Последний выражается во все более масштабном использовании не традиционного вербального текста, а текста, содержащего элементы различных семиотических систем, имеющего поликодовый характер и в большей степени соответствующего коммуникативным тенденциям в современной информационно-цифровой культуре.

Текст продолжает быть центром, вокруг которого выстраивается система обучения иностранному языку, выступая как:

- образец дискурсивного функционирования языковых единиц (при этом мы не проводим жесткого разграничения между текстом и дискурсом: дискурс – это текст, погруженный в коммуникацию);
- воплощение реализации коммуникативных интенций автора;
- методический инструмент управления учебно-познавательными действиями обучающихся в процессе усвоения аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики), а также видами речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма).

6 Благодарности (Acknowledgments)

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО

«Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева», регистрационный номер заявки № МК-87-2023/2 от 04.05.2023 г., «Лингводидактическая навигация развития языкового образования обучающихся» (руководитель Е. Ю. Никитина); регистрационный номер заявки № МК-57-2023/2 от 04.05.2023 г. «Педагогическая стратегия развития иноязычного образования будущих учителей в современных социокультурных условиях» (руководитель О. Ю. Афанасьева). Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследований.

Библиографический список

1. Кашеева А. В. Текстцентрический подход в лингвистике и обучении иностранным языкам // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания учебный процесс : материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебск, 15 октября – 16 2021 года. Москва : Издательство «Перо», 2021. С. 97–101. EDN: QQEUNQ.

2. Большакова Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 63. С. 19–24. EDN: IUKDSP

3. Цзоу Х. Теоретические аспекты изучения поликодового текста в современном языкознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 1. С. 295–298. DOI 10.30853/filnauki.2020.1.58. EDN: BSBTEA

4. Сабадин С.Т.М.Ж.П. Смешанные тексты: креолизованный vs поликодовый vs мультимодальный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. № 6. С. 2017–2023. DOI 10.30853/phil20220297. EDN: RUUZWK

5. Тапилин Т., Лешутина И. А. Комикс как поликодовый текст и средство обучения // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы Международной научно-практической конференции (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур), 22–24 мая 2019 года. Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2019. С. 646–650. EDN: PTUGIY

6. Лешутина И. А., Тихонова Е. Поликодовый текст в лингводидактическом аспекте // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации : сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции,

посвящённой памяти доктора филологических наук., профессора К. А. Войловой, 25 февраля 2019 года. Москва : Московский государственный областной университет, 2019. С. 274–278. EDN ZCPQLJ

7. Афанасьева О. Ю., Быстрой Е. Б., Федотова М. Г. Методические основы работы с поликодовым текстом в процессе подготовки учителя иностранного языка // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 94–99. EDN: QZQLFI

8. Попова Т. И., Колесова Д. В. Поликодовый vs вербальный текст в академическом лекционном дискурсе // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 78–87. DOI 10.18721/JHSS.11306. EDN: FJVWTK

Ye. Yu. Nikitina¹, O. Yu. Afanasyeva², F. G. Bairamgalin³

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. 0000-0002-0067-8896

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

E-mail: bairamgalinfg@cspu.ru

TEXT-CENTRIC APPROACH IN TRAINING A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract

Introduction. The rapid development of linguodidactics, the emergence of new paradigms of foreign language education and new interpretations of its goal-setting guidelines led to the fact that theorists and practitioners directed the vector of a foreign language educational process to the formation of a secondary linguistic personality, the development of foreign language

communicative competence, the implementation of various discursive practices, the development of students' readiness to master intercultural communication skills. Among the current approaches (communicative, socio-cultural, linguo-cultural) and the corresponding terminological systems, the concept of "text" has been somewhat lost, and the significance of the text as the most important means and result of teaching a foreign language has been forgotten. Meanwhile, the text-centric approach in teaching a foreign language does not lose its relevance, although, quite logically, it is undergoing a certain transformation caused by the development of linguistics, linguodidactics and modern information space.

Materials and Methods. The leading research method in this paper is the analysis, interpretation and generalization of the results of studying scientific literature on topical issues of modern linguodidactics, approaches used in foreign language education and ways of developing foreign language communicative competence of future foreign language teachers. In addition, the authors widely rely on the analysis of their own long-term pedagogical activity as teachers of higher education and generalization of the results of advanced pedagogical experience.

Results. The relevance of the application of the text-centric approach in modern linguodidactics is substantiated. Based on the existing classifications, the characterization of educational texts from the point of view of their semiotic nature is given. The requirements for the use of a polycode text in the context of foreign language learning are formulated proceeding from its structure and linguodidactic functions.

Discussion. The authors suggest that the implementation of the text-centric approach in the preparation of a foreign language teacher should be based on a logically built staging of the use of various types of text. In this case, the following factors should be taken into account: the student's age and his level of knowledge of a foreign language; goal setting of the educational process (teaching specific types of speech activity, development

of certain foreign language skills and abilities); personal development needs of the student; dominant trends in the information and communication culture of the society.

Conclusion. The authors conclude that despite the emergence of new educational paradigms, the text remains the main didactic unit in teaching a foreign language. At the same time, the content of the concept of "educational text" is undergoing evolutionary changes: from a traditional verbal message to a polycode text, characteristic of the era of rapid development of information, communication and digital technologies.

Keywords: Text; Text-centric approach; Foreign language communicative competence; Polycode text; Linguodidactics; Future teacher; Foreign language education; Semiotic concept; Semiotics.

Highlights:

The text-centric approach in teaching foreign languages confirms its relevance in terms of developing the skills and abilities of reading, listening, critical thinking, information retrieval, speaking, socio-cultural and regional knowledge and skills, etc.;

The methodological aspect of applying the text-centric approach in teaching foreign languages depends on the semiotic nature of the text;

The polycode text, which is currently the pinnacle of the evolution of the educational text, ensures the development of ensures the development of all components of the foreign language communicative competence of the student.

References

1. Kashcheyeva A.V. (2021), *Tekstotsentricheskiy podkhod v lingvistike i obuchenii inostrannym yazykam* [Text-centric approach in linguistics and teaching foreign languages], *Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii Borisoglebskogo filiala Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*, "Epistemologicheskiye osnovaniya sovremennogo obrazovaniya: aktual'nyye voprosy prodvizheniya fundamental'nogo znaniya v uchebnyy protsess", *Borisoglebsk, 15 oktyabrya – 16 2021 goda* [Materials of the II International Scientific and Practical

Conference of the Borisoglebsk Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Voronezh State University” “Epistemological foundations of modern education: current issues of promoting fundamental knowledge in the educational process”, Izdatel'stvo “Pero”, Moscow, Borisoglebsk, October 15–16, 2021, 97–101. EDN: QQEUNQ (In Russian).

2. Bol'shakova L.S. (2008), *O sodержanii ponyatiya “polikodovyy tekst”* [On the content of the concept of “polycode text”], *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, 63, 19–24. EDN: IUKDSP (In Russian).

3. Tszou Kh. (2020), *Teoreticheskiye aspekty izucheniya polikodovogo teksta v sovremennom yazykoznanii* [Theoretical aspects of studying polycode text in modern linguistics], *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 1, 295–298. DOI 10.30853/filnauki.2020.1.58. EDN: BSBTEA (In Russian).

4. Sabadin S.T.M.Zh.P. (2022), *Smeshannyye teksty: kreolizovanny vs poli-kodovyy vs mul'timodal'nyy* [Mixed texts: creolized vs poly-code vs multimodal], *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 6, 2017–2023. DOI 10.30853/phil20220297. EDN: RUUZWK (In Russian).

5. Tapilin T. & Leshutina I.A. (2019), *Komiks kak polikodovyy tekst i sredstvo obucheniya* [Comics as a polycode text and a teaching tool], *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (v ramkakh Mezhdunarodnogo Kirillo-Mefodiyevskogo festivalya slavyanskikh yazykov i kul'tur) “Slavyanskaya kul'tura: istoki, traditsii, vzaimodeystviye. XX Kirillo-Mefodiyevskiy chteniya”, 22–24 maya 2019 goda* [Materials of the International Scientific and Practical Conference (within the framework of the International Cyril and Methodius Festival of Slavic Languages and Cultures) “Slavic culture: origins, traditions, interaction. XX Cyril and Methodius Readings”], Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, Moscow, May 22–24, 2019, pp. 646–650. EDN PTUGIY. (In Russian).

6. Leshutina I.A. & Tikhonova Ye. (2019), *Polikodovyy tekst v lingvodidakticheskom as-pekte* [Polycode text in the linguodidactic aspect], *Sbornik nauchnykh trudov po itogam Mezhduna-rodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchonnoy pamyati doktora filologicheskikh nauk, professora K.A. Voylovoy “Russkiy yazyk v slavyanskoy mezh-kul'turnoy kommunikatsii”, 25 fevralya 2019 goda* [Collection of scientific papers based on the results of the International scientific conference dedicated to the memory of the doctor philological sciences, professor K.A. Voilova “Russian language in Slavic intercultural communication”], Moskovskiy gosudarstvennyy oblastnoy universitet, Moscow, February 25, 2019 274–278. EDN ZCPQLJ (In Russian).

7. Afanas'yeva O.Yu., Bystray Ye.B., Fedotova M.G. (2022), *Metodicheskiye osnovy raboty s polikodovym tekstom v protsesse podgotovki*

uchitelya inostrannogo yazyka [Methodological principles of working with polycode text in the process of training a foreign language teacher], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, 6, 94–99. EDN: QZQLFI (In Russian).

8. Попова Т.И. & Косолева Д.В. (2020), *Polikodovyy vs verbal'nyy tekst v akademicheskom leksionnom diskurse* [Polycode vs verbal text in academic lecture discourse], *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye*, 11, 3, 78–87. DOI 10.18721/JHSS.11306. EDN: FJVWTK (In Russian).

Статья поступила в редакцию 22.06.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 22.06.2023; approved after reviewing 17.07.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 378 : 02

ББК 74.48+78

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.008

А. И. Порошина

¹ORCID № 0000-0003-2619-0749

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
библиотечно-информационной деятельности, Челябинский государственный
институт культуры, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: marta_sneg@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БИБЛИОТЕЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

Введение. В статье рассматривается значимость применения творческих технологий в высшем библиотечном образовании. В связи с трансформацией роли библиотек в обществе изменяются требования к профессиональным качествам специалиста библиотечно-информационной сферы. Постоянная динамика этих требований и вызовов профессиональной среды делает актуальным развитие компетенций, направленных на преобразовательную, творческую деятельность.

Материалы и методы. Теоретической базой исследования стали статьи в научных журналах и сборниках научных конференций, отражающие роль творческого компонента в формировании актуальных компетенций специалиста в разных сферах, а также материалы, предлагающие подробный анализ творческих образовательных технологий. Анализ содержания высшего библиотечного образования проводится на материале Федерального государственного стандарта бакалавриата по направлению подготовки —

© Порошина А. И., 2023

Творческий компонент в высшем профессиональном библиотечном образовании

51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность», а также Примерной основной образовательной программы.

Результаты. Проанализирован учебный план обучающихся по направлению подготовки бакалавров — 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» Челябинского государственного института культуры. В контексте компетентного подхода, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки бакалавров — 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность : приказ Министерства образования и науки РФ от 6 декабря 2017 г. № 1182 : в ред. с изменениями от 26 ноября 2020 г. № 1456. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/101>) выделены компетенции, включающие творческий компонент, а также проанализировано содержание дисциплин профессионального цикла.

Обсуждение. В статье приводится анализ использования творческих образовательных технологий в отдельных дисциплинах. Рассмотрены типы творческих заданий и специфика их проведения в связи с особенностями библиотечно-информационной сферы и актуальными разработками педагогики высшей школы.

Заключение. В ходе анализа содержания высшего библиотечного образования выявлен потенциал применения творческих образовательных технологий. Выявлены направления библиотечной практики, требующие реализации творческого подхода. Сделан вывод о необходимости усиления творческого компонента в профессиональном библиотечном образовании, расширения круга дисциплин, в которых применяются творческие технологии.

Ключевые слова: образовательные технологии; высшее библиотечное образование; творческие технологии; креативность; компетентностный подход; универсальная компетенция; общепрофессиональная компетенция.

Основные положения:

– современные условия развития и трансформации роли, функций, миссии библиотек требуют соответствующих изменений в высшем профессиональном библиотечном образовании;

– использование творческих технологий в профессиональном образовании способствует формированию личности, готовой к решению задач профессиональной сферы, имеющей активную жизненную и творческую позицию, ориентированную на самообразование;

– расширение спектра образовательных технологий в рамках творческого компонента в преподавании профессиональных дисциплин будет способствовать более полному соответствию компетентности выпускника актуальным вызовам библиотечной практики.

1 Введение (Introduction)

Высшее профессиональное образование сегодня — это динамично развивающаяся система, в которой ведется постоянный поиск актуальных форм, технологий и подходов. Развитие информационно-коммуникационных технологий, темп социальных изменений актуализируют профессиональные компетенции, связанные с гибким подходом к решению профессиональных задач. Вместе с тем не теряет актуальности и процесс трансформации библиотек, их функций, целей и задач. И. Я. Рувенный отмечает тенденцию креативизации общественного сознания и мышления в противовес

преобладавшей ранее стандартизации, которая, естественно, отражается и в образовании [1]. Формированию актуальных стратегий образования и поиску новых образовательных технологий в современной социокультурной ситуации посвящены статьи Е. Э. Дробышевой «Образовательные стратегии эпохи креативности» [2] и И. С. Кисловой «Образовательный конвейер: к вопросу о современных образовательных технологиях» [3]. «Формирование креативного мышления, отличительной чертой которого является его творческая и проблемная направленность, поможет в дальнейшем создавать инновационную среду в социальной и, затем, в экономических сферах» [4, с. 54]. В статье «Влияние креативных технологий и цифровизации на формирование качественных трудовых ресурсов» И. В. Рязанцева характеризует специфику формирования современного специалиста в условиях креативного подхода [5].

В современных исследованиях по педагогике используются два термина: творческие и креативные технологии. В некоторых источниках они употребляются как синонимы, но мы придерживаемся подхода, при котором креативность и творчество — это разные понятия, связанные между собой определенными отношениями. Вслед за Г. Я. Гревцевой мы понимаем под творчеством «процесс, в результате которого создается новый продукт», а под креативностью — «внутренний ресурс человека», «многокомпонентное личностное образование для творческого самовыражения» [6, 17]. Таким образом, творческие технологии направлены на преобразование внешней среды, соответственно формируя профессиональное самосознание специалиста, в то время как креативные — на формирование внутреннего качества.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Реализация творческих технологий требует большей гибкости процесса обучения. Устраняются психолого-педагогические зажимы, препятствующие творческому мышлению. Уверенность в своих силах и осознание ответственности за результат способствуют более активному осваиванию инструментов творческой деятельности, в том числе и проектной. Если говорить о командной работе, то это не только дополнительный тренинг творческой коммуникации, но и реализация потенциала междисциплинарной генерации идей и творческого взаимодействия. Этот опыт является универсальным и отражен в запросе к компетенциям выпускников в самых различных профессиональных сферах.

Для современного состояния библиотечно-информационной сферы характерен постоянный поиск новых форм работы и прежде всего содержательного наполнения. Трансформация роли библиотек в современном обществе непосредственно связана со стремительными темпами развития информационного общества, так как обусловлена именно работой с информацией, то есть главным ресурсом и движущим фактором развития общества на современном этапе.

Таким образом, подготовка специалиста библиотечно-информационной деятельности подразумевает развитие компетенций, ориентированных на поиск новых решений возникающих профессиональных задач, на постоянное самообразование и овладение новыми компетенциями, на стремление к саморазвитию и самореализации в профессии. Это требование отмечено в статьях, посвященных библиотечному образованию [7]. Одним из важных компонентов современного высшего библиотечно-информационного образования являются творческие технологии.

3 Результаты (Results)

Основой нашего исследования послужил учебный план обучающихся по направлению подготовки бакалавров — 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» Челябинского государственного института культуры. Были выявлены компетенции, включающие в себя творческий компонент — то есть ориентированные на преобразовательную деятельность, новые изменения в профессиональной деятельности.

В соответствии с Примерной основной образовательной программой, учебный план подготовки бакалавров по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» нацелен на формирование универсальных и профессиональных компетенций, ориентированных на творческую деятельность (Основная профессиональная образовательная программа высшего образования «Информационно-библиотечное обслуживание» (общая характеристика : [программа бакалавриата по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность. Квалификация: бакалавр. Форма обучения: очная, заочная : утв. протоколом № 8 Ученого совета ЧГИК от 27 мая 2019 года : с изм. и доп. на 2022/2023 учеб. год от 30.06.2022] / Челябинский государственный институт культуры. Челябинск, 2019. URL: https://chgik.ru/sites/default/files/eduop/adopmain/opop_51.03.06_bid_ibo_2022_-_2023_izm_30.06.2022.pdf).

Универсальная компетенция (УК-6): способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. Общепрофессиональная компетенция (ОПК-1): способен применять полученные знания в области культуроведения и социокультурного проектирования в профессиональной деятельности и со-

циальной практике. Профессиональная компетенция (ПК-1): готов к участию в проектировании, создании и эффективной эксплуатации электронных информационных ресурсов.

Следующим этапом стал анализ содержания рабочих программ дисциплин с целью выявления творческих образовательных технологий в их преподавании. Рассмотрены виды творческих заданий с учетом специфики, связанной с современной социокультурной ситуацией и особенностями профессиональной библиотечно-информационной сферы. Данный анализ показал наличие разных видов творческих заданий, однако их объем в целом в содержании дисциплин профессионального цикла, на наш взгляд, недостаточен и не в полной мере отвечает современным потребностям рынка труда.

4 Обсуждение (Discussion)

Рассмотрим реализацию творческого компонента в преподавании дисциплин на бакалавриате по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» Челябинского государственного института культуры.

Особую значимость в современной парадигме образования обретает творческое взаимодействие педагога и студента, т. к. обучающийся выступает активным субъектом обучения, продуцирующим новые смыслы. Созидательная активность является органичным дополнением к навыкам решения профессиональных задач в условиях цифровизации и информатизации учебного процесса. В ситуации лично ориентированного обучения, когда главной ценностью является личность студента, творческие технологии способствуют максимально полной реализации обучающимися творческого потенциала. Основные составляющие личностного

развития — «рефлексия, ревизия прежних ценностей, поиск смысла, апробация новых моделей поведения и т. п.» [6, 16]. Также необходимо отметить, что целью развития творческого потенциала студента являются следующие качества: познавательная активность, свобода, ответственность, мобильность, самоактуализация, саморазвитие, самореализация.

Среди дисциплин, в преподавании которых используются творческие задания, — «Библиотерапия», «Культурно-досуговые технологии в библиотечном обслуживании», «Инновационная деятельность библиотек».

Библиотерапия — направление, в котором особую роль играют личностные качества специалиста, эмпатия, гибкость, тактичность и умение быстро находить решение нестандартных задач [8]. К практическим заданиям, в которых необходимо проявить творчество, относятся и составление списков, и выбор индивидуального подхода к читателю на основе имеющихся знаний о психологии и возможностях библиотерапии. Студенты учатся брать на себя ответственность в ситуации, приближенной к профессиональной. Задания по составлению рекомендательных списков литературы для конкретных сложных, кризисных ситуаций читателей формируют профессиональное самосознание, специалиста, способного не только предоставлять доступ к информации, но положительно воздействовать на личность читателя, влиять на его развитие, что требует не только творческого подхода и эмпатии, но и осознания собственной ответственности.

Готовность студента к творческой деятельности, поиску возможна только в особым образом созданных педагогических условиях. Студент должен иметь возможность высказывать свое

мнение, предположения, не бояться совершить ошибку, ведь творческий поиск — это не выбор одного заведомо правильного решения по алгоритму, а выработка новых решений. Вместе с тем особое внимание уделяется условиям для осмысления проблемы, рефлексии. Такие качества, как фантазия и воображение, должны быть направлены в нужное русло и дисциплинированы критическим мышлением. Таким образом, условия для творческого поиска подразумевают гармоничный баланс свободы и самодисциплины [6].

«Инновационная деятельность библиотек» преподается в седьмом и восьмом семестрах, и одним из значимых практических компонентов обучающего процесса является проектирование. Оно реализуется в выполнении практического задания по теме «Инновационное проектирование в библиотечных процессах». Практическое задание по теме подразумевает работу в группах над созданием проекта инновации, способствующей развитию библиотеки. Проектная деятельность как метод обучения предполагает самостоятельную творческую деятельность в индивидуальной, групповой или парной форме. С одной стороны, это возможность применить и закрепить знания, полученные на учебных занятиях, с другой — создаются условия для формирования навыков коммуникации, высказывания и отстаивания своих мнений и суждения, защиты и проработки собственных идей. Возможность реализовать свои творческие идеи, найти решения сложных проблем приводит к формированию уверенности в себе и основ профессионального самосознания. Инновационное проектирование также отвечает актуальным потребностям современного поколения специалистов, их стремлению к развитию технологий, цифровизации. Воспринимая информационно-коммуникационные технологии

как неизбежную составляющую современной профессиональной деятельности в библиотечно-информационной сфере, вместе с тем стремимся акцентировать гуманистическую направленность работы библиотек и в инновационном поле объединить эти две тенденции.

Развитие творческого потенциала студента связано напрямую с формированием творческой позиции, под которой Г. Я. Гревцева понимает «проявление проектной деятельности, несущее в себе творческое начало, инновацию, эксперимент» [6, 17].

«Культурно-досуговые технологии в библиотечном обслуживании» — предмет, связанный с освоением технологии проектирования, одной из главных составляющих творческого компонента. В процессе изучения данной дисциплины студенты не только генерируют идеи культурно-досуговых мероприятий, но учатся разрабатывать и реализовывать их, проявляя самостоятельность, ответственность и инициативность. Досуговая составляющая в жизни современного общества представляет собой целую индустрию и далеко не всегда отвечает реальным потребностям общества, даже если на те или иные ее форматы есть спрос. Однако в рамках библиотечного обслуживания есть возможность развивать досуговые технологии в направлении культурного содержания, сохранения и трансляции культурных ценностей. Актуальность развития социокультурных технологий в библиотечной практике подчеркивается многими исследователями [9]. При выполнении практических заданий перед студентами стоит задача разработать и провести культурно-досуговое мероприятие, что формирует широкий спектр компетенций, и прежде всего связанных с творческим компонентом. Проявляя креативность, студенты создают уникальный концепт мероприятия, вырабатывают новые подходы

к решению профессиональных задач в его реализации.

5 Заключение (Conclusion)

Проанализировав содержание профессиональной подготовки специалистов в рамках высшего профессионального образования в библиотечно-информационной сфере, применяемые технологии и подходы, можно сделать следующие выводы. Применение творческих технологий в высшем профессиональном библиотечном образовании отвечает актуальным вызовам библиотечной практики и формирует специалиста, готового к деятельности в современных условиях.

Творческие образовательные технологии актуализируют способность студента к активной преобразовательной деятельности. Если рассматривать творческие технологии как направленные вовне, на преобразование окружающей действительности, производство новых профессиональных и культурных смыслов, а креативные технологии — как развитие внутреннего качества, готовности к продуцированию новых идей, новых решений профессиональных задач, то более продуктивным и социально полезным будет развитие потенциала именно творческого компонента, так как он включает в себя и формирование профессионального самосознания, и ответственности специалиста в практической деятельности. Развитие же креативности может быть полезным вспомогательным фактором.

Развитие творческих компетенций студента реализуется в рамках инновационного проектирования, совмещающего современные тенденции информатизации, цифровизации библиотечной сферы и гуманистические принципы, а также в реализации культурно-досуговой деятельности. В связи со стремительными

трансформациями в библиотечной сфере рекомендуется увеличить долю творческого компонента в высшем библиотечном образовании, рассмотреть возможность внести творческие задания в большую часть профессиональных дисциплин.

Библиографический список

1. Рувенный И. Я., Касимова Э. Р., Кузнецова Е. В. Актуализация применения креативных технологий в маркетинге // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 79–83. DOI 10.25683/VOLBI.2021.55.210. EDN: GJUMBR
2. Дробышева Е. Э. Образовательные стратегии эпохи креативности // Культура и образование. 2018. № 4 (31). С. 5–12. EDN: YZFGNF
3. Кислова И. С. Образовательный конвейер: к вопросу о современных образовательных технологиях // Философия и наука : материалы XVII Международной научно-практической конференции, 20 июня 2020 года. Екатеринбург, 2020. С. 75–81. EDN: PMCCRN
4. Костыря С. С., Жарких Н. Г. Креативные технологии в формировании профессиональных компетенций у студентов-психологов // Социально-гуманитарные технологии. 2020. № 4 (16). С. 53–58. EDN: KQAALV
5. Рязанцева И. В. Влияние креативных технологий и цифровизации на формирование качественных трудовых ресурсов // Институциональная трансформация экономики: человек и социум (ИТЭ-ЧС 2021) : материалы VII Международной научной конференции, 21–23 октября 2021 года. Томск, 2021. С. 171–173. DOI 10.17223/978-5-907442-40-5-2021-117.
6. Гревцева Г. Я. Педагогические условия формирования креативности студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 3. С. 15–25. DOI 10.14529/ped220302. EDN: GHGIRV
7. Бекетова Н. А. Современные требования общества к библиотечно-информационному образованию // Пятнадцатые Денисьевские чтения : материалы Международной научно-практической конференции по библиотековедению, библиографоведению, книговедению и проблемам библиотечно-информационной деятельности, 18–19 декабря 2018 года / Орловский государственный институт культуры. Орел, 2019. С. 121–122. EDN: WBZIWD
8. Бойко Е. В. Инновационные подходы к организации библиотерапевтической деятельности детской библиотеки [Электронный ресурс] // Научная палитра. 2020. № 2 (28). С. 56. EDN: QFVVLZ
9. Анульева О. В. Социально-культурные технологии в библиотечной практике // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : сб. ст. по материалам VIII междунар. науч.-практ. конф., 19–29 марта 2018 года. Новосибирск, 2018. С. 39–44. EDN: YUAZAO

A. I. Poroshina

ORCID No. 0000-0003-2619-0749

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Library and Information
Activities, Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: marta_sneg@mail.ru

CREATIVE COMPONENT IN HIGHER PROFESSIONAL LIBRARY EDUCATION

Abstract

Introduction. The article considers value of creative technologies application in the higher library education. Requirements to professional qualities of a specialist from library and information area change due to transformation of libraries' role in the society. Constant dynamics of these requirements and challenges of the professional media actualize development of competences directed at transformational creative activity.

Materials and Methods. Theoretical foundation of the research comprises articles in academic journals and digests of scientific conferences that reflect the role of creative component in forming specialist's actual competences in various areas, and also materials that offer detailed analysis of creative educational technologies. The analysis of higher library education content is held on the materials of the Federal State Standard of Bachelor's Program majoring in 51.03.06 "Library and Information Activity" and also Model basic educational program.

Results. Within the research we have analyzed the curriculum of Bachelor's Program majoring in 51.03.06 "Library and Information Activity" of Chelyabinsk State Institute of Culture. Some competences including creative component were highlighted, and also the content of professional cycle disciplines was analyzed in the contest of competency-based approach due to the Federal State Educational Standard of Bachelor's Program majoring in 51.03.06 "Library and Information Activity".

Discussion. The article submits the analysis of creative educational technologies application in some definite disciplines.

We consider types of creative tasks and specifics of their conduction with reference to peculiarities of library and information area and actual workouts of Higher School Pedagogics.

Conclusion. Within analysis of higher library education content we have determined potential for application of creative educational technologies. We have determined directions of field work that require implementation of the creative approach. We have come to the conclusion that enforcement of creative component in professional library education is required, as far as an expansion of the range of disciplines where creative technologies are applied.

Keywords: Educational technologies, Higher library education; Creative technologies; Creativity; Competency-based approach; Universal competence; General professional competence.

Highlights:

Modern conditions of development and transformation role, functions, mission of libraries require relevant changes in the higher professional library education.

Application of creative technologies in higher professional education adds to forming personality ready to give solutions in the professional area. This personality has active life and creative attitudes targeted at self-education.

Broadening of educational technologies' range within the creative component at teaching professional disciplines will add to better correspondence of a graduate to actual challenges of field practice.

References

1. Rouvenniy I.Ya., Kasymova E.R., Kuznetsova Ye.V. (2021), *Aktualizatsiya primeneniya kreativnykh tekhnologiy v marketinge* [Actualization of creative technologies application in marketing], *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 2 (55), 79–83. DOI 10.25683/VOLBI.2021.55.210. EDN: GJUMBR (In Russian).
2. Drobysheva Ye.E. (2018), *Obrazovatelnye strategii epokhy kreativnosti* [Educational strategies of the creativity epoch], *Kul'tura i obrazovanie*, 4 (31), 5–12. EDN: YZFGNF (In Russian).

3. Kislova I.S. (2020), *Obrazovatelnyy konveer: k voprosy o sovremennykh obrazovatelnykh tekhnologiakh* [Educational conveyer: to the matter of modern educational technologies], *Materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Filosofiya i nauka", 20 iyunya 2020 goda* [Materials of XVII International Scientific and Practical Conference "Philosophy and science"], Yekaterinburg, June 20, 2020, pp. 75–81. EDN: PMCCRN (In Russian).
4. Kostyrya S.S. & Zharkhikh N.G. (2020), *Kreativniye tekhnologii v formirovanii professionalnykh kompetentsiy u studentov-psikhologov* [Creative technologies in forming professional competences at students of psychology], *Social'no-gumanitarnye tekhnologii*, 4 (16), 53–58. EDN: KQAALV (In Russian).
5. Ryazantseva I.V. (2021), *Vliyaniye kreativnykh tekhnologiy I tsifrovizatsii na formirovaniye katchestvennykh trudovykh resursov* [Influence of creative technologies and digitalization on the formation of high-quality labor resources], *Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Institucional'naya transformatsiya ekonomiki: chelovek i socium (ITE-CHS 2021)", 21–23 oktyabrya 2021 goda* [Materials of VII International Scientific Conference "Institutional transformation of the Economics: human and society (ITAE-ChS 2021)"], Tomsk, October 21–23, 2021, pp. 171–173. DOI 10.17223/978-5-907442-40-5-2021-117. (In Russian).
6. Grevtseva G.Ya. (2022), *Pedagogicheskiye uslovia formirovaniya kreativnosti studentov* [Pedagogic conditions of forming students' creativity], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*, 14, 3, 15–25. DOI 10.14529/ped220302. EDN: GHGIRV (In Russian).
7. Beketova N.A. (2019), *Sovremenniye trebovaniya obshestva k bibliotekno-informatsionnomu obrazovaniyu* [Modern requirements of the society to library and information education], *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii po bibliotekovedeniyu, bibliografovedeniyu, knigovedeniyu i problemam bibliotekno-informacionnoy deyatel'nosti "Pyatnadcatye Denis'evskie chteniya", 18–19 dekabrya 2018 goda* [Materials of International Scientific and Practical Conference on library science, bibliographic science, booklore and matters of library and information activity "Fifteenth Denisiev readings"], Orel, December 18–19, 2018, pp. 121–122. EDN: WBZIWD (In Russian).
8. Boiko Ye.V. (2020), *Innovatsionniye podkhody k organizatsii biblioterapevticheskoy deyatel'nosti detskoiy biblioteky* [Innovation approaches to arrangement of bibliotherapeutic activities at children's library], *Nauchnaya Palitra*, 2 (28), 56. EDN: QFVVLZ (In Russian).
9. Anulieva O.V. (2018), *Sotsialno-kulturniye tekhnologii v biblioteknoy praktike* [Social and cultural technologies in the field practice],

Sbornik statey po materialam VIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya", 19–29 marta 2018 goda [A collection of articles based on the materials of the VIII international scientific and practical conference "Modern psychology and pedagogy: problems and solutions"], Novosibirsk, March 19–29, 2018, pp. 39–44. EDN: YUAZAO (In Russian).

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 28.06.2023; принята к публикации 06.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 28.06.2023; accepted for publication 06.07.2023.

Научная статья

УДК 37 : 373.21

ББК 74.14

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.009

И. А. Селиверстова¹, М. Л. Семенова²

¹ORCID № 0000-0002-5273-4095

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: seliverstovaia@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-0993-6599

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: semenovaml@cspu.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

Аннотация

Введение. Статья посвящена актуальной проблеме организации наставничества в дошкольных образовательных организациях г. Челябинска и повышению его эффективности на основе моделирования системы наставничества на муниципальном уровне. Ключевой вопрос заключается в описании процесса и условий реализации взаимодействия всех субъектов образования, включенных в отношения наставничества и реализуемых в различных форматах и ролевых моделях. Цель статьи — рассмотреть специфику практики наставничества в дошкольной образовательной организации как субъекте муниципальной образовательной системы, проанализировать потенциальные возможности и ресурсы ее расширения на основе моделирования.

© Селиверстова И. А., Семенова М. Л., 2023

Материалы и методы. Основными методами исследования являются: анализ научной литературы по проблеме наставничества в системе образования, анализ действующих программ и практик наставничества в деятельности дошкольных образовательных учреждений на основе изучения единого муниципального информационного банка «Информационная карта дошкольного образовательного учреждения», моделирование, методы обработки данных. В исследовании принимали участие 262 дошкольные образовательные организации г. Челябинска.

Результаты. В статье представлена муниципальная модель системы наставничества в дошкольном образовании как инструмент обогащения и проектирования практики наставничества в дошкольной образовательной организации, а также дополнительный ресурс активизации взаимодействия наставников и наставляемых. Авторами выделены информационные ресурсы муниципального уровня, обеспечивающие эффективное взаимодействие участников программ наставничества.

Обсуждение. Результаты проведенного исследования по проблеме реализации наставничества в дошкольных образовательных организациях г. Челябинска подтвердили необходимость универсализации практики наставничества с целью использования потенциальных возможностей в решении комплекса проблем, что определяет высокую актуальность заявленной темы.

Заключение. Моделирование практики наставничества в муниципальной системе дошкольного образования обеспечивает создание открытого и продуктивного сообщества педагогов и руководителей на основе их профессиональных интересов; предполагает характеристику процесса и условий эффективного взаимо-

действия участников наставнической деятельности.

Ключевые слова: дошкольное образование; наставничество; модель наставничества; практики наставничества; муниципальное дошкольное образовательное учреждение; информационные ресурсы; ролевые модели наставничества.

Основные положения:

– наставничество в муниципальной системе дошкольного образования обеспечивает успешность профессионально-личностного развития и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров на основе обмена опытом и профессионального взаимодействия;

– значимыми компонентами системы наставничества на муниципальном уровне рассматриваются городские профессиональные сообщества педагогов и руководителей дошкольных образовательных учреждений, использование различных ролевых моделей и форматов взаимодействия;

– эффективное педагогическое взаимодействие субъектов образования в системе практик наставничества обеспечивается созданием муниципальных информационных ресурсов, организацией участия в реализации образовательных проектов муниципального уровня.

1 Введение (Introduction)

В профессиональной сфере наставничество выступает как естественный процесс взаимодействия работников, осуществляемый в разных формах и обеспечивающий связь времён, поколений, единения профессионального сообщества.

На протяжении длительного времени наставничество рассматривалось, прежде всего, в аспекте кадровой политики (С. А. Батышев, В. А. Слостенин, И. И. Соколова, Н. М. Таланчук и др.) как

способ эффективной адаптации новых сотрудников в коллективе (С. Н. Иконникова, Р. Х. Шакуров, В. С. Языкова и др.), обучения на рабочем месте, оказание помощи в рабочих вопросах (Б. Д. Эльконин, В. А. Слободчиков и др.), как элемент системы непрерывного педагогического образования и сложный процесс, содержащий ценностные, деятельностные и когнитивные блоки, наставничество рассматривали О. А. Абдуллина, В.И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина и др.) как способ стимулировать непрерывное обучение и развитие не только новичков, но и всех сотрудников организации, включая руководителей, освещены в публикациях Е. Д. Варнаковой, И. Т. Столяр, П. Н. Осипова, Е. Г. Осовского, В. И. Тищенко и др.

На современном этапе в условиях трансформации системы образования ведется активная научная дискуссия о сущности наставничества, его роли в инновационном развитии всех уровней образовательной системы, эффективных моделях и формах организации наставничества. Одним из важнейших направлений развития наставнических практик, как отмечают ряд исследователей, выступают технологические аспекты данного процесса, к которым относятся: «... разработанность типа и вида применяемой наставнической деятельности, время и причины ее возникновения и официального оформления» [1, 56].

Приведем некоторые характеристики понятия «наставничество», представляющие как традиционный опыт, так и стремление соответствовать современным требованиям организационной среды по работе с кадрами:

– наставничество как процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества [2];

– наставничество как кадровая технология, обеспечивающая передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок, от более опытного сотрудника к менее опытному [3];

– процесс воспитания и профессиональной подготовки молодежи, осуществляемый старшим поколением, с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм и др. [4].

В то же время часто используются синонимичные термину «наставничество» понятия «супервизия», «менторство», «консультирование», «коучинг», «тьюторство», описываются разные ролевые позиции: «наставник», «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова отмечают, что выбор форм наставничества зависит от сложившегося стиля взаимодействия наставника и наставляемого [5–7].

В настоящее время исследователи акцентируют внимание на том, что наставничество помогает решать ряд организационных задач, является важным фактором оптимизации адаптационных процессов, повышения уровня организационной культуры и ответственности работников, подготовки руководящих кадров, способствует положительной установке персонала организации на обучение и развитие, и в целом, выступает фактором эффективности организации [8; 9; 10].

В современной системе образования формируется новый взгляд на институт наставничества, разрабатываются и внедряются новые технологии наставничества. Указом Президента Российской Федерации № 401 от 27 июня 2022 года 2023 год объявлен годом педагога и наставника. В связи с этим вопросы организации наставничества в образовательных организациях были актуализированы и в научном, и в прикладном аспектах.

В научных исследованиях наставничество рассматривается как универсальная модель построения отношений внутри любой образовательной организации, как технология поддержки интенсивного развития личности, передачи опыта, формирования компетенций и ценностей, раскрытия возможностей саморазвития через взаимообогащающее общение, основанное на доверии, диалоге, конструктивном партнерстве. А «система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом создания эффективных социальных лифтов ...» [11, 5].

Отметим, что на законодательном уровне вопросы реализации процесса наставничества представлены в формате рекомендаций. На федеральном и региональном уровнях разработана и внедряется Целевая модель наставничества как система условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации программ наставничества в образовательных организациях (Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися : распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»). Но для большинства организаций разработка процедуры и реализации практик наставничества производится относительно самостоятельно.

Анализ отечественной литературы и нормативных документов позволил сделать вывод о том, что наставничество как важнейшее направление развития и повышения квалификации современного педагога актуально и востребовано в настоящее время

в системе образования, что определяет актуальность и значимость рассматриваемой нами проблемы.

В свою очередь, в практике наставничества дошкольных образовательных организаций отмечается ряд проблем:

- организация наставнической деятельности характеризуется отсутствием аналитического обоснования;
- задачи, способы и формы наставничества не дифференцированы с содержанием методической работы;
- отношение к реализации наставничества во многих случаях носит формальный характер и др.

Одной из причин обозначенных проблем является, по нашему мнению, отсутствие планомерных управляющих воздействий на организацию наставничества. Разработка муниципальной модели наставничества в дошкольном образовании может стать ключевым ресурсом решения выявленных проблем и затруднений в практике наставничества.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Изучение особенностей реализации практик наставничества осуществлялось на базе 262 муниципальных дошкольных образовательных учреждений города Челябинска в сентябре 2022 года. В ходе проведенной научной работы использовались методы теоретического и эмпирического исследования, адекватные исходным методологическим положениям и поставленным задачам. Наряду с методами научного анализа и синтеза источниковой базы, приоритетным выступил метод моделирования как способ описания процессов взаимодействия всех участников, включенных в отношения наставничества в муниципальной образовательной системе.

По итогам исследования выявлено, что эффективность практик наставничества в муниципальной системе требует наличия локальной регламентации наставничества, разработки проектной документации, разнообразия ролевых моделей и форм наставничества на основе его аналитического обоснования.

3 Результаты (Results)

Анализ информации о деятельности муниципальных дошкольных образовательных учреждений г. Челябинска по итогам 2021–2022 учебного года показал, что в 72,5 % учреждений представлены практики наставничества, которые выступают неотъемлемым компонентом образовательной системы практически каждой дошкольной образовательной организации. В муниципальных дошкольных образовательных учреждениях г. Челябинска сложились достаточно разнообразные практики наставничества, а опыт организации наставничества обобщен учреждениями в методических разработках, методических рекомендациях для педагогов, публикациях, выступлениях.

Установлено, что наиболее распространенной в практике наставничества является ролевая модель «педагог – педагог». Наряду с традиционным подходом, когда в роли наставника выступает профессиональный опытный педагог, а в роли наставляемого – молодой специалист, стоит отметить и другие варианты, когда в пару (группу) объединяются равные по статусу педагоги; встречаются и другие объединения: «учитель-логопед – воспитатель, работающий с детьми с ОВЗ», «управленец – педагог-новатор», «управленец – педагог с низкой мотивацией к профессиональной деятельности», «педагог – помощник воспитателя», «молодые наставники – педагоги старшего поколения», «педагог

– родитель» и др. Достаточно распространенной становится практика включения в систему наставничества детей дошкольного возраста: «ребенок – ребенок», «дети – детям», «ребенок нормотипичный – ребенок с ОВЗ», «старший ребенок – младший ребенок» и др.

Таким образом, мы видим разнообразие ролевых моделей и форматов наставничества, которые используются для разных категорий участников образовательного процесса с разными целями.

4 Обсуждение (Discussion)

Необходимым инструментом расширения и обогащения практики наставничества в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях является, на наш взгляд, ее моделирование, которое позволит: 1) улучшить результаты деятельности дошкольной образовательной организации; 2) создать образовательную среду, направленную на раскрытие личностного, творческого потенциала каждого воспитанника, поддержку индивидуальной образовательной траектории; 3) создать комфортную среду для профессионально-личностного развития и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров на основе обмена опытом и профессионального общения; 4) сформировать открытое и продуктивное сообщество внутри и вокруг образовательной организации, способное на эффективную поддержку ее деятельности.

Реализация любой модели наставничества предполагает организацию взаимодействия участников процесса наставничества. Функции наставника в муниципальной модели наставничества реализуются в рамках организации деятельности городских профессиональных сообществ педагогов с целью объединения специалистов дошкольного образования по их профессиональным интере-

сам; организации формального и неформального общения, обмена опытом, повышения квалификации; информационно-методической поддержки и профессиональной взаимопомощи. С другой стороны, участником программы наставничества могут выступать руководители, заместители заведующего и старшие воспитатели, педагогические работники. Цели их участия в программах наставничества будут определяться профессиональными задачами и позициями: например, претендент на руководящую должность, молодой руководитель, молодой специалист, осуществляющие профессиональную деятельность в новых и (или) нестандартных условиях, нуждающиеся в повышении квалификации и самообразовании, в профессиональном росте и др.

Эффективность взаимодействия участников процессов наставничества на муниципальном уровне будет обеспечиваться, на наш взгляд, реализацией следующих условий:

1. Создание информационных средств, реализующих систему поддержки участников, включенных в отношения наставничества. На сайте Центра развития образования г. Челябинска (URL: <http://umc.chel-edu.ru/services/dou/>) созданы и функционируют информационные ресурсы: «#наставникцентр», «Городские объединения по приоритетным направлениям», интернет-площадка «Информационная карта».

2. Организация совместной работы участников программ наставничества в муниципальных проектах, реализуемых в соответствии с решениями органов управления образованием г. Челябинска. В настоящее время реализуются муниципальные проекты «От обычного к уникальности» (Об организации деятельности городских объединений по приоритетным направлениям деятель-

ности МДОУ в 2022/2023 учебном году : приказ Комитета по делам образования города Челябинска от 25.10.2022 № 2647-у. URL: http://umc.chel-edu.ru/1_CRO/ODO/Proekti/2647-%D1%83%20%D0%BE%D1%82%2025.10.2022.pdf) и «Хочу руководить» (О реализации проекта «Хочу руководить!» в 2022/2023 учебном году : приказ Комитета по делам образования города Челябинска от 21 ноября 2022 года № 2846-у. URL: http://umc.chel-edu.ru/1_CRO/Proekti/Xochy%20rukovodit/2846-%D1%83%20%D0%BE%D1%82%2021.11.2022.pdf).

Следует подчеркнуть, что в разных обстоятельствах и ситуациях каждый субъект образования может выступать в разных ролевых позициях, будучи и наставником, и наставляемым, реализовывать различные виды и формы наставничества, например, спонсорское и развивающее наставничество, формальное и неформальное и др. Могут применяться различные форматы взаимодействия: консультирование, менторинг, коучинг, фасилитация, баддинг, напарничество, скаффолдинг, трекинг и др. При этом каждая ситуация взаимодействия должна быть соотнесена не только с набором компетенций, которыми обладает наставник, но и с личностными качествами, которые будут обогащать это взаимодействие.

5 Заключение (Conclusion)

Анализ теории и практики системы наставничества позволил сделать следующие выводы:

1. Практика наставничества остается актуальной, в современных динамичных условиях дошкольного образования формируются новые модели взаимодействия, направленные на развитие профессионального, личностного, творческого потенциала всех субъектов образования.

2. Представленная муниципальная модель наставничества в дошкольном образовании играет ключевую роль в стандартизации

системы описания работы по обмену опытом на всех уровнях в разнообразных формах и моделях взаимодействия.

3. Совокупность условий эффективной системы наставничества включает информационные ресурсы, интернет-площадки по выявлению педагогических проблем (дефицитов), совместную работу в различных муниципальных проектах и др.

Моделирование процессов наставничества в муниципальной системе дошкольного образования можно рассматривать и как инструмент обогащения, проектирования и оценивания практик наставничества в ходе их реализации. И особая роль в этом принадлежит наставнику как носителю профессионального опыта, ценностей и знаний, компетентного и готового передать другим свой профессиональный и личностный опыт, необходимый для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования всех субъектов образования в дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Казакова Л. Н., Бобро Т. П., Фролова В. Н., Шилова Л. Н. Развитие системы наставничества как инновационной деятельности в условиях трансформации современного среднего профессионального образования : монография. Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2020. – 110 с. ISBN 978-5-7565-0913-7.

2. Куликова С. В. Наставничество в современной России как ретроинновационный феномен // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции: первые Международные историко-педагогические чтения института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета, 20–21 сентября 2019 г. / науч. ред. М. В. Богуславский ; отв. ред. М. А. Гончаров. Москва : Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2019. С. 438–449. ISBN 978-5-4263-0776-6. EDN: VUZUWD

3. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Проблемы

современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 302–305. EDN: YAUMBN

4. Педагогический словарь / авт.-сост. И. П. Андриади, С. Ю. Темина. Москва : ИНФРА-М, 2023. – 224 с. (Библиотека словарей ИНФРА-М). ISBN 978-5-16-011752-2. DOI 10.12737/19629.

5. Миронова С. Б., Зарубина Н. Л. Наставничество как модель эффективного сопровождения участников образовательных отношений дошкольной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5-4 (47). С. 70–73. DOI 10.18454/IRJ.2016.47.066. EDN: VXOWJF (GeoRef).

6. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 4. С. 124–135. DOI 10.15393/j5.art.2013.2171. EDN: SELSMB

7. Чернявская А. П., Данилова Л. Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 62–70. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10453. EDN: NBGCOU

8. Субочева О. Н. Наставничество как фактор эффективности организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 25–27. EDN: XGVHOX

9. Юфельд Е. А., Ипатов Е. Г. Анализ функционирования системы наставничества в образовательных организациях региона [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/48PSMN122.pdf> (дата обращения: 09.04.2023). EDN: FTGYJD

10. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2016. № 5. С. 92–112. EDN: XAIJBN

11. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18. DOI 10.24411/2307-4264-2019-10301. EDN: XDEBKV

I. A. Seliverstova¹, M. L. Semenova²

¹ORCID No. 0000-0002-5273-4095

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory,

Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: seliverstovaia@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-0993-6599
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory,
Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: semenovaml@cspu.ru

MODELING THE PRACTICE OF MENTORING IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM AT THE MUNICIPAL LEVEL

Abstract

Introduction. The article is devoted to the topical issue of organizing mentoring in preschool educational organizations in Chelyabinsk and improving its effectiveness through the development of the model for mentoring system at the municipal level. The key issue is to describe a set of conditions that ensure the interaction of the professional potential of all educational subjects that are included in the mentoring in an educational organization and are implemented in various formats and role models. The purpose of the article is to consider the specifics of the mentoring practice in a preschool educational institution, as a subject of the municipal educational system, and to analyze all the potential opportunities and resources of its expansion based on modeling the practice of mentoring in preschool education at the municipal level.

Materials and Methods. The main research methods are: analysis of scientific literature related to the mentoring in education system, analysis of existing mentoring programs and practices in preschool educational institutions based on the study of the unified municipal information source "Preschool Educational Institution Information Card", modeling, data processing methods. 262 preschool educational organizations of Chelyabinsk took part in the study.

Results. The article presents the municipal model of the mentoring system in preschool education as a tool for enriching and designing the practice of mentoring in preschool education

institutions, as well as an additional resource for activating the interaction of mentors and mentees. The authors have identified resources of information at the municipal level that ensure effective interaction among participants in mentoring programs.

Discussion. The results of the conducted research on the problem of mentoring practice in preschool educational organizations in Chelyabinsk confirmed the need to universalize the practice of mentoring in order to use its potential in solving a set of problems. This need determines the high relevance of the stated topic.

Conclusion. Modeling the mentoring practice in the municipal system of preschool education ensures the creation of an open and productive community of teachers and leaders based on their professional interests; involves a description of the process and conditions for effective interaction between participants in mentoring activities.

Keywords: preschool education; mentoring; mentoring model; mentoring practices; municipal preschool educational institution; sources of information; mentoring role models.

Highlights:

Mentoring in the municipal system of preschool education ensures the success of professional and personal development and advanced training of pedagogical and managerial personnel based on the exchange of experience and professional interaction;

Significant components of the mentoring system at the municipal level are considered urban professional communities of teachers and leaders of preschool educational institutions, the use of various role models and interaction formats;

Effective pedagogical interaction in the system of mentoring practices is ensured by the creation of municipal information resources, the organization of participation in the implementation of educational projects at the municipal level.

References

1. Kazakova L.N., Bobro T.P., Frolova V.N. & Shilova L.N. (2020), *Razvitie sistemy` nastavnichestva kak innovacionnoj deyatel`nosti v usloviyax transformacii sovremennogo srednego professional`nogo obrazovaniya* [Development of the mentoring system as an innovative activity in the context of the transformation of modern secondary vocational education], *Monografiya*, Nizhegorodskij institut razvitiya obrazovaniya, Nizhniy Novgorod, 110 p. ISBN 978-5-7565-0913-7. (In Russian).
2. Kulikova S.V. (2019), *Nastavnichestvo v sovremennoj Rossii kak retroinnovacionnyj fenomen* [Mentorship in modern Russia as a retro-innovative phenomenon], *Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: pervyye Mezhdunarodnyye istoriko-pedagogicheskiye chteniya instituta "Vysshaya shkola obrazovaniya" Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta "Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretatsiya problem i problemy interpretatsii", 20–21 sentyabrya 2019 goda* [Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference: the first International Historical and Pedagogical Readings of the Institute "Higher School of Education" of Moscow Pedagogical State University "Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation"], Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Moscow, September 20–21, 2019, 438–449. ISBN 978-5-4263-0776-6. EDN: VUZUWD (In Russian).
3. Nugumanova L.N. & Yakovenko T.V. (2018), *Nastavnichestvo kak forma neprery`vnogo obrazovaniya i professional`noj samorealizacii pedagoga* [Mentoring as a form of continuing education and professional self-realization of a teacher], *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 60-4, 302–305. EDN: YAUMBN (In Russian).
4. Andriadi I.P. & Temina S.Yu. (2023), *Pedagogicheskij slovar`* [Pedagogical dictionary], INFRA-M, Moscow, 224 p. ISBN 978-5-16-011752-2. DOI 10.12737/19629. (In Russian).
5. Mironova S.B. & Zarubina N.L. (2016), *Nastavnichestvo kak model` e`ffektivnogo soprovozhdeniya uchastnikov obrazovatel`ny`x otnoshenij doskol`noj organizacii* [Mentoring as a model of effective support of participants in educational relations of a preschool organization], *Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal*, 5-4 (47), 70–73. DOI 10.18454/IRJ.2016.47.066. EDN: VXOWJF (In Russian).
6. Sokolova E.I. (2013), *Analiz terminologicheskogo ryada "kouch", "mentor", "t`yutor", "fasilitator", "e`dvajzer" v kontekste neprery`vnogo obrazovaniya* [Analysis of the terminological series "coach", "mentor", "tutor", "facilitator", "adviser" in the context of continuing education], *Neprery`vnoe obrazovanie: XXI vek*, 4, 124–135. DOI 10.15393/j5.art.2013.2171.

EDN: SELSMB (In Russian).

7. Chernyavskaya A.P. & Danilova L.N. (2019), *Rol` pedagoga-nastavnika v adaptacii molodogo uchitelya* [The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher], *Yaroslavskij pedagogicheskiy vestnik*, 4 (109), 62–70. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10453. EDN: NBGCOU (In Russian).

8. Subocheva O.N. (2016), *Nastavnichestvo kak faktor e`ffektivnosti organizacii* [Mentoring as a factor of organizational effectiveness], *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika*, 12, 25–27. EDN: XGVHOX (In Russian).

9. Yugfel`d E.A. & Ipatova E.G. (2022), *Analiz funkcionirovaniya sistemy nastavnichestva v obrazovatel`nykh organizatsiyakh regiona* [Analysis of the functioning of the mentoring system in educational organizations of the region], *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 10, 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/48PSMN122.pdf>. EDN: FTGYJD (Accessed: 09.04.2023). (In Russian).

10. Klarin M. V. (2016), *Sovremennoe nastavnichestvo: novy`e cherty` tradicionnoj praktiki v organizatsiyakh XXI veka* [Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century], *ETAP: E`konomicheskaya Teoriya, Analiz, Praktika*, 5, 92–112. EDN: XAIJBN (In Russian).

11. Blinov V.I., Esenina E.Yu. & Sergeev I.S. (2019), *Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen xorosho zatochenny`j instrument* [Mentoring in education: a well-honed tool is needed], *Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda*, 3, 4–18. DOI 10.24411/2307-4264-2019-10301. EDN: XDEBKV (In Russian).

Статья поступила в редакцию 29.06.2023; одобрена после рецензирования 06.07.2023; принята к публикации 10.08.2023.

The article was submitted 29.06.2023; approved after reviewing 06.07.2023; accepted for publication 10.08.2023.

Научная статья

УДК 37.04

ББК 74

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.010

А. А. Селютин¹, И. Д. Баландина², Р. Р. Мухаметова³

¹ORCID № 0000-0002-0575-9521

Доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; заведующий сектором разработки программ по социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов и детей-инофонов

Научно-исследовательского центра мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде, Челябинский институт развития профессионального образования, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: alexsell@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-1932-3243

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; доцент кафедры восточных и романно-германских языков,

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: balandinaid@cspu.ru

³ORCID № 0009-0002-1652-3423

Научный сотрудник сектора разработки программ социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов и детей-инофонов Научно-исследовательского центра мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде,

Челябинский институт развития профессионального образования, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: muhametova-regina@mail.ru

**ПУТИ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Аннотация

Введение. Статья подчеркивает значимость исследования

© Селютин А. А., Баландина И. Д., Мухаметова Р. Р., 2023

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 4, 2023

адаптационных процессов среди детей с миграционной историей в связи с увеличением роста миграционных потоков на уровне Челябинского региона. Актуальность проблематики подтверждается цифрами мониторинга, проводимого среди общеобразовательных учреждений Челябинской области в 2022 году.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, методы статистической обработки данных.

Результаты. Рассмотрена комплексная модель адаптации детей с миграционной историей, состоящая из четырех ключевых компонентов: языковой, психологической, правовой и социокультурной адаптации. Каждый из компонентов рассмотрен как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Обсуждение. Статья подчеркивает значимость миграционных процессов, а также тот факт, что успешность адаптации зависит от целенаправленных координированных усилий всех участников социальной институционализации: государственных учреждений, образовательных учреждений, субъектов системы образования.

Заключение. Делается вывод о том, что только совокупные усилия и вовлеченность всех участников процессов миграции и адаптации, а также применение комплексной адаптивной методики, состоящей из всех четырех компонентов, способствуют успешности адаптации и интеграции ребенка с миграционной историей в российское общество.

Ключевые слова: миграция; интеграция; адаптация; язык; социум; миграционная история; несовершеннолетние; система образования; Челябинская область.

Основные положения:

– определена актуальность исследования миграционных процессов в целом и особенностей адаптации детей с миграционной историей в частности;

– описана комплексная модель адаптации несовершеннолетних с миграционной историей в системе образования на примере Челябинской области, которая состоит из четырех компонентов: языковая, психологическая, правовая и социокультурная;

– представлены практические примеры реализации адаптационных мероприятий в образовательных учреждениях Челябинской области.

1 Введение (Introduction)

Одной из наиболее обсуждаемых проблем на всех уровнях социальной структуры общества (политика, образование, наука, социальная сфера) является увеличение количества миграционных потоков в Российской Федерации. Неслучайно в своем обращении на расширенном заседании коллегии МВД в марте 2023 года президент России В.В. Путин отметил, что «...подход ведомств к чувствительной теме миграции должен быть комплексным и современным» (Ильина В. Путин призвал комплексно посмотреть на проблему миграции // Портал «RG.RU» : [сайт]. 20 марта 2023 года).

В качестве рабочего определения мы ориентируемся на понимание явления миграции Л. Л. Рыбаковским, который трактует ее как «перемещение людей (мигрантов) через границы разных государств с переменой своего места жительства навсегда или на некоторое время» [1, 48].

Неотъемлемой составляющей миграционных процессов является адаптационная часть. В ходе миграции человек попадает

в абсолютно непривычные ему условия, он находится под воздействием социальных факторов, которые бросают ему вызовы активного взаимодействия со средой-реципиентом, что приводит к необходимости изменения себя в результате интеракции.

Социокультурная адаптация и интеграция лиц с миграционной историей должна протекать параллельно с усилением миграционного законодательства, потому что успешность реализации подобной программы напрямую зависит от согласованного комплекса действий государственных органов власти, органов местного самоуправления, институтов гражданского общества и самого иностранного гражданина.

Для полного понимания адаптационных процессов, через которые проходят лица с миграционной историей, необходимо разобраться с тем, что такое адаптация применительно к иностранным гражданам, рассчитывающим получить гражданство Российской Федерации. А. А. Мишунина отмечает, что «адаптация мигранта — процесс усвоения иностранным гражданином или лицом без гражданства образцов поведения, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему существовать и успешно действовать в принимающем обществе» [2, 14]. Адаптация позволяет лицу с миграционной историей быстрее получить официальный статус и легализовать свое пребывание на территории страны. Адаптация — это всегда процесс приспособления человека к внешним условиям, и именно иностранным гражданам, приезжающим в Россию с целью получения гражданства, достаточно проблематично «влиться в жизненный поток» другой, «чужой» для него страны [3]. Следует отметить, что в реализации программ адаптации важное место отводится системе образования.

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

Как отмечают В. И. Долгова и Р. Г. Дергачева, «в контексте социального заказа государства образовательная среда должна стать основным агентом адаптации детей-мигрантов в социокультурное пространство нашей страны» [4, 3].

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В качестве материалов исследования мы рассматриваем практики, реализуемые на территории Челябинской области в образовательных учреждениях, а также обращаемся к опыту других регионов. Материал исследования подбирался методом случайной выборки, однако при этом мы ориентировались на образовательные организации, открыто позиционирующие эффективные результаты работы с несовершеннолетними лицами с миграционной историей и детьми-инофонами. Также материал исследования включает результаты независимого мониторинга образовательных учреждений Челябинской области, которые наглядно демонстрируют актуальность и значимость работы с подобной социальной категорией. В качестве методов исследования мы избрали следующие:

1. Анализ научной литературы, позволяющий понять степень изученности проблемы на текущий момент, а также рассмотреть инновационные тренды в изучении проблематики исследуемого в статье вопроса.

2. Аналитический мониторинг, рассчитанный на получение статистических данных по миграционной ситуации в сфере образования Челябинской области.

3. Метод статистической обработки данных, позволяющий определить процентно-количественное соотношение несовершеннолетних с миграционной историей и детей-инофонов в образовательных организациях Челябинской области.

4. Метод случайной выборки, необходимый для определения позитивных практик работы с несовершеннолетними, имеющими миграционную историю и детьми-инофонами.

5. Диагностические методики (наблюдение, описание), позволяющие провести оценку успешности практик работы в образовательных учреждениях, реализуемых на территории Челябинской области.

3 Результаты (Results)

В октябре 2022 года и январе 2023 года Научно-исследовательский центр мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде Челябинского института развития профессионального образования (г. Челябинск) реализовал областной мониторинг количественных показателей детей с миграционной историей и детей-инофонов, обучающихся в общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждениях Челябинской области. В мониторинге приняли участие 538 общеобразовательных организаций и 599 дошкольных образовательных учреждений (детские сады города Челябинска участие в мониторинге не принимали). Получены следующие результаты:

1. В дошкольных образовательных учреждениях области (кроме города Челябинска) обучается 504 ребенка с миграционной историей, из них 203 ребенка-инофона;

2. В общеобразовательных учреждениях области (включая город Челябинск) обучается 3781 ребенок с миграционной историей, из них 2014 детей-инофонов. Распределение по ступеням выглядит следующим образом: в начальных классах (1–4 классы) обучается 1 900 детей с миграционной историей, из них 1 208 инофонов; в средних классах (5–8 классы) обучается 1 217 детей

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

с миграционной историей, из них 540 инофонов; в старших классах обучается 664 ребенка с миграционной историей, из них 266 инофонов.

Таким образом, мы видим, что количественные показатели детей с миграционной историей и детей-инофонов в системе образования Челябинской области подтверждают актуальность и важность изучения способов и методов социокультурной адаптации.

Лица с миграционной историей всегда являлись социально уязвимой группой по отношению к местному населению. Чаще всего, иностранный гражданин, приезжающий в новую для него территорию, подвержен ограничению по отношению к определенным ресурсам, правам, доступным для местных граждан — постоянных жителей. В процессе пребывания в новой стране иностранный гражданин либо пытается выйти из такого положения путем приобретения статуса постоянно проживающего, либо оказывается не в состоянии адаптироваться в обществе, т. е. легализоваться, тем самым дезадаптируясь на новом месте.

Процессы адаптации иностранных граждан сопровождаются вхождением в новую для них языковую, социокультурную и профессиональную среду, которая в наибольшей степени отличается от той, к которой они привыкли. Можно выделить следующие виды адаптации: языковая, психологическая, правовая (трудовая) и социокультурная. В силу возрастных особенностей несовершеннолетним лицам с миграционной историей гораздо легче пройти все ступени адаптационного процесса в силу гибкости мышления и повышенного уровня приспособляемости. Однако им тоже необходима помощь, которую можно оказать на всех уровнях социальной институционализации общества.

Процесс адаптации начинается с обучения языку, поскольку именно язык является связующим барьером между культурами и народностями, а также помогает наладить коммуникационные процессы с представителями той страны, куда они приезжают на проживание. Как справедливо отмечает Я. Р. Стрельцова, «... укрепление позиций русского языка в России и в мире, в частности в СНГ, является действительно потенциальным фактором роста национального единства и международного влияния России» [5]. Языковая адаптация является одной из важных видов в адаптационном процессе для иностранного гражданина, незнание русского языка служит огромным барьером в общении и понимании местного населения. Для комфортной социальной жизни в стране необходимо учить русский язык, контактировать и больше общаться с носителями языка. Важно то, что без языковой адаптации иностранный гражданин не сможет уверенно пройти социокультурную, психологическую и правовую адаптацию.

Методы и формы языковой адаптации могут быть абсолютно разными и включать как элементы поурочной деятельности, так и формирование отдельных учебных блоков (дополнительных или факультативных занятий) для повышения уровня владения русским языком. Так, МБОУ «СОШ № 42 г. Челябинска» организывает дополнительные занятия для детей-инофонов по обучению русскому языку как неродному, на которых в креативной форме и с использованием значительного количества наглядного визуального материала дети обучаются в малоформатных группах (данная практика была продемонстрирована на семинаре «ВЕКТОР ВЫБОРА: успешная социализация – успешный профессионал – успешное будущее», организованном МБОУ «СОШ № 42 г. Челя-

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

бинска» 17 февраля 2023 года). Учитель начальных классов А. А. Новикова (МАОУ «СОШ № 74 г. Челябинска), выступавшая в качестве приглашенного эксперта на вебинаре ««Опыт и практики организации обучения детей-инофонов и детей с миграционной историей» (организован Научно-исследовательским центром мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде ЧИРПО 29 марта 2023 года на площадке социальной сети «ВКонтакте». URL: vk.com/nicmr), подчеркнула важность использования рабочих листов в поурочной деятельности при обучении русскому языку как неродному, поскольку они содержат много визуального материала (изображений, фотографий, картинок), а также креативных заданий в игровой форме.

В качестве успешных практик по языковой адаптации стоит упомянуть программу «Одинаково разные» (БФ «Новый учитель»), реализуемую педагогами из города Калуга, а также методические разработки «ПСП-Фонда» (город Санкт-Петербург). Задача программы «Одинаково разные» заключается в обучении учителей общеобразовательных организаций методике и приемам проведения занятий по дисциплине «Русский язык как неродной», а также последующем курировании с предоставлением необходимых методических разработок. Пособия «ПСП-Фонда» состоят из обучающих материалов по русскому языку как неродному, рассчитанным на определенную возрастную категорию обучающихся; данные материалы могут успешно применяться в поурочной деятельности в качестве основного учебного пособия либо дополнительных материалов при изучении русского языка как иностранного.

Переезжая в другую страну, лицо с миграционной историей испытывает ряд трудностей психологического характера, связанные

с отрывом от родных мест, попаданием в «чужую» среду, нарушением межличностных контактов, необходимостью выстраивания новых отношений, а также в связи с ростом напряженности в результате увеличения темпа жизни. Помимо этого ребенок с миграционной историей может сталкиваться с травлей по национальному признаку — деструктивным проявлением, которое можно наблюдать в общеобразовательных учреждениях области. В подобных случаях требуется помощь педагога-психолога и социального педагога, которая должна быть реализована не только по отношению к подростку, но и к членам его семьи. В целом, психологическая адаптация является комплексным процессом, вовлекающим всех участников: и жертву, и агрессора, и родителей (законных представителей) обеих сторон. Важным аспектом проведения психологической работы в данном случае является воспитание толерантности по отношению к инаковости и снижение ксенофобии (согласно основным положениям Декларации ЮНЕСКО «О толерантности» 1995 года).

При организации психологической адаптации необходимо учитывать причину переезда. Возможно, лица с миграционной историей являются вынужденными переселенцами из зоны военных действий, что накладывает дополнительную нагрузку на психологическую работу по снижению страха, ненависти, боязни для людей, вынужденно покинувших свою родную территорию в результате проведения на ней военных операций. Дети с миграционной историей, приезжая в другую страну и погружаясь в новую среду, должны знать свои права и обязанности и уметь пользоваться ими.

На территории РФ права и обязанности человека и гражданина закреплены в Конституции РФ, в действующих нормативно-

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

правовых актах РФ. Сегодня дети не всегда могут постоять за себя и отстоять свои интересы в обществе и, к сожалению, в большинстве случаев они используют не совсем законные способы для предотвращения такого рода ситуаций. Знание прав и законов позволяют подростку не только успешно отстаивать свои интересы, но и умело «защищаться» в тех или иных условиях.

Прежде всего задача учебного заведения заключается в том, чтобы помочь пройти адаптацию ребенку с миграционной историей в новых для него условиях в социуме, создать благоприятную обстановку в школе и в классе, систематически проводить дополнительные уроки, классные часы, встречи со специалистами, мероприятия, направленные на правовую культуру принимающего общества. Можно сделать вывод о том, что основными задачами педагога в образовательном учреждении для успешной правовой адаптации детей с миграционной историей являются следующие:

1. Создание условий, которые позволят ребенку комфортно и безопасно себя чувствовать в коллективе, не испытывать отчуждения, страха и непонимания среди сверстников.

2. Оказание индивидуальной помощи ребенку в разъяснении его прав и законных интересов, в воспитании чувства уважения к обществу и ответственности за свое поведение.

3. Организация и проведение дополнительных уроков, бесед, классных часов по знанию и уважению прав и законов человека, знакомство с документами, в которых они прописаны.

К примеру, при проведении дополнительных уроков, классных часов и бесед педагогу можно ориентироваться в работе на методическую рекомендацию в виде урока-беседы на тему «Профилактика правонарушений в подростковой среде». Такая разработка

подразумевает проведение открытой беседы с несовершеннолетними, носящей информационный характер с применением практической части в виде элементов игры.

Данный практический материал является успешной практикой Научно-исследовательского центра мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде (г. Челябинск), которая позволяет сформировать правовые знания у подростков с миграционной историей и успешно эти знания применить на практике.

Под социальной адаптацией мигрантов А. А. Алексеенок понимает «... деятельность, направленную на оптимизацию взаимоотношений человека с окружающей средой, с одной стороны, и изменение самой среды в целях приспособления ее к интересам жизнедеятельности человека на новом месте жительства — с другой» [6, 37]. В нашей работе мы не выделяем отдельно данный вид адаптации, но считаем его составным компонентом более широкого понятия — социокультурной адаптации, которая предусматривает: открытый доступ к образованию, здравоохранению, изучению языка, различных элементов культуры при возможности сохранения своей культуры, религии, обычаев. От того, насколько быстро будет происходить адаптация иностранного гражданина к местной культуре, к местным традициям и обычаям, будет зависеть уровень снижения конфликтности и непонимания в обществе.

Социокультурная адаптация только тогда является успешной, когда достигается гармоничный баланс индивидуальных потребностей лица с миграционной историей и требований принимающего этнокультурного окружения. Т. И. Шелковая особо подчеркивает, что «значимым для социализации данной категории

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

детей является не только овладение системой языка, но и преодоление социокультурного барьера, возникающего при соотнесении своей картины мира с картиной, созданной в текстах школьных предметов» [7, 38].

Среди ключевых практик социокультурной адаптации особо следует выделить три большие группы: игротренинги, творческие мероприятия и кружковую работу. Игротренинги помогают сплотиться несовершеннолетним подросткам в процессе осуществления совместной деятельности в игровой форме. Так как игротренинги в основном направлены на командную работу, то участникам в процессе их проведения приходится решать задачи совместно и коллективно их осуществлять, что способствует сплоченности, осознанию равенства, чувству взаимопомощи и вырабатывает такие важные качества как уважение, толерантность, понимание и принятие. Как отмечают Ю. С. Барышева и Е. В. Волжанцева, «особую нишу в адаптационных программах для детей должна занимать игровая деятельность, позволяющая вступить в непосредственный контакт в пылу азарта и командной интеграции» [8, 210]. Творческие мероприятия (особенно проводимые в формате знакомства с различными народностями и культурами) позволяют лучше узнать этнос разных стран, понять особенности мышления и менталитета, познакомиться с традициями и обычаями других народов. Наконец, кружковая работа способствует формированию общности интересов, что служит дополнительным объединяющим фактором между детьми из разных этнических групп.

При социокультурной адаптации следует учитывать один немаловажный фактор, на который обращает внимание А. В. Клюев: именно те этнические группы, которые ориентированы на про-

должительное пребывание на территории Российской Федерации, которые владеют основами культуры и базовыми профессиональными навыками, будут более эффективно подвержены процессам социокультурной адаптации [9].

Миграционные процессы оказывают всестороннее влияние на социально-экономическое и этнокультурное изменение регионов Российской Федерации. Из этого следует, что, являясь одной из основных стран назначения для международной трудовой и академической миграции, Россия не только получает новых граждан и компенсирует демографические проблемы, но и сталкивается с необходимостью создания отлаженной комплексной системы содействия социально-культурной, психологической, языковой, правовой адаптации и интеграции лиц с миграционной историей на всех уровнях государственного регулирования [10].

В действующем законодательстве Российской Федерации отсутствует конкретный федеральный закон, который бы регулировал вопросы, связанные с адаптационной поддержкой лиц с миграционной историей, что ведет к непониманию выстраивания специфики работы данного направления.

Концепция государственной миграционной политики РФ на 2019–2025 годы предусматривает необходимость участия институтов гражданского общества в реализации миграционной политики и отмечает, что формирование институтов и механизмов социальной и культурной адаптации иностранных граждан должно происходить с учетом региональных и этнокультурных укладов жизни населения Российской Федерации. Для решения этих задач необходимо повышение потенциала общественных организаций, внедрение и распространение передовых практик в сфере адаптации

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

мигрантов и гармонизации межнациональных отношений, как это прослеживается в Указе Президента РФ от 31.10.2018 года № 622 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы».

Для успешного контроля в рамках управления миграционными процессами на территории регионов Российской Федерации должны быть созданы курирующие центры по работе с иностранными гражданами и членами их семей. Работа таких учреждений должна будет в значительной мере способствовать гармонизации межэтнических и межконфессиональных отношений, а также успешной реализации национальной, религиозной и миграционной политики на региональном и муниципальном уровне. Иностранцам и членам их семей, приезжающим на территорию определенного региона, должна оказываться консультативная, информационная, правовая и юридическая поддержка на всех стадиях адаптации.

Исследуя учреждения Челябинской области, направленные на работу с лицами, имеющими миграционный опыт, следует обратить внимание на Научно-исследовательский центр мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде, созданный в 2022 году, одним из направлений которого является создание программ по социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов и детей-инофонов на территории Челябинского региона. Научные сотрудники центра занимаются сбором и анализом информации, созданием методического материала и образовательных программ, направленных не только на иностранных граждан, приезжающих на территорию Челябинской области, но и на специалистов образовательных организаций,

работающих с ними. В качестве активных методов работы с детьми с миграционным опытом сотрудники Центра организуют мастер-классы, семинары, круглые столы для специалистов общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций для обучения их формам профилактики деструктивных проявлений, вызванных интеракцией между коренным населением Российской Федерации и детьми с миграционной историей.

Также в городе Челябинске функционирует Муниципальное казенное учреждение «Центр народного единства», который был открыт в 2014 году. В данном центре важное место занимает реализация программы социокультурной адаптации и интеграции лиц с миграционной историей на территории Челябинской области. Отличительным аспектом деятельности «Центра народного единства» в рамках реализации комплексной программы социокультурной адаптации и интеграции лиц с миграционной историей является не только оказание консультативной, социально-правовой поддержки, но и проведение практических мероприятий, направленных на достижение гармонии и мира в обществе, а также на снижение рисков деструктивных проявлений при межнациональном и этноконфессиональном взаимодействии. При работе «Центра народного единства» с возрастными категориями особое внимание уделяется несовершеннолетним детям (в том числе и с миграционной историей), а также иностранным студентам, обучающимся в вузах города Челябинска (Комплексная программа работы МКУ «Центр народного единства» : утв. 24 апреля 2016 года. URL: <http://www.cne74.ru/>).

В «Центре народного единства» систематически разрабатываются и реализуются проекты и программы по межнациональной

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

и религиозной тематике, внедряются новые методы и подходы по адаптации детей с миграционной историей, налаживается взаимодействие между сторонними организациями на региональном и местном уровнях в вопросах, связанных с этноконфессиональной безопасностью.

4 Обсуждение (Discussion)

Таким образом, мы видим, что успешная адаптация иностранных граждан и членов их семей на территории региона заключается, прежде всего, в комплексном подходе и взаимодействии всех структур, направленных на совершенствование основ языковой, психологической, правовой и социокультурной грамотности в условиях новой социально-культурной среды. Необходимо уделять равноценное внимание всем уровням адаптации детей с миграционной историей, что позволит им успешно интегрироваться в российское общество. В качестве наиболее успешных педагогических практик по адаптации и интеграции можно предложить дополнительные занятия по русскому языку как неродному, оказание психолого-педагогического сопровождения, применение разнообразных креативных форм социокультурной направленности и обеспечение правовой поддержки на всех этапах жизнедеятельности несовершеннолетних с миграционной историей.

Работа в сфере адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей в системе образования Челябинской области должна осуществляться с учетом деятельности всех заинтересованных субъектов (органов исполнительной власти, научно-исследовательских институтов, образовательных организаций, семей обучающихся) в виде выстраивания алгоритмизированных отношений взаимодействия для достижения поставленных

целей и задач. Наличие позитивных практик позволит консолидировать усилия по обмену опытом между образовательными организациями и создать накопительный момент информации методического и дидактического характера, позволяющий не задействованным в данной работе образовательным организациям, испытывающим при этом трудности в работе с несовершеннолетними мигрантами и инофонами, успешно начать реализовывать на своих образовательных площадках работу над адаптационными процессами среди данной категории обучающихся.

5 Заключение (Conclusion)

Ситуация с несовершеннолетними с миграционной историей и уровнем их адаптации в образовательной среде представляется нам достаточно сложной на настоящий момент, о чем свидетельствуют результаты описанных в работе мониторингов.

Рассмотрев позитивные практики регионального и федерального уровней по адаптации несовершеннолетних с миграционной историей, мы приходим к выводу, что успешная адаптация возможна лишь при совокупном взаимодействии четырех компонентов: языкового, социокультурного, правового и психологического. Нивелирование одного из компонентов приводит к нарушению стройности системы, и как следствие, к образовательной неудаче. Выстраивание подобной адаптационной системы в образовательной организации невозможно при участии лишь одного педагога-психолога, это должно быть комплексным трудом администрации образовательной организации, психологической службы, классных руководителей и педагогов-предметников с привлечением сторонних участников в случае невозможности решения данной проблемы ресурсами образовательного учреждения.

*Пути адаптации несовершеннолетних обучающихся с миграционной историей
(на примере системы образования Челябинской области)*

Как мы смогли убедиться, только совокупные усилия и вовлеченность всех участников процесса миграции и адаптации (государственные политические институты, образовательные учреждения, субъекты системы образования — родители, обучающиеся и педагоги), а также применение комплексной адаптивной методики, состоящей из всех четырех компонентов, способствуют успешности адаптации и интеграции ребенка с миграционной историей в российское общество.

Разработка необходимых алгоритмов взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса с пониманием возложенного на каждого субъекта функционала способна создать новые, комфортные условия для адаптации несовершеннолетних с миграционной историей.

Библиографический список

1. Рыбаковский Л. Л. Демографический понятийный словарь. М., 2003. – 179 с.
2. Мишунина А. А. Принимающее общество и мигранты: правовые практики экономической и социально-культурной адаптации в современных условиях // Российская юстиция. 2017. № 9. С. 13–16. EDN: ZEOUBZ
3. Рытчер А. И. Адаптация мигрантов в Российской Федерации // Молодой ученый. 2018. № 50 (236). С. 446–447. EDN: YRAJAL
4. Долгова В. И, Дергачева Р. Г. Проблемы адаптации детей мигрантов : монография. М. : ПЕРО, 2021. – 201 с.
5. Стрельцова Я. Р. Адаптация иммигрантов в России: языковой аспект // Россия и современный мир. 2013. № 3 (80). С. 102–116. EDN: RCSHYV
6. Алексеенок А. А. Социальная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев: теоретико-методологические подходы к исследованию // Труд и социальные отношения. 2007. № 5. С. 34–38.
7. Шелковая Т. И. Социокультурная адаптация детей-инофонов в пространстве общеобразовательной школы // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2020. № 5 (31). С. 38–42. EDN: WEBPZU
8. Барышева Ю. С., Волжанцева Е. В. Социокультурная адаптация детей мигрантов России: интеграционные культурные мероприятия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные

науки. 2021. № 1 (843). С. 207–219. DOI 10.52070/2542-2197_2021_1_843_207.
EDN: ITWUPK

9. Клюев А. В. Процессы и уровни социокультурной адаптации мигрантов в современном российском обществе // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2015. Т. 206. Ч. 1. С. 345–351.

10. Ефимова О. Б., Якимов А. Н. Развитие межнационального диалога. Адаптация и интеграция мигрантов. Практики регионов Российской Федерации. СПб., 2021. – 64 с.

A. A. Selyutin¹, I.D. Balandina², R.R. Mukhametova³

¹ORCID No. 0000-0002-0575-9521

Docent, Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Theoretical and Applied
Language Studies, Chelyabinsk State University; Head of the Department
for Development of Sociocultural Adaptive Programs for Foreign
Students and Non-Native Speakers, Scientific and Research
Center of Monitoring and Prevention of Destructive
Behavior in Education, Chelyabinsk Institute of Vocational
Education Development, Chelyabinsk, Russia
E-mail: alexsell@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-1932-3243

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of the English
Language and teaching methods of the English language,
South Ural state Humanitarian Pedagogical University;
Associate Professor at the Department of Oriental and Romanic-Germanic
Languages, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: balandinaid@cspu.ru

³ORCID No. 0009-0002-1652-3423

Research Scientist of the Department for Development of Sociocultural
Adaptive Programs for Foreign Students and Non-Native Speakers,
Scientific and Research Center of Monitoring and Prevention of Destructive
Behavior in Education, Chelyabinsk Institute of Vocational Education
Development, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: muhametova-regina@mail.ru

WAYS TO ADAPT MINOR STUDENTS WITH A MIGRATION HISTORY (ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATION SYSTEM OF THE CHELYABINSK REGION)

Abstract

Introduction. The article outlines the significance of the research of adaptation processes among the children with migration history keeping in mind the growth of migration processes in the Chelyabinsk region. The topicality of the problem is supported with the data of the monitoring which was held among the educational institutions of the Chelyabinsk region in 2022.

Materials and Methods. The main methods of the research are the analysis of scientific literature as well as diagnostic methods including examination, description, methods of statistical data processing.

Results. A comprehensive model of adaptation of children with a migration history is considered, consisting of four key components: linguistic, psychological, legal and sociocultural adaptation. Each of the components is considered both in theoretical and practical aspects.

Discussion. The article underlines the importance of migration processes and the fact that the success of adaptation depends upon the focused coordinate efforts of all the participants in the social institutionalization: state establishments, educational institutions, subjects of educational system.

Conclusion. The authors draw the conclusion that only cooperate efforts and involvement of all the participants of migration and adaptation processes as well as the application of the complex adaptive method of four components contribute to the success of adaptation and integration of a child with migration history into the Russian society.

Keywords: Migration; Integration; Adaptation; Language; Society; Migration history; adolescents; Educational system; Chelyabinsk region.

Highlights:

The study defines the topicality of the research of migration processes on the whole and peculiarities of adaptation of children with migration history in particular.

It also describes the complex model of adaptation of children with migration history in the system of education by the example of the Chelyabinsk region which consists of four components: language, psychological, legal and sociocultural types of adaptation.

The authors present the practical examples of fulfillment of adaptive actions in educational establishments of the Chelyabinsk region.

References

1. Rybakovskiy L. L. (2003), *Demograficheskiy ponyatiynnyy slovar'* [Demographic conceptual dictionary], Moscow, 179 p. (In Russian).
2. Mishunina A. A., (2017) *Prinimayushchee obshchestvo i migranty: pravovye praktiki ekonomicheskoy i sotsial'no-kul'turnoy adaptatsii v sovremennykh usloviyakh* [Host society and migrants: legal practices of economic and socio-cultural adaptation in modern conditions], *Rossiyskaya yustitsiya*, 9, 13–16. EDN: ZEOUBZ (In Russian).
3. Rytcher A. I. (2018), *Adaptatsiya migrantov v Rossiyskoy Federatsii* [Adaptation of migrants in the Russian Federation], *Molodoy uchenyy*, 50 (236), 446–447. EDN: YRAJAL (In Russian).
4. Dolgova V.I. & Dergacheva R.G. (2021), Problemy adaptatsii detej migrantov [Problems of social adaptation of migrant children], *Mono-grafiya*, Moscow, 201 p. (In Russian).
5. Strel'tsova Ya.R. (2013), *Adaptatsiya immigrantov v Rossii: yazykovoy aspekt* [Adaptation of immigrants in Russia: language aspect], *Rossiya i sovremennyy mir*, 3 (80). 102–116. EDN: RCSHYV (In Russian).
6. Alekseenok A.A. (2007), *Sotsial'naya adaptatsiya bezhentsev i vynuzhdennykh pereselentsev: teoretiko-metodologicheskie podkhody k issledovaniyu* [Social adaptation of refugees and forced migrants: theoretical and methodological approaches to research], *Trud i sotsial'nye otnosheniya*, 5, 34–38. (In Russian).
7. Shelkovaja T.I. (2020), *Sociokul'turnaja adaptatsiya detej-in-efonov v prostranstve obshheobrazovatel'noj shkoly* [Social and cultural adaptation of non-native speakers in comprehensive school], *Pedagogika & Psihologiya. Teorija i praktika*, 5 (31), 38–42. EDN: WEBPZU (In Russian).

8. Barysheva Ju.S. & Volzhanceva E.V. (2021), *Sociokul'turnaja adaptacija detej migrantov Rossii: integracionnye kul'turnye meroprijatija* [Social and cultural adaptation of migrant children in Russia: integration and cultural events], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 1 (843), 207–219. DOI 10.52070/2542-2197_2021_1_843_207. EDN: ITWUPK (in Russian).

9. Klyuev A.V. (2015), *Protsessy i urovni sotsiokul'turnoy adaptatsii migrantov v sovremennom rossiyskom obshchestve* [Processes and levels of socio-cultural adaptation of migrants in modern Russian society], *Trudy of Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo institute kultury*, 206, 1, 345–351. (In Russian).

10. Yefimova O.B. & Yakimov A.N. (2021), *Razvitie mezhnatsional'nogo dialoga. Adaptatsiya i integratsiya migrantov* [Development of interethnic dialogue. Adaptation and integration of migrants], St. Petersburg, 64 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 06.06.2023; принята к публикации 08.06.2023.

The article was submitted 25.05.2023; approved after reviewing 06.06.2023; accepted for publication 08.06.2023.

Научная статья

УДК 159.9

ББК 88.55

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.011

Е. А. Василенко¹, С. А. Василенко², А. А. Шабалина³

¹ORCID № 0000-0003-3463-6317

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

E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-9642-4558

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

E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-5883-0320

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

E-mail: shabalinaaa@cspu.ru

**ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ
В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ
МОЛОДЕЖИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ**

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению гендерных стереотипов у студенческой молодежи. Рассматриваются функции гендерных стереотипов, основные тенденции их трансформации в современном обществе и особенности этого процесса в России.

© Василенко Е. А., Василенко С. А., Шабалина А. А., 2023

Материалы и методы. Исследование проводилось с помощью модифицированного варианта опросника О. Л. Кустовой. Студентам предлагалось представить себе образ «идеального мужчины» и «идеальной женщины», а затем оценить степень интенсивности характеристик этих образов. Предложенные студентам характеристики представляли собой личностные качества и описания поведенческих особенностей, которые были разделены на «соответствующие гендерному стереотипу» и «несоответствующие гендерному стереотипу». Для оценки использовалась 10-балльная шкала.

Результаты. В ответах респондентов обоего пола при характеристике женского идеального образа средняя оценка характеристик, не соответствующих гендерному стереотипу, выше, чем соответствующих. Что же касается мужского идеального образа, то он оценивается респондентами обоего пола более консервативно: средняя оценка черт, соответствующих традиционному гендерному стереотипу, выше, чем несоответствующих.

Обсуждение. В идеальном женском образе происходит усиление выраженности черт, не соответствующих традиционному гендерному стереотипу. Это является ожидаемым явлением, поскольку современные женщины все больше связывают свой личностный рост с самореализацией на работе. Идеальный мужской образ, хотя и становится более многогранным, в целом, сохраняет преобладание черт традиционного мужского стереотипа. Большую роль в этом играют исторические и культурные факторы: доминирование в российской культуре традиционных ценностей; ускоренный выход женщин на рынок рабочей силы в послереволюционный период, их вынужденная занятость в мужских профессиях в военные

и послевоенные годы. Испытав на себе бремя тяжелого мужского труда, российские женщины стремятся иметь рядом сильного мужчину. Ответственность мужчины за обеспечение семьи и тяжелые виды деятельности при ориентации на равенство и демократический характер отношений в семье разделяют и большинство мужчин.

Заключение. Результаты исследования показывают, что традиционные гендерные стереотипы в сознании российской молодежи еще очень сильны, хотя идет процесс их трансформации. Женский традиционный гендерный стереотип размывается гораздо интенсивнее, чем мужской, который, напротив, является в значительной степени сохранным. В настоящий момент можно выявить некоторые несоответствия ожиданий юношей и девушек относительно распределения лидерства и выполнения различных социальных ролей в семье.

Ключевые слова: социальная перцепция; стереотипизация; социальные стереотипы; гендер; гендерные стереотипы; гендерная идентичность; мужественность; женственность.

Основные положения:

– традиционный образ «идеальной женщины» в сознании российской молодежи интенсивно размывается, тогда образ «идеального мужчины» продолжает в значительной степени сохранять традиционные черты;

– размывание традиционного женского образа является ожидаемым явлением, поскольку современные женщины все больше связывают свой личностный рост с самореализацией на работе; сохранение традиционного образа «сильного мужчины» можно объяснить как особенностями российской культуры, с ее ориентацией

на традиционные ценности, так и историческим своеобразием динамики разделения труда между полами в нашей стране;

– можно выявить некоторые несоответствия ожиданий юношей и девушек относительно распределения лидерства и выполнения различных социальных ролей в семье.

1 Введение (Introduction)

В современной науке чрезвычайно актуально исследование гендерных стереотипов, т. е. устоявшихся в общественном сознании представлений о мужчинах и женщинах, особенностях их психики и поведения. Одни исследователи связывали эти особенности с биологическими различиями между полами, другие — с социальными. В настоящее время все больше утверждается представление о взаимодействии биологических и социальных факторов в процессе развития гендерных особенностей психики [1]. Эта модель рассматривает гендерные различия не как биологические или даже социальные «данности», а, скорее, как психологически и социально сконструированные сущности, которые приносят определенные преимущества и недостатки.

Гендерные стереотипы включают когнитивные и эмоциональные особенности, социальные роли, особенности поведения мужчин и женщин, а также связанные с полом ожидания, возникающие в силу особенностей гендерной социализации. В течение многих столетий сложились традиционные гендерные стереотипы, дополняющие друг друга и основанные на разделении функций между полами: рациональный, лидирующий мужчина, поддерживающий семью перед лицом внешнего мира, и эмоциональная, ведомая женщина, поддерживающая семью изнутри.

В современной психологии оценки значения гендерных сте-

реотипов различны. Во многих исследованиях отмечаются их негативные аспекты, в первую очередь, для женщин. Во-первых, гендерные стереотипы могут являться одной из причин дискриминации по гендерному признаку, особенно в ряде профессий, традиционно считающихся мужскими. Во-вторых, гендерные роли подразумевают, что женщины и в настоящее время несут более высокую ответственность за выполнение семейных обязанностей, что приводит к их ролевому перенапряжению [2].

Некоторые авторы отмечают негативные эффекты гендерной стереотипизации и для мужчин. Отмечено, что стереотип сильного и сдержанного мужчины способствует тому, что мужчины склонны отрицать и вытеснять в бессознательное свои эмоциональные переживания вместо того, чтобы отреагировать их или обратиться за профессиональной психологической помощью. Все это приводит к тому, что многие мужчины используют в качестве средств совладания со стрессом алкоголь, уход в пространство интернета (интернет-зависимость, гемблинг); среди мужчин значительно чаще имеют место суициды и истинные суицидальные попытки. Кроме того, традиционный стереотип мужественности накладывает на мужчину очень высокую ответственность за материальное обеспечение семьи, поэтому в сложных социально-экономических ситуациях мужчины испытывают выраженный стресс. Как отмечал А. М. Меллер-Леймкюллер, в Восточной Европе в начале XXI века смертность в группе мужчин среднего возраста была в 4 раза выше, чем в странах со стабильной экономикой; по мнению автора, именно мужчины среднего возраста, считая себя неспособными справиться со своей гендерной ролью кормильца семьи, оказались наиболее уязвимыми в период интенсивных перемен [3].

Однако в последнее время появились исследования, в которых отмечаются *позитивные функции* гендерных стереотипов, связанные с трансляцией социального опыта и социальной адаптацией личности [4].

Вопрос о распространенности гендерных стереотипов и их устойчивости к изменениям также является дискуссионным. Отмечено их размывание в современном обществе. Вместе с тем, традиционные представления о мужчинах и женщинах и сейчас имеют существенное влияние на переживание и выражение чувств, на особенности проявления эмпатии, на паттерны поведения в межличностных отношениях. Более того, в последнее время появились данные о том, что в странах с высоким индексом гендерного равенства психологические различия между полами являются более выраженными; таким образом, по мере роста гендерного равенства происходит частичное возвращение к традиционным стереотипам [5]. Это позволяет предположить, что *полное отрицание гендерных различий является «болезнью роста» в процессе выстраивания равных отношений между полами.*

Вероятно, что в различных странах состояние гендерных стереотипов различно. Можно предположить, что в странах Запада процесс их размывания идет более быстрыми темпами, а в России и странах Востока – более медленными; это связано с различными факторами – историческими, социальными, экономическими, культурными. Но эти предположения необходимо проверять эмпирически. Это делает актуальным изучение гендерных стереотипов, особенно у молодежи.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Исследование проводилось в мае-июне 2023 г. на выборке,

включающей 186 студентов (79 юношей и 107 девушек), в возрасте от 18 до 22 лет. В браке состояли 4,8 % респондентов.

Исследование проводилось с помощью модифицированного варианта опросника О. Л. Кустовой. Студентам должны были представить себе образ «идеального мужчины» и «идеальной женщины», а затем оценить степень выраженности характеристик этих образов. Для оценки использовалась 10-балльная шкала. Предложенные студентам характеристики представляли собой личностные качества и описания поведенческих особенностей, которые мы поделили на «соответствующие гендерному стереотипу» и «несоответствующие гендерному стереотипу». Например, в идеальном женском образе соответствующими гендерному стереотипу мы рассматривали такие характеристики, как чуткая, эмоциональная, а несоответствующими — смелая, решительная. В идеальном мужском образе соответствующими гендерному стереотипу мы рассматривали такие характеристики, как доминантный, рациональный, а несоответствующими — нуждающийся в помощи, эмпатичный.

3 Результаты (Results)

В таблице 1 представлены средние значения оценок черт, соответствующих и несоответствующих традиционному гендерному стереотипу, в идеальном образе мужчины.

Таблица 1 — **Характеристики идеального мужского образа**
 Table 1 — **Characteristics of the ideal male image**

Группа респондентов	Характеристика, соответствующая гендерному стереотипу		Характеристика, не соответствующая гендерному стереотипу	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение

Продолжение таблицы 1

Continuation of table 1

Группа респондентов	Характеристика, соответствующая гендерному стереотипу		Характеристика, не соответствующая гендерному стереотипу	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Юноши	6,34	1,22	4,12	1,16
Девушки	6,82	1,16	3,35	1,08

В таблице 2 представлены средние значения оценок черт, соответствующих и несоответствующих традиционному гендерному стереотипу, в идеальном образе женщины.

Таблица 2 — Характеристики идеального женского образа

Table 2 — Characteristics of the ideal female image

Группа респондентов	Характеристика, соответствующая гендерному стереотипу		Характеристика, не соответствующая гендерному стереотипу	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Юноши	4,87	1,21	5,24	1,18
Девушки	4,08	1,12	6,48	1,24

Представленные данные показывают, что в ответах респондентов обоего пола при характеристике *женского* идеального образа средняя оценка характеристик, не соответствующих гендерному стереотипу, выше, чем соответствующих. Что же касается *мужского* идеального образа, то он оценивается респондентами обоего пола более консервативно: средняя оценка черт, соответствующих традиционному гендерному стереотипу, выше, чем несоответствующих.

4 Обсуждение (Discussion)

Полученные нами данные говорят о том, что в идеальном женском образе происходит усиление выраженности черт, не соответствующих традиционному гендерному стереотипу, таких как инициативность, смелость, энергичность. Это является ожидаемым явлением, поскольку современные женщины все больше связывают свой личностный рост с самореализацией на работе.

Идеальный мужской образ, хотя и становится более многогранным, в целом, сохраняет преобладание черт традиционного мужского стереотипа, таких как сила, решительность, твердость.

Как объяснить, что идеальный мужской образ более консервативен, чем женский, в большей степени строится на основе традиционного образа мужчины? Большую роль в этом, на наш взгляд, играют исторические и культурные факторы.

Одним из важных факторов является особый характер российской культуры, которая сохраняет ориентацию на традиционные ценности, в первую очередь, семейные. Приоритет семейных ценностей в сознании россиян всех возрастных групп подтверждают социологические опросы. Даже в группе молодежи семейные ценности значительно опережают ценности личного развития и карьеры [6]. Образ «настоящего мужчины» — сильного, надежного, рассматривается представителями обоих полов как основа семейного благополучия.

Еще одним фактором можно считать историческое своеобразие динамики разделения труда между полами в нашей стране. В России полное равноправие мужчин и женщин было установлено еще в 1917 г., одним из первых декретов Советской власти. В течение нескольких лет произошел ускоренный массовый выход

женщин на рынок рабочей силы. В период Великой Отечественной войны женщины составили основу тружеников тыла, работая в профессиях, которые до сих пор считаются мужскими (шоферы, шахтеры, металлурги и пр.). В послевоенное время, когда значительное количество мужчин погибли, стали инвалидами или, испытав военную психотравму, оказались дезадаптированными, именно женщины сыграли огромную роль в восстановлении народного хозяйства, возрождении страны. Женщины работали в мужских профессиях и в то же время выполняли ролевые обязанности матерей, жен, вели домашнее хозяйство.

Вследствие этого женщины в России гораздо меньше, чем в других странах, испытывают неудовлетворенность от недостатка работы, самореализации на работе. Испытав на себе бремя тяжелого мужского труда, российские женщины стремятся иметь рядом сильного мужчину, способного взять на себя наиболее тяжелые обязанности, создать женщине поддержку, как физическую, так и психологическую. Ответственность мужчины за обеспечение семьи и тяжелые виды деятельности при ориентации на равенство и демократический характер отношений в семье разделяют и большинство мужчин. Так, результаты опроса российских мужчин показывают, что 88% респондентов рассматривают свой заработок в качестве основного дохода семьи; что же касается лидерства в семье, то демократическое, равное распределение лидерства считают идеалом 56 % опрошенных мужчин, 26 % считают идеалом патриархальный брак, где лидером является мужчина, и лишь 17 % полагают, что лидером в семье должна быть женщина [7]. Опрос, проведенный на выборке, включающей представителей обоих полов, показывает: 38 % опрошенных считают, что лидера-

ми семьи должны быть муж и жена в равной степени, 34 % склоняются к мужскому лидерству, 28 % к женскому. Женщины в три раза чаще, чем мужчины, считают одной из важнейших причин конфликтов недостаточный уровень дохода семьи и неспособность мужа обеспечить его [8]. Таким образом, большинство и женщин и мужчин согласны с тем, что распределение лидерства в современной семье должно быть равным, однако, ответственность за материальное обеспечение семьи по-прежнему, в основном, возлагается на мужчину.

Результаты нашего исследования позволяют выявить потенциальные моменты разногласий в отношениях между полами, поскольку мужской и женский стереотипы проявляют разную степень устойчивости в современных реалиях. Женский стереотип интенсивно размывается, а мужской является в значительной степени сохранным. Если в традиционном обществе сильного и доминантного мужчину дополняла слабая и нежная женщина, то в современном обществе женщины и девушки все больше проявляют мужские качества и способы поведения, однако, от мужчины они ожидают того же. При этом юноши готовы к равноправным отношениям с женщиной, но не согласны на женское лидерство в семье.

Таким образом, поведение и психологические характеристики представителей двух полов перестают дополнять друг друга, что может способствовать возникновению трудностей взаимопонимания, конфликтов по поводу лидерства, семейных обязанностей.

5 Заключение (Conclusion)

Результаты нашего исследования показывают, что традиционные гендерные стереотипы в сознании российской молодежи еще очень сильны, хотя идет процесс их трансформации. Женский

традиционный гендерный стереотип размывается более интенсивно, чем мужской, который, напротив, является в значительной степени сохранным. Важной причиной этого являются исторические факторы — стремительный, часто принудительный, выход женщин на рынок рабочей силы в начале 1920-х годов, тяжелые испытания, выпавшие на долю советских женщин в военный и послевоенный периоды истории нашей страны. Испытав на себе тяжесть мужских видов деятельности, российские женщины стремятся иметь рядом сильного мужчину, ощущать его поддержку.

В настоящий момент можно выявить некоторые несоответствия ожиданий юношей и девушек относительно распределения лидерства и выполнения различных социальных ролей в семье. Девушки демонстрируют маскулинные черты и претендуют на лидерство в семье, однако, хотят опираться при этом на сильного мужчину, от которого по-прежнему ожидают поддержки и решения материальных проблем семьи. Юноши соглашаются с тем, что должны выполнять роль кормильца и опоры семьи; при этом они готовы к равноправным отношениям с женщиной, но не согласны на женское лидерство в семье. Это создает основу для возникновения семейных конфликтов и высокого уровня разводимости, что является существенной тенденцией в брачно-семейных отношениях в современной России.

Библиографический список

1. Простотина, Ю. В. Гендерные стереотипы: формирование и детерминанты // Социодинамика. 2017. № 3. С. 1–9. EDN: YNEQAH
2. Szabo A., Griffiths, M.D., Demetrovics Z., Vega R., Ruiz-Barquin R., Soos I. & Kovacsik R. (2018), “Obsessive and harmonious passion in physically active Spanish and Hungarian men and women: A brief report on cultural and gender differences”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, pp. 598–603. DOI 10.1002/ijop.12517. EDN: YIKYOD (Scopus,

WoS, PubMed).

3. Меллер-Леймкюллер А. М. Стресс в обществе и расстройства, связанные со стрессом, в аспекте гендерных различий // Социальная и клиническая психиатрия. 2004. Т. 14, № 4. С. 5–11. (RSCI).

4. Piotrowski M., Yoshida A., Johnson L. & Wolford R. (2019). “Gender Role Attitudes: An Examination of Cohort Effects in Japan”, *Journal of marriage and Family*, vol. 81, is. 4, pp. 863–884. DOI 10.1111/jomf.12577. (Scopus, WoS).

5. Giolla E.M. & Kajonius P.J. (2018), “Sex differences in personality are larger in gender equal countries: Replicating and extending a surprising finding”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, pp. 705–711. DOI 10.1002/ijop.12529. EDN: YKTLYT (Scopus, WoS, PubMed).

6. Зеленова Ю. И., Краснова М. В. Ценностные ориентиры современной российской молодежи // Россия: тенденции и перспективы развития. 2023. № 18-1. С. 129–132.

7. Сухарева И. А., Серечкова А. В., Кузнецова К. И. Роль мужчины в отношениях // Colloquium-journal. 2019. № 27 (51). С. 84–85. DOI: 10.24411/2520-6990-2019-11034. EDN: GHWYZX

8. Брагина М. Л. Феномен лидерства в семье // Вестник Прикамского социального института. 2016. № 3 (75). С. 125–128. EDN: XHOYIX

Ye. A. Vasilenko¹, S. A. Vasilenko², A. A. Shabalina³

¹ORCID No. 0000-0003-3463-6317

Docent, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-9642-4558

Docent, Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of National
History and Law, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-5883-0320

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shabalinaaa@cspu.ru

GENDER STEREOTYPES IN THE AWARENESSES OF MODERN RUSSIAN YOUTH: PSYCHOLOGICAL AND HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS

Abstract

Introduction. The article presents the results of a study devoted to the study of gender stereotypes among students. The functions of gender stereotypes, the main trends of their transformation in modern society and the peculiarities of this process in Russia are considered.

Materials and Methods. The study was conducted using a modified version of the questionnaire by O. L. Kustova. Students were asked to imagine the image of an "ideal man" and an "ideal woman", and then evaluate the degree of intensity of the characteristics of these images. The characteristics offered to the students were personal qualities and descriptions of behavioral characteristics, which were divided into "corresponding to the gender stereotype" and "not corresponding to the gender stereotype". A 10-point scale was used for the assessment.

Results. In the responses of respondents of both sexes, when describing the female ideal image, the average score of characteristics that do not correspond to the gender stereotype is higher than the corresponding ones. As for the male ideal image, it is evaluated by respondents of both sexes more conservatively: the average score of traits corresponding to the traditional gender stereotype is higher than those that do not correspond.

Discussion. In an ideal female image, there is an increase in the expression of features that do not correspond to the traditional gender stereotype. This is an expected phenomenon, as modern women increasingly associate their personal growth with self-realization at work. The ideal male image, although becoming more multifaceted, in general, retains the predominance of the features of the traditional male stereotype. Historical and cultural factors play an important role in this: the dominance of traditional values in Russian culture; the accelerated entry of women into the labor market in the post-revolutionary

period, their forced employment in male professions in the war and post-war years. Having experienced the burden of hard male labor, Russian women strive to have a strong man next to them. Men's responsibility for providing for the family and difficult activities with an orientation towards equality and the democratic nature of family relations is shared by most men.

Conclusion. The results of the study show that traditional gender stereotypes are still very strong in the minds of Russian youth, although their transformation is underway. The female traditional gender stereotype is eroded much more intensively than the male one, which, on the contrary, is largely preserved. At the moment, it is possible to identify some inconsistencies in the expectations of boys and girls regarding the distribution of leadership and the performance of various social roles in the family.

Keywords: Social perception; Stereotyping; Social stereotypes; Gender; Gender stereotypes; Gender identity; Masculinity; Femininity.

Highlights:

The traditional image of the “ideal woman” in the minds of Russian youth is being intensively eroded, while the image of the "ideal man" continues to largely retain traditional features;

The erosion of the traditional female image is an expected phenomenon, since modern women increasingly associate their personal growth with self-realization at work; the preservation of the traditional image of a "strong man" can be explained both by the peculiarities of Russian culture, with its orientation to traditional values, and by the historical peculiarity of the dynamics of the division of labor between the sexes in our country;

It is possible to identify some inconsistencies in the expectations of boys and girls regarding the distribution of leadership and the performance of various social roles in the family.

References

1. Prostotina Yu.V. (2017), *Gendernyye stereotipy: formirovanie i determinanty* [Gender stereotypes: formation and determinants], *Socio-dinamika*, 3, 1–9. EDN: YNEQAH (In Russian).

2. Szabo A., Griffiths, M.D., Demetrovics Z., Vega R., Ruiz-Barquin R., Soos I. & Kovacsik R. (2018), “Obsessive and harmonious passion in physically active Spanish and Hungarian men and women: A brief report on cultural and gender differences”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, pp. 598–603. DOI 10.1002/ijop.12517. EDN: YIKYOD (Scopus, WoS, PubMed).

3. Meller-Lejmkyuller, A.M. (2004), *Stress.v obshhestve i rasstrojstva, svyazanny`e so stressom, v aspekte genderny`x razlichij* [Stress in society and stress-related disorders in the aspect of gender differences], *Social`naya i klinicheskaya psixiatriya*, 14, 4, 5–11. (RSCI). (In Russian).

4. Piotrowski M., Yoshida A., Johnson L. & Wolford R. (2019). “Gender Role Attitudes: An Examination of Cohort Effects in Japan”, *Journal of marriage and Family*, vol. 81, is. 4, pp. 863–884. DOI 10.1111/jomf.12577. (Scopus, WoS).

5. Giolla E.M. & Kajonius P.J. (2018), “Sex differences in personality are larger in gender equal countries: Replicating and extending a surprising finding”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, pp. 705–711. DOI 10.1002/ijop.12529. EDN: YKTLYT (Scopus, WoS, PubMed).

6. Zelenova Yu.I. & Krasnova M.V. (2023), *Cennostnye orientiry sovremennoj rossijskoj molodezhi* [Value orientations of modern Russian youth], *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*, 18-1, 129–132. (In Russian).

7. Sukhareva I.A., Serechkova A.V. & Kuzneczova K.I. (2019), *Rol` muzhchiny v otnosheniyakh* [The role of a man in a relationship], *Colloquium-journal*, 27 (51), 84–85. (In Russian).

8. Bragina M.L. (2016), *Fenomen liderstva v sem`e* [The phenomenon of leadership in the family], *Vestnik Prikamskogo social`nogo instituta*, 3 (75), 125–128. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 18.04.2023; одобрена после рецензирования 16.05.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 18.04.2023; approved after reviewing 16.05.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 159.9 : 37.01

ББК 88.6 : 74.20

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.012

Е. Ю. Волчегорская¹, М. В. Жукова², Ю. В. Гольцева³

¹ORCID № 0000-0001-6764-7747

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-1184-9977

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

E-mail: gukovamv@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-3314-6797

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

E-mail: golcevauv@cspu.ru

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников кросс-функциональных навыков, являющихся индикаторами социальной компетентности человека. Особое внимание уделяется одному из ключевых компонентов данных навыков — социальной креативности, понимаемой как способность формулировать нестандартные идеи и находить на основе нешаблонных подходов выход из сложных ситуаций. Анализируется ее роль в преодолении такого негативного аспекта межличностных взаимодействий в детском коллективе, как агрессивность.

© Волчегорская Е. Ю., Жукова М. В., Гольцева Ю. В., 2023

Материалы и методы. Основными методами исследования выступают анализ научной литературы по проблеме развития кросс-функциональных навыков у детей младшего школьного возраста и роли креативности в данном процессе, а также эмпирические методы исследования, позволяющие оценить креативность детей и их агрессивность. Для изучения у детей уровня креативности применялся тест «Круги» Э. Вартегга, который направлен на выявление беглости, гибкости, оригинальности мышления. Для оценки агрессивности применялась методика «Рисунок несуществующего животного» М. З. Дукаревич, которая позволяет выявить три уровня агрессии: высокий, средний и низкий.

Результаты. Проанализированы эмпирические данные исследования контекстно-зависимого характера агрессивного поведения детей младшего школьного возраста и особенности их креативного мышления. Выявлен достоверно более низкий уровень креативности ($P \leq 0,01$) у детей младшего школьного возраста с повышенным уровнем агрессивности.

Обсуждение. Подчеркивается, что социальная креативность является важным аспектом становления кросс-функциональных навыков у детей младшего школьного возраста. Полученные результаты показали, что беглость, гибкость и оригинальность мышления являются предиктором более успешного решения межличностных проблем у детей младшего школьного возраста, снижая такой негативный аспект коммуникации, как агрессивное деструктивное поведение ребенка.

Заключение. Сформулирован вывод о том, что социальная креативность как ключевой кросс-функциональный навык ребенка обуславливает снижение агрессивности у детей младшего

школьного возраста. Показаны конкретные механизмы, посредством которых взаимосвязаны агрессивность и процессы творческого мышления детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: кросс-функциональные навыки; креативность; агрессивность; младшие школьники.

Основные положения:

- определены компоненты кросс-функциональных навыков у детей младшего школьного возраста;
- изучен социальный аспект креативности ребенка с точки зрения становления кросс-функциональных навыков детей младшего школьного возраста;
- выявлены межличностные и внутриличностные компоненты социальной компетентности;
- теоретически и эмпирически выявлена взаимосвязь между креативностью детей младшего школьного возраста и уровнем их агрессии.

1 Введение (Introduction)

На сегодняшний день в научном мире существует понимание того, что, в отличие от *hard skills* — навыков, связанных с конкретной выполняемой деятельностью, *soft skills* («гибкие навыки») позволяют человеку быть успешным независимо от специфики его деятельности. Это важные сквозные навыки, которые повышают как эффективность деятельности, так и эффективность взаимодействия с другими людьми [1].

Классификация *soft skills* впервые предложена в исследовании World Economic Forum [2], где все гибкие навыки разделены на три категории: способности человека, базовые навыки человека, кросс-функциональные навыки. В свою очередь, в состав кросс-

функциональных навыков вошли пять ключевых блоков: социальные навыки; навыки решения задач; системные навыки; навыки управления ресурсами; технические навыки. Центральное место в структуре кросс-функциональных навыков занимают так называемые социальные навыки. Как замечают в своем исследовании М. Maleki и др. [3], социальные навыки, приобретенные в детстве, являются основой успеха в будущей жизни. Они обеспечивают социальную адаптацию, создают и поддерживают существующие социальные отношения и оказывают как краткосрочное, так и долгосрочное влияние на жизнь человека [4].

Дети, которые обладают социальными навыками, как правило, более успешны в большинстве социальных сфер жизни, в том числе в процессе школьного обучения: они активнее сотрудничают с другими детьми, готовы помочь и сопереживать, а также способны регулировать свои эмоции адаптивным образом. В ходе многочисленных исследований обнаружено, что социальные навыки связаны с другими важными областями развития ребенка, такими как психическое здоровье, копинг-стратегии и успеваемость. Социально-ориентированные дети часто имеют более позитивное отношение к школе, легче приспосабливаются к роли ученика и получают более высокие оценки, чем их менее социально адаптированные сверстники. При этом низкая социальная компетентность школьников связана с целым рядом неблагоприятных исходов, таких как экстернализация поведения, правонарушения, депрессия, социальная тревожность и неуспеваемость [5–8].

Становление социальных навыков является важным аспектом развития детей, в процессе которого ребенок с младенчества учится реагировать надлежащим образом в социальных взаимодей-

ствиях, формируя и поддерживая здоровые отношения с другими людьми [9]. По мере того как дети постепенно расширяют свое социальное окружение, именно школа становится важной ареной, где дети учатся реализовывать свои социальные навыки.

Социальные навыки являются наблюдаемыми индикаторами более многомерной конструкции – социальной компетентности, которая относится к способности человека интегрировать познание, аффект, мотивацию и поведение, чтобы успешно решать социальные задачи и достигать положительных результатов в любом виде деятельности. М. Sørlie, К.А. Hagen и К.В. Nordahl в рамках социальной компетентности рассматривают несколько взаимосвязанных межличностных и внутриличностных компонентов, таких как сотрудничество, самоутверждение, самоконтроль, эмпатию и ответственность. В последнее время в этом ряду все чаще упоминается социальная креативность [9], хотя на протяжении многих десятилетий креативность рассматривалась исключительно как продукт индивидуальных талантов и черт характера. Несмотря на то, что Дж.П. Гилфорд в своем знаменательном обращении к Американской психологической ассоциации в 1950 году призвал исследователей серьезно заняться как когнитивными, так и социальными аспектами творчества [10], лишь в последние 15 лет стали появляться исследования, посвященные изучению роли креативности в становлении социальной компетентности человека.

Всеобъемлющая теория креативности Т. Amabile впервые предложила рассматривать социальный аспект креативности, обозначив те компоненты кросс-функциональных навыков, которые непосредственно относятся к творчеству: гибкий когнитивный стиль, открытость опыту, умение использовать эвристику

творческого мышления. Вместе с тем изучение социальных аспектов креативности, рассматриваемой обычно в рамках положительного когнитивного паттерна, показывает, что креативность может быть связана и с проблемным поведением человека, с проявлением агрессии в межличностных отношениях [11].

Известно, что агрессивное поведение является негативным аспектом межличностных взаимодействий, оказывая долгосрочное отрицательное влияние на социальную адаптацию человека, в том числе мешая детям развивать гармоничную коммуникацию и эффективно разрешать конфликты [12]. Некоторые ученые утверждают, что творчество может уменьшить агрессию, аргументируя тем, что в межличностных конфликтах «боевые» ответы могут быть заменены творческими ответами. Однако другие исследователи (Petrou et al., 2018; Saggar et al., 2019; Lüdeke et al., 2020) предполагают противоположную связь между креативностью и агрессивным поведением, считая, что высокотворческие люди могут найти такие креативные решения, которые способны усилить негативные аспекты агрессивного поведения. Эмпирические результаты также не вполне ясны: исследования показали как положительную, так и отрицательную корреляцию между творчеством и агрессивным поведением человека [13]. Эти аргументы и противоречивые выводы могут указывать на то, что необходимы дополнительные исследования для выяснения связи между креативностью, как детерминантой развития гибких навыков и агрессией. Особый интерес представляет вопрос зависимого характера процессов творческого мышления и агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Для диагностики уровня креативности применялся графический проективный личностный тест Э. Вартегга «Круги». В отличие от комплексных методов изучения креативности (батарея вербальных и образных тестов) данный тест предназначен для изучения невербального компонента креативности, позволяя выявить степень беглости, гибкости и оригинальности мышления у детей младшего школьного возраста. Детям предлагается бланк, на котором изображено 20 кругов. Используя круг как основу, нужно изобразить какой-либо предмет или явление. При этом изображение может находиться как внутри круга, так и выходить за его пределы. Учащимся в процессе выполнения задания предлагается опираться не только на известные образы, но и генерировать оригинальные решения. Тест выполняется в течение пяти минут. Общее количество выполненных рисунков соответствует показателю беглости мышления. Количество обобщённых групп рисунков, соответствующих разным категориям (природа, человек, предметы окружающей действительности и т.п.), трактуется как показатель гибкости мышления. Количество наиболее редко встречающихся рисунков соответствует показателю оригинальности мышления. Результаты трактуются в соответствии с возрастными нормами (выше, ниже или в соответствии с возрастной нормой).

Проективная методика «Рисунок несуществующего животного» М. З. Дукаревич использовалась в качестве диагностического инструмента для изучения агрессивности младших школьников. При анализе рисунка несуществующего животного у детей диагностируются такие связанные с агрессивностью проявления, как раздражительность, враждебность, эмоциональное напряжение, причинение вреда себе и окружающим, вербальная агрессия,

негативизм. Согласно трактовке результатов данной проективной методики, склонность к агрессии проявляется при рисовании злого и ужасного животного. Степень агрессивности выражается количеством, расположением и характером углов на рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью изображения. Особенно весомыми в этом отношении являются прямые символы агрессии — когти, зубы, клювы. Одним из наиболее распространенных признаков повышенной агрессивности при рисовании несуществующего животного является наличие острых выступов и наростов. Выделяется три уровня агрессивности у детей — низкий, повышенный и высокий.

Статистический анализ полученных данных проводился с помощью пакета прикладных программ SPSS for Windows, версия 13.0. Полученные данные обработаны при помощи дескриптивных методов и представлены в виде средней арифметической. Для выявления взаимосвязей между исследуемыми показателями применялся коэффициент корреляции Спирмена. Проверка статистических гипотез осуществлялась при критическом уровне значимости $P \leq 0,05$.

3 Результаты (Results)

По итогам эмпирического исследования, в котором принимали участие 51 человек 8–9 лет, выявлено, что уровень развития способности продуцировать необычные, нестандартные идеи (показатель «оригинальности») у 43 % детей не достигал возрастной нормы. Более высокие результаты были получены в ходе диагностики способности применения учащимися начальных классов разнообразных стратегий при решении проблем (показатель гибкости). Так, результаты ниже возрастной нормы продемонстрировали

лишь 17,7 % младших школьников. Наиболее высокий результат был получен по такому показателю креативности, как способность быстро находить большое количество решений (показатель беглости). Только у 6 % опрошенных данный показатель не соответствовал возрастной норме. Результаты диагностики уровня невербальной креативности у детей младшего школьного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Результаты диагностики уровня невербальной креативности у детей младшего школьного возраста
Table 1 — Results of diagnosing the level of nonverbal creativity in children of primary school age

Показатель креативности	Уровень, %		
	Выше возрастной нормы	Возрастная норма	Ниже возрастной нормы
Оригинальность	02,1	54,9	43,0
Гибкость	39,2	43,1	17,7
Беглость	60,7	33,3	06,0

Что касается агрессивного поведения, то у 43,2 % опрошенных младших школьников выявлены признаки повышенной агрессивности, а у каждого десятого (9,8 % учащихся) — высокий уровень агрессии.

Корреляционный анализ, направленный на выявление возможной взаимосвязи между показателями творческого мышления и уровнем агрессивности, позволил выявить достоверно высокую обратную взаимосвязь ($r_s = -0,68$; $P < 0,001$) между агрессивностью и креативностью у младших школьников.

4 Обсуждение (Discussion)

Графический проективный личностный тест Э. Вартегга «Круги» позволил выявить такие составляющие творческого мышления младших школьников, как способность демонстрировать необычные, нестандартные идеи; применять разнообразные стратегии; находить большое количество разнообразных решений. Выявлено, что почти у половины детей, участвовавших в эмпирическом исследовании, показатель «оригинальности» не достигал возрастной нормы. Наиболее высокий результат получен по показателю беглости.

Проведенное исследование позволило оценить уровень агрессивности детей младшего школьного возраста. Анализ результатов, полученных на основе проективной методики «Рисунок несуществующего животного» показал, что почти половина младших школьников, участвовавших в исследовании, проявляют повышенную агрессивность, а каждый десятый ученик — высокий уровень агрессии. Эти результаты могут свидетельствовать о неспособности большого количества младших школьников противостоять определенному импульсу использовать физическое или эмоциональное насилие, что влечет за собой частые вспышки гнева и раздражительности, низкий уровень сочувствия, неумение прогнозировать последствия своих действий.

Исследование выявило отрицательную корреляцию между показателем агрессивности младших школьников и результатами оценки креативности: чем менее выражена у ребенка агрессивность ($P < 0.001$), тем выше показатели его творческих способностей. Эти результаты показывают, что креативность ребенка можно рассматривать как значимый социальный аспект становления кросс-

функциональных навыков детей младшего школьного возраста.

5 Заключение (Conclusion)

Формирование кросс-функциональных навыков у младших школьников является основой успешной социальной адаптации детей к постоянно меняющимся условиям окружающей действительности. Одним из значительных концептуальных прорывов в исследованиях кросс-функциональных навыков человека стала концепция рассмотрения креативности как необходимого компонента эвристики в социальных областях, межличностной социальной гибкости. Понимание индивидуальных различий в социальной креативности, ее роли в становлении просоциального поведения детей может способствовать пониманию значимости креативности в решении межличностных проблем в младшем школьном возрасте, целенаправленного воздействия взрослых на раннее развитие творческих способностей детей.

Библиографический список

1. Соколова Е. И. Современное осмысление понятий «компетенция» и «навык» (обзор по материалам российских и зарубежных исследований) // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 3 (35). С. 132–146. DOI 10.15393/j5.art.2021.7053. EDN: CQULFD
2. Рылова А. Г. Soft skills — навыки XXI века: что больше всего ценят работодатели-драйверы в России и Пермском крае? [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Кампус: Пермь : [сайт]. 14 февраля 2019. URL: <https://perm.hse.ru/news/243254110.html> (дата обращения: 25.05.2023).
3. Maleki M., Mardani A., Chehrzad M., Dianatinasab M. & Vaismoradi M. (2019), “Social Skills in Children at Home and in Preschool”, *Behavioral Sciences*, 8 July 2019, no. 9. DOI 10.3390/bs9070074. (Scopus, WoS, PubMed).
4. Pecjak S., Levpuscek P.M., Zuljan V.M., Kalin J. & Peklaj C. (2009), “Students’ social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher’s perspective”, *Psihologijske Teme*, vol. 18 (1), pp. 55–74. (Scopus, WoS).

5. Humphrey N. & Wigelsworth M. (2012), “Modeling the factors associated with children’s mental health difficulties in primary school: A Multilevel study”, *School Psychology Review*, vol. 41 (3), pp. 326–341. (Scopus).

6. Bijstra J. & Jackson S. (1998), “Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIII, no. 4, pp. 569–583. DOI 10.1007/BF03173106. (Scopus, WoS).

7. Welsh M., Parke R. D., Widaman K. & O’Neil R. (2001), “Linkages between children’s social and academic competence: A longitudinal analysis”, *Journal of School Psychology*, vol. 39, is. 6), pp. 463–482. DOI 10.1016/S0022-4405(01)00084-X. (Scopus, WoS).

8. Kokko K., Tremblay R.E., Lacourse E., Nagin D.S. & Vitaro F. (2006), “Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 16, is. 3, pp. 403–428. DOI 10.1111/jora.2006.16.issue-3. (Scopus, WoS).

9. Авдеенко Н. А., Денищева Л. О., Краснянская К. А., Михайлова А. М., Пинская М. А. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ // Вопросы образования. 2018. № 4 (ноябрь). С. 282–304. DOI 10.17323/1814-9545-2018-4-282-304. EDN: YQDRVB (Scopus, WoS, RSCI).

10. Simonton D.K. (2000), “Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects”, *American Psychologist*, vol. 55 (1), pp. 151–158. DOI 10.1037//0003-066x.55.1.151. (Scopus, WoS).

11. Amabile T.M. & Pillemer J. (2012), “Perspectives on the Social Psychology of Creativity”, *Journal of Creative Behavior*, vol. 46 (1), pp. 3–15. DOI 10.1002/jocb.001. (Scopus, WoS).

12. Gu C., Hu B.Y., Ngwira F.F., Jing Z. & Zhou Z. (2014), “The effect of general creative personality and freedom of task choice on adolescents’ social creativity”, *The Journal of Creative Behavior*, vol. 50 (2), pp. 132–149. DOI 10.1002/jocb.74. (Scopus, WoS).

13. Ren F., Sun Y., Ji L. & Wei X. (2022), “The relationship between social creativity and aggressive behavior among Chinese junior high school students: The moderating role of hostile attribution bias”, *Frontiers in Psychology*, 24 November, vol. 13. DOI 10.3389/fpsyg.2022.953361. (Scopus, WoS).

Ye. Yu. Volchegorskaya¹, M. V. Gukova², Yu. V. Goltseva³

¹ORCID No. 0000-0001-6764-7747

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods,

South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0003-1184-9977

Candidate of Pedagogic Sciences,

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

E-mail: gukovamv@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-3314-6797

Candidate of Pedagogic Sciences,

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

E-mail: golcevauv@cspu.ru

CREATIVITY AS A DETERMINANT OF THE DEVELOPMENT OF CROSS-FUNCTIONAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract

Introduction. The article discusses the problem of developing cross-functional skills in junior schoolchildren, which are indicators of a person's social competence. Particular attention is paid to one of the key components of these skills — social creativity, understood as the ability to formulate non-standard ideas and find a way out of difficult situations based on unconventional approaches. Its role in overcoming such a negative aspect of interpersonal interactions in a children's team as aggressiveness is analyzed.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature on the development of cross-functional skills in children of primary school age and the role of creativity in this process, as well as empirical research methods that allow assessing the creativity of children and their aggressiveness. To study the level of creativity in children when evaluating the results, the "Varteg Circles" test was used, which was aimed at identifying fluency, flexibility, and originality of

thinking. To assess aggressiveness, the technique “Drawing of a non-existent animal” by M.Z. Dukarevich was used, which allows identifying three levels of aggression: high, medium and low.

Results. Empirical data from a study of the context-dependent nature of aggressive behavior in children of primary school age and the characteristics of their creative thinking are analyzed. A significantly lower level of creativity ($P \leq 0.01$) was revealed in children of primary school age with an increased level of aggressiveness.

Discussion. It is emphasized that social creativity is an important aspect of the development of cross-functional skills in children of primary school age. The results obtained showed that fluency, flexibility and originality of thinking are predictors of more successful resolution of interpersonal problems in children of primary school age, reducing such a negative aspect of communication as the child’s aggressive destructive behavior.

Conclusion. The conclusion is formulated that social creativity, as a key cross-functional skill of a child, causes a decrease in aggressiveness in children of primary school age. Specific mechanisms through which aggressiveness and the processes of creative thinking in children of primary school age are interconnected are shown.

Keywords: Cross-functional skills; Creativity; Aggressiveness; Younger students.

Highlights:

The components of cross-functional skills in children of primary school age have been identified;

The social aspect of a child’s creativity has been studied from the point of view of the development of cross-functional skills in children of primary school age;

Interpersonal and intrapersonal components of social competence have been identified;

Theoretically and empirically identified the relationship between the creativity of children of primary school age and the level of their aggression.

References

1. Sokolova E.I. (2021), *Sovremennoye osmysleniye ponyatiy «kompetentsiya» i «navyk» (obzor po ma-terialam rossiyskikh i zarubezhnykh issledovaniy)* [Modern understanding of the concepts of “competence” and “skill” (review based on the materials of Russian and foreign studies)], *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek*, 3 (35), 132–146. DOI 10.15393/j5.art.2021.7053. EDN: CQULFD (In Russian).
2. Rylova A.G. (2019), *Soft skills — navyki XXI veka: chto bol'she vsego tsenyat rabotodateli-drayvery v Rossii i Permskom kraye?* [Soft skills — skills of the 21st century: what do employers-drivers in Russia and the Perm region value the most?], *Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». Kampus: Perm'*, [Online]. Available at: <https://perm.hse.ru/news/243254110.html> (Accessed: 25.05.2023). (In Russian).
3. Maleki M., Mardani A., Chehrzad M., Dianatinasab M. & Vaismoradi M. (2019), “Social Skills in Children at Home and in Preschool”, *Behavioral Sciences*, 8 July 2019, no. 9. DOI 10.3390/bs9070074. (Scopus, WoS, PubMed).
4. Pecjak S., Levpuscek P.M., Zuljan V.M., Kalin J. & Peklaj C. (2009), “Students’ social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher’s perspective”, *Psihologijske Teme*, vol. 18 (1), pp. 55–74. (Scopus, WoS).
5. Humphrey N. & Wigelsworth M. (2012), “Modeling the factors associated with children’s mental health difficulties in primary school: A Multilevel study”, *School Psychology Review*, vol. 41 (3), pp. 326–341. (Scopus).
6. Bijstra J. & Jackson S. (1998), “Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIII, no. 4, pp. 569–583. DOI 10.1007/BF03173106. (Scopus, WoS).
7. Welsh M., Parke R. D., Widaman K. & O’Neil R. (2001), “Linkages between children’s social and academic competence: A longitudinal analysis”, *Journal of School Psychology*, vol. 39, is. 6), pp. 463–482. DOI 10.1016/S0022-4405(01)00084-X. (Scopus, WoS).
8. Kokko K., Tremblay R.E., Lacourse E., Nagin D.S. & Vitaro F. (2006), “Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 16, is. 3, pp. 403–428. DOI 10.1111/jora.2006.16.issue-3. (Scopus, WoS).
9. Avdeenko N.A., Denishcheva L.O., Krasnyanskaya K.A., Mikhailova A.M. & Pinskaya M.A. (2018), *Kreativnost' dlya kazhdogo: vnedreniye razvitiya navykov XXI veka v praktiku rossiyskikh shkol* [Creativity

for Everyone: Implementing 21st Century Skills Development in Russian Schools. Educational Studies], *Educational Studies Moscow*, 4 (November), pp. 282–304. DOI 10.17323/1814-9545-2018-4-282-304. EDN: YQDRVV (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

10. Simonton D.K. (2000), “Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects”, *American Psychologist*, vol. 55 (1), pp. 151–158. DOI 10.1037//0003-066x.55.1.151. (Scopus, WoS).

11. Amabile T.M. & Pillemer J. (2012), “Perspectives on the Social Psychology of Creativity”, *Journal of Creative Behavior*, vol. 46 (1), pp. 3–15. DOI 10.1002/jocb.001. (Scopus, WoS).

12. Gu C., Hu B.Y., Ngwira F.F., Jing Z. & Zhou Z. (2014), “The effect of general creative personality and freedom of task choice on adolescents’ social creativity”, *The Journal of Creative Behavior*, vol. 50 (2), pp. 132–149. DOI 10.1002/jocb.74. (Scopus, WoS).

13. Ren F., Sun Y., Ji L. & Wei X. (2022), “The relationship between social creativity and aggressive behavior among Chinese junior high school students: The moderating role of hostile attribution bias”, *Frontiers in Psychology*, 24 November, vol. 13. DOI 10.3389/fpsyg.2022.953361. (Scopus, WoS).

Статья поступила в редакцию 22.05.2023; одобрена после рецензирования 29.05.2023; принята к публикации 05.06.2023.

The article was submitted 22.05.2023; approved after reviewing 29.05.2023; accepted for publication 05.06.2023.

Научная статья

УДК 159.9.072

ББК 88.9

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.013

В. И. Долгова¹, О. В. Бельтюкова², А. Р. Махаматдинова³

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 № 0000-0003-1498-4955

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,
Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация.

E-mail: usr19880@vyatsu.ru

³ORCID № 0009-0009-3373-2148

Психолог, Частное учреждение дополнительного образования и реализации
социальных проектов «Центр социально-психологической помощи»,
г. Киров, Российская Федерация.

E-mail: stud115802@vyatsu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ СУБЪЕКТИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ОДИНОЧЕСТВА

Аннотация

Введение. Концепт психологического благополучия основан на тезисе о том, что человек всегда стремится к развитию, самореализации и самоактуализации. Он ощущает свою психологическую целостность и удовлетворенность в зависимости от того, насколько успешно осуществляет эти потребности. Цель исследования — выявление особенностей психологического благополучия студентов с разными уровнями субъективного переживания одиночества.

Материалы и методы. Исследование проведено с опорой

© Долгова В. И., Бельтюкова О. В., Махаматдинова А. Р., 2023

на основные положения системно-структурного подхода, психологических и социально-психологических теорий. Эмпирическое исследование прошло четыре этапа: подбор диагностического инструментария; констатирующая входная диагностика (N = 60) с помощью подобранных методик; обработка полученных данных; анализ и подведение итогов исследования. Были использованы две шкалы: субъективного переживания одиночества С. В. Духновского и психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко); методы описательного и корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена).

Результаты. Выявлена взаимосвязь субъективного одиночества и таких шкал психологического благополучия, как «положительные отношения с другими» и «автономия», и составлена тренинговая программа, направленная на коррекцию психологического благополучия через укрепление коммуникативных способностей для установления положительных отношений между людьми, что в свою очередь поможет снизить переживания субъективного одиночества и повысить уровень психологического благополучия у студентов вуза. Тренинг был использован в учебно-воспитательной деятельности и в процессе индивидуального консультирования.

Обсуждение. Особое внимание в процессе обсуждения результатов уделено созданию благоприятных условий, правил и методов реализации активного стиля общения, развитию навыков психологической саморегуляции, межличностной коммуникации и эмпатии в ситуации одиночества, развитию коммуникативной компетенции, развитию способностей к созданию благоприятного психологического контакта в общении, познанию своих возможностей в процессе эффективного общения, расширению знаний

об эмоциях человека.

Заключение. Проведенное исследование подтверждает теоретическую значимость работы, которая расширяет представления о развивающейся в настоящее время дефиниции благополучия личности как ключевого приоритета жизни, акцентируя внимание на одиночестве, психологических ресурсах и возможностях человека. Практическая значимость исследования состоит в разработке и реализации тренингового взаимодействия по развитию компонентов психологического благополучия с учетом выраженности субъектного переживания одиночества.

Ключевые слова: одиночество; субъективное переживание одиночества; психологическое благополучие; личность; студенты вуза; тренинг.

Основные положения:

– между индикаторами психологического благополучия (положительные отношения с другими; автономия; управление окружением; личностный рост; цель в жизни; самопринятие; интегральный показатель) и субъективными переживаниями одиночества могут существовать взаимосвязи, обнаруживающие различия в уровнях тревожности;

– использование развивающих упражнений в условиях конструктивного, целевого психолого-педагогического взаимодействия делает возможной коррекцию субъективных переживаний одиночества современных студентов.

1 Введение (Introduction)

Различные философские концепции (гедонизм, стоицизм и эвдемонизм) трактовали благополучие человека с учетом различных целей и аспектов бытия.

Стойки считали, что внутреннее состояние человека является основным фактором счастья. Разнообразные подходы и научные дисциплины рассматривали понятие благополучия с опорой на другие, уточняющие, например, слово «благо», которое определяется как то, что обеспечивает достаток, удовлетворяет потребности, и получение этого является обыденным пониманием «блага» (Р. М. Шамионов, 2008) [1].

Обыденное понимание счастья предусматривает систему взаимоотношений с миром, которая влияет на отношения с собой и отражается на переживании личностью субъективных представлений о благополучии (А. А. Обознов, Ю. В. Бессонова, 2013) [2]. Они в свою очередь определяют успешность самореализации личности. Следовательно, в контексте изменений социокультурных норм, ценностей и условий жизнедеятельности, с одной стороны, и значимости общей удовлетворенности жизнью как внутреннего ресурса личности, с другой, актуализируется проблема счастья современного человека.

Психологическое благополучие формируется через внутренние интенции человека, такие как жизнеспособность, саморазвитие, самовыражение и самореализация, которые могут быть как сознательными, так и бессознательными ресурсными установками. Обоснована многофакторность психологического благополучия, которая отражает функционирование личности в контексте максимально возможного использования внутреннего потенциала, однако не все, что приносит удовольствие, позитивно влияет на психологическое благополучие (С. D. Ryff, С. L. M. Keyes, 1995) [3]. Определенным образом негативные переживания могут стать ключевыми факторами, способствующими повышению психологиче-

ского благополучия. Это достигается через более глубокое осознание жизни и ее целей, а также развитие способностей к общению и сопереживанию. Установлено, что неудовлетворенность личности только усиливает завистливость и подталкивает ее к поиску объекта зависти или активному нивелированию его превосходства (Т. В. Бескова, Р. М. Шамяионов, 2010) [4].

Базовым тезисом позитивной психологии является утверждение о том, что благополучие и полноценная жизнь достигаются через использование своих индивидуальных достоинств и постоянное продвижение к подлинному счастью. В данном контексте благополучие считается возможным для каждого индивида.

Сегодняшняя научная методология уделяет особое внимание изучению целостных, интегральных психических явлений в их постоянном развитии. Одной из основных инициатив в изучении психологического развития является изучение того, как люди меняются на протяжении всей жизни и в ответ на важные жизненные события (W. J. Chopik, 2022 [5]). Действительно, жизнь полна преобразующих переживаний, которые могут изменить то, как люди развиваются и насколько они счастливы и здоровы. Люди и их окружение взаимодействуют сложными способами, и более широкое понимание этих взаимодействий может дать целостный взгляд на психологическое развитие.

Понимание коллективного смысла как предпосылки личного счастья (А. Л. Журавлев, А. В. Юевич, 2014), психологическая выносливость и чувство цели (K. Schultz, E. Taylor, S. McKinney, S. Hamby, 2023) показали наибольшую перспективность для укрепления субъективного благополучия, в то время как полисильные были наиболее прогностичными для создания сильных психосоци-

альных сторон, притом во взаимоотношениях не только с людьми, но и с природой. Более того, отношение к природе обладает уникальной силой в объяснении удовлетворения потребности в гражданском поведении, такой вывод сделали ученые, исследовав репрезентативную выборку (N = 836) (X. Wang, K. S. Fielding, A. J. Dean, 2023) [6–8].

Проведенный анализ теоретико-методологических основ исследования с точки зрения системно-структурного подхода, психологических и социально-психологических теорий личности и отношений позволил сформулировать цель эмпирического исследования, состоящую в изучении особенностей элементов, составляющих психологическое благополучие, с разными уровнями субъективного переживания одиночества.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Исследование прошло четыре этапа: подбор диагностического инструментария; диагностика; обработка полученных данных; анализ и подведение итогов исследования. База исследования: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет», г. Киров. В исследовании принял участие 61 студент в возрасте 18–30 лет, из них 4 мужчины и 57 женщин. Диагностика осуществлена с помощью «Шкалы субъективного переживания одиночества (СПО)» (С. В. Духновский, 2009) [9], «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко, 2005) [10]. Для статистической обработки данных использовались: описательный анализ (проверка нормальности распределения, описательные характеристики), корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) (С. Б. Пе-

ревозкин, Ю. М. Перевозкина, 2014) [11].

Для организации психолого-педагогического взаимодействия со студентами разработан тренинг из четырех занятий (1 раз в неделю) по 60–90 минут. Цель тренинга: развить коммуникативные навыки студентов вуза; снизить переживания субъективного одиночества у студентов вуза. Задачи тренинговых занятий: формирование умения анализировать свое поведение в разных ситуациях; формирование умения получать обратную связь и слышать собеседника; развитие эмпатии; развитие навыков сотрудничества; активизация процесса самопознания. Общая структура занятий: вводная часть (обсуждение прошлой встречи и домашнего задания, настрой на работу, активизация участников); основная часть (упражнения, направленные на развитие коммуникативных компетенций студентов вуза); завершающая часть (рефлексия, подведение итогов, домашнее задание для закрепления пройденного на занятии материала) (Таблица 1).

Таблица 1 — Тематический план тренинговой программы

Table 1 — Thematic plan of the training program

Цель занятия	Методический прием
<p>1 Создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с принципами работы группы, освоение способов активного стиля общения</p>	<p>«Давайте познакомимся» Упражнение 1 «Алексей – апельсин – Амстердам» Упражнение 2 «Заключение контракта» Правила тренинга Упражнение 3 «Шляпа вопросов» Упражнение 4 «Нарисуй ожидания» Упражнение 5 «Говорящие руки» Упражнение 6 «Я желаю тебе» (рефлексия)</p>
<p>2 Развитие навыков саморегуляции, межличностной коммуникации, эмпатии в ситуации одиночества</p>	<p>«Мое чувство одиночества» Упражнение 1 «Десять секунд» Упражнение 2 «Минута одиночества» Упражнение 3 «Рисуем одиночество» Притча «Четыре голубые ленточки» Упражнение 4 «Автобусная остановка» (рефлексия)</p>

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Цель занятия	Методический прием
3 Развитие коммуникативной компетенции, способности к установлению и поддержанию психологического контакта в общении	«Мои отношения с окружающими» Упражнение 1 «Да, нет» Упражнение 2 «Разожми кулак» Беседа о взаимопонимании в отношениях Упражнение 3 «Трудные люди» Упражнение 4 «Обратная связь по блоку» (рефлексия) Домашнее задание: посмотреть мультфильм «Головоломка»
4 Расширение знаний об эмоциях человека, обучение навыкам распознавания эмоций и развития эмоциональной устойчивости	«Эмоции и чувства в отношениях» Упражнение 1 «Карандаши» Обсуждение домашнего задания Упражнение 2 «Зрительный контакт» Беседа «Зачем нужны эмоции?» Упражнение 3 «Итоги» (рефлексия)

3 Результаты (Results)

У 26 % респондентов выявлены показатели высокого уровня субъективного одиночества, что свидетельствует об их склонности все усложнять, беспокоиться и быть сдержанными в выражении своих чувств. Абсолютное большинство испытуемых (72 %) обладают средним уровнем переживания одиночества, для них характерно умеренное субъективное благополучие. Только у 2 % респондентов переживание одиночества на низком уровне, им свойственна уверенность. Результаты, полученные по методике «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» С. В. Духновского, представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 — Результаты по шкале «Субъективное переживание одиночества» С. В. Духновского

Figure 1 — Results on the scale “Subjective experience of loneliness”, S. V. Dukhnovsky

Рассмотрим распределение респондентов отдельно по каждой из шкал (положительные отношения с другими; автономия; управление окружением; личностный рост; цель в жизни; самопринятие) и по интегральному показателю психологического благополучия.

У 8 % респондентов проявились высокие показатели положительных отношений с другими: они склонны к доверительным отношениям, заботе о других, эмпатии. У 43 % респондентов обнаружены низкие показатели по данной шкале. Результаты, полученные по шкале «Положительные отношения с другими» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф), представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 — Результаты по шкале «Положительные отношения с другими» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Figure 2 — Results on the scale “Positive relationships With others” (method “Scale of psychological well-being” by K. Riff)

У 25 % респондентов высокая автономия, что характеризует их как самостоятельных и независимых, способных регулировать собственное поведение людей. Почти столько же испытуемых (23 %) имеют низкие показатели автономии: они зависимы, полагаются на мнение других. Результаты, полученные по шкале «Автономия» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф), показаны на рисунке 3.

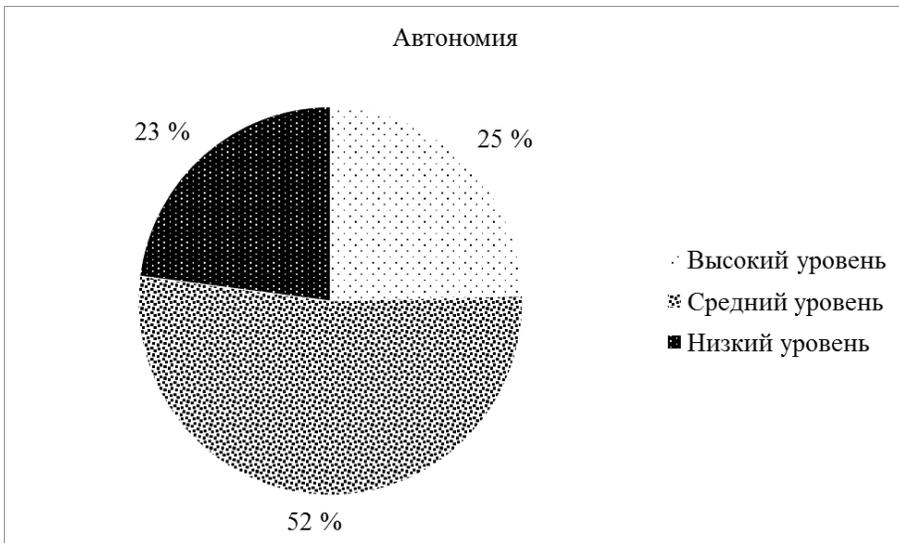


Рисунок 3 — Результаты по шкале «Автономия» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Figure 3 — Results on the scale “Autonomy” (Method “Scale of psychological well-being” by K. Riff)

21 % респондентов обладают высоким уровнем и столько же (21 %) низкими показателями управления окружающими. Это характеризует последних как неспособных конструктивно относиться к предоставляющимся возможностям. Результаты, полученные по шкале «Управление окружением» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф), представлены на рисунке 4.

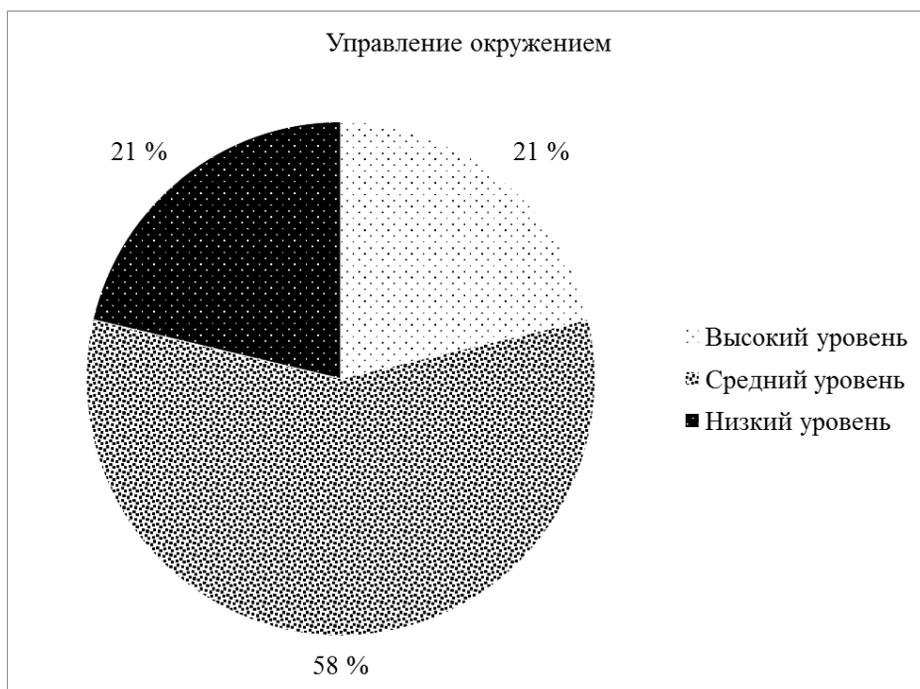


Рисунок 4 — Результаты по шкале «Управление окружением» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Figure 4 — Results on the scale “Management of the environment” (method “Scale of psychological well-being” by K. Riff)

Высоким уровнем личностного роста обладают 33 % респондентов, эти люди наделены мотивацией постоянного развития. Низкие показатели личностного роста выявлены у меньшего числа испытуемых (23 %): они осознают отсутствие собственного развития, не ощущают чувства самореализации, испытывают скуку и не имеют интереса к жизни. Результаты, полученные по шкале «Личностный рост» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф), представлены на рисунке 5.

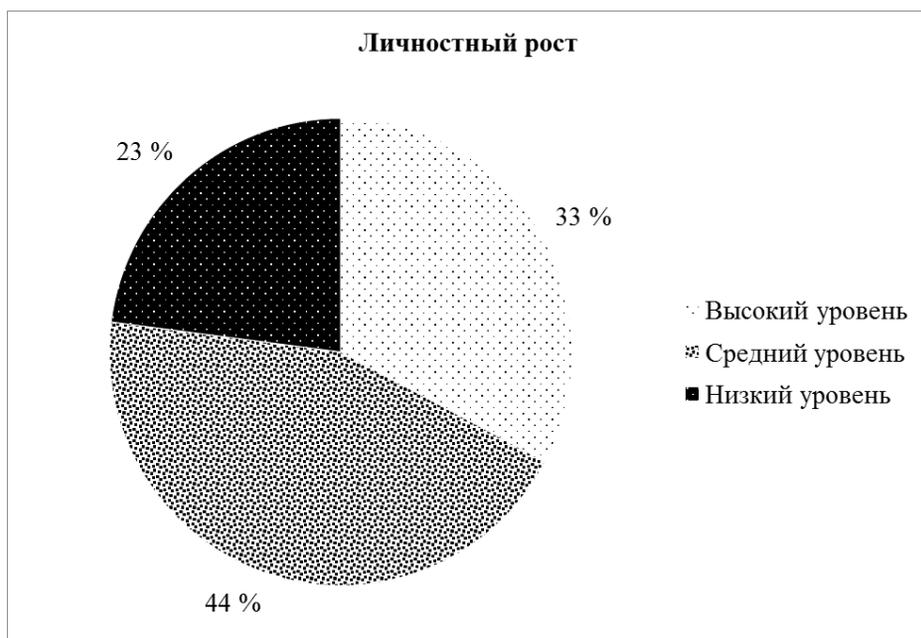


Рисунок 5 — Результаты по шкале «Личный рост» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Figure 5 — Results on the scale “Personal growth” (method “Scale of psychological well-being” by K. Riff)

У 15 % респондентов выявлен высокий балл по шкале «Цели в жизни». У 20 % испытуемых низкие показатели по данной шкале, они лишены понимания четкого смысла в жизни. Результаты, полученные по шкале «Цель в жизни» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф), представлены на рисунке 6.

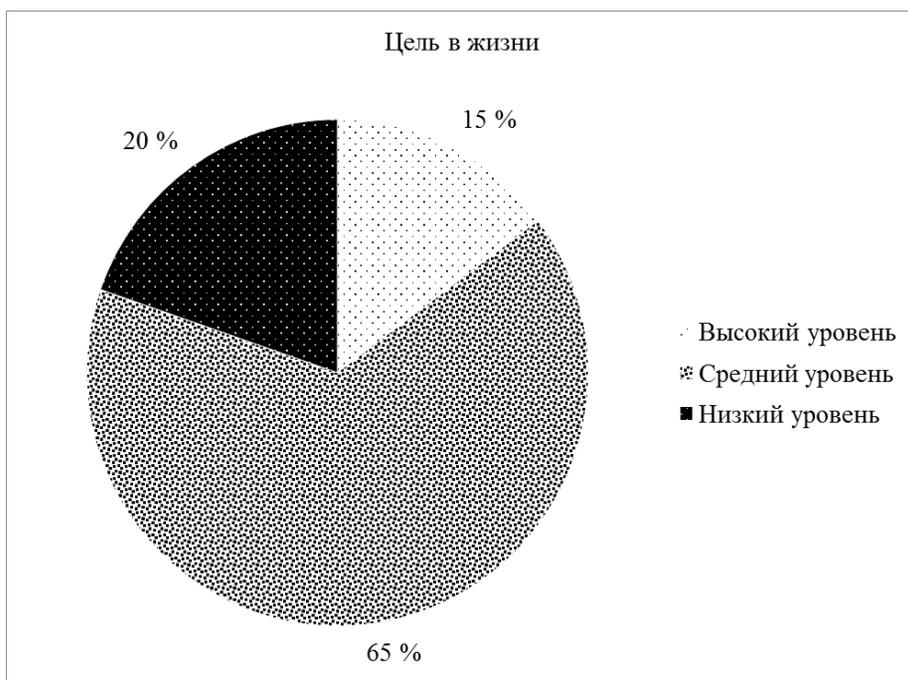


Рисунок 6 — Результаты по шкале «Цель в жизни» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Figure 6 — Results on the scale “Purpose in life” (Method “Scale of psychological well-being” by K. Riff)

У 21 % респондентов высокий уровень самопринятия, а у 25 % испытуемых — низкий. Последние не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, желают быть не тем, кем они являются. Результаты, полученные по шкале «Самопринятие» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф), представлены на рисунке 7.

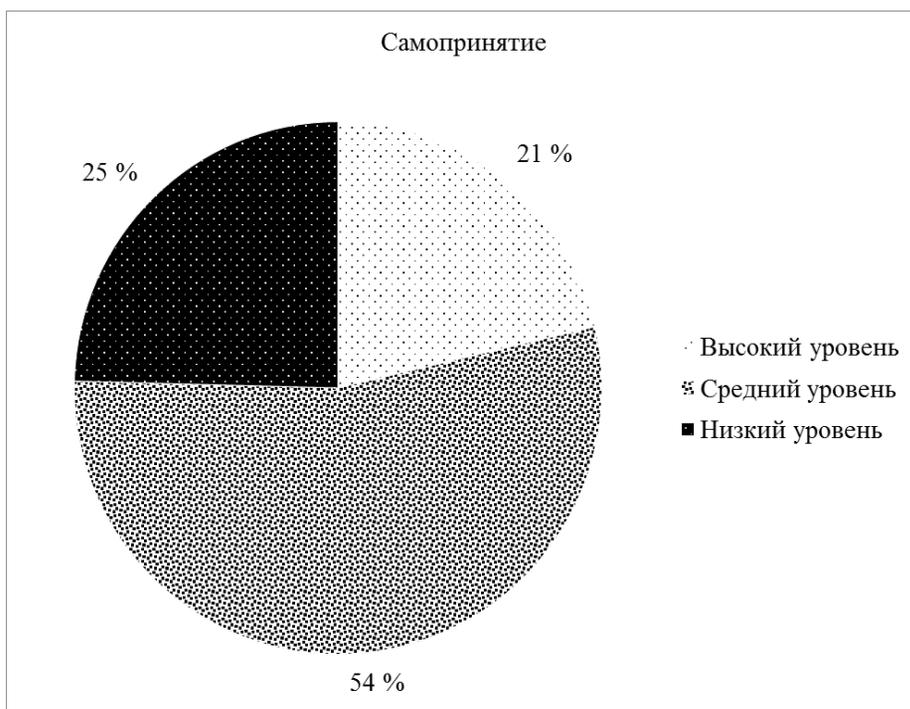


Рисунок 7 — Результаты по шкале «Самопринятие» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Figure 7 — Results on the scale “Self-acceptance” (method “Scale of psychological well-being” by K. Riff)

У 26 % респондентов отмечен средний уровень психологического благополучия; у 23 % – психологическое благополучие на низком уровне. Абсолютное большинство испытуемых (51 %) обладает высокими показателями психологического благополучия. Результаты, полученные по интегральному показателю «Психологическое благополучие» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф), представлены на рисунке 8.

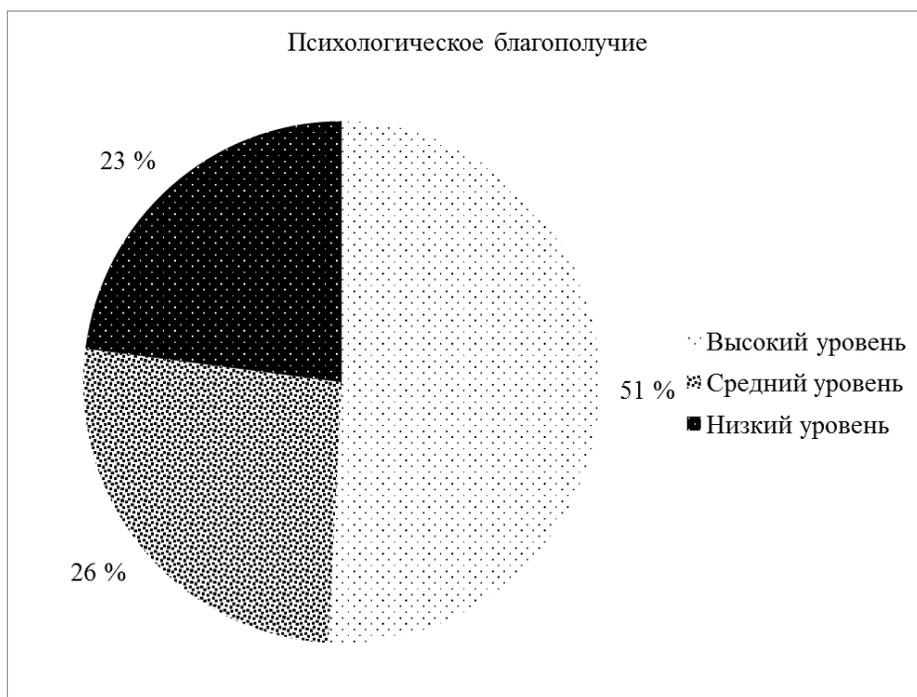


Рисунок 8 — Результаты по интегральному показателю «Психологическое благополучие» (методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф)

Figure 8 — Results on the integral indicator “Psychological well-being” (method “Scale of psychological well-being” by K. Riff)

Изучим далее корреляционную связь данных, полученных по всем методикам исследования. Ее эмпирическое представление представлено в таблице 2.

Таблица 2 — Корреляция Спирмена, значимые показатели

Table 2 — Spearman correlation, significant indicators

Одиночество	Корреляция	Положительные отношения с другими	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Субъективное одиночество	Коэффициент корреляции	-0,324(*)	0,447(**)	—	—	—	—	-0,321(*)
		0,011	0,000	—	—	—	—	0,012
	N	61	61	—	—	—	—	61

Примечание: шкала субъективного одиночества связана со шкалами положительного отношения с другими ($r = -0,324^*$), автономии ($r = 0,447^{**}$) и психологического благополучия ($r = -0,321^*$); между шкалами: «Управление окружением»; «Личностный рост»; «Цель в жизни»; «Самопринятие» и шкалой «Субъективного одиночества» отсутствует статистически значимая корреляционная связь

4 Обсуждение (Discussion)

С учетом полученных результатов была составлена тренинговая программа, направленная на развитие коммуникативных способностей для установления положительных отношений между людьми, что в свою очередь помогло снизить переживания субъективного одиночества и повысить уровень психологического благополучия.

В процессе составления программы тренинга мы учитывали не только личностные предикторы психологического благополучия (Д. С. Корниенко, 2014), но и то, что тренинг в настоящее время является одной из наиболее гибких форм психологической работы с группами, что особенно важно для достижения психологического благополучия. Так, в соответствии с моделью эвдемонической активности (А. J. Howell, К. М. Demuyck, 2023) было исследовано, опосредуют ли удовлетворение потребностей и фрустрация связи между психологической гибкостью (негибкостью) и субъективным благополучием (участники — студенты бакалавриата, N = 281). Полученные результаты свидетельствуют, что удовлетворение потребностей и фрустрация статистически опосредуют связи между психологической гибкостью (негибкостью) и аспектами благополучия [12; 13].

Эффект тренинга зависит и от тренера, и от соблюдения правил тренингового взаимодействия. Тренер играет очень важную роль для успешного поиска и использования внутренних ресурсов участников в ходе любого тренинга. Его задача заключается в том, чтобы дать участникам тренинга необходимые психологические знания и раскрыть их скрытые потенциальные возможности. Также, для более эффективной работы, были введены правила тренинга:

приходить вовремя, отключить телефон, быть активным, правило «Здесь и сейчас», правило круга, правило одного микрофона, Я-высказывания, доброжелательность и уважение друг к другу. Методы, используемые при составлении тренинговой программы: просмотр и обсуждение фильмов, анализ притч, работа с метафорическими ассоциативными картами, элементы игротерапии, рисуночные методы.

Эффект тренинга психологического благополучия зависит и от окружающей среды. Например, считается, что симпатическая нервная система поддерживает благополучие человека натуральными материалами и элементами (A. Ojala, J. Kostensalo, J. Viik, H. Matilainen, I. Wik, L. Virtanen, R. Muilu-Makela, 2023 [14]). Влияние элементов декора из дерева на благополучие изучалось в двух комнатах: комнате с деревянными элементами и диспетчерской без деревянного декора. Участники (N = 61) сначала выполняли когнитивные задачи с помощью компьютера, чтобы имитировать типичную работу и повысить уровень стресса, а затем отдыхали, находясь в том же помещении. В обоих помещениях измерялись ощущения восстановления, уровень энергии, настроение, тревожность, устойчивое внимание, вариабельность сердечного ритма и электрическая проводимость кожи. В конце эксперимента в комнате с элементами декора из дерева ощущаемая тревога была явно ниже, чем в контрольной.

Учитывая, что большинство студентов проводят около трети своего времени в аудитории, крайне важно признать роль физического окружения как фактора удовлетворенности наряду с социальными и организационными факторами успешности тренинга. Введение природных элементов, таких как комнатные растения,

обеспечение вида из окна и использование натуральных материалов могут улучшить самочувствие, креативность, удовлетворенность работой и производительность труда. Был проведен эксперимент с различными физическими характеристиками (т. е. материалами, окнами и произведениями искусства, представляющими различные идентичности), чтобы проверить их влияние на биопсихосоциальные показатели благополучия, включая принадлежность, стресс, креативность и заботу об окружающей среде, измеренные с помощью физиологических датчиков и самооценок. Участники ($N = 413$), подвергшиеся воздействию различных репрезентаций, сообщили о более низком уровне стресса в связи с вынужденным одиночеством (I. P. Douglas, E. L. Murnane, L. Z. Bencharit, B. Altaf, J. M. dos Reis Costa, J. Yang, M. Ackerson, C. Srivastava, M. Cooper, K. Douglas, J. King, P. E. Paredes, N. P. Camp, M. L. Mauriello, N. M. Ardoin, H. R. Markus, J. A. Landay, S. L. Billington, 2023) [15].

Более ранний анализ измерения качества жизни и благополучия в международном опыте (О. А. Кислицына, 2014) и полученные в нашем исследовании выводы объясняют многогранные усилия по максимальному обеспечению комфортных условий для проведения тренинга [16].

5 Заключение (Conclusion)

Анализ научных исследований позволяет констатировать, что малоизученным является вопрос о соотношении психологического благополучия и субъективных переживаний одиночества.

Одиночество рассматривается либо как психическое состояние или субъективное переживание, либо как преимущественно негативное состояние и переживание. Переживание субъективного одиночества в юношеском возрасте, с одной стороны, является

нормой возрастного психологического развития, прежде всего истекающей из социальной ситуации и стоящих на этой фазе онтогенеза задач развития. С другой стороны, глубокое и стойкое переживание своего субъективного одиночества выступает генерализованным показателем развития личности на момент ее наиболее ответственных самостоятельных жизненных выборов.

Полученные в этом исследовании результаты свидетельствуют о том, что высокие показатели автономии у респондентов могут приводить к повышению их субъективного одиночества. То есть респонденты, не зависящие от чужого мнения и самостоятельно регулирующие свое поведение, часто могут ощущать внутреннюю покинутость. При этом чем выше показатели положительных отношений с окружением и, соответственно, психологического благополучия в целом, тем ниже проявления субъективного одиночества. Следовательно, положительные контакты с окружающими, умение выстраивать коммуникацию приводит к снижению субъективных переживаний одиночества у респондентов.

Таким образом, в нашем исследовании подтверждена взаимосвязь субъективного одиночества и таких шкал психологического благополучия, как «положительные отношения с другими» и «автономия». Обобщение и систематизация теоретического материала вместе с анализом сложившейся практики по проблемам психологического благополучия и субъективных переживаний одиночества открывает возможности разработки тренинговых программ, авторский вариант одной из них представлен в тексте статьи.

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1 (61). С. 237–249. EDN: LTFDER

2. Обознов А. А., Бессонова Ю. В. Культура безопасности в техногенном мире // Мир психологии. 2018. № 4 (96). С. 115–123. EDN: WIISLV
3. Ryff C.D. & Keyes C.L.M. (1995), “The structure of psychological well-being revisited”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, pp. 719–727. (Scopus, WoS).
4. Шамионов Р. М., Бескова Т. В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 60. С. 8–14. EDN: YLUVCH
5. Chopik W.J. (2022), “A space-time theory of psychological development”, *Current Research in Ecological and Social Psychology*, vol. 4, pp. 100085. DOI 10.1016/j.cresp.2022.100085.
6. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 1. С. 5–15. EDN: RXREYJ
7. Schultz K., Taylor E., McKinney S. & Hamby S. (2023), “Exploring strengths, psychological functioning and youth victimization among American Indians and Alaska Natives in four southern states”, *Child Abuse & Neglect*, vol. 11, pp. 106197. DOI 10.1016/j.chiabu.2023.106197.
8. Wang X., Fielding K. S. & Dean A. J. (2022), “Nature is mine/ours”: Measuring individual and collective psychological ownership of nature”, *Journal of Environmental Psychology*, vol. 85, pp. 101919. DOI 10.1016/j.jenvp.2022.101919. (Scopus, WoS).
9. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб. : Речь, 2009. – 141 с. ISBN 978-5-9268-0771-9.
10. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
11. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Методы математической статистики в научно-исследовательской работе психолога. Новосибирск : Новосибирский гос. ун-т экономики и управления «НИНХ», 2017. – 162 с. ISBN 978-5-7014-0797-6.
12. Корниенко Д. С. Личностные предикторы психологического благополучия // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-2. С. 429–432. EDN: TQHXIV
13. Howell A. J. & Demuynck K. M. (2023), “Psychological flexibility and the Eudaimonic Activity Model: Testing associations among psychological flexibility, need satisfaction, and subjective well”, *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol. 27, pp. 65–71. DOI 10.1016/j.jcbs.2022.12.002. (Scopus, WoS).
14. Ojala A., Kostensalo J., Viik J., Matilainen H., Wik I., Virtanen L. & Muilu-Makela R. (2023), “Psychological and physiological effects of a wooden office room on human well-being: Results from a randomized controlled trial”, *Journal of Environmental Psychology*, vol. 89, pp. 102059. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102059>. (Scopus, WoS).

15. Douglas I.P., Murnane E.L., Bencharit L.Z., Altaf B., Reis C.J.M., Yang J., Ackerson M., Srivastava C., Cooper M., Douglas K., King J., Paredes P.E., Camp N.P., Mauriello M.L., Ardoin N.M., Markus H.R., Landay J.A. & Billington S.L. (2022), "Physical workplaces and human well-being: A mixed-methods study to quantify the effects of materials, windows, and representation on biobehavioral outcomes", *Building and Environment*, vol. 224, pp. 109516. DOI 10.1016/j.buildenv.2022.109516. (Scopus, WoS)

16. Кислицына О. А. Измерение качества жизни и благополучия: международный опыт. М. : Институт экономики РАН, 2016. – 62 с. ISBN 978-5-9940-0541-5.

V. I. Dolgova¹, O. V. Beltyukova², A. R. Makhamatdinova³

¹ORCID No. 0000-0001-9059-5682

Professor, Doctor of Psychological Sciences,
Dean of the Faculty of Psychology, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: 23a12@list.ru

²ORCID No. 0000-0003-1498-4955

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology,
Vyatka State University, Kirov, Russia.
E-mail: usr19880@vyatsu.ru

³ORCID No. 0009-0006-2863-7945

Psychologist, The Private Institution of Additional
Education and Implementation of Social Projects
"Center for Social and Psychological Assistance", Kirov, Russia.
E-mail: stud115802@vyatsu.ru

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LEVELS OF SUBJECTIVE EXPERIENCES OF LONELINESS

Abstract

Introduction. The concept of psychological well-being is based on the thesis that a person always strives for development, self-realization and self-actualization. He feels his psychological integrity and satisfaction, depending on how successfully he fulfills these needs. The purpose of the study is to identify the features of the psychological well-being of students with different

levels of subjective experiences of loneliness.

Materials and Methods. The study was carried out based on the main provisions of the system-structural, psychological and socio-psychological theories. The empirical study went through four stages: selection of diagnostic tools; ascertaining input diagnostics (N = 60) using selected methods; processing of received data; analysis and summing up the results of the study. Two scales were used: subjective experience of loneliness by S. V. Dukhnovsky and psychological well-being” by K. Riff (adaptation by T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko); methods of descriptive and correlation analysis (Spearman’s correlation coefficient).

Results. The relationship between subjective loneliness and such scales of psychological well-being as “positive relationships with others” and “autonomy” was revealed, and a training program was drawn up aimed at correcting psychological well-being through strengthening communication skills to establish positive relationships between people, which in turn will help reduce the experience of subjective loneliness and increase the level of psychological well-being among university students. The training was used in the educational process and in the process of individual counseling.

Discussion. Particular attention in the process of discussing the results was paid to creating favorable conditions, rules and methods for implementing an active style of communication; development of skills of psychological self-regulation, interpersonal communication and empathy in a situation of loneliness; development of communicative competence; development of abilities in creating a favorable psychological contact in communication; knowledge of their capabilities in the process of effective communication; expanding knowledge of human emotions.

Conclusion. The study confirms the theoretical significance of the work, which expands the understanding of the currently developing definition of the well-being of the individual

as a key priority in life, focusing on his loneliness, psychological resources and opportunities. The practical significance of the study lies in the development and implementation of training interaction for the development of the components of psychological well-being, taking into account the severity of the subjective experience of loneliness.

Keywords: Loneliness; Subjective experience of loneliness; Psychological well-being; Personality; University students; Training.

Highlights:

Between subjective experiences of loneliness and the backbone elements of psychological well-being (positive relationships with others; autonomy; environmental management; personal growth; goal in life; self-acceptance; integral indicator) and subjective experiences of loneliness, there may be relationships that reveal differences in levels of anxiety.

It is possible to correct the subjective experiences of loneliness of modern students in the conditions of constructive targeted psychological and pedagogical interaction.

References

1. Shamionov, R.M. (2010), *O nekotorykh preobrazovaniyakh struktury sub"yektivnogo blagopo-luchiya lichnosti v raznykh usloviyakh professional'noy sotsializatsii* [On some transformations of the structure of the subjective well-being of the individual in different conditions of professional socialization], *Mir psikhologii*, no. 1 (61), pp. 237–249. EDN: LTFDER (In Russian).
2. Oboznov A.A. & Bessonova Yu.V. (2018), *Kul'tura bezopasnosti v tekhnogennom mire* [Safety culture in the technogenic world], *Mir psikhologii*, no. 4 (96), pp. 115–123. EDN: WIISLV (In Russian).
3. Ryff C.D. & Keyes C.L.M. (1995), "The structure of psychological well-being revisited", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, pp. 719–727. (Scopus, WoS).
4. Shamionov R.M. & Beskova T.V. (2018), *Metodika diagnostiki sub"yektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [Methods of diagnosing the subjective well-being of the individual], *Psikhologicheskiye issledovaniya*, vol. 11, no. 60, pp. 8–14. EDN: YLUVCH (In Russian).
5. Chopik W.J. (2022), "A space-time theory of psychological development", *Current Research in Ecological and Social Psychology*, vol.

4, pp. 100085. DOI 10.1016/j.cresp.2022.100085.

6. Zhuravlev A.L. & Yurevich A.V. (2014), *Kollektivnyye smysly kak predposylka lichnogo schast'ya* [Collective meanings as a prerequisite for personal happiness], *Psikhologicheskiy zhurnal*, vol. 35, no. 1, pp. 5–15. EDN: RXREYJ (In Russian).

7. Schultz K., Taylor E., McKinney S. & Hamby S. (2023), “Exploring strengths, psychological functioning and youth victimization among American Indians and Alaska Natives in four southern states”, *Child Abuse & Neglect*, vol. 11, pp. 106197. DOI 10.1016/j.chiabu.2023.106197.

8. Wang X., Fielding K.S. & Dean A.J. (2022), “Nature is mine/ours”: Measuring individual and collective psychological ownership of nature”, *Journal of Environmental Psychology*, vol. 85, pp. 101919. DOI 10.1016/j.jenvp.2022.101919. (Scopus, WoS).

9. Dukhnovskiy S.V. (2009), *Diagnostika mezhlchnostnykh otnosheniy. Psikhologicheskiy praktikum* [Diagnostics of interpersonal relations. Psychological workshop], Rech', St. Petersburg, 141 p. ISBN 978-5-9268-0771-9. (In Russian).

10. Shevelenkova T.D. & Fesenko P.P. (2005), *Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti* [Psychological well-being of the individual], *Psikhologicheskaya diagnostika*, no. 3, pp. 95–121. (In Russian).

11. Perevozkin S.B. & Perevozkina Yu.M. (2017), *Metody matematicheskoy statistiki v nauchno-issledovatel'skoy rabote psikhologa* [Methods of mathematical statistics in the research work of a psychologist], Novosibirskiy gosudarstvennyy universitet ekonomiki i upravleniya, Novosibirsk, 162 p. ISBN 978-5-7014-0797-6. (In Russian).

12. Korniyenko D.S. (2014), *Lichnostnyye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya* [Personal predictors of psychological well-being], *Fundamental'nyye issledovaniya*, no. 11-2, pp. 429–432. EDN: TQHXIV (In Russian).

13. Howell A. J. & Demuyneck K. M. (2023), “Psychological flexibility and the Eudaimonic Activity Model: Testing associations among psychological flexibility, need satisfaction, and subjective well”, *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol. 27, pp. 65–71. DOI 10.1016/j.jcbs.2022.12.002. (Scopus, WoS).

14. Ojala A., Kostensalo J., Viik J., Matilainen H., Wik I., Virtanen L. & Muilu-Makela R. (2023), “Psychological and physiological effects of a wooden office room on human well-being: Results from a randomized controlled trial”, *Journal of Environmental Psychology*, vol. 89, pp. 102059. DOI 10.1016/j.jenvp.2023.102059. (Scopus, WoS).

15. Douglas I.P., Murnane E.L., Bencharit L.Z., Altaf B., Reis C.J.M., Yang J., Ackerson M., Srivastava C., Cooper M., Douglas K., King J., Paredes P.E., Camp N.P., Mauriello M.L., Ardoin N.M., Markus H.R.,

Landay J.A. & Billington S.L. (2022), "Physical workplaces and human well-being: A mixed-methods study to quantify the effects of materials, windows, and representation on biobehavioral outcomes", *Building and Environment*, vol. 224, pp. 109516. DOI 10.1016/j.buildenv.2022.109516. (Scopus, WoS)

16. Kislitsyna O.A. (2016), *Izmereniye kachestva zhizni i blagopoluchiya: mezhdunarodnyy opyt* [Measuring the quality of life and well-being: international experience], Institut psikhologii Rossiyskoy Akademii nauk, Moscow, 62 p. ISBN 978-5-9940-0541-5. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 05.07.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 05.07.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 159.99 : 373

ББК 13

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.014

Е. А. Леонова¹, С. П. Веретенникова², Ю. В. Ребикова³

¹ORCID № 0000-0003-3803-0777

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

E-mail: leonova@cspu.ru

²ORCID № 0009-0003-1195-7270

Директор, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей № 67 г. Челябинска», г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: cntruo_svetlana@mail.ru

³ORCID № 0000-0002-8410-5146

Заведующий лабораторией сопровождения деятельности образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы и программы наставничества, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: rebikova_uv@ipk74.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются аспекты психолого-педагогического сопровождения наставничества обучающихся в современной школе. Дается подробное описание направлений психолого-педагогического сопровождения: психодиагностика, психологическое консультирование, профилактика и просвещение. Выделены и охарактеризованы компоненты личностного развития

© Леонова Е. А., Веретенникова С. П., Ребикова Ю. В., 2023

наставников и наставляемых: когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, ценностный и поведенческий. По каждому компоненту проведена диагностика изменений личностных особенностей наставников и наставляемых и представлены ее результаты.

Материалы и методы. Материалом для публикации послужили работы, посвященные проблеме психолого-педагогического сопровождения развития детей и подростков в общеобразовательной школе. Основными методами исследования являются анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме наставничества, сравнительно-сопоставительный метод, анкетирование, тестирование, эксперимент (констатирующий и контрольный), метод экспертных оценок, психодиагностические методики.

Результаты. В рамках исследования проведена диагностика личностных особенностей наставников и наставляемых по форме наставничества «ученик-ученик» в первом и третьем триместрах. Представлен анализ результатов диагностики личностного развития учащихся-наставляемых и учащихся-наставников по каждому компоненту: когнитивному, мотивационному, эмоционально-волевому, ценностному и поведенческому.

Обсуждение. В психолого-педагогическом сопровождении наставничества по форме «ученик-ученик» выделены такие направления работы, как: психодиагностика, групповое и индивидуальное консультирование, коррекционно-развивающая работа, просвещение и профилактика. Диагностика личностных особенностей обучающихся (наставников и наставляемых), проведенная на основе разработанного тест-планшета, позволила подтвердить эффективность психолого-педагогического сопровождения и

обосновать преимущества наставничества по форме «ученик-ученик» в целях максимально полного раскрытия потенциала личности обучающихся.

Заключение. Делается вывод о том, что изменение личностных показателей обучающихся (наставников и наставляемых), выявленное с помощью психодиагностических методик, говорят об эффективности не только предложенных подходов к психолого-педагогическому сопровождению наставнической деятельности, но и программы наставничества в целом.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; наставничество; наставник; наставляемый; внешняя и внутренняя мотивация; ценностные ориентации; психодиагностические методики.

Основные положения:

– методологической основой психолого-педагогического сопровождения является лично ориентированный подход, теория педагогической поддержки, концепция психического и психологического здоровья, что позволяет выделить основные характеристики психолого-педагогического сопровождения наставничества обучающихся: приоритетность потребностей, целей и ценностей обучающихся с учетом их индивидуальных, субъектных и личностных особенностей; создание условий для самоактуализации и самореализации через сотрудничество ученика-наставника и педагога, в котором происходит взаимодействие и обмен опытом; психопрофилактика возникновения проблем адаптации и взаимодействия наставников с наставляемыми;

– психолого-педагогическое сопровождение наставничества по форме «ученик-ученик» осуществляется в диагностическом,

консультационном, просветительском и профилактическом направлениях, обеспечивающих создание условий для развития личности обучающихся (наставников и наставляемых) по всем компонентам: когнитивному, мотивационному, эмоционально-волевому, ценностному.

1 Введение (Introduction)

Социально-экономические и политические изменения в Российском обществе актуализируют потребность в поддержке личностно-развивающей среды в современной школе. Современная школа нацелена на развитие не только познавательных, но и личностных структур обучающихся. Одной из технологий интенсивного развития личности, передачи опыта и знаний, формирования компетенций и метакомпетенций, ценностных ориентаций является наставничество.

С 2020 года педагогический коллектив МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска» (далее — Лицей) реализует проект наставничества по формам «учитель-ученик» и «ученик-ученик». С целью реализации единой государственной политики в области воспитания, обмена инновационным опытом, популяризации лучших практик поддержки и раскрытия потенциала в Лицее разработаны программы наставничества. Специфика наставнической деятельности в Лицее заключается в восполнении того или иного образовательного дефицита как наставника, так и наставляемого. Разработанная единая концепция целевой модели наставничества в формах «учитель-ученик» и «ученик-ученик» позволяет обеспечить эффективность наставнической деятельности с целью снижения образовательных дефицитов обучающихся и педагогов. При реализации целевой модели в Лицее применяется система механизмов, одним

из которых является психолого-педагогическое сопровождение субъектов наставничества.

Остановимся более подробно на психолого-педагогическом сопровождении в рамках формы наставничества «ученик-ученик». Такая форма наставничества предполагает использование потенциала успешных школьников в системе взаимоотношений «ученик-ученик» и является одним из педагогических инструментов повышения качества образования [1]. Вовлечение современных подростков в наставническую деятельность способствует формированию ценностных ориентиров, направленных на созидание, активность и саморазвитие. В процессе трансляции позитивного опыта с целью передачи знаний и умений, поддержки и мотивации на определенный вид деятельности происходит обогащение обеих сторон как наставников, так и наставляемых [2]. Отношение наставника к наставляемому может способствовать изменению ученика к учебе, повышению самостоятельности и самооценки, его уверенности в своей способности регулировать собственную жизнь и ощущать контроль над происходящими в жизни событиями.

Психолого-педагогическое сопровождение наставничества в Лицее состоит в подготовке наставников к эффективному взаимодействию с наставляемыми, предотвращении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе совместной деятельности, а также отслеживании динамики развития личностных качеств наставников и наставляемых. Его целью является создание благоприятных условий для личностного развития, успешного обучения и эффективного взаимодействия наставника с наставляемым.

Организация психолого-педагогического сопровождения осуществляется педагогом-психологом Лицея. В период психолого-

педагогического сопровождения наставничества работа в Лицее ведется по следующим направлениям: психодиагностика, групповое и индивидуальное консультирование, просвещение и профилактика.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Основными методами исследования являются анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме наставничества, сравнительно-сопоставительный метод, анкетирование, тестирование, эксперимент (констатирующий и контрольный), метод экспертных оценок.

Проблеме психолого-педагогического сопровождения развития детей и подростков в общеобразовательной школе посвящены труды Е. В. Бауэр, М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, А. В. Малышева, Я.Д. Пряничниковой и других ученых. В работах авторов уточнена сущность понятия психолого-педагогического сопровождения, рассматриваются основные направления деятельности и функции педагога-психолога при сопровождении учебного процесса. Однако недостаточно изучена сущность психолого-педагогического сопровождения наставничества в современной школе, формы и методы работы.

По мнению Е. В. Бауэр, А. В. Малышева, под психолого-педагогическим сопровождением понимается совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования (Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие / А. И. Григорьева [и др.]. Тула : ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. С. 19.).

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в образовательной среде наиболее часто рассматривается, с одной стороны, как предмет профессиональной деятельности педагога, психолога, социального педагога и, с другой стороны, как инструмент оказания психолого-педагогической поддержки [3].

Как отмечает Я. Д. Пряничникова и другие исследователи, психолого-педагогическое сопровождение личности ребенка в образовательном процессе состоит в формировании социально-психологических условий для личностного развития и успешного обучения ребенка, в том числе воспитание личностных качеств, отвечающих требованиям новых образовательных стандартов [4].

Эффективность психолого-педагогического сопровождения оценивается с помощью таких психодиагностических методик, как: метод экспертных оценок (на основе авторской методики В. И. Долговой, Г. Ю. Гольевой), метод фиксации показателей уровня успеваемости (средний балл по учебным предметам), методика «Оценка вовлеченности в образовательный процесс», основанная на опроснике национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», тест на личностную тревожность Г. Айзенка, тест на определение темперамента Г. Айзенка, опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант).

На начальном этапе работы с наставниками и наставляемыми осуществляется работа по формированию пар по модели «ученик-ученик». Проводится собеседование и анкетирование с целью выявления потенциальных наставников, готовых оказывать разностороннюю поддержку другим учащимся. В результате сбора и обработки анкет наставляемых выявляются конкретные дефициты обучающихся. Основные направления сбора данных: академические

успехи, развитие компетенций, личностные характеристики наставников и наставляемых. При этом ученик-наставник должен обладать лидерскими и организаторскими качествами, нетривиальностью мышления, демонстрировать высокие образовательные результаты, обладать лидерскими качествами и принимать активное участие в жизни класса и школы (Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М. : Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.).

Наставники могут помочь раскрыть потенциал учеников наставляемых, повысить учебную мотивацию, улучшить образовательные результаты. Включаясь в наставническую деятельность, ученики наставники реализуют также потребности собственной ценности самореализации и гражданской позиции. При формировании пар «наставник-наставляемый» учитываются личностные предпочтения, интересы обучающихся и темперамент. Для уточнения запросов наставляемого проводится собеседование с участием куратора и педагога- психолога. Для этих целей применяется опросник Г. Айзенка по определению темперамента, тест-опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант). Наставнические пары сформированы на основе личностных предпочтений обучающихся, анкетирования и перечисленных выше методик.

Психологическое консультирование проводится с целью оказания помощи наставникам и наставляемым в решении проблем, возникающих на этапе взаимодействия друг с другом. Обсуждаются причины трудностей в освоении знаний и низкой учебной мотивации наставляемых, возможные варианты решения проблемы. Дополнительно проводится диагностика на выявление направленности

и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности наставляемых при изучении ими конкретных предметов. Результаты диагностики являются основой для разработки рекомендаций учителям по поддержке внутренней мотивации наставляемых и мотивационного тренинга для наставников. Отечественные исследователи (В. В. Давыдов, Т. О. Гордеева, Т. А. Цукерман, И. С. Якиманская и другие ученые) подтверждают значимость развития внутренней мотивации как важного условия эффективности учебной деятельности.

Работа с подростками, имеющими проблемы в обучении, поведении и адаптации, требует коррекции эмоционально-волевой сферы. С этой целью используются ролевые игры, психогимнастика, дыхательные упражнения, техники когнитивно-поведенческой терапии. Эффективность использования данных методов в работе с подростками подтверждается в исследованиях Е.Н. Шерешковой [5].

С целью предотвращения возможных проблем во взаимодействии и развитии наставников и наставляемых осуществляется профилактика. Профилактическая работа ведется по двум направлениям: отслеживание динамики личностного развития наставников и наставляемых, содействие благоприятному психологическому климату в детском коллективе. Большая роль в предупреждении конфликтных ситуаций, обучении приемам и навыкам общения, саморегуляции отводится просвещению. Психологическое просвещение в лицее реализуется в форме тренингов, консультаций с наставниками и наставляемыми. Проводится тестирование личностных особенностей наставников и наставляемых в первом и третьем триместрах.

К компонентам личностного развития наставников и наставляемых относятся такие, как: когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, ценностный и поведенческий. По каждому из пяти компонентов определены количественные и качественные критерии оценки уровня элементов на низком, среднем и высоком уровнях и составлен тест-планшет с использованием психодиагностических методик, с помощью которых оценивается динамика развития компетенций и метакомпетенций.

Когнитивный компонент изучается посредством метода экспертных оценок [6], метода фиксации показателей уровня успеваемости (средний балл по учебным предметам). Метод фиксации показателей уровня успеваемости позволяет увидеть динамику образовательных результатов (прирост знаний, умений и навыков по предметам). С помощью метода экспертных оценок уточняется уровень стремления обучающихся к повышению своей образованности, приобретению знаний и реализации своего творческого потенциала. *Мотивационный компонент* изучается с помощью методики оценки вовлеченности учащегося в образовательный процесс, основанной на опроснике национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и метода экспертных оценок. Метод экспертных оценок позволяет оценить умение учащихся планировать свою жизнь и находить способы достижений своих возможностей. *Эмоционально-волевой компонент* изучается с помощью теста на определение личностной тревожности и метода экспертных оценок. Определяется умение владеть своим эмоциональным состоянием, прилагать волевые усилия для выполнения заданий. Для диагностики ценностного компонента обучающихся используется метод экспертных оценок. Данный метод

позволяет определить уровень стремления ученика к ценностям самореализации (развитие, познание, активная деятельная жизнь, творчество, ответственность, образованность). Поведенческий компонент изучается посредством метода экспертных оценок. Изучается уровень самостоятельности, способности ученика руководствоваться в жизни собственными целями и убеждениями, проявления гибкости в поведении, способности ценить свои достоинства и положительные свойства характера.

3 Результаты (Results)

Диагностика личностных особенностей обучающихся (наставников и наставляемых) осуществлялась в первом и третьем триместрах учебного года. В качестве респондентов выступили обучающиеся МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска» в возрасте от 10 до 19 лет. Общее количество обучающихся-наставников — 62 человека, обучающихся-наставляемых — 445 человек.

В третьем триместре проявление элементов когнитивного компонента у наставляемых на низком уровне снизилось до 40,4 %, при этом на среднем уровне возросло до 49 %, высокий уровень выявлен у 10,6 %. Это свидетельствует о повышении академической успеваемости учеников наставляемых, что находит отражение в средних баллах по учебным предметам и стремлению своей образованности (Таблица 1).

Таблица 1 — **Результаты диагностики когнитивного компонента наставляемых**

Table 1 — **Diagnostic results for the cognitive Component of mentees**

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	68,0 % (32 человека)	30,0 % (14 человек)	02,0 % (1 человек)
3-й триместр	40,4 % (19 человек)	49,0 % (23 человека)	10,6 % (5 человек)

В третьем триместре проявление элементов когнитивного компонента у наставников на среднем уровне возросло до 70 %, высокий уровень выявлен у 46 %. Данный факт свидетельствует о том, что имеется динамика образовательных результатов и у наставников, что говорит о стремлении учащихся к повышению своих знаний и образованности (Таблица 2).

Таблица 2 — **Результаты диагностики когнитивного компонента у наставников**

Table 2 — **Diagnostic results of the cognitive component in mentors**

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	03,0 % (2 человека)	70,0 % (44 человека)	27,0 % (17 человек)
3-й триместр	03,0 % (2 человека)	51,0 % (32 человека)	46,0 % (29 человек)

В третьем триместре проявление элементов мотивационного компонента, наставляемых на низком уровне, снизилось до 30 % (14 человек), на среднем уровне возросло до 51% (24 человека), высокий уровень выявлен у 19 % (9 человек). В группе

наставляемых данные изменения могут быть охарактеризованы, как положительная тенденция к вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, стремлению планировать свою жизнь и достигать поставленных целей (Таблица 3).

Таблица 3 — Результаты диагностики мотивационного компонента наставляемых

Table 3 — Diagnostic results of the motivational component of mentees

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	61,7 % (29 человек)	34,0% (16 человек)	04,2 % (2 человека)
3-й триместр	30 % (14 человек)	51,0 % (24 человека)	19,0 % (9 человек)

В третьем триместре проявление элементов мотивационного компонента наставляемых на низком уровне снизилось до 5 % (3 человека), на среднем уровне возросло до 51 % (24 человека), высокий уровень выявлен у 19 % (9 человек). Полученные данные говорят о повышении вовлеченности учащихся-наставников в образовательный процесс и умении планировать свою жизнь и достигать целей (Таблица 4).

Таблица 4 — Результаты диагностики мотивационного компонента наставников

Table 4 — Diagnostic results of the motivational component of mentors

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	08,0 % (5 человек)	56,5 % (35 человек)	35,5 % (22 человека)

Продолжение таблицы 4

Continuation of table 4

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
3-й триместр	05,0 % (3 человека)	39,0 % (24 человека)	56,0 % (35 человек)

У 78,7 % (37 человек) наставляемых в первом триместре элементы эмоционально-волевого компонента проявились на среднем уровне, у 21,3 % (10 человек) на высоком. В третьем триместре проявление элементов эмоционально-волевого компонента на низком уровне увеличилось до 6,4% (3 чел.), при этом на среднем уровне возросло до 83 % (39 человек). Высокий уровень проявился у 10,6 % (5 человек). Представленные данные свидетельствуют о снижении уровня тревожности у отдельных учащихся-наставляемых (Таблица 5).

Таблица 5 — Результаты диагностики эмоционально-волевого компонента наставляемых

Table 5 — Results of diagnostics of the emotional-volitional component of mentees

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	—	78,7 % (37 человек)	21,3 % (10 человек)
3-й триместр	06,4 % (3 человека)	83,0 % (39 человек)	10,6 % (5 человек)

В третьем триместре проявление элементов эмоционально-волевого компонента на среднем уровне увеличилось до 71 % (44 человека), при этом на высоком уровне снижение до 6,5 % (4 человека). Низкий уровень выявлен у 71 % (44 человека).

Данный факт свидетельствует о том, что имеются незначительные изменения в сторону снижения тревожности (Таблица 6).

Таблица 6 — Результаты диагностики эмоционально-волевого компонента наставников

Table 6 — Diagnostic results of the emotional-volitional Component of mentors

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	16,0 % (10 человек)	69,0 % (43 человека)	15,0 % (9 человек)
3-й триместр	22,5 % (14 человек)	71,0 % (44 человека)	06,5 % (4 человека)

В третьем триместре проявление элементов ценностного компонента наставляемых на низком уровне снизилось до 30 % (14 человек), при этом на среднем уровне возросло до 51 % (24 человека), а на высоком до 19 % (9 человек). Можно предположить, что имеется тенденция к стремлению учащихся-наставляемых к ценностям самореализации и личностного развития (Таблица 7).

Таблица 7 — Результаты ценностного компонента наставляемых

Table 7 — Results of the value component of mentees

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	49,0 % (23 человека)	44,6 % (21 человек)	06,4 % (3 человека)
3-й триместр	30,0 % (14 человек)	51,0 % (24 человека)	19,0 % (9 человек)

В третьем триместре проявление элементов ценностного компонента наставников на низком уровне снизилось до 1,6 %

(1 человек), на среднем уровне снизилось до 32,3 % (20 человек), при этом на высоком возросло до 66,1 % (41 человек). Эти данные свидетельствуют о наличии такой общей черты у наставников, как ответственность, что отражает их стремление к самореализации и саморазвитию (Таблица 8).

Таблица 8 — Результаты ценностного компонента наставников

Table 8 — Results of the value component of mentors

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	03,2 % (2 человека)	54,8 % (34 человека)	42,0 % (26 человек)
3-й триместр	01,6 % (1 человек)	32,3 % (20 человек)	66,1 % (41 человек)

В третьем триместре проявление элементов поведенческого компонента наставляемых на низком уровне снизилось до 30 % (14 человек), на среднем уровне возросло до 57 % (27 человек), при этом на высоком увеличилось до 13 % (6 человек). Можно предположить, что у большинства учащихся-наставляемых наблюдается проявление независимости, стремление руководствоваться в жизни собственными целями и проявлять гибкость в поведении (Таблица 9).

Таблица 9 — Результаты поведенческого компонента наставляемых

Table 9 — Results of the behavioral component of mentees

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	51,0 % (24 человека)	43,0 % (20 человек)	06,0 % (3 человека)

Продолжение таблицы 9

Continuation of table 9

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
3-й триместр	30,0 % (14 человек)	57,0 % (27 человек)	13,0 % (6 человек)

В третьем триместре проявление элементов поведенческого компонента наставников на низком уровне снизилось до 3,2 % (2 человека), на среднем уровне снизилось до 25,8 % (16 человек), при этом, на высоком возросло до 71 % (44 человека). Эти данные свидетельствует о наличии таких общих черт у наставников, как ответственность и самостоятельность, что отражает их стремление к самореализации и саморазвитию. Для большинства наставников характерна независимость в своих поступках, гибкость в реализации своих ценностей в поведении и взаимодействии с окружающими людьми (Таблица 10).

Таблица 10 — **Результаты поведенческого компонента наставников**

Table 10 — **Results of the behavioral component of mentors**

Период	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1-й триместр	08,0 % (5 человек)	44,0 % (27 человек)	48,0 % (30 человек)
3-й триместр	03,2 % (2 человека)	25,8 % (16 человек)	71,0 % (44 человека)

4 Обсуждение (Discussion)

Психолого-педагогическое сопровождение наставничества по форме «ученик-ученик» включает подготовку обучающихся-наставников к эффективному взаимодействию с обучающимися-

наставляемыми, предотвращении возникающих конфликтных ситуаций, а также отслеживание динамики развития личностных качеств наставников и наставляемых. Его целью является создание благоприятных условий для личностного развития, успешного обучения и эффективного взаимодействия наставника с наставляемым. Реализация поставленной цели предусматривает такие направления работы, как: психодиагностика, групповое и индивидуальное консультирование, просвещение и профилактика.

Собеседование и анкетирование являются основными инструментами для формирования наставнических пар. Это позволяет выявить потенциальных наставников, готовых оказывать разностороннюю поддержку другим учащимся, определить конкретные дефициты обучающихся-наставляемых. С целью оказания помощи наставникам и наставляемым в решении проблем, возникающих на этапе взаимодействия друг с другом, проводится психологическое консультирование. Профилактическая работа ведется по двум направлениям: отслеживание динамики личностного развития наставников и наставляемых, содействие благоприятному психологическому климату в детском коллективе. Большая роль в предупреждении конфликтных ситуаций, обучении приемам и навыкам общения, саморегуляции отводится просвещению, которое может быть реализовано в форме тренингов, консультаций с наставниками и наставляемыми.

Совместная работа педагога (куратора), ученика-наставника в устранении образовательных дефицитов наставляемых, возникающих в процессе осуществления деятельности, состоит в развитии личностных качеств обучающихся, которые интегрируются в чертах характера и приводят к личностному росту. У наставляе-

мых формируется осознанный подход к реализации личностного потенциала, развитию собственных талантов и актуальных социально-значимых навыков. Это приводит к тому, что происходит устранение пробелов в знаниях наставляемых и порождающих их причинах, появляется мотивация к обучению и стремление к достижениям. Ученик-наставник, в свою очередь, ориентированный на помощь другому понимает, что для осуществления заданных целей необходимо проявить гибкость во взаимодействии с наставляемым, самостоятельность и ответственность.

По каждому из пяти выделенных компонентов личностного развития (когнитивному, мотивационному, эмоционально-волевому, ценностному и поведенческом) определены количественные и качественные критерии оценки уровня элементов на низком, среднем и высоком уровнях и составлен тест-планшет с использованием психодиагностических методик, с помощью которых оценивается динамика развития компетенций и метакомпетенций.

Диагностика личностных особенностей обучающихся (наставников и наставляемых), проведенная по всем компонентам личностного развития, позволила:

- 1) подтвердить эффективность психолого-педагогического сопровождения наставничества обучающихся, включающему такие направления, как: психодиагностика, групповое и индивидуальное консультирование, просвещение и профилактика;

- 2) обосновать преимущества наставничества по форме «ученик-ученик» в целях максимально полного раскрытия потенциала личности обучающихся, как наставляемого, так и наставника.

5 Заключение (Conclusion)

Наставническую деятельность следует рассматривать как

способ непосредственного и (или) опосредованного личностного влияния на человека. Ориентация обучающихся-наставников на психологическую поддержку других детей повышает их ответственность перед учителями, наставляемыми, а также их родителями. Наставляемые, в свою очередь, отмечают снижение тревожности и повышение уверенности в себе благодаря поддержке со стороны наставника.

Большую роль в повышении эффективности наставнической деятельности играет психолого-педагогическое сопровождение, одной из задач которого является отслеживание динамики личностного развития обучающихся. Проведенная диагностика личностного развития обучающихся Лицея, результаты которой представлены в нашей работе, позволяют сделать вывод, что изменение личностных показателей обучающихся (наставников и наставляемых) говорят об эффективности не только предложенных подходов к психолого-педагогическому сопровождению наставнической деятельности, но и реализуемой в Лицее программы наставничества в целом.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Авторы выражают признательность за помощь в проведении исследования педагогам МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска»: Наталье Ивановне Аркаевой; Наталье Николаевне Манеевой.

Библиографический список

1. Ильясов Д. Ф., Стоянкина Н. Н., Наumenко Л. С., Шишина В. В. Формирование готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик-ученик» // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). С. 108–114. EDN: YRNAPB
2. Столбова Е. А., Цилицкий В. С. Формирование основ ценностных ориентаций современных подростков вовлечения в практики наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического

университета. 2021. № 1. С. 197–209. DOI 10.25588/CSPU.2021.161.1.011. EDN: BZRRMD

3. Бокова О. А., Тарахов С. И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: современные теоретические предпосылки исследования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С. 243–247. DOI 10.24411/1991-5497-2019-00101. EDN: DPMUHF

4. Пряничникова Я. Д. Что из себя представляет психолого-педагогическое сопровождение в школе? // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. № 4. С. 108–117. EDN: VAUTYY

5. Шерешкова Е. А. Психологическая коррекция тревожности у старших подростков в предэкзаменационный период // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PSMN522.pdf> (дата обращения: 07.06.2023). EDN: CFRTHX

6. Долгова В. И., Гольева Г. Ю. Эмоциональная устойчивость личности : монография. М. : Издательство «Перо», 2014. – 173 с.

Ye. A. Leonova¹, S. P. Veretennikova², Yu. V. Rebikova³

¹ORCID No. 0000-0003-3803-0777

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Informatics,
Information Technologies and Informatics Teaching Methodology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: leonova@cspu.ru

²ORCID No. 0009-0003-1195-7270

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

³ORCID No. 0000-0002-8410-5146

Head of the Laboratory for Supporting the Activities of Educational
Organizations Implementing Additional General Education
Programs and Mentoring programs,
Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced
Training of Education Workers, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: rebikova_uv@ipk74.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR MENTORING STUDENTS IN A MODERN SCHOOL

Abstract

Introduction. This article deals with some aspects of psychological and pedagogical support for mentoring students in a

modern school. It also provides a detailed description of the areas of psychological and pedagogical support, including psychodiagnostics, psychological counseling, prevention and education. The components of the personal development of mentors and mentees, such as cognitive, motivational, emotional-volitional, value and behavioral, are identified and characterized. For each of the components, a diagnosis of changes in the personal characteristics of mentors and mentees was carried out and their results are presented.

Materials and Methods. Papers and reports devoted to the problem of psychological and pedagogical support for the development of children and adolescents in a comprehensive school served as the material for this publication. The main research methods are the analysis of Russian and foreign literature on the problem of mentoring, the comparative method, questioning, testing, experiment (stating and control), the method of expert assessments, psychodiagnostic methods.

Results. As part of the study, a diagnosis was made of the personal characteristics of mentors and mentees in the model of mentoring “student-student” in the first and third trimesters of the academic year. An analysis of the results of diagnosing the personal development of students-mentors and students-mentees for each component: cognitive, motivational, emotional-volitional, value and behavioral is presented.

Discussion. In the psychological and pedagogical support for mentoring according to the model “student-student”, such areas of work as: psychodiagnostics, group and individual counseling, education and prevention are highlighted. The diagnostics of the personal characteristics of students (mentors and mentees), carried out on the basis of the developed psychological test, made it possible to confirm the effectiveness of psychological and pedagogical support and substantiate the benefits of mentoring in the form of “student-student” in order to maximize the full potential of the students' personalities.

Conclusion. It is concluded that the change in the perfor-

mance of the students (mentors and mentees), which was identified with the help of psychodiagnostic methods, indicates the effectiveness of not only the proposed approaches to the psychological and pedagogical support for mentoring activities, but also the mentoring program in general.

Keywords: Psychological and pedagogical support; Mentoring; Mentor; Mentee; External and internal motivation; Value orientations; Psychodiagnostic methods.

Highlights:

The methodological basis of psychological and pedagogical support includes the student-centered approach, the theory of pedagogical support, the concept of mental and psychological health. It allows us to highlight the main characteristics of psychological and pedagogical support for mentoring students: the prioritising of needs, goals and values of the students according to their individual, subjective and personal characteristics; the arrangement of conditions for self-actualization and self-realization through the cooperation of the student-mentor and the teacher, in which interaction and sharing of experiences take place; psychological prevention of adaptation and interaction problems of mentors and mentees;

Psychological and pedagogical support of mentoring in the form of “student-student” is carried out in several directions, such as: diagnostic, consulting, educational and preventive, ensuring the creation of conditions for the development of the personality of students (mentors and mentees) in all its components: cognitive, motivational, emotional-volitional and value.

References

1. Il'yasov D.F., Stoyankina N.N., Naumenko L.S. & Shishina V.V. (2018), *Formirovaniye gotovnosti uspekhnykh shkol'nikov k osushchestvleniyu nastavnichestva v sisteme vzaimootnosheniya "uchenik-uchenik"* [Formation of the readiness of successful schoolchildren for the implementation of mentoring in the system of relations “student-student”], *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 6 (131), 108–114. EDN: YRNAPB (In Russian)
2. Stolbova Ye.A. & Tsilitkiy V.S. *Formirovaniye osnov tsenostnykh orientatsiy sovremennykh podrostkov vovlecheniya v praktiki*

nastavnichestva [Formation of the foundations of value orientations of modern adolescents of involvement in the practice of mentoring], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 1, 197–209. DOI 10.25588/CSPU.2021.161.1.011. EDN: BZRRMD (In Russian)

3. Bokova O.A. & Tarakhov S.I. (2019), *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye obuchayushchikhsya v obrazovatel'noy srede: sovremennyye teoreticheskiye predposylki issledovaniya* [Psychological and pedagogical support of students in the educational environment: modern theoretical prerequisites for research], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 5, 243–247. DOI 10.24411/1991-5497-2019-00101. EDN: DPMUHF (In Russian)

4. Pryanichnikova Ya.D. (2020), *Chto iz sebya predstavlyayet psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye v shkole?* [What is the psychological and pedagogical support at school?], *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*, 4, 108–117. EDN: VAUTYY (In Russian)

5. Shereshkova Ye.A. (2022), *Psikhologicheskaya korrektsiya trevozhnosti u starshikh podrostkov v predezamenatsionnyy period* [Psychological correction of anxiety in older adolescents in the pre-examination period], *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [Electronic], 10, 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/10PSMN522.pdf> (Accessed: 07.06.2023). EDN: CFRTHX (In Russian)

6. Dolgova V.I. & Gol'yeva G.Yu. (2014), *Emotsional'naya ustoychivost' lichnosti* [Emotional stability of personality], *Monografiya*, Izdatel'stvo "Pero", Moscow, 173p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 05.07.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 05.07.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 159.923

ББК 88.2

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.015

И. С. Лучинкина

ORCID № 0000-0002-5111-4396

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г.
Симферополь, Российская Федерация.
E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация

Введение. В статье проанализированы когнитивные особенности личности в цифровой среде. Определены группы респондентов с различным уровнем цифровой активности. Приведены результаты исследования фокус-групп по доминирующим установкам относительно цифровой среды. Автором предложен анализ результатов эмпирического исследования когнитивных особенностей респондентов с низким, средним и высоким уровнем цифровой активности.

Материалы и методы. Основные методы исследования — анализ литературы по проблематике исследования; анкетирование, авторский исследовательский опросник И. С. Лучинкиной «Цифровое погружение»; методика исследования локуса контроля, предназначенная для определения локализации контроля над значимыми событиями (Дж. Роттер); методика словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа — для диагностики когнитивного стиля «гибкость-ригидность».

Результаты. В ходе исследования выявлены статистически достоверные различия по показателям ригидности и гибкости

© Лучинкина И. С., 2023

личности с различными уровнями цифровой активности. Выявлено, что группам со средним и высоким уровнями цифровой активности присущи высокие показатели гибкости, что проявляется в способности к быстрой интерпретации новой информации, высоком уровне обучаемости. В ходе исследования отмечено, что всем респондентам выборки присущи в одинаковой степени показатели интернальности и экстернальности, отвечающие за эмоциональную реакцию при когнитивной деятельности.

Обсуждение. Результаты исследования показали, что респондентам со средним и высоким уровнями цифровой активности присуща гибкость познавательного контроля, в то время как у респондентов с низким уровнем цифровой активности выражен показатель ригидности. В дополнительном исследовании нуждаются респонденты с низким уровнем цифровой активности с целью установления причин взаимосвязи их уровня активности и показателей ригидности. Полученные результаты могут лечь в основу программы психологического сопровождения личности для профилактики девиаций в цифровом поведении.

Заключение. Исследование позволило выявить и статистически подтвердить достоверные различия по когнитивным особенностям среди групп с различным уровнем цифровой активности, в том числе по показателям ригидности и гибкости познавательного контроля. Исследовано, что группам с низким, средним и высоким уровнями цифровой активности в одинаковой степени присущи экстернальность и интернальность когнитивной деятельности. Полученные результаты могут быть основой для последующего изучения когнитивных предикторов цифровой активности личности.

Ключевые слова: цифровая среда; интернет-пространство;

цифровое поведение; цифровая активность; цифровая личность.

Основные положения:

- высокий уровень активности в цифровой среде оказывает позитивное влияние на когнитивные особенности личности;
- существуют достоверные различия по когнитивным особенностям среди групп с различным уровнем цифровой активности.

1 Введение (Introduction)

С появлением цифровых технологий и расширением их функциональности современная личность приобрела новые формы взаимодействия с миром, что, в свою очередь, оказало значительное влияние на ее когнитивную деятельность [1; 2; 3; 4]. Подобные заключения отражены в работах современных авторов — ряд исследователей считает, что цифровая среда негативно влияет на функционирование человека и снижает его познавательную мотивацию [5; 6;]. Другие исследователи отмечают, что цифровая среда способствовала возникновению когнитивных новообразований и стала катализатором для «эволюции» личности XXI века [7; 8].

Отметим, что цифровая среда многофункциональна, соответственно, может быть и многофункциональным поведение личности в цифровой среде [9; 10]. Предполагаем, что цифровое поведение может включать не только категорию активности и взаимодействия, но и другие различные составляющие — от когнитивной до коммуникативной. В связи с этим проблема когнитивной деятельности личности в цифровой среде остается открытой и нуждается в детальном исследовании. Во-первых, учитывая активную цифровизацию современного социума, изучение когнитивных особенностей личности в цифровой среде позволит оптимизировать труд и разработать программу психологического сопровождения,

во-вторых — предотвратить возможные девиации, возникающие под воздействием цифровой среды [11].

Цель статьи заключается в анализе когнитивных особенностей активной в цифровой среде личности.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В ходе эмпирического исследования проведено авторское анкетирование, целью которого является изучение установок личности по отношению к цифровой среде.

Для изучения локализации когнитивного контроля над значимыми событиями – склонности человека объяснять причины событий внешними или внутренними детерминантами (интернальности-экстернальности) когнитивного стиля) — выбрана проба на исследование локуса контроля (Дж. Роттер). Стоит отметить, что обобщение различных исследований дает возможность говорить об интерналах как о более уверенных в себе, спокойных и благожелательных людях, а об экстерналах — как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью, характеризующихся конформностью, меньшей терпимостью к другим людям и повышенной агрессивностью.

Для исследования когнитивного стиля «гибкость-ригидность» познавательного контроля использована методика словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа. Этот когнитивный стиль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Ригидный контроль свидетельствует о трудностях в переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу низкой степени их автоматизации, тогда как гибкий — об относительной легкости такого перехода в силу высокой степени их автоматизации.

В исследовании приняли участие 520 студентов Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова от 17 до 25 лет. В процессе анализа использован статистический пакет SPSS 26.0. При использовании программного обеспечения для поиска различий по признакам и шкалам в описанных ранее методиках выбран Н-критерий Крускала-Уоллиса.

3 Результаты (Results)

Для выявления доминирующих установок по отношению к цифровой среде проведено анкетирование, результаты которого позволили сделать следующие выводы: интернет-пользователи оценивают цифровое пространство и его влияние на личность преимущественно положительно. Половина опрошенных подтвердили то, что цифровое пространство может оказывать негативное влияние на здоровье человека. Большинство респондентов не согласны с тем, что цифровое пространство обедняет, делает коммуникацию людей хуже. Утверждение о том, что активная цифровая личность является менее интеллектуальной, чем неактивная цифровая личность – опровергнуто.

В ходе исследования с помощью опросника «Цифровое погружение» И. С. Лучинкиной все испытуемые объединены в три группы: с высоким уровнем активности цифрового поведения, со средним уровнем активности цифрового поведения и с низким уровнем активности цифрового поведения.

Распределение испытуемых из выборки можно охарактеризовать следующим образом: наибольшее количество испытуемых являются цифровыми пользователями со средним уровнем цифровой активности (358 человек, 68,85 %). Высокий уровень цифровой активности является характерным для меньшего количества испытуемых (106 человек, 20,38 %). Наименьшее количество

интернет-пользователей с низким уровнем цифровой активности (56 человек, 10,77 %).

Стоит отметить, что активность цифрового поведения — это интегральная характеристика цифровой личности, которая включает в себя количество видов используемой цифровой техники и частоту ее применения. В зависимости от степени цифровой активности можно выделить несколько групп пользователей: с высоким, средним и низким уровнями цифровой активности. Для личности с высоким уровнем цифровой активности присуще использование множества видов цифровой техники, уверенность в ее необходимости для высокого уровня жизни, умение переносить навыки эксплуатации с одного вида техники на другой, быстро разбираться в технических новинках. С уменьшением степени активности цифрового поведения все перечисленные выше особенности становятся менее характерными для цифрового пользователя. В результате анализа результатов исследования когнитивного стиля «гибкость-ригидность» познавательного контроля по показателю гибкости с помощью H -критерия Крускала-Уоллиса выявлены достоверные различия между группами выборки ($H_{эмп} = 22,541$, при $p = 0,003$). Тенденция по когнитивному стилю «Гибкость» отмечена у групп со средним и высоким уровнями цифровой активности. Полюс когнитивного стиля «Гибкость» характеризует ригидный (жесткий) контроль и слабую автоматизацию познавательных функций.

В результате изучения показателя ригидности когнитивного контроля с помощью H -критерия Крускала-Уоллиса также выявлены статистические отличия ($H_{эмп} = 19,584$, при $p = 0,005$). Выявлено, что у группы с низким уровнем цифровой активности имеется преобладание по показателю. Статистический анализ шкал

экстернальности и интернальности показал, что значительных статистических различий по указанному показателю между группами выборки нет. Группам с высоким и средним уровнями цифровой активности присущи тенденции по представленному показателю. Стоит отметить, что экстернальность, как интегральное качество личности, выражается в склонности воспринимать события как результат влияния обстоятельств, приписывать причины происходящего внешним факторам — внешней среде, судьбе или случаю. Таким образом, в ходе эмпирического исследования выявлены особенности когнитивной деятельности в группах с высоким, средним и низким уровнями активности цифрового поведения.

4 Обсуждение (Discussion)

Цифровая личность может быть представлена как «образование» («надстройка») на основе «реальной личности», но существующая и развивающаяся как отдельный элемент — со своими субъективными мотивами, аффективными состояниями, когнитивными особенностями и психофизиологическими детерминантами, которые формируются и (или) развиваются в цифровой среде.

Предполагаем, что можно выделить определенные механизмы цифрового поведения личности, одним из которых является цифровая активность личности или ее образа в цифровой среде, проявляющаяся во взаимодействии с другими образами в цифровой среде и являющаяся опосредованной когнитивными особенностями.

В более ранних исследованиях ряд исследователей предполагал, что цифровая среда, в частности интернет-пространство, оказывают негативное влияние на способность личности к коммуникации, логическим операциям, анализу и синтезу. Отмечалось,

что человек, увлеченный цифровой средой, склонен к стереотипизации, клиповому мышлению. Однако в исследованиях последних лет подобные тезисы активно опровергаются. Исследователи приходят к тому, что активная цифровая личность функционирует эффективнее неактивной. Более того, некоторые ученые допускают, что цифровая среда способна стимулировать когнитивные новообразования. В рамках нашего исследования выявлено, что активной цифровой личности присущи высокие показатели гибкости когнитивного контроля. Такие результаты показывают динамику психической деятельности человека в цифровой эпохе. Полученные результаты не только расширяют представления о цифровой деятельности личности, но и ставят ряд дополнительных экспериментальных вопросов. В расширенном исследовании нуждаются респонденты с низким уровнем цифровой активности, у которых в процессе исследования выявлена доминирующая ригидность когнитивных процессов.

5 Заключение (Conclusion)

Проведено анкетирование, результаты которого позволили выявить доминирующие установки по отношению к цифровой среде. Для интернет-пользователей характерны: положительная оценка цифрового пространства и его влияния на личность; согласие с тем, что цифровое пространство способно оказывать негативное влияние на здоровье человека; убеждение в том, что коммуникация людей становится продуктивнее с использованием Интернета; отрицание предположения о когнитивных трудностях активной цифровой личности.

Выявлено, что группе с низким уровнем цифровой активности присущи ригидность и экстернальность; в группе со средним

уровнем цифровой активности отмечен преобладающий когнитивный стиль — гибкость. Во всей группе с высоким уровнем цифровой активности выявлен выраженный когнитивный стиль гибкость. Исходя из результатов, полученных в ходе эмпирического исследования, установлено, что существуют различия по когнитивным особенностям среди групп с различным уровнем цифровой активности.

Библиографический список

1. Лучинкина А. И. Специфика мировоззрения интернет-пользователей // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-1. С. 311–317. EDN: VUUITB
2. Алехин А. Н., Грекова А. А. Особенности формирования мышления в условиях цифровой среды // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 1. С. 162–176. DOI 10.17759/cpse.2019080110. EDN: CHCOFW (Scopus, WoS, RSCI).
3. Лучинкина А. И. Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности // Гуманитарные науки. 2016. № 1 (33). С. 54–62. EDN: VPPYAT
4. Булатова Е. И. Сетевые коммуникативные стратегии: троллинг // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 2 (31). С. 75–78. EDN: YRVIXV
5. Акулич М. М. Интернет-троллинг: понятие, содержание и формы // Вестник Тюменского государственного университета. Социология. 2012. № 8. С. 47–54. EDN: PHNWCZ
6. Москалев И. Е. Сети научных коммуникаций // Философия науки. 2005. № 11. С. 196–211. (RSCI).
7. Попова Д. А. Цифровая личность как центральный элемент межперсонального интернет-дискурса // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2019. № 2. С. 87–91. EDN: JQHKRX
8. Мурзина Ю. С., Позняков В. П. Цифровое поведение и личностные особенности интернет-пользователей // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. № 3 (11). С. 6–21. EDN: VAGOFI
9. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ. Обзор зарубежных исследований / И. Н. Погожина [и др.] // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 60–94. DOI 10.17323/1814-9545-2020-3-60-94. EDN: IBZGEA (Scopus, WoS, RSCI).

10. Зекерьяев Р. И. Психологические особенности виртуальной личности пользователя и ее типы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2019. № 1. С. 31–37. EDN: YYKJJB

11. Войскунский А. Е. Направления исследований опосредствованной Интернетом деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 1. С. 51–66. EDN: ZHEHVZ (RSCI).

I. S. Luchinkina

ORCID No. 0000-0002-5111-4396

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology,

Crimean Engineering and Pedagogical

University the Name of Fevzi Yakubov, Simferopol', Russia.

E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

COGNITIVE PECULIARITIES OF PERSONALITY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: ANALYSIS OF THE PROBLEM

Abstract

Introduction. The article analyzes the cognitive features of a person in a digital environment. Groups of respondents with different levels of digital activity were identified. The results of a study of focus groups on dominant attitudes regarding the digital environment are presented. The author proposes an analysis of the results of an empirical study of the cognitive characteristics of respondents with low, medium and high levels of digital activity.

Materials and Methods. The main research methods are the analysis of the literature on the research issues; questionnaire, author's research questionnaire by I. S. Luchinkina "Digital Immersion"; methodology for studying the locus of control, designed to determine the localization of control over significant events (J. Rotter); Stroop test for the diagnosis of flexibility-rigidity.

Results. The study revealed statistically significant differences in the indicators of rigidity and flexibility of the individual with different levels of digital activity. It was revealed that groups with medium and high levels of digital activity are

characterized by high levels of flexibility, which manifests itself in the ability to quickly interpret new information, a high level of learning. In the course of the study, it was noted that all the respondents of the sample have equally indicators of internality and externality, which are responsible for the emotional reaction during cognitive activity.

Discussion. The results of the study showed that respondents with medium and high levels of digital activity are characterized by the flexibility of cognitive control, while respondents with a low level of digital activity have a pronounced indicator of rigidity. Respondents with a low level of digital activity need additional research in order to establish the reasons for the relationship between their level of activity and indicators of rigidity. The results obtained can form the basis of a program of psychological support for a person to prevent deviations in digital behavior.

Conclusion. The study made it possible to identify and statistically confirm significant differences in cognitive characteristics among groups with different levels of digital activity, including in terms of rigidity and flexibility of cognitive control. It has been studied that groups with low, medium and high levels of digital activity are equally characterized by externality and internality of cognitive activity. The results obtained can be the basis for further study of cognitive predictors of digital activity of a person.

Keywords: Digital environment; Internet space; Digital behavior; Digital activity; Digital personality.

Highlights:

A high level of activity in the digital environment has a positive impact on the cognitive characteristics of the individual;

There are significant differences in cognitive characteristics among groups with different levels of digital activity.

References

1. Luchinkina A.I. (2016), *Specifika mirovozzreniya internet-pol'zovatelej* [The specifics of the worldview of Internet users], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 51-1, 311–317. EDN:

VUUITB (In Russian).

2. Alekhin A.N. & Grekova A.A. (2019), *Osobennosti formirovaniya myshleniya v usloviyah cifrovoj sredy* [The specifics of the worldview of Internet users], *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*, 8, 1. 162–176. DOI 10.17759/cpse.2019080110. EDN: CHCOFW (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

3. Luchinkina A.I. (2016), *Psihologicheskij analiz otklonenij v processe internet-socializacii lichnosti* [Psychological analysis of deviations in the process of Internet socialization of personality], *Gumanitarnye nauki*, 1 (33), 54–62. EDN: VPPYAT (In Russian).

4. Bulatova E.I. (2017), *Setevye kommunikativnye strategii: trolling* [Network Communication Strategies: Trolling], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2 (31), 75–78. EDN: YRVIXV (In Russian).

5. Akulich M.M. (2012), *Internet-trolling: ponyatie, sodержanie i formy* [Internet trolling concept, content and forms], *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsiologiya*, 8, 47–54. EDN: PHNWCZ (In Russian).

6. Moskalev I.E. (2005), *Seti nauchnykh kommunikacij* [Science Communication Networks], *Filosofiya nauki*, 11, 196–211. (RSCI). (In Russian).

7. Popova D.A. (2019), *Cifrovaja lichnost' kak central'nyj jelement mezhpersional'nogo internet-diskursa* [Digital Personality as a Central Element of Interpersonal Internet Discourse], *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazyk. Literatura. Kul'tura*, 2, 87–91. EDN: JQHKRX (In Russian).

8. Murzina Ju.S. & Poznjakov V.P. (2018), *Cifrovoe povedenie i lichnostnye osobennosti internet-pol'zovatelej* [Digital behavior and personal characteristics of Internet users]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija*, 3 (11), 6–21. EDN: VAGOFI (In Russian).

9. Pogozhina I.N., Podol'skij A.I., Idobaeva O.A. & Podol'skaja T.A. (2020), *Cifrovoe povedenie i osobennosti motivacionnoj sfery internet-pol'zovatelej: logiko-kategorial'nyj analiz. Obzor zarubezhnyh issledovanij* [Digital behavior and features of the motivational sphere of Internet users: logical-categorical analysis. Review of foreign studies], *Voprosy obrazovaniya*, 3, 60–94. DOI 10.17323/1814-9545-2020-3-60-94. EDN: IBZGEA (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

10. Zeker'jaev R.I. (2019), *Psihologicheskie osobennosti virtual'noj lichnosti pol'zovatelja i ee tipy* [Psychological features of the user's virtual personality and its types], *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Poznanie*, 1, 31–37. EDN: YYKJJB (In Russian).

11. Vojskunskij A.E. (2017), *Napravleniya issledovanij oposredstvovannoj Internetom deyatel'nosti* [Psychological features of the user's virtual personality and its types], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2017. № 1. С. 51–66. EDN: ZHEHVZ (RSCI). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 10.08.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.

Научная статья

УДК 159.923

ББК 88.2

DOI 10.25588/CSPU.2023.176.4.016

И. С. Лучинкина

ORCID № 0000-0002-5111-4396

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г.
Симферополь, Российская Федерация.
E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

Введение. В статье рассмотрена проблема агрессивного поведения личности в интернет-пространстве. Автором предложен анализ результатов эмпирического исследования психологических особенностей личности в интернет-пространстве, в том числе показатели агрессии, агрессивных форм поведения, особенностей межличностных взаимоотношений и отклоняющихся форм поведения интернет-пользователей.

Материалы и методы. Основные методы исследования: анализ литературы по проблематике исследования; анкетирование (для изучения агрессии в интернет-пространстве); методика исследования агрессии и агрессивного поведения (А. Басса и А. Дарки); опросник интерперсонального диагноза (Т. Лири, Р. Л. Лафорже, Р. Ф. Сучек); методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел).

Результаты. В ходе исследования получены достоверные результаты исследования агрессивного поведения интернет-пользователей. В ходе кластерного анализа выявлены следующие типы

© Лучинкина И. С., 2023

групп респондентов: 1 группе присущи недоверчивый тип взаимоотношений, раздражение, саморазрушающее поведение, негативизм; 2 группе — покорный тип взаимоотношений, обида, аддиктивное поведение, негативизм; 3 группе — великодушный тип взаимоотношений, косвенная агрессия, делинквентное поведение; 4 группе присущи агрессия при взаимодействиях, мнительность, показатели виртуальной невербальной агрессии.

Обсуждение. Результаты исследования агрессивного поведения в интернет-пространстве позволили выделить типы агрессивных виртуальных коммуникантов и изучить взаимосвязь между их психологическими особенностями. Так, существует взаимосвязь между недоверчивым типом коммуникации интернет-пользователей и негативизмом; покорным типом коммуникации интернет-пользователей и аддиктивным поведением; косвенной агрессией интернет-пользователей и делинквентным поведением; виртуальной невербальной агрессией и реальной агрессией и насилием.

Заключение. Исследование позволило выявить и статистически подтвердить существование типов интернет-пользователей с агрессивным поведением: в группе агрессивных пользователей с тенденцией к недоверчивому типу коммуникации — раздражение и негативизм, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; в группе агрессивных пользователей с тенденцией к покорному типу коммуникации — обида и негативизм, тенденция к аддиктивному поведению; в группе агрессивных пользователей с низким уровнем проявления великодушного типа коммуникации — косвенная агрессия; делинквентное поведение; в группе с тенденцией к агрессивному типу коммуникации — подозрительность и виртуальная невербальная агрессия; преобладание агрессии и насилия.

Ключевые слова: интернет-пространство; интернет-пользователь; агрессия; агрессивное поведение; отклоняющееся поведение.

Основные положения:

– существующие исследования агрессивного поведения в интернет-пространстве значительно расширяют представления о профилактике этого явления, однако нуждаются в расширении для формирования эффективной программы психологического сопровождения;

– существуют различия между группами интернет-пользователей по показателям отношения к социуму, отклоняющегося поведения, агрессии и деятельности в интернет-пространстве.

1 Введение (Introduction)

Интернет стал неотъемлемым инструментом развития личности в современном обществе — его значимость как информационного, коммуникативного и смыслового ресурса возросла [1; 2]. Самыми активными интернет-пользователями являются подростки и лица юношеского возраста, так как необходимость использования социальных сетей и всевозможных виртуальных сайтов наиболее распространена именно в жизнедеятельности молодежи [3; 4; 5]. Однако необходимо отметить и негативные тенденции глобального использования предоставляемых Интернетом возможностей, поскольку определенный набор информации ведет к изменениям в поведении человека [6; 7].

Факты проявления агрессии, грубости, эмоциональной несдержанности, обиды являются нередкими для интернет-пользователей [8; 9]. Из-за анонимности в сети проявляются особенности, связанные со склонностью к отклоняющемуся поведению [10].

Личность в интернете склонна показывать и показывает свободу самовыражения и поступков, так как шанс разоблачения и получения негативной обратной связи снижен [11].

Современные особенности интернет-пространства показывают высокую актуальность изучения проблемы форм девиантного или нормативного онлайн-поведения. Таким образом, необходимо исследовать причины возникновения и особенности отклоняющегося поведения личности в сети, чтобы впоследствии сопоставить «реальное» поведение пользователей с «виртуальным».

Целью статьи заключается в анализе психологических особенностей личности в интернет-пространстве.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Для исследования наличия и выраженности агрессии в виртуальном пространстве использован авторский исследовательский опросник, прошедший процедуру валидизации и показавший надёжность и репрезентативность данных. С целью изучения показателей и форм агрессии интернет-пользователей адаптирован и предложен опросник А. Басса и А. Дарки; для исследования интерперсонального диагноза (особенностей межличностных взаимоотношений) использован опросник Т. Лири, Р. Л. Лафорже, Р. Ф. Сучек), для определения склонности к отклоняющемуся поведению — методика А. Н. Орел.

В исследовании приняли участие 932 обучающихся Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова от 18 до 27 лет различных направлений подготовки, из которых 304 респондентам присущи агрессивные формы поведения в интернет-пространстве. Исследование проходило в несколько этапов. На первоначальном этапе с помощью психодиагностического

инструментария выявлены показатели агрессии, агрессивных форм поведения, особенностей межличностных взаимоотношений и отклоняющихся форм поведения интернет-пользователей. На втором этапе происходила группировка пользователей по схожим психологическим показателям и выявлены корреляционные связи между ними. В процессе анализа использован статистический пакет SPSS 26.0. При использовании программного обеспечения для статистического подтверждения полученных данных выбран кластерный анализ и критерий корреляции Спирмена.

3 Результаты (Results)

На первом этапе проведен кластерный анализ. Результаты исследования показали, что 1 группе (135 человек) присущи следующие особенности: недоверчивый тип взаимоотношений, склонность к раздражению, аутодеструктивное поведение, негативизм. Недоверчивый тип межличностных взаимоотношений указывает на следующие особенности личности: изолированность, интровертированность, когнитивная ригидность, непоколебимость мнения, неудовлетворенность своей позицией в группе, недоверчивость. В рамках этой группы аутодеструктивное поведение проявляется на уровне тенденции.

2 группе респондентов (86 человек) свойственны такие особенности, как покорность во взаимоотношениях, обидчивость, зависимые паттерны поведения, негативизм. Спецификой активных онлайн-пользователей со склонностью к покорному типу межличностных отношений отмечены: стеснительность, интроверсия, деструктивное бездействие, подчиняемость, нерешительность, высокий уровень рефлексии (зачастую «болезненный»), преобладание мотивации избегания неуспеха и, как результат, низкая мотивация

достижения, заниженная неадекватная самооценка. Средний уровень негативизма проявляется в формах от слабо выраженного сопротивления до активного противостояния действующим социальным нормам и правилам.

Респонденты 3 группы (61 человек) демонстрируют следующие особенности: низкое великодушие во взаимоотношениях, показатели косвенной агрессии, склонность к делинквентному поведению. Сниженные показатели великодушного типа в межличностных взаимоотношениях сочетаются с такими личностными особенностями, как высокая необходимость соответствовать социальным нормам и правилам, стремление к идеализации межличностных отношений, аффективная ригидность и застреваемость, быстрое вживание в различные социальные роли, повышенная гибкость в коммуникативных контактах, доброжелательность, самоотверженность.

4 группе респондентов (22 человека) свойственно: тенденция к агрессивности во взаимоотношениях, чрезмерная подозрительность, показатели агрессии и насилия; виртуальная невербальная агрессия. Онлайн-пользователи этой группы отличаются такими особенностями, как честность, непринужденность, прямота, настойчивость, когнитивная ригидность, сочетающаяся с высокой спонтанностью; а также завышенное переживание чувства несправедливости с уверенностью в собственной правоте и повышенной обидчивостью.

Средневыраженная тенденция к агрессии и насилию свидетельствует об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера

по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций. Высокий уровень виртуальной невербальной агрессии подчеркивает то, что, вовлекаясь в агрессивную коммуникацию, личность просчитывает социальные, а также социально-психологические признаки оппонента и действует в соответствии с планом по достижению необходимого результата.

Результаты исследования позволили выявить то, что существует взаимосвязь между следующими показателями: недоверчивый тип и негативизм (при $\rho = 0,7$); покорный тип и аддиктивное поведение (при $\rho = 0,61$); косвенная агрессия и делинквентное поведение (при $\rho = 0,77$); виртуальная невербальная агрессия и агрессия и насилие (при $\rho = 0,6$).

Таким образом, анализ результатов позволил выявить, что существуют различия между группами интернет-пользователей по показателям отношения к социуму, отклоняющегося поведения, агрессии и деятельности в интернет-пространстве.

4 Обсуждение (Discussion)

Агрессия в социальных сетях — достаточно известный и распространенный феномен в современном обществе. Известно, что агрессивное поведение интернет-пользователя имеет множество форм — от троллинга до буллинга. Многофункциональность и анонимность интернет-сообществ на сегодняшний день позволяет любому пользователю социальных сетей реализовывать агрессивные, приносящие вред другим людям действия.

Существует достаточное количество исследований агрессивного поведения в интернет-пространстве — психологических особенностей агрессивных интернет-пользователей, способов профилактики виртуальной агрессии. Отметим значимость подобных

исследований и подчеркнем, что за рамками исследования остаются целенаправленные программы психологического сопровождения пользователей с агрессивным поведением.

Проведенное исследование может стать основой для разработки и апробации программы сопровождения с учетом агрессивного поведения личности в реальном и виртуальном пространстве. Предполагаем, что для реализации программы психологического сопровождения максимально эффективен когнитивно-поведенческий подход, который в краткосрочном варианте психокоррекции является действенным в расширении и изменении личностных искажений, что в последующем способствует снижению агрессивных состояний и появлению новых адаптивных моделей поведения в стрессовых ситуациях. В групповом формате психокоррекции работа может быть направлена на формирование адаптивных способов проживания эмоций и на развитие навыков самопомощи в стрессовых ситуациях. В индивидуальном формате психокоррекции работа может стимулировать изменение дисфункциональных мыслей и установок, связанных с проживанием эмоций, а также на развитие навыков самопомощи в стрессовых ситуациях.

5 Заключение (Conclusion)

Эмпирически доказаны различия по параметрам преобладающего типа отношения к окружающим людям среди пользователей виртуального пространства. Среди групп выявлены следующие показатели: для 1 группы присуща тенденция к недоверчивому типу межличностных отношений; для 2 группы — тенденция к покорному типу в межличностных отношениях; для 3 группы — низкий уровень проявления великодушного типа; для 4 группы — тенденция к агрессивному типу.

Изучены различия по параметрам уровня агрессивности и враждебности в виртуальном пространстве. Среди групп выявлены следующие показатели: в группе с тенденцией к недоверчивому типу — раздражение и негативизм; в группе с тенденцией к покорному типу — обида и негативизм; в группе с низким уровнем проявления великодушного типа — косвенная агрессия; в группе с тенденцией к агрессивному типу — подозрительность и виртуальная невербальная агрессия.

Выявлены различия по параметрам склонности к отклоняющемуся поведению в интернет-пространстве. Среди групп выявлены следующие показатели: у группы с тенденцией к недоверчивому типу выявлена склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; у группы с тенденцией к покорному типу — тенденция к аддиктивному поведению; у группы с низким уровнем проявления великодушного типа — делинквентное поведение; у группы с тенденцией к агрессивному типу — преобладание агрессии и насилия.

В ходе исследования определено, что существуют различия между интернет-пользователями с различными типами поведения по параметрам отношения к окружающим, склонности к отклоняющемуся поведению, формам и выраженности агрессии и особенностям деятельности в интернет-пространстве.

Библиографический список

1. Внебрачных Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2012. № 1. С. 48–51. EDN: OXNJLJ
2. Войскунский А. Е. Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 133–143. EDN: PYNKYJ (Scopus, WoS, RSCI).
3. Войскунский А. Е. Направления исследований опосредствованной

Интернетом деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 1. С. 51–66. EDN: ZHENVZ (RSCI).

4. Войскунский А. Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 1. С. 66–83. EDN: TREJAO (RSCI).

5. Брыков Н. Н. Дилеммы цифровой агрессии в контексте информационной этики // Время науки. 2023. № 1. С.33–37. EDN: LLCHBJ

6. Золотухина О. С. Кибербуллинг как социально-педагогическая проблема // Символ науки. 2023. № 2. С.41–43. EDN: NKUSZC

7. Хломов К. Д., Давыдов Д. Г., Бочавер А. А. Кибербуллинг в опыте российских подростков // Психология и право. 2019. Т. 9, № 2. С. 276–295. DOI 10.17759/psylaw.2019090219. EDN: VWPDUR (Scopus, WoS, RSCI).

8. Моисеева А. В., Титлова А. С. Флейминг как форма речевой агрессии в интернет-коммуникации [Электронный ресурс] // Русский лингвистический бюллетень. 2022. № 2 (30). DOI 10.18454/RULB.2022.30.1. EDN: IZAXFT

9. Фаблинова О. Н. Интернет-культура как социальный феномен современности // Социологический альманах. 2015. № 7. С. 264–270. EDN: XHWSJZ

10. Сухов А. Н. Традиционные и современные средства криминогенного общения // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 3. С. 267–272. DOI 10.24411/2073-0454-2020-10185. EDN: XIZIPN

11. Щербаков В. П. Коммунальность и коммуникация // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. № 3. С. 163–168. EDN: RUCAQJ

I. S. Luchinkina

ORCID No. 0000-0002-5111-4396

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology,

Crimean Engineering and Pedagogical

University the Name of Fevzi Yakubov, Simferopol', Russia.

E-mail: miss_luchinkina@mail.ru

PECULIARITIES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF AN INDIVIDUAL IN THE INTERNET SPACE

Abstract

Introduction. The article deals with the problem of aggressive behavior of a person in the Internet space. The author proposes an analysis of the results of an empirical study of the psychological characteristics of a person in the Internet space,

including indicators of aggression, aggressive forms of behavior, features of interpersonal relationships and deviant forms of behavior of Internet users.

Materials and Methods. The main research methods are the analysis of the literature on the research issues; questioning — to study aggression in the Internet space; methodology for the study of aggression and aggressive behavior (A. Bass and A. Darki); interpersonal diagnosis questionnaire (T. Leary, R. L. Laforge, R. F. Suchek); method for determining the tendency to deviant behavior (A. N. Orel).

Results. In the course of the study, reliable results of the study of the aggressive behavior of Internet users were obtained. In the course of cluster analysis, the following types of groups of respondents were identified: Group 1 is characterized by a distrustful type of relationship, irritation, self-destructive behavior, negativism; Group 2 is characterized by a submissive type of relationship, resentment, addictive behavior, negativism; Group 3 is characterized by a generous type of relationship, indirect aggression, delinquent behavior; Group 4 is characterized by aggression during interactions, suspiciousness, indicators of virtual non-verbal aggression

Discussion. The results of the study of aggressive behavior in the Internet space made it possible to identify the types of aggressive virtual communicators and study the relationship between their psychological characteristics. Therefore, there is a relationship between the distrustful type of communication of Internet users and negativism; submissive type of communication of Internet users and addictive behavior; indirect aggression of Internet users and delinquent behavior; virtual non-verbal aggression and real aggression and violence.

Conclusion. The study made it possible to identify and statistically confirm the existence of types of Internet users with aggressive behavior: in the group of aggressive users with a tendency to distrustful type of communication, irritation and negativism, a tendency to self-damaging and self-destructive behavior prevail; in the group of aggressive users with a tendency to

a submissive type of communication, resentment and negativism prevail, a tendency to addictive behavior; in the group of aggressive users with a low level of manifestation of the generous type of communication, indirect aggression prevails; delinquent behavior; in a group with a tendency to an aggressive type of communication, suspicion and virtual non-verbal aggression predominate; predominance of aggression and violence.

Keywords: Internet space, Internet user, Aggression; Aggressive behavior; Deviant behavior.

Highlights:

Existing studies of aggressive behavior in the Internet space significantly expand the understanding of the prevention of this phenomenon, but need to be expanded to form an effective program of psychological support;

There are differences between groups of Internet users in terms of attitudes towards society, deviant behavior, aggression and activities in the Internet space.

References

1. Vnebrachnyh R.A. (2012), *Trolling kak forma social'noj agressii v virtual'nyh soobshchestvah* [Trolling as a form of social aggression in virtual communities], *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 1, 48–51. EDN: OXNJLJ (In Russian).
2. Vojskunjkiy A.E. (2000), *Razvivaetsya li agressivnost' u detej podrostkov, uvlechennyh komp'yuternymi igrami?* [Does aggression develop in adolescent children who are fond of computer games?], *Voprosy psikhologii*, 6, 133–143. EDN: PYHKYJ (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).
3. Vojskunjkiy A.E. (2017), *Napravleniya issledovaniy oposredstvovannoj Internetom deyatel'nosti* [Directions for research into Internet-mediated activities], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 1, 51–66. EDN: ZHEHVZ (RSCI). (In Russian).
4. Vojskunjkiy A.E. (2016), *Povedenie v kiberprostranstve: psikhologicheskie principy* [Behavior in Cyberspace: Psychological Principles], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 1, 66–83. EDN: TREJAO (RSCI). (In Russian).
5. Brykov N. N. (2023), *Dilemmy cifrovoj agressii v kontekste informacionnoj etiki* [Dilemmas of digital aggression in the context of information ethics], *Vremya nauki*, 1, 33–37. EDN: LLCHBJ (In Russian).
6. Zolotuhina O.S. (2023), *Kiberbulling kak social'no-pedagogi-*

cheskaya problema [Cyberbullying as a socio-pedagogical problem], *Simvol nauki*, 2, 41–43. EDN: NKUSZC (In Russian).

7. Hlomov K.D. Davydov D.G. & Bochaver A.A. (2019), *Kiberbullying v opyte rossijskih podrostkov* [Cyberbullying in the experience of Russian teenagers], *Psihologiya i pravo*, 9, 2, 276–295. DOI 10.17759/psylaw.2019090219. EDN: VWP DUR (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

8. Moiseeva A.V. & Titlova A.S. (2022), *Flejming kak forma rechevoj agressii v internet-kommunikacii* [Flaming as a form of verbal aggression in Internet communication], *Russkiy lingvisticheskiy byulleten'* [Electronic], 2 (30). DOI 10.18454/RULB.2022.30.1. EDN: IZAXFT (In Russian).

9. Fablinova O.N. (2015), *Internet-kul'tura kak social'nyj fenomen sovremennosti* [Internet culture as a social phenomenon of our time], *Sociologicheskij al'manah*, 264–270. EDN: XHWSJZ (In Russian).

10. Suhov A.N. (2020), *Tradicionnye i sovremennye sredstva kriminogenogo obshcheniya* [Traditional and modern means of criminogenic communication]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 4, 267–272. DOI 10.24411/2073-0454-2020-10185. EDN: XIZIPN (In Russian).

11. Shcherbakov V.P. (2007), *Kommunal'nost' i kommunikaciya* [Community and communication], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filoso-fiya, politologiya, sotsiologiya, psikhologiya, pravo, mezhdunarod-nyye otnosheniya*, 3, 163–168. EDN: RUCAQJ (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 10.08.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ, РЕГИСТРАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

5.8. Педагогические науки (5.8.1., 5.8.2., 5.8.7.);

5.3. Психологические науки (5.3.1., 5.3.4., 5.3.5.).

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 объёмом 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 размещается после основного текста статьи и оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Библиографическое описание заимствованных источников, а также цитируемой литературы приводятся общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Отсылки в тексте статьи следует представлять в порядке от 1 до ... в квадратных скобках. Если ссылка приведена на конкретный фрагмент текста, в отсылке указываются порядковый номер и страницы, а сведения разделяются запятой. Например, [10, с. 81] или [10; 12, с. 81; 13, с. 50], [10–14; 15, с. 6–9]. Квадратная скобка обязательно закрывается знаком препинания. Отсылки в тексте статьи представляются на все источники, указанные в Библиографическом списке. Библиографический список содержит не менее 5 библиографических ссылок на научно-исследовательские источники: статьи из научных журналов и сборников конференций открытого доступа, размещенных в eLIBRARY.RU; из зарубежных научных изданий (Scopus, WoS, WoS(ESCI), WoS(SCIE), PubMed, MathSciNet, zbMATH, Chemical Abstract, Springer, GeoRef); отечественных изданий, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования за последние 3–5 лет. Библиографические ссылки на другие типы источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций, а также источники для самоцитирования, монографии) оформляются с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008 внутритекстовыми или подстрочными ссылками. В ссылках на источники, имеющие DOI, следует указать его после его библиографического описания,

в скобках указывается база цитирования (Scopus, WoS, WoS(ESCI), WoS(SCIE), PubMed, MathSciNet, zbMATH, Chemical Abstract, Springer, GeoRef). При указании унифицированного идентификатора ресурса интернет (URL) после его размещения в скобках указывается дата обращения в формате: ... (дата обращения: 00.00.0000). В конце библиографического описания необходимо указывать коды EDN. Исключить автоматическую нумерацию в Библиографическом списке.

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 используется 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/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки: *eLIBRARY.RU*

RULES FOR THE PATTERN, REGISTRATION AND REVIEW OF THE MANUSCRIPT

The journal publishes scientific articles and scientific reviews in the following branches of science and groups of scientific specialties:

5.8. Pedagogical sciences (5.8.1., 5.8.2., 5.8.7.);

5.3. Psychological Sciences (5.3.1., 5.3.4., 5.3.5.).

The manuscript of the article is submitted to the editorial office of the journal by e-mail: vestnikvak@cspu.ru

Notification of authors about receipt of materials is carried out by the executive editor within 3 days. In case of non-compliance with the formatting requirements, the article may be returned to the author for revision.

The text of the article is checked for borrowings through the Anti-Plagiarism system. If the originality of the text is below 75%, the article is sent to the author for revision. The share of text borrowed from one source can be no more than 7 %.

All articles received by the journal's editors undergo mandatory peer review. After making a decision on the possibility of publishing an article, the executive editor notifies the author (authors) of the decision made

All materials must comply with the norms and rules of international publication ethics. The legal basis for ensuring publication ethics is: “Responsible approach to the publication of scientific research works” (Responsible research publication: international standards for authors), developed by COPE members at the 2nd World Conference on Research Integrity (Singapore, 22–24 July 2010); provisions developed by the Committee on Publication Ethics (COPE), and the norms of Section VII “Rights to the results of intellectual activity and means of individualization” of the Civil Code of the Russian Federation. Full texts of articles are posted on the journal’s website: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> and on the website of the Scientific Electronic Library elibrary.ru

Article formatting requirements:

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 indi-

cated 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*