

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» E83926; Вестник ЧГПУ — подписной индекс в каталоге «Почта России» П4240.

*Главный редактор* Т. А. Чумаченко  
Член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор 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

№ 5 (177)  
**ОКТАБРЬ 2023**

СОДЕРЖАНИЕ

**Педагогические науки**

*Артеменко Б. А., Тюмасева З. И.,  
Пермякова Н. Е.*

Содержательно-технологические особенности подготовки будущих педагогов к экологическому образованию детей дошкольного возраста .....7

*Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю.,  
Богачев А. Н.*

Актуализация иноязычных интерактивных технологий обучения аспирантов педагогического вуза .....28

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

Коллаборационная направленность подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности .....44

*Галкина Л. Н., Иванова И. Ю.,  
Евтушенко И. Н.*

Подготовка студентов педагогических вузов к познавательному развитию детей раннего возраста .....64

*Елагина В. С.*

Система организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза .....83

*Забродина И. В., Штякова Н. П., Верховых И. В.*

Ценностно-смысловой подход к формированию гражданской идентичности и национального самосознания ..... 108

*Иваненко Г. С., Адаева О. Б.*

Факторы развития критического мышления на дисциплинах лингвистического цикла в педагогическом вузе ..... 129

*Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Петренко А. А.*

Лингводидактический потенциал клоуз-тестирования в языковом образовании будущих учителей ..... 149

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

Элементы психодрамы как средство формирования иноязычных речевых умений будущих учителей ..... 169

*Тюников Ю. С., Халадов Х.-А. С., Медведева Т. Ю., Папуткова Г. А., Головина И. В.*

Анализ методик прогнозирования потребности в педагогических кадрах региональных систем общего образования .... 187

## 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 Тюмасаева* — 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 31.10.2023. 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. 36.02.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023

## **Психологические науки**

*Болзан Н. А.*

Эмоциональный компонент как один из основных показателей психологического благополучия женщины во время беременности ..... 225

*Долгова В. И., Бельтюкова О. В., Овечкина К. А.*

Взаимосвязь полоролевых стереотипов и психологического благополучия личности ..... 244

*Долгова В. И., Лаптев К. А.*

Психолого-педагогические закономерности осуществления патриотического воспитания личности в зарубежной науке .272

*Лапина Л. М., Коробинцева М. С.*

Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности учителя к работе с обучающимися, имеющими задержку психического развития 286

*Лучинкина И. С.*

Специфика коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве ..... 309

*Лучинкина И. С.*

Специфика мотивации к семейной жизни у интернет-активной молодежи ..... 322

**Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи ..... 334**

**Pedagogical Sciences**

*Artemenko B. A., Tyumaseva Z. I.,  
Permyakova N. Ye.*

Content-technological features of training future teachers for Environmental education of preschool children .....7

*Afanasyeva O. Yu., Nikitina Ye. Yu.,  
Bogachev A. N.*

Updating Foreign Language Interactive technologies for teaching graduate students of a Pedagogical University ...28

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

Collaborative focus of preparing future Foreign Language teachers for Professional Activities .....44

*Galkina L. N., Ivanova I. Yu.,  
Evtushenko I. N.*

Preparing students of Pedagogical Universities for the cognitive development of Children in Early Childhood...64

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

Corresponding Member of the RAoE, Doctor of Historical Sciences, Professor 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, Doctor of Pedagogical 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 Sergeev* — Academician of Academician of Russian Academy of Education, Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd). *Zoya Ivanovna Tyumaseva* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Oksana Gennad'yevna Filippova* — Docent, Doctor of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Tat'yana Ivanovna Shukshina* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev (Saransk, Republic of Mordovia). *Yelena Arkad'yevna Shumilova* — Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory (Krasnodar).

#### Section «Psychological Sciences»

*Aleksey Nikolayevich Bogachev* — Candidate of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk). *Gennadiy Gennad'yevich Butorin* — Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences, South-Ural State 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 Sergeevna Naboychenko* — Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences, Ural State Medical

*Yelagina V. S.*

System for Organizing Independent Work of Students of a Pedagogical University .....83

*Zabrodina I. V., Shityakova N. P., Verkhovyykh I. V.*

A Value-Semantic approach to the formation of Civic Identity and National Self-Awareness ..... 108

*Ivanenko G. S., Adaeva O. B.*

Factors in the Development of Critical Thinking in the disciplines of the Linguistic cycle at a Pedagogical University ..... 129

*Nikitina Ye. Yu., Afanasyeva O. Yu., Petrenko A. A.*

Linguodidactic potential of cloze testing in the Language Education of future teachers .... 149

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

Elements of psychodrama as a means of forming Foreign Language Speech skills of Future Teachers ..... 169

*Tyunnikov Y. S., Khaladov Kh-A. S., Medvedeva T. Yu., Paputkova G. A., Golovina I. V.*

Analysis of Methods for Forecasting the need for Teaching Staff of the Regional General Education Systems ..... 187

## Psychological Sciences

*Bolzan N. A.*

The Emotional component as one of the Main indicators of a woman's Psychological Well-being During Pregnancy ..... 225

*Dolgova V. I., Beltyukova O. V., Ovechkina K. A.*

The relationship between gender role stereotypes and Psychological Well-being of the Individual ..... 244

*Dolgova V. I., Laptev K. A.*

Psychological and Pedagogical patterns of implementation of Patriotic Education of Personality in Foreign Science ..... 272

*Lapshina L. M., Korobintseva M. S.*

Motivational-Value component of a Teacher's Psychological readiness to Work with Students with Mental Retardation ..... 286

*Luchinkina I. S.*

Specifics of an individual's Communicative behavior in the Internet space ..... 309

*Luchinkina I. S.*

Specificity of Motivation for family life among Internet-active youth ..... 322

**Rules for the pattern, registration and review of the manuscript ..... 334**

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 31.10.2023. 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](mailto: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 36.02. 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

ББК 74.489

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.001

**Б. А. Артеменко<sup>1</sup>, З. И. Тюмасева<sup>2</sup>, Н. Е. Пермякова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-8101-4401

Доцент, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: artemenkoba@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 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*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-2489-3072

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

*E-mail: permyakovane@cspu.ru*

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **Аннотация**

*Введение.* Глобальные изменения в современном социуме касаются практически всех сфер общественной жизни и находят свое отражение в возникающих экологических противоречиях,

---

© Артеменко Б. А., Тюмасева З. И., Пермякова Н. Е., 2023

затрагивающих в первую очередь проблемы выживания человека. Это диктует необходимость изменений в триаде:

«человек – общество – природа»,

которые влияют не только на взаимоотношения человека с окружающей средой, но и на основные тенденции образования в области экологии. Новое содержание данного образования определяется реализацией экологического подхода. Причем дихотомия в изучении материала заключается, с одной стороны, в формировании экологического мировоззрения у студентов — будущих педагогов, а, с другой стороны, у детей дошкольного возраста. Таким образом, подготовка специалистов должна включать в себя следующие направления: формирование экологического мировоззрения, экологического профессионализма и практической деятельности в природе. Экологическая образованность будущих педагогов позволит им обеспечить качественную организацию образовательного процесса в детском саду в будущем. Для более углубленной подготовки студентов недостаточно только использовать традиционные формы работы, необходимо обращаться к взаимодействию с природоохранными учреждениями, учреждениями культуры, профильными образовательными организациями и др. В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к организации экологического образования детей дошкольного возраста. Основное содержание исследования составляет выявление уровня готовности студентов к названному процессу.

*Материалы и методы.* При проектировании исследования использованы методы: анализ литературы и нормативных документов по рассматриваемой проблеме; беседа; анкетирование; методика определения уровня сформированности экологической



культуры личности (адаптация метода Г. Е. Залесского). В исследовании приняло участие 59 человек из числа студентов факультета дошкольного образования.

*Результаты.* Процесс подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в рамках исследования заключается в формировании экологической активности, экологической ответственности, экологической деятельности и в целом экологической культуры детей дошкольного возраста. Изучение дисциплин, направленных на раскрытие теоретических и практических сторон экологического образования дошкольников с учетом краеведческого подхода, позволяет сформировать перечень профессиональных компетенций будущих педагогов.

*Обсуждение.* По результатам проделанной работы с целью выявления готовности студентов факультета дошкольного образования к реализации задач образовательной области «Познавательное развитие», раздел «Экологическое образование» была выявлена эффективность и целесообразность данной деятельности по трем компонентам: экологическая активность, экологическая ответственность, экологическая деятельность, что подтвердило адекватность предлагаемого для изучения студентам материала в рамках реализуемых программ.

*Заключение.* Результаты проведенной работы позволили констатировать, что готовность студентов к реализации экологического образования детей дошкольного возраста заключается в развитии их экологической активности, экологической ответственности, экологической деятельности и формировании экологической культуры. Профессиональная компетентность студентов в области экологического образования детей дошкольного возраста

направлена на освоение ими как экологических знаний, так и экологически целесообразного поведения и готовности к использованию данного материала в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; педагог дошкольной образовательной организации; дошкольное образование; обучение в педагогическом вузе; экологическое образование; экологическая культура.

**Основные положения:**

– установлено, что подготовка педагогов к реализации образовательной области «Познавательное развитие» в части экологического образования детей дошкольного возраста включает три уровня: когнитивный, мотивационный, поведенческий;

– описан опыт подготовки студентов к экологическому образованию детей дошкольного возраста.

**1 Введение (Introduction)**

Экологические изменения, происходящие в последние годы, заставляют людей глубже вникать в сущность природных явлений, вырабатывать экологически правильное отношение к окружающей среде, осознавать ценности жизни и здоровья, и их зависимость от экологической ситуации.

Взаимодействие в системе «человек – общество – природа» на протяжении длительного времени имели односторонний характер: люди эксплуатировали природные богатства, не задумываясь о будущих поколениях. В настоящее время данный вопрос стал актуальным и созрела необходимость принимать ответственные решения в аспекте принципов устойчивого развития [1].

Проблема экологического образования воспитателей до начала 1980-х годов носила больше практикоориентированный харак-

тер с акцентом на прагматическое изучение объектов природы, с элементами регионального природоохранного просвещения.

На этапе дошкольного детства не формировалась система экологических базисных ценностей, а, следовательно, естественно-научная картина мира у детей не носила экологической ориентации. Как следствие этого, ознакомление детей дошкольного возраста с природой не имело установки на ее охрану.

Обобщая вышеизложенное, следует заметить, что используемые в практике дошкольного образования методы и формы работы с детьми носили природоведческий, а не экологический характер; принцип построения учебно-воспитательного процесса имел антропоцентрический ориентир, нивелируя значимость природоцентрического подхода. Таким образом, до 1980-х годов не было сформировано четкой концепции экологического образования детей дошкольного возраста.

В конце XX– начале XXI в. в. появляются новые концепции образования, где изменился вектор экологического образования детей, который направлен на развитие у них разнообразной деятельности в природе, изменилась внутренняя позиция ребенка, когда новообразования и стереотипы поведения личности нацелены на активную ориентировку в природе. В 2022 году под руководством А. Н. Захлебного разработана Концепция «Экологического образования в системе общего образования», предусматривающая реализацию двух принципов: преемственности и непрерывности в формировании экологической культуры. Дошкольное образование: закладывает основы первичной эколого-культурной грамотности ребенка, ценностные экологические (экоцентрические установки). Реализуются задачи нравственно-экологического воспитания [2].

Эти целевые установки привели к необходимости пересмотра подходов в подготовке педагогов с природоведческой на эколого ориентированную направленность в воспитании и обучении детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Сегодня для науки характерен переход от формализованного теоретического знания к новой экогуманитарной методологии, что требует преобразований профессиональной подготовки будущих педагогов. Многие исследователи (Т. П. Будякова, А. Н. Пронина [3], С. Н. Глазачев [4], Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный [5], Э. В. Лидская, М. О. Мдивани [6], Н. М. Мамедов [7], Н. А. Рыжова [8] и др.) отмечают, что экологическое образование не должно рассматриваться как изучение отдельно взятого предмета «Экология», а носить интегративный характер в контексте знакомства со всеми естественными науками.

Анализ работ О. Ю. Батуриной [9], Ю. М. Гришаева и др. [10], Н. А. Шепиловой [11] и др. подтверждает, что сегодня экологически грамотный выпускник педагогического вуза способен обеспечить дошкольникам целостное, полное и образное представление об окружающей его природной действительности, направить его по пути определения собственной личностной позиции в мире, научить его разумно строить отношения с окружающим миром на основе идей гуманизма.

Достойным ответом на вызов новых реалий явилась разработка учебных планов по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Дошкольное образование. Управление дошкольным образованием», «Дошкольное образование. Иностранный язык», «Начальное образование. Дошкольное образование», включающих дисциплины эко-

логического содержания, а именно, на первом курсе «Основы экологической культуры» и на четвертом курсе «Теория и методика экологического образования детей» и «Краеведческая работа с детьми дошкольного возраста».

В рамках данных дисциплин студенты осваивают базовые основы фундаментальной экологии, что позволяет в дальнейшем формировать систему ценностных ориентаций, которая отражает их мировоззренческие и нравственные позиции, а также определяет позитивное отношение к природе и личностную заинтересованность в необходимости ее познания. Одновременно студенты знакомятся с новыми педагогическими средствами и методиками эколого-краеведческого образования детей дошкольного возраста; диагностическим инструментарием изучения сформированности экологических знаний и практических умений у детей; системой организации эколого-развивающей среды в дошкольной образовательной организации; особенностями организации экспериментально-исследовательской деятельности детей и др.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Организация экспериментальной работы предполагала использование общепринятых методов: анализ научных источников по схожей проблематике; беседа; анкетирование; диагностика уровня сформированности экологической культуры личности (адаптация метода Г. Е. Залесского) [12; 13].

Целью эмпирического исследования была педагогическая оценка сформированности экологических знаний студентов и их представлений о такой дефиниции, как «экологическая культура личности», а также о степени развития у них интринсивной экологической мотивации и соответствующих ей паттернов поведения в природе.

Использование методики определения уровня сформированности экологической культуры личности позволило разделить (с учетом характера взаимодействия с природой) экологическую культуру личности будущих педагогов на три компонента: когнитивный (знания и умения), мотивационный (убеждения и ценности), поведенческий (действия и поведение).

Выбор группы респондентов из числа студентов 1 и 4 курсов в количестве 59 человек обоснован тем, что они на первом курсе изучают дисциплину «Основы экологической культуры», а на четвертом — дисциплины «Теория и методика экологического образования детей» и «Краеведческая работа с детьми дошкольного возраста». Возраст исследуемой группы — 17–20 лет, гендерный состав не учтен.

### **3 Результаты (Results)**

С целью изучения эффективности подготовки будущих педагогов к экологическому образованию детей дошкольного возраста нами проведено анкетирование студентов, которое предполагало выявление следующих компонентов: экологическая активность, экологическая ответственность, экологическая деятельность. В целом анкета включала пятнадцать вопросов, обработка результатов осуществлялась методом экспертных оценок от 0 до 5 баллов.

0–1 балл — отсутствие выраженности компонента;

2–3 балла — средняя степень выраженности компонента;

4–5 баллов — высокая степень выраженности компонента.

По компоненту «экологическая активность» низкий уровень характеризуется недостаточной сформированностью экологических интересов, наличием фрагментарных экологических знаний, которые не реализуются в повседневном общении с природой; средний уровень характеризуется наличием непостоянного интереса

к проблемам экологии, но пониманием важности изучения взаимодействия между обществом и природой; высокий уровень характеризуется проявлением активности и самостоятельности в изучении различных аспектов экологии, наличием ценностных ориентаций и убеждений, практикоориентированностью знаний.

По компоненту «экологическая ответственность» низкий уровень характеризуется несформированностью экологически значимых ценностных ориентаций, недостаточной убежденностью необходимости бережного отношения к природе; средний уровень характеризуется наличием экологических установок, однако, экологически ценностные ориентации не всегда реализуются в конкретных поступках и действиях в природе; высокий уровень характеризуется проявлением интересов, мотивов и ценностных ориентаций, побуждающих к экологически оправданному поведению в природе.

По компоненту «экологическая деятельность» низкий уровень характеризуется пассивностью личности и неучастием в мероприятиях, посвященных решению экологических проблем, безынициативностью; средний уровень характеризуется готовностью к участию в экологических мероприятиях и акциях, однако, активной позиции и стойких убеждений не наблюдается; высокий уровень характеризуется активным участием при организации и проведении экологических мероприятий и акций.

Ниже приводим некоторые примеры вопросов анкеты:

1. Как Вы оцениваете собственные знания по экологии?
2. Как часто Вы применяете экологические знания при посещении природных объектов?
3. Насколько Вы осведомлены о реализации национального проекта «Экология»?

4. Посещаете ли Вы цифровые ресурсы, где представлена информация экологического содержания?

5. Принимаете ли Вы участие в общественных экологических мероприятиях или акциях?

6. Какой эмоциональный фон для Вас создает общение с природой?

7. Как Вы считаете, сформированы или нет у Вас экологические привычки?

Результаты анкетирования позволили сделать следующие выводы:

– по компоненту «экологическая активность» 28,8% респондентов проявляют активность и интерес в получении экологических знаний, у них сформированы ценностно-смысловые установки экологической направленности; 54,2 % студентов в целом соблюдают нормы и требования экологического и нравственного императивов, но не уверены в выборе способов поведения при осуществлении деятельности в природе; 17 % проанкетированных не имеют внутренней мотивации к овладению теоретическими знаниями в области экологии как науки;

– по компоненту «экологическая ответственность» 27,1 % студентов готовы к экологически правомерному поведению в природе, имеют высокий уровень развития интринсивной мотивации; 61 % проанкетированных отметили, что у них вызывают затруднения ситуации экологического выбора, хотя иногда их поведение экологически правомерно; 11,9 % респондентов строят свое поведение на основе привычных, житейских прагматических убеждений, что приводит к экологически конфликтным ситуациям;

– по компоненту «экологическая деятельность» у 28,8 %



проанкетированных выявлены сформированные мотивы и потребности к эколого ориентированной деятельности; 52,6 % студентов имеют стойкие стереотипы поведения в экологически значимых ситуациях, однако, они не детерминируют их поведение в природе; 18,6 % респондентов игнорируют участие в экологических мероприятиях, демонстрируя потребительское отношение к природе.

Для достоверности результатов анкетирования нами использована методика определения уровня сформированности экологической культуры личности, включающая три компонента: когнитивный, мотивационный, поведенческий.

На когнитивном уровне к первой группе отнесены студенты, имеющие знания об основных принципах, нормах и закономерностях в природе, принимающие требования экологического императива (35,6 %); ко второй группе отнесены студенты, у которых происходит конфликт между научными и житейскими убеждениями, т.к. их знания недостаточны и может происходить изменение взглядов под воздействием чужого мнения (49,2 %); к третьей группе отнесены студенты имеющие несформированные экологические знания, недостаточную убежденность в их необходимости для экологически оправданного поведения в природе (15,2 %).

На мотивационном уровне к первой группе респондентов отнесены студенты, имеющие мотивы поведения в природе, соответствующие нормам экологически культурной личности (32,2 %); ко второй группе отнесены студенты с противоречивым типом мотивационной направленности, паттерны их поведения, с одной стороны, социально одобряемы, с другой стороны, не соответствуют экологической этике (47,5 %); к третьей группе отнесены студенты, поддерживающие позиции окружающего социума, они призывают

к игнорированию экологических требований природозащитников (20,3 %).

На поведенческом уровне к первой группе отнесены студенты, выбирающие способ поведения, соответствующий требованиям экологического императива, они имеют устойчивую готовность к экологически оправданному поведению в природе (33,9 %); ко второй группе отнесены студенты с противоречивым неустойчивым способом поведения, они могут изменять вектор экологических ценностей под влиянием мнения большинства людей (45,8 %); к третьей группе отнесены студенты, совершающие поступки, несовместимые с экологическими требованиями и нормами в соответствии с законами экологии как науки, показывающие прагматическое и утилитарное восприятие природы (20,3 %).

По результатам диагностики мы можем констатировать, что большая часть респондентов относится по всем трем компонентам (когнитивному, мотивационному, поведенческому) ко второй группе, т. е. группе со средними показателями экологической культуры личности. В тоже время часть студентов по всем компонентам отнесена к третьей группе, т. е. группе респондентов, демонстрирующих низкий уровень сформированности экологической культуры.

Полученные в результате анкетирования данные показали недостаточный уровень экологической активности, экологической ответственности, экологической деятельности студентов. Обобщение этих данных отражают их знания о природе, эмоционально-чувственное отношение к ней, умения и потребности взаимодействия с природными объектами, а также уровень сформированности экологической культуры. Для развития вышеназванных личностных

качеств студентов разработаны и предложены в рамках их профессиональной подготовки следующие дисциплины: на первом курсе «Основы экологической культуры» и на четвертом курсе «Теория и методика экологического образования детей», «Краеведческая работа с детьми дошкольного возраста». Успешность деятельности обеспечивалась единством теоретических и практических составляющих образовательного процесса и использованием краеведческого подхода, являющегося интегрирующим началом.

На занятиях студенты познакомились с государственной политикой в области экологии и экологического образования; региональными аспектами экологической безопасности; особенностями изучения природных зон Южного Урала, их флористическим и фаунистическим разнообразием; классическими и современными подходами к организации экологического образования детей дошкольного возраста в разные возрастные периоды; особенностями организации внутренней и внешней эколого-развивающей среды в детском саду и т. д.

Изучение студентами названных дисциплин позволяет сформировать перечень компетенций, способствующих как повышению уровня их экологической культуры, так и в целом необходимых для организации экологического образования детей дошкольного возраста

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Для верификации эффективности подготовки студентов к экологическому образованию детей нами повторно проведено анкетирование и методика определения уровня сформированности экологической культуры личности (адаптация метода Г. Е. Залеского). Ниже представлены результаты анкетирования:

– по компоненту «экологическая активность» количество респондентов, которые стали проявлять большую активность и интерес в получении экологических знаний, возросло на 6,8 % (с 28,8 % до 35,6 %); количество студентов, которые стали более уверенными в выборе способов поведения при осуществлении деятельности в природе в целом осталось прежним (54,2 %), что можно объяснить изменениями в группе проанкетированных, не имеющих внутренней мотивации к овладению теоретическими знаниями в области экологии как науки, их количество уменьшилось на 6,8 % (с 17 % до 10,2 %);

– по компоненту «экологическая ответственность» количество студентов, имеющих высокий уровень развития интринсивной мотивации, возросло на 11,9 % (с 27,1 % до 39 %); доля проанкетированных, демонстрирующих экологически правомерное поведение, но испытывающих затруднения в ситуации экологического выбора, уменьшилась на 8,5 % (с 61 % до 52,5 %); 3,4 % респондентов не изменили привычные, житейские прагматические убеждения;

– по компоненту «экологическая деятельность» количество проанкетированных, имеющих сформированные мотивы и потребности к эколого ориентированной деятельности, возросло на 6,8 % (с 28,8 % до 35,6 %); незначительно возросло количество студентов, имеющих стойкие стереотипы поведения в экологически значимых ситуациях (с 52,6 % до 54,2 %); 10,2 % респондентов по-прежнему игнорируют участие в экологических мероприятиях, демонстрируя потребительское отношение к природе.

Повторное изучение уровня сформированности экологической культуры личности показало положительную динамику от проводимой работы. На когнитивном уровне в первой группе увеличилось количество студентов, имеющих экологические знания

и соблюдающих требования экологического императива (с 35,6 % до 45,7 %); во второй группе незначительно уменьшилось количество студентов, у которых отсутствуют научные убеждения и руководствующихся чужими экологическими стереотипами (с 49,2 % до 47,5 %); в третьей группе отмечено значительное снижение количества студентов, не владеющих правилами экологически оправданного поведения в природе (с 15,2 % до 6,8 %).

На мотивационном уровне в первой группе увеличилось количество студентов, имеющих эколого ориентированные мотивы поведения в природе (с 32,2 % до 42,4 %); во второй группе количество студентов, поведение которых не соответствует экологической этике, уменьшилось незначительно (с 47,5 % до 45,7 %), что объясняется значительными изменениям в третьей группе, где количество студентов, игнорирующих экологические требования большинства окружающего социума, снизилось с 20,3 % до 11,9 %.

На поведенческом уровне количество студентов, имеющих стойкий экологический императив и оправданное поведение в природе, возросло на 10,15 % (с 33,9 % до 44,05 %); во второй группе было отмечено незначительное снижение количества студентов, имеющих противоречивый вектор экологических ценностей (с 45,8 % до 44,05 %); в третьей группе наблюдалось снижение на 8,4 % количества студентов, имеющих прагматическое и утилитарное восприятие природы (с 20,3 % до 11,9 %).

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что реализуемые дисциплины способствуют качественному формированию экологических знаний, экологически целесообразного поведения и готовности к использованию данного материала в профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста.

## 5 Заключение (Conclusion)

Исследование позволило установить, что подготовка студентов к профессиональной деятельности по реализации задач образовательной области «Познавательное развитие» в части экологического образования, помимо формирования экологических знаний, включает также эколого ориентированную мотивацию и поведение, что является обязательным условием как для профессионального становления студентов, так и для формирования природоориентированных установок детей дошкольного возраста, с которыми им предстоит взаимодействовать.

Целенаправленная работа со студентами предполагает комплексное воздействие на развитие их личностных качеств, проявляющихся в экологической активности, экологической ответственности и экологической деятельности. Таким образом, целью экологического образования становится развитие альтернативного и прогностического экологического мышления и экологической культуры, что соответствует принципам устойчивого развития.

### Библиографический список

1. Канарш Г. Ю. Экология и капитализм // Знание. Понимание. Умение. 2023. № 1. С. 90–107. DOI 10.17805/zpu.2023.1.6. EDN: RDGQYU
2. Дзятковская Е. Н. О концепции отечественного экологического образования в международном контексте // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 1. С. 6–13. DOI 10.21209/2658-7114-2023-18-1-6-13. EDN: ETVRJK
3. Будякова Т. П., Пронина А. Н. Проблемы формирования экологического сознания современных школьников // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16, № 2. С. 153–164. DOI 10.26907/esd.16.2.10. EDN: WMQQA (Scopus).
4. Глазачев С. Н., Петров С. Е. Высшее педагогическое образование в области окружающей среды на современном этапе // Грани познания. 2021. № 4. С. 12–20. EDN: LYWQCR
5. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Миссия экологического образования – 2030 // Педагогика. 2020. № 6. С. 68–76. EDN: MQFSXF
6. Лидская Э. В., Мдивани М. О. Экологическое сознание детей 6–10

лет с точки зрения диалектического мышления // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 77–86. DOI 10.17759/pse.2017220607. EDN ZXKZWT (Scopus, WoS, RSCI).

7. Мамедов Н. М. Экологизация образования не заменит экологическое образование // Энергия: экономика, техника, экология. 2023. № 2 (458). С. 8–13. DOI 10.7868/S0233361923020027. EDN: DUXNDP

8. Рыжова Н. А. Образование для устойчивого развития: что может детский сад? // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2020. № 8. С. 433–434. EDN: HWREXT

9. Батурина О. Ю. Анализ готовности студентов к осуществлению экологического образования в профессиональной деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология. 2022. № 1 (58). С. 192–203. DOI 10.26456/vtpsyped/2022.1.192. EDN: MEVNPS

10. Гришаева Ю. М., Ткачева З. Н., Евстафьева Н. С. Профессиональное педагогическое образование и экологическая культура будущего учителя: задачи и возможности реализации // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 10. С. 58–60. EDN: ZQXPSH

11. Шепилова Н. А. Изучение компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в области экологического образования дошкольников // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11, № 1 (43). С. 51–58. DOI 10.7442/2071-9620-2019-11-1-51-58. EDN: NBGMXF

12. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. Москва : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

13. Шутова И. П., Осинцева Н. В. Диагностика уровня сформированности мотивационного и деятельностного компонентов экологической культуры личности будущего учителя: применение метода Г. Е. Залесского // Научный диалог. 2017. № 4. С. 273–287. DOI 10.24224/2227-1295-2017-4-273-287. EDN: YLOOBF

**B. A. Artemenko<sup>1</sup>, Z. I. Tyumaseva<sup>2</sup>, N. Ye. Permyakova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-8101-4401

Docent, Candidate of Biological Sciences,

Head of the Department of Theory,

Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state

Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: artemenkoba@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-5895-0605

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,

Head of the Department of Life Safety and Biomedical Disciplines,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: zit@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-2489-3072  
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Theory,  
Methods and Management of Preschool Education, South-Ural state  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: permyakovane@cspu.ru*

## **CONTENT-TECHNOLOGICAL FEATURES OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

*Introduction.* Global changes in modern society affect almost all spheres of public life and are reflected in emerging environmental contradictions, affecting primarily the problems of human survival. This dictates the need for changes in the triad «man – society – nature», which affect the relationship between man and the environment, but also the main trends in education in the field of ecology. The new content of this education is determined by the implementation of the environmental approach. Moreover, the dichotomy in studying the material lies, on the one hand, in the formation of an ecological worldview among students – future teachers, and on the other hand, among preschool children. Thus, the training of specialists should include the following areas: the formation of an ecological worldview, environmental professionalism and practical activities in nature. Environmental education of future teachers will allow them to ensure high-quality organization of the educational process in kindergarten in the future. For more in-depth training of students, it is not enough to just use traditional forms of work; it is necessary to interact with environmental institutions, cultural institutions, specialized educational organizations, etc. The article discusses the issue of preparing future teachers for organizing environmental education for preschool children. The main content of the study is to identify the level of students' readiness for this process.



*Materials and methods.* When designing the study, the following methods were used: analysis of literature and regulatory documents on the problem under consideration; conversation; survey; methodology for determining the level of formation of an individual's ecological culture (adaptation of the method of G. E. Zalesky). 59 students from the Faculty of Preschool Education took part in the study.

*Results.* The process of preparing future teachers for professional activities within the framework of the study is the formation of environmental activity, environmental responsibility, environmental activities and, in general, the environmental culture of preschool children. The study of disciplines aimed at revealing the theoretical and practical aspects of environmental education for preschool children, taking into account the local history approach, allows us to create a list of professional competencies of future teachers.

*Discussion.* Based on the results of the work done in order to identify the readiness of students of the Faculty of Preschool Education to implement the tasks of the educational field "Cognitive Development", section "Ecological Education", the effectiveness and feasibility of this activity was identified in three components: environmental activity, environmental responsibility, environmental activity, which confirmed the adequacy material offered for students to study within the framework of implemented programs

*Conclusion.* The results of the work made it possible to state that the readiness of students to implement environmental education for preschool children lies in the development of their environmental activity, environmental responsibility, environmental activities and the formation of an environmental culture. The professional competence of students in the field of environmental education of preschool children is aimed at their mastering both environmental knowledge and environmentally appropriate behavior and readiness to use this material in professional activities.

**Keywords:** Professional training; Teacher of preschool educational organization; Preschool education; Education in pedagogical university; Environmental education; Environmental culture.

**Highlights:**

It has been established that the preparation of teachers for the implementation of the educational field “Cognitive Development” in terms of environmental education of preschool children includes three levels: cognitive, motivational, behavioral;

The experience of preparing students for environmental education of preschool children is described.

**References**

1. Kanarsh G.Yu. (2023), *Ekologiya i kapitalizm* [Ecology and capitalism], *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 1, 90–107. DOI 10.17805/zpu.2023.1.6. EDN: RDGQYU (In Russian).
2. Dzyatkovskaya E.N. (2023), *O koncepcii otechestvennogo ekologicheskogo obrazovaniya v mezhdunarodnom kontekste* [On the Concept of Russian Environmental Education in the International Context], *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 18, 1, 6–13. DOI 10.21209/2658-7114-2023-18-1-6-13. EDN: ETVRJK (In Russian).
3. Budyakova T.P. & Pronina A.N. (2021), *Problemy formirovaniya ekologicheskogo soznaniya sovremennyh shkol'nikov* [Problems of Developing the Ecological Consciousness of Modern Schoolchildren], *Obrazovanie i samorazvitie*, 16, 2, 153–164. DOI 10.26907/esd.16.2.10. EDN: WMQQA (Scopus). (In Russian).
4. Glazachev S.N. & Petrov S.E. (2021), *Vyshee pedagogicheskoe obrazovanie v oblasti okruzhayushchej sredy na sovremennom etape* [Higher pedagogical education in the environmental sphere at the present stage], *Grani poznaniya*, 4, 12–20. EDN: LYWQCR (In Russian).
5. Dzyatkovskaya E.N. & Zahlebnyj A.N. (2020), *Missiya ekologicheskogo obrazovaniya – 2030* [Mission of ecological education – 2030], *Pedagogika*, 6, 68–76. EDN: MQFSXF (In Russian).
6. Lidskaya E.V. & Mdivani M.O. (2017), *Ekologicheskoe soznanie detej 6–10 let s tochki zreniya dialekticheskogo myshleniya* [Environmental Awareness of Children Aged 6–10 Years from the Standpoint of Dialectical Thinking], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 22, 6, 77–86. DOI 10.17759/pse.2017220607. EDN ZXKZWT (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).
7. Mamedov N.M. (2023), *Ekologizaciya obrazovaniya ne zamenit ekologicheskoe obrazovanie* [Environmentalization of education will not

replace environmental education], *Energiya: ekonomika, tekhnika, ekologiya*, 2, 8–13. DOI 10.7868/S0233361923020027. EDN: DUXNDP (In Russian).

8. Ryzhova N.A. (2020), *Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya: chto mozhet detskij sad?* [Education for sustainable development: what can a kindergarten do?], *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta*, 8, 433–434. EDN: HWREXT (In Russian).

9. Baturina O.Yu. (2022), *Analiz gotovnosti studentov k osushchestvleniyu ekologicheskogo obrazovaniya v professional'noj deyatel'nosti* [Analysis of the readiness of students to implement environmental education in their professional activities], *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika i psihologiya*, 1, 192–203. DOI 10.26456/vtspyped/2022.1.192. EDN: MEVNPS (In Russian).

10. Grishaeva Yu.M., Tkacheva Z.N. & Evstaf'eva N.S. (2017), *Professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie i ekologicheskaya kul'tura budushchego uchitelya: zadachi i vozmozhnosti realizacii* [Professional pedagogical education and ecological culture of the future teacher: tasks and possibilities of implementation], *Alma mater*, 10, 58–60. EDN: ZQXPSH (In Russian).

11. Shepilova N.A. (2019), *Izuchenie kompetentnosti pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii v oblasti ekologicheskogo obrazovaniya doshkol'nikov* [Study of the competence of preschool educational organization teachers in the field of environmental education of preschool children], *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*, 11, 1, 51–58. DOI 10.7442/2071-9620-2019-11-1-51-58. EDN: NBMXMF (In Russian).

12. Zaleskij G.E. (1994), *Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenij lichnosti* [Psychology of the worldview and beliefs of the individual], *Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*, Moscow, 144 p. (In Russian).

13. Shutova I.P. & Osinceva N.V. (2017), *Diagnostika urovnya sformirovannosti motivacionnogo i deyatel'nostnogo komponentov ekologicheskoy kul'tury lichnosti budushchego uchitelya: primeneniye metoda G. E. Zaleskogo* [Diagnostics of level of formation of motivational, activity and behavioral components of ecological culture of personality of future teacher: application of method by G. E. Zalesky], *Nauchnyj dialog*, 4, 273–287. DOI 10.24224/2227-1295-2017-4-273-287. EDN: YLOOBF (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 02.09.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 22.09.2023.***

***The article was submitted 02.09.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 22.09.2023.***

*Научная статья*

УДК 378.4

ББК 74.3

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.002

**О. Ю. Афанасьева<sup>1</sup>, Е. Ю. Никитина<sup>2</sup>, А. Н. Богачев<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 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*

<sup>2</sup>ORCID № 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*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-3206-5963

Доцент, кандидат педагогических наук, первый проректор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: bogachevan@cspu.ru*

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

### **Аннотация**

*Введение.* Изучение иностранного языка и сдача соответствующего кандидатского экзамена являются обязательными компонентами программы подготовки аспирантов по всем специальностям. Это объясняется необходимостью развития умений поиска специальной научной информации в иноязычных научных изданиях и в сети Интернет, совершенствования коммуникативных умений общения (устного и письменного) в научном сообществе, изучения мирового научного знания и исследовательского опыта.

---

© Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю., Богачев А. Н., 2023

*Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 5, 2023*

Одним из неотъемлемых элементов иноязычной подготовки аспирантов является работа с аутентичной научной монографией, содержание которой соответствует тематике диссертационного исследования аспиранта. С целью совершенствования обучения молодых ученых работе со специализированной литературой необходимо рассмотреть некоторые особенности образовательного процесса, определяющие эффективность взаимодействия всех его участников.

*Материалы и методы.* Исследование осуществлялось на базе изучения научной психолого-педагогической литературы, в частности, посвященной проблемам иноязычного образования в вузе, развития иноязычной коммуникативной компетенции, организации образовательного процесса в аспирантуре и т. д. Ряд выводов и умозаключений сделан в результате осмысления собственного опыта в качестве преподавателя иностранного языка в аспирантских группах и обобщения результатов работы коллег.

*Результаты.* Исследование показало, что в процессе подготовки аспирантов по иностранному языку целесообразно использовать современные интерактивные технологии: CLIL технологию (англ. акроним CLIL — предметно-языковое интегрированное обучение), а также элементы тандем-обучения. Отмечены особенности реализации этих технологий в текущей образовательной ситуации.

*Обсуждение.* Высказывается предположение, что тенденция к применению интерактивных технологий обучения иностранному языку обусловлена процессом индивидуализации обучения. Использование интерактивных технологий предусматривает учет ряда факторов: профильной специализации аспиранта, уровня сформированности его иноязычной коммуникативной компетенции, квалификации преподавателя.

*Заключение.* Делается вывод о значительном лингводидактическом потенциале интерактивных технологий в процессе подготовки специалиста высшей квалификации в педагогическом вузе, способного к осуществлению продуктивной коммуникации в профессиональной и научной среде. Подчеркивается, что применение интерактивных технологий обучения иностранному языку в аспирантуре отвечает современным требованиям, предъявляемым к образовательному процессу в вузе: интегративности, трансдисциплинарности, построению индивидуальных образовательных траекторий и т. д.

**Ключевые слова:** иноязычное образование; аспирантура; аспирант; педагогический вуз; технология предметно-языкового интегрированного обучения; тандем-метод.

**Основные положения:**

– для иноязычной подготовки аспирантов характерным является высокий уровень индивидуализации процесса обучения иностранному языку;

– особая роль в иноязычном образовательном процессе на уровне аспирантуры отводится интерактивным технологиям обучения, в частности, технологии предметно-языкового интегрированного обучения и тандем-методу;

– иноязычная подготовка в аспирантуре подразумевает установление партисипативных отношений всех участников образовательного процесса.

**1 Введение (Introduction)**

В настоящее время в вузах России уделяется большое внимание оптимизации подготовки аспирантов, формированию у них готовности и способности к самостоятельной творческой деятельности, продуктивной научно-исследовательской работе. Высокого

уровня осведомленности о современном состоянии науки в стране и мире невозможно достичь без знания иностранных языков и, прежде всего, английского языка, который по-прежнему является ведущим средством научной коммуникации. В связи с этим ученые и практики активно изучают пути повышения эффективности обучения иностранному языку и развития иноязычной коммуникативной компетенции высококвалифицированных специалистов в сфере научного общения [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Получение новых научных знаний, расширение научного кругозора, знакомство с современным состоянием изучаемой научной проблемы, подготовка к написанию диссертации напрямую связаны с такими видами речевой деятельности, как чтение научного текста (выбранной монографии по теме научного исследования), письмо (реферирование), а также с переводом.

Отсюда, одна из целей дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре состоит в формировании у аспирантов умения и навыки чтения научной литературы, получении и анализе научной информации из бумажных и электронных источников. Соответственно, перед преподавателем стоит задача выбрать адекватные способы и технологии решения этой задачи.

Цель статьи — изучить дидактический потенциал ряда интерактивных технологий в обучении аспирантов иностранному языку как языку международного научного общения.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Исследование традиционно основывается на анализе и интерпретации психолого-педагогической и методической литературы, в которой рассматриваются проблемы, актуальные для подготовки современного педагога на уровне аспирантуры: развитие

иноязычной коммуникативной компетенции, способности к продуктивному иноязычному устному и письменному общению в контексте научной и профессиональной деятельности; выбор оптимальных способов и технологий обучения аспирантов иностранному языку и т. д. Кроме того, в ходе исследования имели место рефлексия, анализ и обобщение собственного педагогического опыта авторов статьи, имеющих большой стаж работы в аспирантуре, а также изучение результатов теоретических изысканий и экспериментальной работы ученых и практиков [7].

### **3 Результаты (Results)**

Как известно, иностранный язык представляет собой значимый компонент образовательной и культурной подготовки обучающегося на всех ступенях образования и должен рассматриваться не только самостоятельная предметная область изучения, но и как инструмент освоения профессионально релевантных областей знания, необходимых для формирования профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе и, в частности, в аспирантуре. Данная цель может быть реализована с помощью предметно-языкового интегрированного обучения, или CLIL технологии (Content and Language Integrated Learning), которая была впервые предложена Д. Маршем в 1994 году в Финляндии. В рамках предметно-языкового интегрированного обучения процесс овладения иностранным языком приобретает большую целенаправленность, так как язык используется как инструмент реализации конкретных, профессионально-ориентированных коммуникативных задач, что, в конечном итоге, способствует повышению мотивации обучающихся к его изучению [8; 9].

Говоря о мотивирующем потенциале CLIL, специалисты



отмечают следующие факторы, оказывающие на него влияние: широкие возможности изучения содержания профильной дисциплины с использованием языка как средства получения новых знаний; возможность освоения терминологической лексики и пополнение активного и пассивного профессионального словаря; возможность участия в межкультурном научном диалоге [10].

Реализация CLIL может осуществляться на базе двух подходов: в первом случае обучение имеет предметно-ориентированный характер с основным акцентом на овладении содержанием профильной дисциплины, а во втором — образовательные процесс отмечен лингвистической ориентацией, т. е. сконцентрирована на изучении иностранного языка через профильный предмет. Предполагается, что дисциплина «Иностранный язык» в программе обучения в аспирантуре должна быть направлена на то, чтобы владение иностранным языком позволяло аспирантам развивать свои коммуникативные профессионально- и научно-ориентированные умения и навыки письменной и устной речи. Лингводидактический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения максимально реализуется с использованием лингвистически-ориентированного подхода в обучении аспирантов чтению, переводу, реферированию текста по специальности (монографии, статей), а также устной беседе по его содержанию.

Учитывая тот факт, что уровень иноязычной подготовки аспирантов может быть не одинаков, преподаватель, стремясь привести знания, умения и навыки обучающихся к запланированным программой показателям, должен оказать им своего рода поддержку, например, применяя технику «скаффолдинг». Применительно к занятиям с аспирантами эта техника может включать следующие

элементы: дозирование (сокращение или увеличение) объема лингвистической информации и объема текста, подлежащего чтению, переводу и реферированию; ориентирование обучающихся на использование бумажных или электронных отраслевых словарей, глоссариев, справочников; применение готовых шаблонов для структурирования устного или письменного высказывания и т. п. (Салехова Л. Л., Григорьева К. С., Лукоянова М. А. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL : учебно-методическое пособие. Казань : Казанский федеральный университет, 2020. 101 с.).

Немаловажную роль в иноязычной подготовке аспирантов играют элементы тандем-обучения. Тандем-метод, или языковой тандем, в первоначальном своем истолковании представляет собой овладение иностранным языком в паре с партнером, являющимся носителем этого языка. В этом случае возникает реальная возможность организации иноязычной коммуникации двух партнеров по изучению языков друг друга в условиях реального или виртуального общения. Результатом признания эффективности данного метода овладения иностранным языком в современной образовательной ситуации является значительное количество научных работ на эту тему и даже появление лексического новообразования «лингвотандемика» [11; 12].

О. О. Амерханова предлагает расширить репертуар режимов тандем-обучения, включив в него не только форму:

«студент – студент», но и «студент – преподаватель»  
и «преподаватель – преподаватель» [13].

В каждом из этих случаев центральным фактором эффективности процесса обучения является партисипативность в отношениях участников тандема и взаимовлияние на когнитивные процессы.

Наш собственный педагогический опыт показывает, что к элементам тандем-обучения в условиях аспирантуры разумно прибегать при обучении аспирантов чтению специальной литературы, ее переводу и реферированию. При этом участниками тандема становятся преподаватель иностранного языка и преподаватель профильной дисциплины (или научный руководитель аспиранта). Поскольку преподаватель иностранного языка работает с аспирантами различных специальностей, он не может иметь высокую степень осведомленности в каждой из них. Поэтому он вынужден или сам советоваться с профильными преподавателями относительно перевода и толкования основных понятий, терминов и концепций изучаемой дисциплины, или направлять к ним обучающихся с целью получения профессиональной консультации, которая может помочь в понимании и переводе текста научной монографии или статьи. Иными словами, преподаватель иностранного языка компетентен в языковой форме устного или письменного высказывания студента, профильный же преподаватель способен оценить степень научной достоверности сообщения аспиранта. Заметим, что в ряде вузов на экзамен кандидатского минимума по иностранному языку приглашаются научные руководители аспирантов, чтобы оценить содержательную сторону их ответов.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Следует подчеркнуть, что логично вытекающая из задач иноязычной подготовки в аспирантуре тенденция к применению интерактивных технологий обучения иностранному языку обусловлена процессом индивидуализации обучения, которая представляет собой такую организацию образовательного процесса (включая способы, приемы, темпы обучения), при которой учитываются индивидуальные особенности обучающихся.

К этим особенностям, в первую очередь, относится специализация аспирантов (педагогика, история, филология, биология и т. д.), которая определяет выбор научной литературы для чтения, перевода и реферирования, подбор соответствующей справочной литературы и т. д. На занятиях по иностранному языку необходимо гармоничное сочетание групповой и индивидуальной форм работы, чтобы удовлетворить образовательные потребности каждого аспиранта. Группы могут организовываться по принципу общей профильной направленности обучающихся, что даст им возможность обмениваться предметно значимой информацией, совершенствовать умения работать с бумажными и электронными научными источниками на иностранных языках, а также умения и навыки научной иноязычной коммуникации.

Начальный уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции аспиранта также оказывает влияние на содержание образовательного процесса, его темпы и организационную сторону. Целесообразно предлагать обучающимся дифференцированные задания: продвинутого уровня или нацеленные на компенсацию имеющихся у них пробелов.

Иноязычное образование на уровне аспирантуры предъявляет серьезные требования к преподавателю, который его осуществляет: высокий уровень знания иностранного языка, владение им как языком научной коммуникации, базовые знания в различных предметных областях, владение интерактивными технологиями обучения, способность к сотрудничеству и партисипативному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса и т.д.

## **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, интерактивные технологии иноязычной под-

готовки аспирантов, обучающихся в педагогическом вузе, могут рассматриваться как обладающий большим лингводидактическим потенциалом инструментарий развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих профессионалов высокой квалификации, их способности и готовности к эффективному общению в научной среде, а также повышения их научной и профессиональной мобильности и конкурентоспособности на региональных и международных рынках труда. При этом использование интерактивных технологий актуализирует такие неотъемлемые характеристики современного образовательного процесса в высшей школе, как индивидуализация образования, интегративность, трансдисциплинарность, партисипативность и т. д.

### Библиографический список

1. Танцура Т. А. Профессионально-ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения // Казанский педагогический журнал. 2021. № 2 (146). С. 128–133. DOI 10.51379/KPJ.2021.146.3.017. EDN: EPLHPC
2. Бурцева Э. В., Чепак О. А. Обучение иностранному языку в аспирантуре: основные проблемы и пути их решения // Банзаровские чтения : материалы международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Д. Банзарова и 90-летию БГПИ-БГУ : в 2-х частях, 30–31 марта 2022 года. Улан-Удэ : Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2022. Ч. 2. С. 133–139. DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-133-139. EDN: SHZPFC
3. Роговая Н. А. Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1 (48). С. 155–165. DOI 10.52944/PORT.2022.48.1.010 EDN: AYVWLG
4. Мироненко Е. С. Преподавание иностранного языка в аспирантуре в новых образовательных условиях: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Вопросы территориального развития. 2016. № 2 (32). URL: <http://vtr.vscs.ac.ru/article/1824> (дата обращения: 07.09.2023). EDN: VWNUAX
5. Helaluddin, Mannahali M., Purwati D., Alamsyah, & Wijaya H. (2023), “An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners’ Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills”, *Journal of Language & Education*, 9 (2), 101–117. DOI

10.17323/jle.2023.14704 (Scopus, WoS).

6. Ermolaeva P. & Barron P. (2022), “The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education”, *Training, Language and Culture*, 6(4), 31–49. DOI 10.22363/2521-442X-2022-6-4-31-49 (Scopus). EDN: MBJMDZ

7. Сысоев П. В., Амерханова О. О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 276–288. (WoS). DOI 10.17223/19996195/40/20. EDN: YTIIMZ

8. Усманова З. Ф., Заяц Т. В., Мукажанова Г. Ж. Реализация технологии CLIL в условиях полилингвального обучения // *Филология и лингвистика в современном мире : материалы I Международной научной конференции, июнь 2017 года*. Москва : Буки-Веди, 2017. С. 94–97. EDN: YTUXIP

9. Сухарева Т. Н. Методические основы применения технологии CLIL как средства формирования метапредметных результатов обучения в аграрном вузе [Электронный ресурс] // *Наука и Образование*. 2022. Том 5, № 2. URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/4869> (дата обращения: 07.09.2023). EDN: SGTDZD

10. Григорьева К. С. Интеграция предметного содержания и иностранного языка: возможности и перспективы // *Материалы международной конференции VI Бодуэновские чтения, 18–21 октября 2017 года : труды и материалы : в 2 т. / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Д. А. Мартынова, Г. А. Николаева*. Казань : Изд-во Казанского университета, 2017. Т. 2. С. 79–83. EDN: ZTVRPT

11. Бартош Д. К., Харламова М. В. Тандем метод как современная форма организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку // *Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурная камунікація і професійна арыентаванае навучанне замежным мовам : материалы XV Международной научной конференции, посвященной 100-летию образования Белорусского государственного университета, 29 октября 2021 года*. Минск : БГУ, 2021. С. 83–87. EDN: DCKGKN

12. Мельникова К. А., Тюкина Л. А. Использование тандем-метода при изучении иностранного языка // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 4 (106). DOI 10.23670/IRJ.2021.106.4.077. EDN: ZJWWWD

13. Амерханова О. О. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода // *Вестник Тамбовского университета*. 2016. Т. 21, № 11 (163). С. 52–62. (Гуманитарные науки). DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-52-62. EDN: XCDBTV

**O. Yu. Afanasyeva<sup>1</sup>, Ye. Yu. Nikitina<sup>2</sup>, A. N. Bogachev<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID 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*

<sup>2</sup>ORCID 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*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-3206-5963

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
First Vice-Rector, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: bogachevan@cspu.ru*

## **UPDATING FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING GRADUATE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

### **Abstract**

*Introduction.* Studying a foreign language and passing the corresponding candidate exam are obligatory components of the postgraduate training program in all specialties. It is due to the need to develop the skills of searching for special scientific information in foreign language scientific publications and on the Internet, improving communication skills (oral and written) in the scientific community, studying world science and research experience. One of the integral elements of foreign language training for postgraduate students is working with an authentic scientific monograph, the content of which corresponds to the topic of their dissertation research. In order to improve young scientists' work with specialized literature, it is necessary to consider some features of the educational process that determine the effectiveness of the interaction of all its participant.

*Materials and methods.* The research was carried out on the basis of psychological and pedagogical literature, in particular, devoted to the problems of foreign language education at a university, the development of foreign language communicative competence, the organization of the educational process in postgraduate school, etc. A number of conclusions were made as a result of analyzing our own experience as university teachers in postgraduate groups and summarizing the results of the work of our colleagues.

*Results.* The study showed that in the process of training postgraduate students in a foreign language, it is advisable to use modern interactive technologies: CLIL technology (subject-language integrated learning), as well as elements of tandem learning. The authors consider the distinctive features of these technologies' implementation in the current educational context.

*Discussion.* It is suggested that the trend towards the use of interactive technologies in teaching a foreign language to postgraduate students is due to the process of individualization of learning. The use of interactive technologies is determined by a number of factors: the postgraduate's profile specialization, the level of development of his/her foreign language communicative competence, and the teacher's qualifications.

*Conclusion.* The conclusion is made about the significant linguodidactic potential of interactive technologies in the process of training a highly qualified specialist at a pedagogical university, capable of carrying out productive communication in a professional and scientific environment. It is emphasized that the use of interactive technologies for teaching a foreign language in graduate school meets modern requirements for the educational process at a university: integrativeness, transdisciplinarity, building individual educational trajectories, etc.

**Keywords:** Foreign language education; Postgraduate school; Postgraduate student; Pedagogical university; Technology of subject-language integrated learning; Tandem method.

**Highlights:**



Foreign language training for graduate students is characterized by a high level of individualization;

Special role in the foreign language educational process at the postgraduate level is given to interactive learning technologies, in particular, the technology of subject-language integrated learning and the tandem method;

Foreign language training in postgraduate school implies the establishment of participatory relationships among all participants in the educational process.

### References

1. Tantsura T.A. (2021), *Professional'no-oriyentirovannoye inoyazychnoye obucheniye: problemy i puti resheniya* [Professionally oriented foreign language teaching: problems and solutions], *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2 (146), 128–133. DOI 10.51379/KPJ.2021.146.3.017. EDN: EPLHPC (In Russian).
2. Burtseva E.V. & Chepak O.A. (2022), *Obucheniye inostrannomu yazyku v aspiranture: osnovnyye problemy i puti ikh resheniya* [Teaching a foreign language in graduate school: main problems and ways to solve them], *Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 200-letiyu so dnya rozhdeniya D. Banzarova i 90-letiyu Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Dorzhi Banzarova "Banzarovskiyechteniya"*, v 2-kh chastyakh, 30–31 marta 2022 goda [Materials of the international scientific conference dedicated to the 200th anniversary of the birth of D. Banzarov and the 90th anniversary of Buryat State University named after Dorji Banzarov "Banzarov readings", in 2 parts,], Buryatskiy gosudarstvennyy universitet imeni Dorzhi Banzarova, Ulan-Ude, March 30–31, 2022, 2, 133–139. DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-133-139. EDN: SHZPFC (In Russian).
3. Rogovaya N.A. (2022), *Diagnostika urovnya motivatsii k izucheniyu professional'nogo in-ostrannogo yazyka* [Diagnosis of the level of motivation to study a professional foreign language], *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda*, 1 (48), 155–165. DOI 10.52944/PORT.2022.48.1.010 EDN: AYVWLG (In Russian).
4. Mironenko Ye.S. (2016), *Prepodavaniye inostrannogo yazyka v aspiranture v novykh obrazovatel'nykh usloviyakh: problemy i perspektivy* [Teaching a foreign language in graduate school in new educational conditions: problems and prospects], *Voprosy territorial'nogo razvitiya* [Electronic], 2 (32). Available at: <http://vtr.vscs.ac.ru/article/1824> (Accessed: 07.09.2023). EDN: VWNAX (In Russian).

5. Helaluddin, Mannahali M., Purwati D., Alamsyah, & Wijaya H. (2023), “An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners’ Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills”, *Journal of Language & Education*, 9 (2), 101–117. DOI 10.17323/jle.2023.14704 (Scopus, WoS).

6. Ermolaeva P. & Barron P. (2022), “The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education”, *Training, Language and Culture*, 6(4), 31–49. DOI 10.22363/2521-442X-2022-6-4-31-49 (Scopus). EDN: MBJMDZ

7. Sysoyev P.V. & Amerkhanova O.O. (2017), *Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom* [The influence of the tandem method on graduate students’ mastery of foreign-language written scientific discourse], *Yazyk i kul'tura*, 40, 276–288. (WoS). DOI 10.17223/19996195/40/20. EDN: YTIIMZ (In Russian).

8. Usmanova Z.F., Zayats T.V. & Mukazhanova G.Zh. (2017), *Realizatsiya tekhnologii CLIL v usloviyakh polilingval'nogo obucheniya* [Implementation of CLIL technology in multilingual learning] *Materialy I Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii “Filologiya i lingvistika v sovremennom mire”, iyun' 2017 goda* [Materials of the I International Scientific Conference “Philology and linguistics in the modern world”, June 2017. Buki-Vedi, Moscow, 2017. pp. 94–97. EDN: YTUXIP (In Russian).

9. Sukhareva T.N. (2022), *Metodicheskiye osnovy primeneniya tekhnologii CLIL kak sredstva formirovaniya metapredmetnykh rezul'tatov obucheniya v agrarnom vuze* [Methodological principles of using CLIL technology as a means of developing meta-subject learning outcomes in an agricultural university], *Nauka i obrazovaniye*, 5, 2. Available at: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/4869> (Accessed: 07.09.2023). EDN: SGTDZD (In Russian).

10. Grigor'yeva K.S. (2017), *Integratsiya predmetnogo sodержaniya i inostrannogo yazyka: vozmozhnosti i perspektivy* [Integration of subject content and foreign language: opportunities and prospects], *Materialy mezhdunarodnoy konferentsii VI Baudouin'skiye chteniya, 18–21 oktyabrya 2017 goda, Trudy i materialy, v 2 t.* [Proceedings of the international conference VI Baudouin Readings, works and materials, in 2 volumes], Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, Kazan', October 18–21, 2017, 2, 79–83. EDN: ZTVPPT (In Russian).

11. Bartosh D.K. & Kharlamova M.V. (2021), *Tandem metod kak sovremennaya forma organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov po inostrannomu yazyku* [Tandem method as a modern form of organizing independent work of students in a foreign language], *Materialy XV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo univresiteta “Mezhkul'turnaya kommuni-*

*katsiya i professional'no oriyentirovannoye obucheniye inostrannym yazykam*”, 29 oktyab-rya 2021 goda [Materials of the XV International Scientific Conference dedicated to the 100th anniversary of the formation of the Belarusian State University “Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages”], Belorusskiy gosudarstvennyy univrsitet, Minsk, October 29, 2021, 83–87. EDN: DCKGKN (In Russian).

12. Mel'nikova K.A. & Tyukina L.A. (2021), *Ispol'zovaniye tandem — metoda pri izuchenii inostrannogo yazyka* [Using the tandem method in learning a foreign language], *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 4 (106). DOI 10.23670/IRJ.2021.106.4.077. EDN: ZJWWWD (In Russian).

13. Amerkhanova O.O. (2016), *Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture na osnove tandem-metoda* [Features of teaching a foreign language in graduate school based on the tandem method], *Vestnik Tambovskogo universiteta*, “Seriya. Gumanitarnyye nauki”, 21, 11 (163), 52–62. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-52-62. EDN: XCDBTV (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 13.09.2023; одобрена после рецензирования 14.09.2023; принята к публикации 19.09.2023.***

***The article was submitted 13.09.2023; approved after reviewing 14.09.2023; accepted for publication 19.09.2023.***

**Научная статья**

**УДК 378.4 : 811**

**ББК 74.480.26**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.003**

**Е. А. Бароненко<sup>1</sup>, Е. Б. Быстрой<sup>2</sup>, Ю. А. Райсвих<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 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*

<sup>2</sup>ORCID № 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*

<sup>3</sup>ORCID № 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*

## **КОЛЛАБОРАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обозначена актуальность реализации коллаборационной направленности подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности, реализация которой позволит сформировать у них необходимые профессиональные качества и будет способствовать формированию и развитию умения находить наиболее адекватные способы решения

---

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

*Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 5, 2023*

поставленных задач без выхода за рамки профессиональной этики и в соответствии с социальным заказом общества.

*Материалы и методы.* В статье нашли отражения дидактические решения реализации коллаборационной направленности подготовки будущих учителей иностранного языка, позволяющие распределить функции между всеми субъектами учебного процесса для выполнения поставленной задачи. Единое ценностно-ориентационное пространство позволяет реализовать темоцентрированное взаимодействие при создании видеороликов, а также интегрировать в учебный процесс элементы арт-взаимодействия посредством музыки, живописи, литературы и актерского мастерства. Применение вышеназванных групповых форм работы способствует личностному включению будущих учителей иностранного языка в коллаборационную деятельность.

*Результаты.* Основными характерными чертами применения групповых форм работы с целью реализации коллаборационной направленности подготовки будущих учителей иностранного языка являются атмосфера сотрудничества, разделение функциональных обязанностей внутри группы, работа в комфортном темпе, что позволяет обучающимся конструктивно взаимодействовать не только друг с другом, но и с педагогом, решая поставленные перед ними учебные задачи. Особую значимость приобретает финальная индивидуальная и групповая рефлексия.

*Обсуждение.* Сравнение и анализ точек зрения ученых и педагогов-практиков по проблеме коллаборационной направленности образовательного процесса подтвердили значимость педагогической коллаборации для формирования у обучающихся способности и готовности к эффективному взаимодействию в команде,

а также к успешной коммуникации с различными субъектами образовательного процесса. Большинство ученых отмечают, что коллаборационная направленность образовательного процесса способствует созданию атмосферы сотрудничества на занятиях и позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность студентов. Анализ различных методических позиций подтвердил, что изложенные авторами в данной статье положения в основном соотносятся с точками зрения других авторов.

*Заключение.* Необходимость качественной подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности детерминировала создание коллаборационной направленности учебного процесса, что способствовало оптимизации учебно-познавательной деятельности, осознанию обучающимися себя как важного субъекта учебного процесса и, следовательно, формированию значимых профессионально-ценностных ориентаций.

**Ключевые слова:** будущие учителя иностранного языка; профессиональная подготовка; коллаборационная направленность; групповые формы работы; темоцентрированное взаимодействие; арт-взаимодействие; коллажирование.

**Основные положения:**

- доказана актуальность создания коллаборационной педагогической среды для подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности на более высоком уровне;
- апробированы групповые формы работы для создания коллаборационной направленности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, что соответствует образовательным потребностям обучающихся и социальному заказу общества.

## **1 Введение (Introduction)**

Качественная подготовка учителя иностранного языка выступает предпосылкой для подготовки конкурентоспособного специалиста, готового принимать самостоятельные решения, быть настоящим профессионалом в своей сфере и обладать чувством ответственности. Социальный заказ общества направлен на подготовку такого учителя иностранного языка, который способен применять разнообразные формы и методы обучения в соответствии с целевой группой обучающихся. Современный педагог должен обладать сформированными на должном уровне компетенциями в различных сферах, умением общения, способностью организовать учебный процесс с учетом особенностей всех его субъектов. Как справедливо утверждают Е. Н. Кролевецкая, Е. А. Карабутова, Д. И. Михайлова и С. И. Остапенко, профессионализм современного учителя неразрывно связан с процессом развития полисубъектности педагога, проявляющейся в первую очередь в способности занимать активную субъектную позицию в сфере профессиональной деятельности, выступать субъектом целенаправленных педагогических отношений и взаимодействий [1]. С целью решения поставленной задачи формирования компетентности и профессионализма будущих учителей необходимо придать процессу их подготовки коллаборационную направленность, что предполагает систематическое использование групповых форм работы, которые, по мнению Ю. А. Никитенко, И. Ю. Степановой и К. О. Игнатовой, стимулируют активность студентов, а также позволяют развивать их самостоятельность и ответственность за процесс и результат освоения компетенций [2]. Результатом этого будет являться формирование необходимых компетенций в соответствии с современными требо-

ваниями к выпускнику педагогического вуза, а также активное усвоение актуального социального опыта, включающего в себя не только знание изучаемого иностранного языка, но и общекультурные, а также профессиональные знания и умения.

Коллаборационная направленность подготовки будущих учителей иностранного языка, а именно: использование групповых форм работы подразумевает личностный вклад каждого участника взаимодействия в решение поставленной задачи, раскрытие индивидуального потенциала каждого обучающегося, активизацию познавательного интереса и повышение уровня сформированности организаторских способностей будущих учителей, а также осознание личностной значимости каждого участника коллектива.

Такая организация работы дает возможность будущим учителям иностранного языка сравнивать личностные достижения с достижениями своих коллег, повысить уровень не только личной, но и групповой ответственности. Умение работы в команде позволяет будущим учителям иностранного языка находить способы решения проблем, формулировать свою точку зрения, принимать альтернативные решения и формулировать новые идеи, соблюдать профессиональную этику и не бояться конструктивной критики со стороны преподавателя, своих коллег или различных субъектов образовательного процесса. Таким образом, коллаборационная направленность профессиональной подготовки будущего учителя побуждает обучающихся к постоянному самообразованию, к продуктивной совместной деятельности, а также создает атмосферу, позволяющую реализовать их творческий потенциал.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Ориентируясь на приоритетную задачу, а именно: на реали-



зацию коллаборационной направленности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, в учебный процесс 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. Иностранный язык» были интегрированы такие формы работы, которые позволили распределить деятельность между всеми субъектами учебного процесса и согласовать их функции для достижения конечного результата. Каждый участник имел четкое представление о том, с кем, когда и для чего ему следует взаимодействовать с целью реализации всех поставленных задач. Особая роль отводится при этом созданию единого ценностно-ориентационного пространства, коллективной идентификации и взаимной референтности всех субъектов учебного процесса.

Одним из применяемых методов являлось темоцентрированное взаимодействие: обучающиеся получали конкретные задания по определенной теме, мотивирующие их к вступлению в межличностное взаимодействие, основной акцент при этом делался на личностном опыте обучающихся, связанном с конкретной темой. В процессе решения поставленной задачи в рамках групповой коллаборации происходил обмен мнениями, поиск глубинного смысла обсуждаемой темы, в результате чего обогащался личностный опыт каждого участника взаимодействия и выработывалась общая стратегия решения задачи.

Дисциплина «Практика устной и письменной речи немецкого языка» предполагает широкий спектр изучаемых тем, которые можно рассматривать с помощью метода темоцентрированного

взаимодействия. При рассмотрении темы «Большие и малые города: аргументы «за» и «против»» проводилось совместное занятие обучающихся первого, второго и пятого курсов. Обучающиеся работали в группах темоцентрированного взаимодействия, задачей являлась концентрация на заданной теме, выявление ее глубинного смысла, структурирование явлений и событий, обмен личностным опытом. Обучающиеся вспоминали случаи из собственного опыта, проводили возможные аналогии, сравнивали личностный опыт. Следует отметить, что в группах была отмечена продуктивная рабочая атмосфера. Конечным результатом была презентация возможных вариантов выбора для конкретного человека с учетом его индивидуальных предпочтений.

На следующем этапе реализации коллаборационной направленности процесса подготовки будущих учителей иностранного языка студентами осуществлялось создание видеороликов по заданной теме. Обучающиеся погружаются в ситуацию учебно-познавательного взаимодействия. Работая в группе, они распределяли роли и выполняли определенный функционал. Будущие учителя выступали с инициативой, анализируя мнения, осуществляя поиск необходимой информации, взяв на себя определенную роль и решение коммуникативных задач. В результате мобилизуются усилия всех членов группы, повышается групповая референтность, растет их сплоченность, что способствует достижению поставленной задачи. В качестве примера видеоролика можно рассматривать разработку темы «Успешный студент сегодня — успешный учитель в будущем».

Для реализации коллаборационной направленности возможно также эпизодическое применение арт-взаимодействия: ра-

ботая в группах, обучающиеся интерпретируют поставленную задачу и визуализируют ее посредством музыки, живописи, коллажирования, литературы и актерского мастерства. В рамках изучения темы «Музыкальная сцена Германии сегодня» обучающиеся знакомятся с различными музыкальными направлениями, выбирают наиболее интересное для себя, изучают и представляют его группе. На следующем этапе студенты выбирают песню, дидактизируют ее и проводят с использованием данного материала фрагмент урока. При обращении к теме «Искусство» обучающиеся изучают становление различных школ живописи, готовят групповые проекты по выбранным направлениям, распределяя между собой задачи и функции. На финальном этапе задачей каждой рабочей группы является создание визуализированного образа в стиле выбранного ими художественного направления и его презентация. Еще одним вариантом коллаборационной работы является коллажирование. Так, например, при изучении темы «Современная молодежь» обучающиеся разрабатывают в группах анкеты для выявления ценностных ориентаций современной молодежи. На следующем этапе будущие учителя иностранного языка опрашивают целевую группу на предмет жизненных предпочтений, статистически обрабатывают ответы респондентов и оформляют конечный результат в виде коллажа, представляя его другим коллаборационным группам.

С целью ознакомления обучающихся с культурой и литературным наследием страны изучаемого языка они читают аутентичные немецкие сказки, как народные, так и авторские. Использование именно аутентичных материалов не случайно: они обладают функциональностью, под которой авторы З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова и Д. В. Натарова понимают ориентацию на практическое

применение в повседневной жизни и создание иллюзии приобщения к естественной лингвосреде [3]. Перед коллаборационными группами ставится задача выявить структуру сказки, функциональные лингвистические особенности данного жанра, дать оценку сказочным персонажам, олицетворяющим Добро и Зло. Затем группы инсценируют и представляют свою версию изучаемой сказки. На заключительном этапе проводится конкурс авторской сказки: каждый обучающийся пишет свою сказку, художественно оформляет ее, подбирает музыкальное сопровождение и представляет результат работы публике и жюри, в состав которого входят обучающиеся всех курсов. По итогам конкурса авторской сказки номинируются победители.

Принимая во внимание тот факт, что все вышеперечисленные формы и методы работы предполагают взаимодействие обучающихся, сотворчество и сотрудничество, мы использовали их для реализации коллаборационной направленности, где единицей активности становилось совместное действие, направленное на решение поставленной задачи. Благодаря личностному включению каждого в коллаборацию осуществлялась взаимоподдержка и взаимопомощь.

### **3 Результаты (Results)**

Анализ опыта работы подтвердил эффективность применяемых форм и методов работы в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Результатом явился рост уровня сформированности языковых навыков и речевых умений, а также уровень профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в целом.

При реализации коллаборационной направленности профес-

сиональной подготовки будущих учителей иностранного языка констатируется атмосфера продуктивного взаимодействия. Мы полагаем, что она возникает благодаря консенсусу личностных и интеллектуальных возможностей обучающихся, что оптимизирует поиск и анализ необходимой информации, а также распределение функций в группе и последующую презентацию конечного продукта деятельности обучающихся. Будущие учителя иностранного языка работают при этом в удобном для них темпе, прибегая при необходимости к помощи педагога. Комфортная коллаборационная среда позволяет будущим учителям иностранного языка проявлять инициативность, развивать критическое мышление и выбирать наиболее адекватное решение поставленных учебных задач. Основой для создания коллаборационной направленности служит конструктивное взаимодействие не только между обучающимися, но также между обучающимися и педагогом, который стимулирует и мотивирует их к самостоятельному решению поставленных задач, инициирует рефлекссию и контролирует ход работы.

Реализация коллаборационной направленности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка коррелирует с ведущим видом деятельности студентов — общением, которое реализуется благодаря внутригрупповому и межгрупповому взаимодействию. Следует принимать во внимание тот факт, что некоторые обучающиеся при применении групповых форм работы могут впадать в ситуацию «психологического ступора» из-за повышенных ожиданий коллег либо принятия «пассивной позиции», так как всю работу могут выполнять односторонники. Возможно также превалирование субъективной оценки участников-лидеров. Неоправданным является также излишний педагогический контроль,

который может привести к безальтернативному решению поставленных задач.

Тем не менее, наличие определенных недостатков не девальвирует ценность создания коллаборационной направленности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, поскольку процесс обучения проходит в рамках совместной деятельности, группа является квазипрофессиональной средой для каждого субъекта образовательного процесса, а приобретаемый в условиях коллаборационной среды опыт обучающиеся могут использовать в будущей профессиональной деятельности.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Проблема коллаборационной направленности образовательного процесса активно обсуждается в современной педагогической науке. В научном сообществе ведутся дискуссии о достоинствах научно-образовательной коллаборации как педагогического феномена, позволяющего совершенствовать процесс обучения на различных этапах обучения – в школе, колледже, вузе, а также в рамках послевузовской подготовки. Научно-образовательную коллаборацию Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков и О. В. Тулупова рассматривают как условие повышения активности обучающихся, поскольку именно коллаборация позволяет объединить всех обучающихся общей целью, которая достигается через индивидуальный вклад каждого участника образовательного взаимодействия в комплементарную ресурсную базу для выполнения поставленных задач [4]. Эту точку зрения разделяет П. А. Балышев, по мнению которого существенным признаком коллаборации как формы педагогического сотрудничества является то, что, как педагогиче-

ский феномен, она основана в первую очередь на синергии возможностей и способностей членов коллектива обучающихся в процессе решения общих для всех учебных задач, а не на разделении ресурсов обучающихся в процессе работы над выполнением конкретного задания [5]. Мы соглашались с вышеуказанными точками зрения, поскольку коллаборационная направленность образовательного процесса позволяет сплотить обучающихся, объединить их психологические и знаниевые ресурсы для эффективного решения поставленных учебных задач, в то время как рабочая атмосфера на учебном занятии приобретает творческий характер.

Анализ литературы по проблеме коллаборационной направленности образовательного процесса показал, что во многих работах, посвященных проблеме коллаборативной направленности образовательного процесса акцент делается на необходимости создания в образовательных организациях коллаборативной учебной среды. Анализируя возможности коллаборативной учебной среды для профессиональной подготовки будущих учителей, представители Казахского национального педагогического университета имени Абая А. Берикханова, Ж. Ибраимова и М. Ибраева справедливо отмечают, что такая учебная среда имеет развивающий и созидательный характер, позволяющий максимально раскрыть личностный и профессиональный потенциал будущих выпускников педагогического вуза, а также направлена на формирование у них опыта эффективного взаимодействия и работы в команде [6]. Разделяя эту педагогическую позицию, мы полагаем, что создание коллаборативной учебной среды на занятиях по иностранному языку в вузе позволяет оптимизировать весь образовательный процесс и способствует интенсификации учебно-познавательной

деятельности студентов, поскольку именно активное взаимодействие студентов для достижения конкретного образовательного результата становится ядром учебного занятия, а деятельность преподавателя приобретает модерационный, наставнический и поддерживающий характер.

Экстраполируя проблему коллаборативной направленности образовательного процесса в плоскость теории и методики обучения иностранному языку в высшей школе, Л. В. Красильникова, анализируя собственный опыт работы со студентами в режиме педагогической коллаборации, констатирует, что реализация коллаборативной направленности в организации работы студентов на занятиях по иностранному языку позволяет создать атмосферу сотрудничества, а также все необходимые условия для взаимопомощи в парах и группах, что, в свою очередь, положительно влияет на психоэмоциональный фон практических занятий и является гарантом возникновения положительной мотивации к изучению иностранного языка [7]. Мы можем констатировать, что данные результаты педагогического наблюдения в целом соотносятся с результатами, полученными нами при реализации коллаборативной направленности процесса подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности: повысилась активность студентов, их работа на занятиях стала более интенсивной, а эмоциональный отклик на проведенные занятия характеризуется как позитивный, что подтвердили результаты проведенной со студентами по окончании занятий рефлексии.

Важность проблемы коллаборативной направленности образовательного процесса для качественной подготовки выпускника вуза к профессиональной деятельности и взаимодействию с



социумом, а также перспективы использования коллаборативных технологий в образовательном процессе вуза очень точно проакцентированы в трудах А. В. Вашкевич, А. Г. Ермакова и В. А. Белянкиной, с точки зрения которых выпускники вузов, овладевшие коллаборативными технологиями с практической точки зрения, смогут более успешно работать в коллективе и эффективнее принимать управленческие решения в ситуациях неопределенности и риска, как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни, поскольку именно благодаря коллаборативной направленности образовательного процесса они учатся мыслить и воспринимать новую информацию критически, а также корректировать собственную точку зрения по мере появления новых идей и в контексте коллективной деятельности по решению поставленной задачи [8]. Учитывая, что способность и готовность работать в команде является одним из важнейших навыков, необходимых сегодня специалисту любого профиля, мы полностью разделяем мнение авторов о том, что коллаборативная направленность образовательного процесса является базисом для формирования навыка эффективного взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса у будущих учителей.

Резюмируя вышеизложенное, следует сделать вывод о том, что коллаборационная направленность подготовки студентов факультета иностранных языков к профессиональной деятельности способствует повышению их педагогической компетентности и конкурентоспособности, что достигается посредством оптимизации и интенсификации образовательного процесса в высшей школе. Кроме того, коллаборационная направленность образовательного процесса позволяет вооружить будущего учителя иностранного

языка необходимыми для профессионально-педагогической деятельности способностью и готовностью к командной работе и коммуникации с различными субъектами образовательного процесса.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Актуальность реализации коллаборационной направленности для профессиональной подготовки будущих выпускников факультета иностранных языков определяется ростом предъявляемых требований к будущим педагогам. Благодаря коллаборационной направленности процесса обучения студенты осознают себя членами единого сообщества, у них формируется индивидуальный стиль деятельности и развивается личностная рефлексия в процессе взаимодействия, что приводит к формированию концепции «Я — Учитель» на полиролевой основе. Это способствует поиску согласованного взаимодействия, групповой и индивидуальной рефлексии, оптимизации учебно-познавательной деятельности за счет индивидуальной и коллективной ответственности каждого.

Коллаборационная направленность профессиональной подготовки будущих учителей приводит к осознанию себя как значимого субъекта учебного процесса, к формированию профессиональных ценностных ориентаций, к позитивной установке по отношению к обучающимся. Таким образом, акцент работы по подготовке будущих учителей иностранного языка сделан на сотрудничество с разными целевыми группами в различных социальных ситуациях, что позволяет формировать толерантное отношение у будущих учителей к проявлению иного мнения и способствует адаптации к динамично меняющимся условиям профессиональной среды.

### Библиографический список

1. Krolevetskaya E. N., Karabutova E. A., Mikhailova D. I., Ostapenko S. I. (2022), “Teacher new professionalism in the light of the personality polysubjectivity development”, *Perspectives of Science and Education*, no. 3 (57), pp. 10–22. DOI 10.32744/pse.2022.3.1. EDN: ZTPBEQ
2. Никитенко Ю. А., Степанова И. Ю., Игнатова К. О. Подготовка студентов к решению профессионально-ориентированных проблем в групповом взаимодействии // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 84–88. EDN: HDBVMY
3. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Натарова Д. В. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности // Вестник Мининского университета. 2023. Том 11, № 1 (42). DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-1-1. EDN: AWTTOB
4. Игнатъева Г. А., Сдобняков В. В., Тулупова О. В. Институциональный вектор организационной трансформации университета педагогического профиля // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. С. 56.. DOI 10.17513/spno.31638. EDN: RWHDBY
5. Балышев П. А. Коллаборативное обучение: к сущности понятия [Электронный ресурс] // Мир науки : интернет-журнал. Педагогика и психология. 2023. Том 11, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf> (дата обращения: 24.08.2023). EDN: QYZNJO
6. Берикханова А., Ибраимова Ж., Ибраева М. Актуальность создания коллаборативной учебной среды в профессиональной подготовке будущих учителей // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17. № 2. С. 144–156. DOI 10.26907/esd.17.2.13. EDN: GLVXXW (Scopus).
7. Красильникова Л. В. Формы и инструменты коллаборативного взаимодействия для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5 (96). С. 25–27. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-25-27. EDN: HPRFXX
8. Вашкевич А. В., Ермаков А. Г., Белянкина В. А. Проблемы и перспективы использования коллаборативных технологий в образовательной деятельности // Вестник экономической безопасности. 2022. № 2. С. 256–260. EDN: VPFAXF

**Ye. A. Baronenko<sup>1</sup>, Ye. B. Bystray<sup>2</sup>, Yu. A. Reiswich<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID 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

<sup>2</sup>ORCID 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*

<sup>3</sup>ORCID 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*

## **COLLABORATIVE FOCUS OF PREPARING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES**

### **Abstract**

*Introduction.* The article indicates the relevance of implementation of the collaborative orientation of training future foreign language teachers for professional activities, the implementation of which will allow them to form the necessary professional qualities and will contribute to the formation and development of the ability to find the most adequate ways to solve the tasks without going beyond professional ethics and in accordance with social demand of society.

*Materials and methods.* The article reflects the didactic solutions for the implementation of the collaborative orientation of future foreign language teachers' training, allowing the distribution of functions between all subjects of the educational process to complete the task. A single value-oriented space makes possible the implementation of theme-centered interaction when creating videos, as well as integrating elements of art interaction into the educational process through music, painting, literature and acting. The use of such group forms of work contributes to the personal inclusion of future foreign language teachers in collaboration activities.

*Results.* The main characteristic features of the use of group forms of work in order to implement the collaborative orientation of future foreign language teachers' training are the atmosphere of cooperation, the division of functional responsibilities within the group, work at a comfortable tempo, which allows students to interact constructively not only with each other, but also with the teacher, solving the set tasks. Of particular importance is the final individual and group reflection.

*Discussion.* Comparison and analysis of the points of view of scientists and practitioners on the problem of the collaborative orientation of the educational process confirmed the importance of pedagogical collaboration for the formation of students' ability and readiness for effective teamwork, as well as for successful communication with various subjects of the educational process. Most scientists note that the collaborative orientation of the educational process contributes to the creation of an atmosphere of cooperation in the classroom and makes it possible to intensify the educational and cognitive activity of students. An analysis of various methodological positions confirmed that the provisions set forth by the authors in this article are basically consistent with the points of view of other authors.

*Conclusion.* The need for high-quality training of future foreign language teachers for professional activities determined the creation of a collaborative orientation of the educational process, which contributed to the optimization of educational and cognitive activities, students' awareness of themselves as an important subject of the educational process and, consequently, the formation of significant professional value orientations.

**Keywords:** Future foreign language teachers; Professional training; Collaborative orientation; Group forms of work; Theme-centered interaction; Art interaction; Collage.

**Highlights:**

The relevance of creating a collaborative pedagogical environment for training future foreign language teachers for professional activities at a higher level has been proved;

Group forms of work were tested to create a collaborative orientation in the professional training of future foreign language teachers, which corresponds to the educational needs of students and the social demand of society.

### References

1. Krolevetskaya E. N., Karabutova E. A., Mikhailova D. I., Ostapenko S. I. (2022), "Teacher new professionalism in the light of the personality polysubjectivity development", *Perspectives of Science and Education*, no. 3 (57), pp. 10–22. DOI 10.32744/pse.2022.3.1. EDN: ZTPBEQ
2. Nikitenko Yu.A., Stepanova I.Yu. & Ignatova K.O. (2019), *Podgotovka studentov k resheniyu professional'no-orientirovannyh problem v gruppovom vzaimodejstvii* [Preparing students to solve professionally-oriented problems in group interaction], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 65-3, 84–88. EDN: HDBVMY (In Russian).
3. Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L. & Natarova D.V. (2023), *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii u obuchayushchihsya sredstvami autentichnyh materialov zdorov'esberegayushchej napravlenosti* [Formation of communicative competence students with authentic health-saving materials], *Vestnik Mininskogo universiteta*, 11, 1 (42). Available at: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-1> (Accessed: 19.08.2023). DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-1-1. EDN: AWTTOB (In Russian).
4. Ignat'eva G.A., Sdobnyakov V.V. & Tulupova O.V. (2022), *Institucional'nyj vektor organizacionnoj transformacii universiteta pedagogicheskogo profilya* [Institutional vector of organizational transformations of the pedagogical university], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2, 56. DOI 10.17513/spno.31638. EDN: RWHDBY (In Russian).
5. Balyshev P.A. (2023), *Kollaborativnoe obuchenie: k sushchnosti ponyatiya* [Collaborative learning: the essence of the concept], *Internet-zhurnal "Mir nauki. Pedagogika i psihologiya"*, 11, 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf> (Accessed: 24.08.2023). EDN: QYZNJO (In Russian).
6. Berikkhanova A., Ibraimova Zh. & Ibraeva M. (2022), *Aktual'nost' sozdaniya kollaborativnoj uchebnoj sredy v professional'noj podgotovke budushchih uchitelej* [The relevance of creating a collaborative learning environment in the professional training of future teachers], *Obrazovanie i samorazvitie*, 17, 2, 144–156. DOI 10.26907/esd.17.2.13. EDN: GLVXXW (Scopus). (In Russian).
7. Krasil'nikova L.V. (2022), *Formy i instrumenty kollaborativnogo vzaimodejstviya dlya obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze* [Forms and tools of collaborative interaction in the process of digitalization of teaching foreign languages in a non-linguistic higher education

institution], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 5 (96), 25–27. EDN: HPRFXX (In Russian).

8. Vashkevich A.V., Ermakov A.G., Belyankina V.A. (2022), *Problemy i perspektivy ispol'zovaniya kollaborativnyh tekhnologij v obrazovatel'noj deyatel'nosti* [Problems and prospects of using collaborative technologies in educational activities], *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti*, 2, 256–260. EDN: VPFAXF (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 15.09.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 04.10.2023.***

***The article was submitted 15.09.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 04.10.2023.***

**Научная статья**

**УДК 378.096 : 373.211.24**

**ББК 74.489 : 74.100**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.004**

**Л. Н. Галкина<sup>1</sup>, И. Ю. Иванова<sup>2</sup>, И. Н. Евтушенко<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-0128-2719

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

*E-mail: galkinaln@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-3993-7351

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, декан факультета дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: ivanovaiyu@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0003-1472-9591

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

*E-mail: evtushenkoin@cspu.ru*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ  
К ПОЗНАВАТЕЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ  
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация**

*Введение.* В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки студентов к познавательному развитию детей раннего возраста. В качестве основного подхода определен личностно-деятельностный подход. В основе познавательного развития рассматривается потребность ребенка в познавательной активности. В качестве основного аспекта профессиональной подготовки студентов к осуществлению познавательного развития

---

© Галкина Л. Н., Иванова И. Ю., Евтушенко И. Н., 2023



детей раннего возраста выступает содержание, методы и приемы, формы организации обучения. Особое внимание в профессиональной подготовке студентов уделяется проблемной технологии обучения, обеспечивающей эффективность познавательного развития детей раннего возраста.

*Материалы и методы.* Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по подготовке студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста, а также диагностические методы, включающие наблюдение, описание, беседу, методы статистической обработки данных. Группы методов: эмпирические (анкетирование, тестирование), интерпретационные (количественный и качественный анализ, методы математической обработки результатов).

*Результаты.* В основе профессиональной подготовки студентов к познавательному развитию детей раннего возраста выделены основные этапы: проблемно-мотивационный, содержательно-деятельностный и рефлексивный; внедрен и реализован модуль, содержащий лекционные и практические занятия по познавательному развитию детей раннего возраста.

*Обсуждение.* Утверждается, что профессиональная подготовка студентов к педагогическому сопровождению познавательного развития детей раннего возраста предполагает непрерывный комплекс методического обеспечения на основе знаний психолого-педагогических, возрастных особенностей с учетом проблемно-мотивационного, содержательно-деятельностного, рефлексивного этапов обучения студентов.

*Заключение.* Подготовка студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста является неотъемлемой

частью профессиональной готовности к педагогической деятельности в дошкольных образовательных организациях; обеспечивает возможность работы с детьми с учетом теоретической и практической подготовки, а также методического обеспечения.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка студентов; познавательное развитие; педагогическое сопровождение; этапы профессиональной подготовки; личностно ориентированный подход; интеграция видов деятельности; комплексно-тематическое планирование.

**Основные положения:**

– выявлены особенности профессиональной подготовки студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста;

– обоснован процесс профессиональной подготовки студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста;

– установлено, что профессиональная подготовка студентов к познавательному развитию детей раннего возраста осуществляется с учетом основных этапов (проблемно-мотивационный, содержательно-деятельностный, рефлексивный).

**1 Введение (Introduction)**

Современное состояние образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях диктует необходимость подготовки студентов педагогических вузов к осуществлению профессиональной деятельности в группах раннего возраста. С учетом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного

образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155) эта деятельность распространяется на детей от двух месяцев до трех лет. Образовательный процесс охватывает все области развития детей раннего возраста, включая познавательное развитие. Познавательное развитие предполагает освоение предметов окружающего мира с использованием математических категорий, направленных на усвоение количества, формы, величины, пространства (Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования / Т. П. Абдулова [и др.]. М. : Владос, 2016. 316 с.).

Именно познание окружающей действительности, взаимодействие с ним обеспечивают полноценное освоение мира, приобщение к общечеловеческим ценностям, накопленным предыдущими поколениями. В связи с этим становится актуальной профессиональная подготовка студентов по направлению «Педагогическое образование» профиль «Дошкольное образование»; «Начальное образование. Дошкольное образование».

Профессиональная подготовка рассматривается как процесс обучения студентов знаниям, умениям, навыкам, способам профессиональной деятельности в образовательной среде. В результате профессиональной подготовки у студентов формируется система знаний, профессиональное мышление, культура поведения для выполнения трудовых функций в дошкольных образовательных организациях. Одной из таких функций является педагогическое сопровождение образовательного процесса в группах раннего возраста. Под педагогическим процессом понимаем деятельность педагога с ребенком, направленную на создание условий, способствующих его успешному индивидуальному развитию,

формированию познавательной активности и интеллектуального развития, связанную с разработкой индивидуального маршрута с помощью эффективных средств, форм организации образовательной деятельности, решение практико-ориентированных задач и непосредственное участие в организации разнообразных образовательных мероприятий [1]. Кроме того, предполагает сотрудничество, консультирование и просвещение родителей, законных представителей в области развития детей раннего возраста (Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2019. 223 с.) [2; 3; 4].

В исследованиях Н. М. Аксариной, Г. М. Ляминой, Ю. П. Печоры, Г. В. Пантюхиной, Э. Г. Пилюгиной, Н. М. Щелованова и др. обращается внимание на сензитивность периода раннего детства в формировании предметной деятельности на основе овладения сенсорными эталонами и усвоением культурных способов действия с различными предметами. Именно в этот период происходит обогащение чувственного опыта детей в разных видах деятельности [2; 3; 4].

В соответствии с проблемой нашего исследования возникает необходимость пересмотра содержания профессиональной подготовки студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста, которое бы включало вопросы, связанные с формированием у детей представлений о предметах окружающей действительности, сенсорных эталонов, представлений о количестве предметов, цвете, форме, величине, пространственных отношениях между предметами в процессе освоения окружающего пространства. На наш взгляд, это возможно в процессе изучения

учебной дисциплины «Теория и методика познавательного развития детей», «Теория и методика математического развития детей». С этой целью мы разработали модуль, включающий лекционные и практические занятия, в процессе которых студенты осваивают особенности развития сенсорных и интеллектуальных способностей детей раннего возраста, развитие мыслительных операций, таких как анализ, синтез, элементарные обобщения, группировка, тождество и др., а также виды деятельности, способствующие наиболее успешному познавательному развитию детей (Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : МПА, 1995. 224 с.) [5; 6].

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

В условиях профессиональной подготовки студентов в процессе освоения модуля «Педагогическое сопровождение познавательного развития детей раннего возраста» изучены авторские работы, посвященные профессиональной подготовке студентов в условиях высокой конкурентности, повышенных требований к специалистам в области дошкольного образования. Ведущим направлением подготовки является практико-ориентированный подход, предполагающий овладение студентами профессиональных знаний, умений, навыков в области организации, взаимодействия, рефлексии в работе с детьми раннего возраста. Мы осуществляли деятельность со студентами на проблемно-мотивационном, содержательно-деятельностном и рефлексивном [1].

На проблемно-мотивационном этапе мы обозначили ряд проблем, связанных с необходимостью осуществлять познавательное развитие детей раннего возраста: создание ситуаций решения

проблемных вопросов, задач, в ходе которых возникала необходимость изучения особенностей познавательного развития, связанных со способами формирования первичных количественных представлений у детей, ведущих к пониманию того, что окружающие их предметы имеют общие свойства и могут быть объединены в группы или множества.

На содержательно-деятельностном этапе предусмотрены лекционные и практические занятия в процессе которых студенты познакомились с психолого-педагогическими исследованиями в области формирования первичных представлений о множестве и их количестве у детей раннего возраста в дочисловой период, с особенностями восприятия множеств в его границах, в выделении отдельных элементов множества, в понимании категории множества, как единого целого, если все его элементы качественно однородны по цвету, форме, величине. В процесс обучения студентов включены практические задания, направленные на изучение детей раннего возраста в процессе производственной практики в дошкольных образовательных организациях. В ходе наблюдения за детьми студенты установили, что сравнение двух множеств по количеству недоступны детям, они пытаются установить взаимнооднозначное соответствие между элементами множеств. Дети овладевают способами сравнения множеств по количеству с помощью приемов наложение и приложение, причем прием наложение дети осваивают быстрее так как нет необходимости выдерживать интервалы пространственного расположения предметов. Формирование представлений о множестве является ведущим в дальнейшем понимании детьми счетной деятельности и овладении навыками счета. Также было установлено, что первые представле-

ния о множестве, величине, форме, пространстве формируются в ходе предметной деятельности на третьем году жизни (Печора К. Л., Пантюхина Т. В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. Москва : Владос, 2010. 172 с.) [5; 6; 7].

Наряду с изучением особенностей восприятия количества предметов, мы предлагали деятельность, связанную с планированием работы по обучению раскладывать предметы в порядке убывания (возрастания) их величины, группировки предметов по цвету, форме и количеству в процессе разных видов деятельности, таких как конструирование с кубиками, восприятие произведений художественной литературы, рисования, лепки, а также двигательной активности [8; 9]. Обращали внимание студентов на организацию взаимодействия с учетом индивидуальных потребностей ребенка в общении и познании ближайшего окружения, которое обеспечивается созданием развивающей предметно-пространственной среды, с опорой на развитие сенсорных и интеллектуальных способностей, обеспечивающих дальнейшее познавательное развитие. Осуществление мониторинга уровня познавательного развития детей раннего возраста с целью разработки индивидуальных маршрутов (Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии. М. : МПА, 1995. 224 с.) [7; 8].

На рефлексивном этапе осуществлялось оценивание студентами собственных достижений, связанных с усвоением знаний, умений и навыков в области осуществления познавательного развития детей раннего возраста (Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Педагогика детей раннего возраста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности

«Дошкольная педагогика и психология». Москва : Владос, 2019. 300 с.) [9; 10].

### **3 Результаты (Results)**

Проблема профессиональной подготовки студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего во многом зависит от понимания того, как происходит процесс освоения детьми предметного мира. Мы считаем, что в процессе освоения модуля «Педагогическое сопровождение познавательного развития детей раннего возраста» студенты приобретают профессиональную подготовку к осуществлению деятельности в дошкольных образовательных организациях. Учитываем особенности и специфику работы со студентами с учетом личностно — деятельностного подхода в обучении, принципы интеграции и комплексно-тематического планирования образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО) [8].

На основе изученных теоретических подходов определены этапы профессиональной подготовки студентов, связанные с педагогическим сопровождением познавательного развития детей раннего возраста: проблемно-мотивационный, содержательно-деятельностный, рефлексивный. Проблемно-мотивационный представляет собой совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов и характеризует направленность на усвоение знаний и саморазвитие, личностные черты, мотивация, установки, а также интерес к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста [9;11;12].

Содержательно-деятельностный этап предполагает овладение студентами специальными знаниями, умениями и навыками, необходимых для достижения качества и результатов познаватель-



ного развития детей раннего возраста. В содержании рассматриваются вопросы, связанные с психолого-педагогическими особенностями протекания процессов познания у детей раннего возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, а также практические умения, направленные на организацию, взаимодействие, реализацию содержания познавательного развития детей раннего возраста в образовательном процессе ДОО (обогащение развивающей предметно-пространственной среды; эффективное использование дидактических пособий в работе с детьми; определение уровня познавательного развития детей раннего возраста; разработка индивидуальных маршрутов развития детей; определять технологии познавательного развития и использовать их по назначению; организация работы с детьми в предметной, игровой, продуктивной, двигательной; взаимодействие с родителями в области познавательного развития детей раннего возраста) и др. [10; 13].

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

В ходе проделанной работы, связанной с профессиональной подготовкой студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста, было установлено, что образовательный процесс должен осуществляться на проблемно-мотивационном, содержательно-деятельностном, рефлексивном этапах. Включать содержание теоретической и практической направленности работы с детьми раннего возраста, опираться на исследования в области познавательного развития детей раннего возраста, отражающих психолого-педагогические особенности освоения детьми предметов окружающей действительности с позиции количества, формы, величины, пространства. Профессиональная подготовка студентов к осуществлению познавательного развития детей предполагает

организацию взаимодействия с детьми в разных видах деятельности, с учетом принципов интеграции и комплексно-тематического планирования, осуществление мониторинга достижений детей, анализ результатов собственной педагогической деятельности. В процессе экспериментальной работы принимали участие 46 студентов обучающихся по направлению: Педагогическое образование, профиль: «Дошкольное образование», «Начальное образование. Дошкольное образование».

Мы изучали мотивацию студентов к осуществлению педагогического сопровождения познавательного развития детей раннего возраста проблемно-мотивационном этапе; владение знаниями, умениями и навыками в осуществлении работы с детьми по познавательному развитию на содержательно-деятельностном этапе; уровень самооценки достижений на рефлексивном этапе .

Полученные результаты, свидетельствуют о необходимости проведения работы по реализации модуля «Педагогическое сопровождение познавательного развития детей раннего возраста»: проблемно-мотивационный этап: высокий уровень — 36,9 %; средний уровень — 50,0 %; низкий уровень — 13,1 %; содержательно-деятельностный этап: высокий уровень — 36,9 %; средний уровень — 30,5 %; низкий уровень — 32,6 %; рефлексивный этап: высокий уровень — 0%; средний уровень — 47,8 %; низкий уровень — 52,2 %.

Полученные результаты показывают выраженную мотивацию к проблеме и необходимости изучения содержания, методов и приемов, форм организации работы с детьми по познавательному развитию детей.

Последующая экспериментальная работа связана с реализацией модуля, обеспечивающего овладение студентами методикой

работы по познавательному развитию детей раннего возраста в разных видах детской деятельности. Мы внедряли в работу со студентами проблемные ситуации, деловые игры, в ходе которых происходила отработка навыков организации дидактических и подвижных игр в разных видах деятельности, включая продуктивные виды (рисование, лепка,), восприятие текстов художественной литературы, конструирование [10].

В ходе обучения студентов акцентировали внимание на развитие мелкой моторики рук, обследование формы, величины предметов осязательно-двигательным путем, умение осуществлять сравнение по количеству предметов, величине, форме, а также на ориентировку в пространстве с учетом нахождения предметов. Мы предлагали студентам создавать мини-проекты в виде игровых ситуаций с учетом комплексно-тематического планирования по темам: «В гостях у игрушек», «Птички», «Путешествие», «Праздник», «Веселые котята», «Смешные медвежата», «Забавные уточки», «Большие ворота», «Теремки», «Совочки», «Башенки», а также знакомили с системой работы с использованием материалов М. Монтессори и др. Кроме того, обращали внимание на правильность употребления словосочетаний, характеризующих количества в соответствии с родом, числом и падежом предметов (много флажков, книг, игрушек; мало кубиков, одна матрешка, один мячик, ни одного зайчика и др.). Темы практических занятий отражали работу в разных видах деятельности: «Особенности проектирования образовательного процесса по познавательному развитию детей раннего возраста в продуктивных видах деятельности», «Развитие представлений о количестве в процессе восприятия художественных текстов». Студентам предлагали подобрать произведения и

составить вопросы по иллюстрациям, связанные с определением количества игрушек, величиной, а также формой предметов. В процессе деловой игры: «Познание и конструирование» предлагали студентам показать фрагмент работы с детьми по обучению их умениям сравнивать строительные детали по цвету, форме, величине, сортировать по количеству «много», «мало», «один», строить поделки, нанизывать и вкладывать предметы в соответствии с размером.

В результате повторного изучения профессиональной подготовки студентов к педагогическому сопровождению познавательного развития детей раннего возраста мы определили положительную динамику, которая позволила убедиться в эффективности проделанной работы на каждом этапе: проблемно-мотивационный этап: высокий уровень — 82,6 %; средний уровень — 17,4 %; низкий уровень — 0 %; содержательно-деятельностный этап: высокий уровень — 78,3%; средний уровень — 21,7 %; низкий уровень — 0 %; рефлексивный этап: высокий уровень — 91,3 %; средний уровень — 8,7 %; низкий уровень — 0 %.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Результаты нашего исследования показали устойчивый интерес студентов к проблеме познавательного развития детей раннего возраста. Мы пришли к убеждению о необходимости реализации модуля профессиональной подготовки студентов к осуществлению познавательного развития детей раннего возраста на основе личностно-деятельностного подхода. Разработанный модуль направлен на реализацию психолого-педагогической подготовки студентов к осуществлению образовательного процесса, в основе которого заложен перенос теоретических знаний в практическую

деятельность, осуществление мониторинга собственных достижений в области познавательного развития детей раннего возраста. На проблемно-мотивационном этапе формируется потребность в усвоении понятий и ценностные ориентации в соответствии с темой исследования. Содержательно-деятельностный этап представляет собой совокупность специальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения качества и результатов в области познавательного развития детей (организовывать развивающую предметно-пространственную среду, дидактические и наглядные пособия в соответствии с, требованиями методики, возрастными особенностями детей; составлять методические рекомендации по реализации созданного материала). На рефлексивном этапе предполагается осознание, оценка собственных, знаний, умений, результатов деятельности.

### Библиографический список

1. Бужинская Н. В., Гребнева Д. М., Кокшарова Е. А. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. DOI 10.17513/spno.32762. EDN: IREHPB
2. Важенина Н. И. Создание эмоционально комфортной развивающей среды в ДОУ для детей раннего возраста // Образование и воспитание. 2020. № 4 (30). С. 10–12. EDN: IBQXYI
3. Дуреева Т. В. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста // Молодой ученый. 2018. № 43 (229). С.62–66. EDN: VKPFOQ
4. Жукова Е. Н. Дети в возрасте до трех лет: современные тенденции развития детей в раннем возрасте // Молодой ученый. 2021. № 39 (381). С.45–46. EDN: MXSSPO
5. Журавлева Л. А. Сравнительный анализ реального и идеального «Я» у студентов социогуманитарного профиля профессиональной подготовки // Методология современной психологии. 2023. № 18. С.130-137. EDN: IQEIOU
6. Евлешина Н. А., Фоминых Н. М. Проблемный семинар в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза // Поволжский педагогичес-

кий поиск. 2020. № 2 (32). С. 60–64. DOI 10.33065/2307-1052-2020-2-32-60-64. EDN: HVJPLX

7. Кузнецова И. Ю. Особенности практической подготовки студентов на базовой кафедре вуза // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 4 (24). С. 107–116. EDN: YTRPAT

8. Лазуков В. В., Лушникова Е. А. Профессионально-ориентированная подготовка студентов Вуза // Современные здоровьесберегающие технологии. 2022. № 2. С. 69–76. EDN: SWHYVK

9. Лоренц В. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов педагогического вуза // Вестник педагогических наук. 2022. № 3. С. 51–54. EDN: MXIKWI

10. Митина О. В., Исакова Р. В. Особенности переживания у студентов в игровой деятельности // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 2. С. 282–303. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-2-282-303. EDN: ECHNTV (RSCI).

11. Оценка психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности / А. Н. Самодерженков [и др.] // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 114–137. DOI 10.17323/1814-9545-2021-3-114-137. EDN: WCMUQY (Scopus, WoS (ESCI), RSCI).

12. Цеханович Д. Б., Шевченко Д. С. Профессиональная подготовка высококвалифицированного специалиста в современном вузе // Молодой ученый. 2021. № 45 (387). С. 250–254. EDN: ANGZUF

13. Федосова В. В. Игры Марии Монтессори как средство сенсорного развития детей раннего возраста в условиях современного ДОУ // Молодой ученый. 2022. № 11 (406). С. 284–285. EDN: PCDHJF

**L. N. Galkina<sup>1</sup>, I. Yu. Ivanova<sup>2</sup>, I. N. Evtushenko<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-0128-2719

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Theory,  
Methodology and Management of Preschool Education, South-Ural state  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: galkinaln@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-3993-7351

Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology  
Of childhood, Dean of the Faculty of Preschool Education, South-Ural  
State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: ivanovaiyu@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0003-1472-9591

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

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

*E-mail: evtushenkoin@cspu.ru*

## **PREPARING STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD**

### **Abstract**

*Introduction.* The article discusses the features of professional training of students for the cognitive development of children of early age. The personal-activity approach is defined as the main approach. Cognitive development is based on the child's need for cognitive activity. The main aspect of professional training of students for the implementation of cognitive development of young children is the content, methods and techniques, and forms of organization of training. Particular attention in the professional training of students is paid to problem-based teaching technology, which ensures the effectiveness of the cognitive development of children in early childhood.

*Materials and Methods.* Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on preparing students for the implementation of cognitive development of children of the Early age, as well as diagnostic methods, including observation, description, conversation, methods of statistical data processing. Groups of methods: empirical (questionnaires, testing), interpretive (quantitative and qualitative analysis, methods of mathematical processing of results).

*Results.* The main stages are identified as the basis for the professional preparation of students for the cognitive development of children of the Early age: problem-motivational, content-activity and reflective; a module containing lectures and practical classes on the cognitive development of children of the early age was introduced and implemented.

*Discussion.* It is argued that the professional preparation of students for pedagogical support of the cognitive development

of children of the early age involves a continuous set of methodological support based on knowledge of psychological, pedagogical, age-related characteristics, taking into account the problem-motivational, content-activity, and reflective stages of student learning.

*Conclusion.* Preparing students for the cognitive development of children of the early age is an integral part of professional readiness for teaching activities in preschool educational organizations; provides the opportunity to work with children, taking into account theoretical and practical training, as well as methodological support.

**Keywords:** Professional training of students; Cognitive development; Pedagogical support; Stages of professional training; Personality-oriented approach; Integration of activities; Complex thematic planning.

**Highlights:**

The features of professional training of students for pedagogical support of cognitive development of young children are revealed;

The process of professional training of students for pedagogical support of cognitive development of young children is revealed;

It is established that the professional training of students for the cognitive development of young children is carried out taking into account the main stages (problem-motivational, content-activity, reflexive).

**References**

1. Buzhinskaya N.V., Grebneva D.M. & Koksharova E.A. (2023), *Praktiko-orientirovannyj podxod k professional'noj podgotovke budushnix uchitelej v usloviyax cifrovoj transformacii obrazovaniya* [Practice-oriented approach to the professional training of future teachers in the conditions of digital transformation of education], *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Electronic], 4. DOI 10.17513/spno.32762. EDN: IREHPB (In Russian).
2. Vazhenina N.I. (2020), *Sozdanie emocional'no komfortnoj razvivayushchej sredy v DOU (Doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii)*



dlya detej rannego vozrasta [Creating an emotionally comfortable developing environment in preschool for early-age children], *Obrazovanie i vospitanie*, 4 (30), 10–12. EDN: IBQXYI (In Russian).

3. Dureeva T.V. (2018), *Kriterii formirovaniya gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti specialista* [Criteria for the formation of readiness for professional activity of a specialist], *Molodoj uchenyj*, 43 (229), 62–66. EDN: VKPFOQ (In Russian).

4. Zhukova E.N. (2021), *Deti v vozraste do trekh let: sovremennye tendencii razvitiya detej v rannem vozraste* [Children under the age of three: current trends in the development of children at an early age], *Molodoj uchenyj*, 39 (381). 45–46. EDN: MXSSPO (In Russian).

5. Zhuravleva L.A. (2023), *Sravnitel'nyj analiz real'nogo i ideal'nogo "YA" u studentov sociogumanitarnogo profilya professional'noj podgotovki* [Comparative analysis of the real and ideal "I" in students of socio-humanitarian profile of professional training], *Metodologiya sovremennoj psichologii*, 18, 130–137. EDN: IQEIOU (In Russian)

6. Evleshina N.A. & Fominykh N.M. (2020), *Problemnyj seminar v professional'noj podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza* [Problem seminar in the professional training of students of a pedagogical university], *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*, 2 (32), 60–64. DOI 10.33065/2307-1052-2020-2-32-60-64. EDN: HVJPLX (In Russian).

7. Kuznetsova, I.Y. (2018), *Osobennosti prakticheskoy podgotovki studentov na bazovoj kafedre vuza*. [Features of practical training of students at the basic department of the university], *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 4 (24). C. 107–116. EDN: YTRPAT. (In Russian).

8. Lazukov V.V. & Lushnikova E.A. (2022), *Professional'no-orientirovannaya podgotovka studentov Vuza* [Professionally-oriented training of University students], *Sovremennye zdorov'esberegayushchie tekhnologii*, 2, 69–76. EDN: SWHYVK (In Russian).

9. Lorentz V.V. (2022), *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya studentov pedagogicheskogo vuza* [Psychological and pedagogical support of professional development of students of pedagogical university], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, 3, 51–54. EDN: MXIKWI (In Russian).

10. Mitina O.V. & Isakova R.V. (2022), *Osobennosti perezhivaniya u studentov v igrovoj deyatel'nosti* [Features of students' experience in play activity], *Vestnik rossijskogo universiteta druzhby` narodov, "Seriya: Psixologiya i pedagogika"*, 19, 2, 282–303. DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-2-282-303. EDN: ECHNTV (RSCI). (In Russian).

11. Samoderzhenkov A.N., Kardanova Ye.Yu., Satova A.K., Orel Ye.A., Kulikova A.A., Mombiyeva G.A., Kazakhbayeva G.I. & Duysenbayeva A.O. (2021), *Ocenka psixologicheskoy gotovnosti studentov pedagogicheskix*

vuzov k professional'noj deyatel'nosti [Assessment of psychological readiness of students of pedagogical universities for professional activity ], *Voprosy` obrazovaniya*, 3,114–137. DOI 10.17323/1814-9545-2021-3-114-137. EDN: WCMUQY (Scopus, WoS (ESCI), RSCI). (In Russian).

12. Tsekhanovich D.B. & Shevchenko D.S. (2021), *Professional'naya podgotovka vysokokvalificirovannogo specialista v sovremennom vuze* [Professional training of a highly qualified specialist in a modern university], *Molodoj uchenyj*, 45 (387), 250–254. EDN: ANGZUF (In Russian).

13. Fedosova V.V. (2022), *Igry Marii Montessori kak sredstvo sensor'nogo razvitiya detej rannego vozrasat v usloviyah sovremennogo DOU (Doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya)* [Maria Montessori's games as a means of sensory development of children of early age in the conditions of modern preschool education], *Molodoj uchenyj*, 11 (406), 284–285. EDN: PCDHJF (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 27.06.2023; одобрена после рецензирования 30.07.2023; принята к публикации 11.09.2023.***

***The article was submitted 27.06.2023; approved after reviewing 30.07.2023; accepted for publication 11.09.2023.***

*Научная статья*

УДК 378

ББК 74.489

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.005

**В. С. Елагина**

ORCID № 0000-0003-2469-9285

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

*E-mail: V\_275@mail.ru*

## **СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена возросшими требованиями к уровню педагогической подготовки будущих учителей общеобразовательной школы. Самостоятельная работа в вузе является обязательным компонентом образовательного процесса, направленного на освоение основной профессиональной образовательной программы высшего образования. Под самостоятельной работой понимают планируемый процесс выполнения студентами заданий различного уровня сложности как под руководством и методической поддержки преподавателя, так и без его непосредственного участия. Результаты теоретического и эмпирического исследования позволили нам сделать вывод о том, что необходима разработка системы организации самостоятельной работы студентов, направленной на создание строго структурированной, регулируемой и корректируемой системы действий, обеспечивающих получение гарантируемых результатов.

---

© Елагина В. С., 2023

*Материалы и методы.* В исследовании использовались теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация, моделирование) и эмпирические (наблюдение, анкетирование) методы. В качестве методологической основы разработки системы организации самостоятельной работы студентов в вузе определены компетентностный, деятельностный и технологический подходы.

*Результаты.* Разработана и теоретически обоснована система организации самостоятельной работы студентов. Рассмотрены методологические подходы, определены структурные компоненты системы организации самостоятельной работы студентов, раскрыто их содержание. Выявлены педагогические условия: индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов; активизация мыслительной деятельности студентов как средство развития их самостоятельности; обеспечение взаимосвязи самостоятельной работы студентов с профессионально-педагогической деятельностью, взаимосвязанное использование которых способствует эффективному функционированию разработанной системы организации самостоятельной работы студентов.

*Обсуждение.* Процесс организации самостоятельной работы студентов, являясь важной составляющей профессионально-педагогической подготовки, включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, задача которого заключается в формировании у обучающихся позитивного отношения к организации самостоятельной работы в аудиторное и особенно во внеаудиторное время, мотива освоения умений и компетенций самообразования, самоорганизации, самоуправления, самоконтроля и самооценки, умений

рефлексии, установок на самостоятельную деятельность; содержательно-технологический, включающий организацию аудиторной и внеаудиторной работы студентов с использованием активных и интерактивных методов обучения и современных образовательных технологий; контрольно-рефлексивный, назначение которого заключается в организации обратной связи, получении информации, позволяющей своевременно организовать корректирующие действия для ликвидации затруднений или пробелов в овладении умениями и способами самостоятельной деятельности. Рефлексивный аспект этого компонента обеспечивает обращение субъекта на самого себя, свою деятельность, продукты собственной активности. Эффективное функционирование и развитие разработанной системы достигается взаимосвязью и взаимодействием ее структурных компонентов и их функций.

*Заключение.* Формирование творческой личности, владеющей способами самостоятельного изучения психолого-педагогических проблем современного образования, готовой к решению разнообразных профессиональных задач, является первостепенной целью подготовки будущих педагогов. Образовательный процесс, ориентированный на систематическую организацию самостоятельной работы, позволяет студентам осваивать содержание дисциплины, развивать способности самостоятельно приобретать и создавать знания, учиться управлять своей деятельностью, осуществлять самоконтроль, работать в команде, формировать профессионально важные качества — организованность, дисциплинированность, самостоятельность, ответственность.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа; педагогическая система организации самостоятельной работы; методологические

подходы; педагогические условия; педагогическая подготовка.

### **Основные положения:**

– самостоятельная работа студентов рассматривается как обязательный компонент профессионально-педагогической подготовки в вузе, функцией которой является самостоятельное выполнение студентами заданий с целью формирования знаний, умений и профессионально важных качеств;

– на основе компетентностного, деятельностного и технологического подходов разработана система организации самостоятельной работы студентов, включающая мотивационно-целевой, содержательно-технологический и контрольно-рефлексивный компоненты;

– в соответствии с особенностями организации самостоятельной работы в педагогическом вузе выявлены педагогические условия: индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов; активизация мыслительной деятельности студентов как средство развития их самостоятельности; обеспечение взаимосвязи самостоятельной работы студентов с профессионально-педагогической деятельностью, комплексное использование которых способствует повышению эффективности реализации системы организации самостоятельной работы студентов.

## **1 Введение (Introduction)**

Актуальность проблемы организации самостоятельной работы студентов возрастает в связи с высокими требованиями к уровню профессионально-педагогической подготовки будущих учителей общеобразовательной школы.

Современный учитель должен обладать не только педагоги-

ческой компетентностью, высоким профессионализмом, но и быть инициативным, самостоятельным в принятии решений, ответственным за результаты своей педагогической деятельности, умеющим нестандартно мыслить, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, а также обладать сформированными умениями самостоятельно учиться в течение всей жизни.

Готовность выпускника вуза к самостоятельной профессиональной деятельности, по мнению Д. А. Антоновой и Е. В. Оспенниковой, являются главным результатом обучения [1, 45]. Поэтому формирование творческой личности, владеющей способами самостоятельного изучения психолого-педагогических проблем современного образования, готовой к решению разнообразных профессиональных задач, является первостепенной целью подготовки будущих педагогов.

Проблема организации самостоятельной работы обучающихся на всех уровнях школьного и вузовского образования всегда интересовала ученых и педагогов. В научных трудах известных отечественных педагогов Б. П. Есипова, М. Н. Скаткина, П. И. Пидкасистова, А. В. Усовой, В. А. Сластенина и др. неоднократно затрагивались общедидактические и методические вопросы, связанные с организацией и осуществлением самостоятельной работы обучающихся общеобразовательной и высшей школы. Рассматривая самостоятельную работу как форму организации учебно-познавательной деятельности, они раскрыли сущность, функции, подходы к классификации типов и видов самостоятельной работы, а также особенности методики её осуществления в процессе формирования научных понятий и общеучебных навыков и умений.

Проблемам теоретико-методологического обоснования, определения сущности и содержания понятия «самостоятельная работа», методики организации самостоятельной работы студентов на аудиторных и внеаудиторных занятиях в вузе посвящены исследования А. А. Никулина, Н. Н. Умаркуловой, А. И. Тороповой, А. С. Сочневой и др. [2; 3; 4]. В них ученые единогласно признают самостоятельную деятельность студентов важной и обязательной составляющей образовательного процесса.

Образовательный процесс, ориентированный на систематическую организацию самостоятельной работы, позволяет студентам осваивать содержание дисциплины, развивать способности самостоятельно приобретать и создавать знания, учиться управлять своей деятельностью, осуществлять самоконтроль, работать в команде, формировать профессионально важные качества — организованность, дисциплинированность, самостоятельность, ответственность.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что уровень подготовки студентов к самостоятельной работе остается низким. Это объясняется тем, что более половины опрошенных студентов вынуждены признать, что испытывают серьезные затруднения в организации собственной деятельности, а именно: не умеют рационально планировать время выполнения заданий для самостоятельной работы, недостаточно владеют интеллектуальными и познавательными умениями, затрудняются в поиске и подборе необходимой литературы.

Таким образом, становится актуальной проблема разработки системы подготовки студентов к самостоятельной работе в связи с возросшими требованиями к будущим учителям, уровню



их профессиональной подготовки; необходимостью умений в организации самостоятельной работы для педагогической, исследовательской, инновационной деятельности; недостаточной разработанностью методики организации самостоятельной и внеаудиторной работы в образовательном процессе вуза.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Анализ философской, психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований по проблеме осуществления самостоятельной работы студентов, формирования их самообразовательной культуры приводит к выводу о необходимости определения методологических подходов к построению системы организации самостоятельной деятельности студентов в педагогическом вузе. Методологические подходы, преобразованные в принципы, определяют приоритеты в практике организации самостоятельной работы студентов и выступают в роли методологической ориентации исследования, определения его общей стратегии.

Анализируя способы реализации методологических подходов к исследованию различных педагогических проблем, мы пришли к выводу о целесообразности комплексного использования теоретических положений следующих методологических подходов: компетентностного, деятельностного, технологического.

Компетентностный подход к организации образовательного процесса в вузе следует рассматривать в качестве перспективного направления обновления и интенсификации образования, подготовки будущих педагогов, отвечающих требованиям общества и государства. Современного педагога отличают высокий уровень профессионализма, владение совокупностью педагогических компетенций, готовность и способность к продуктивной педагогической

деятельности, ее инновационным преобразованиям. В рамках компетентностного подхода, ориентированного на формирование универсальных и профессиональных компетенций, создаются условия для приобретения студентами разностороннего опыта будущей педагогической деятельности.

Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, акцентируя внимание на формировании умений применять теоретические знания на практике. Усиление самостоятельности влечет за собой большую ответственность студентов за результаты собственной познавательной деятельности.

Самостоятельная работа студентов, организованная на основе компетентностного подхода, имеет ряд особенностей, таких как: 1) формирование опыта самостоятельной деятельности студентов; 2) развитие у студентов умений самостоятельно принимать решения в разных сферах профессиональной педагогической деятельности с опорой на собственный опыт; 3) создание условий для организации самостоятельной деятельности в аудиторное и внеаудиторное время; 4) дидактическое и методическое обеспечение образовательного процесса, ориентированного на самостоятельную деятельность студентов; 5) вовлечение студентов в активную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса их подготовки к профессиональной и самостоятельной работе; 6) организация совместной творческой деятельности с преподавателем по определению собственной образовательной траектории, направленной на овладение педагогической компетентностью; 7) развитие самостоятельного, творческого и ответственного отношения к учению; 8) повышение мотивации и стимулирование к самосовершенствованию.

Деятельностный подход, по мнению психологов и педагогов, является уникальным, так как охватывает широкий спектр познавательных процессов и свойств личности. В современном высшем образовании наблюдается переориентация традиционной самостоятельной работы, имеющей воспроизводящий характер, на продуктивную, ориентированную на стимулирование студентов к активной деятельности, развитию творческих способностей, познавательного интереса и самостоятельности. Продуктивная работа строится на положениях теории деятельности, которая нашла свое освещение в работах отечественных психологов и педагогов В. А. Беликова Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других. Применительно к нашему исследованию деятельностный подход к организации самостоятельной работы позволяет студентам чувствовать себя активными участниками в образовательном процессе, самостоятельно определять цели, конструировать содержание, планировать свою деятельность, разрабатывать алгоритм действий, регулировать и корректировать их, проводить рефлексивный анализ как способ критического осмысления своей деятельности и ее результатов.

Ориентация на деятельностную составляющую предполагает не столько учет имеющегося субъектного опыта и раскрытие его образовательных возможностей, сколько конструирование нового отношения к процессу познания, активного взаимодействия с остальными субъектами самостоятельной работы, что способствует развитию их самостоятельности, познавательного интереса и творческих способностей.

Реализация деятельностного подхода к исследованию проблемы организации самостоятельной деятельности студентов осуществляется с опорой на следующие положения:

– самостоятельная деятельность является компонентом профессионально-педагогической подготовки студентов, её организация осуществляется на основе принципов и особенностей профессионального обучения студентов в вузе;

– самостоятельная деятельность студентов носит целенаправленный, творческий характер, который определяется индивидуальными особенностями и познавательными возможностями студентов, их направленностью и условиями образовательной среды вуза;

– результат самостоятельной деятельности студентов обеспечивается широким кругом знаний и умений, навыками самостоятельной работы, опытом исследовательской работы.

Самостоятельная работа студентов, на наш взгляд, может стать более эффективной, если она будет осуществляться на основе технологического подхода, позволяющего рассматривать содержание действий всех обучающихся, осуществлять инструментальное управление организацией самостоятельной деятельностью обучающихся в аудиторное и внеаудиторное время по достижению гарантированных результатов.

Технологический подход открывает новые возможности педагогу и студентам для проектировочного освоения учебной дисциплины [5]. Его применение в образовательном процессе позволяет предсказывать результаты, управлять самостоятельной деятельностью обучающихся, анализировать и обобщать практический педагогический опыт, обеспечивать комфортные условия для развития качеств личности, выбирать или разрабатывать новые, наиболее эффективные технологии, позволяющие максимально использовать имеющиеся образовательные ресурсы.

Организация самостоятельной работы на основе технологического подхода требует определения четко сформулированной цели, включающей представление ожидаемого результата, который может быть измерен в соответствии с разработанным диагностическим инструментарием. В качестве определения цели самостоятельной работы можно использовать таксономию Б. Блума, в соответствии с которой в последующем определить и описать критерии и уровни оценки результатов и построения возможной индивидуальной образовательной траектории студента. Содержательная составляющая самостоятельной работы студентов определяется исходя из предметного содержания изучаемой дисциплины в виде системы уровневых познавательных и практико-ориентированных заданий, выполнение которых возможно в рамках ориентировочной основы разного характера деятельности и способов решения, в соответствии с логикой и последовательностью изучения учебного материала, с указанием времени, объема и видов помощи со стороны преподавателя. Содержание самостоятельной работы должно включать задания как теоретического, так и практического характера.

Интенсификации самостоятельной работы способствует применение новых средств и способов получения информации, развитие положительной мотивации у обучающихся, свобода выбора заданий в соответствии с познавательными возможностями и способностями, проявление креативности, создание благоприятных условий для совместной творческой деятельности преподавателя и студентов, студентов друг с другом, а также взаимодействие студентов с источниками информации.

Технологичность самостоятельной работы студентов обеспечивается не только диагностически сформулированной целью,

педагогическим взаимодействием участников образовательного процесса, но и своевременным контролем, оценкой и необходимой коррекцией действий и результатов, позволяющими установить постоянную оперативную обратную связь. При этом методы, приемы и формы коррекции определяются исходя из содержания самостоятельной работы, характера ошибок, допущенных студентами при выполнении самостоятельных заданий.

Использование технологического подхода в обучении студентов позволяет существенно повысить качество их подготовки, сформировать достаточно высокий уровень готовности к самостоятельному использованию технологий в будущей практической деятельности.

### **3 Результаты (Results)**

Опираясь на достижения современных научных исследований в области моделирования педагогических систем [6; 7], мы разработали систему организации самостоятельной работы студентов в соответствии со следующими требованиями: адекватности, то есть достаточно полного отражения свойств и особенностей феномена самостоятельной работы; полноты предоставления информации о разрабатываемой системе; гибкости, предполагающей возможность использования системы организации самостоятельной работы в изменившихся условиях образовательной среды; оптимальности, снижающей трудоемкость разработки системы.

Разработка системы организации самостоятельной работы осуществлялась нами в несколько этапов и включала следующую последовательность действий.

Первый этап сопровождался изучением требований ФГОС ВО к подготовке будущих педагогов (Федеральный государственный

образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: [https:// fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121](https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121)), состояния рассматриваемой проблемы в педагогической науке и образовательной практике вуза, запросов обучающихся. Исходя из результатов изучения перечисленных факторов были определены цели и задачи исследования, включающие теоретическое обоснование и разработку методики организации самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время. На втором этапе определялись методологические подходы и принципы, которые выступили основанием для разработки адекватной проблеме педагогической системы. Третий этап сопровождался непосредственной разработкой системы организации самостоятельной работы студентов, определением ее структуры и компонентов, их свойств, функциональных связей между ними, что весьма существенно для достижения цели построения модели. На четвертом этапе осуществлялся перенос знаний о теоретической модели на объект-оригинал с последующим внедрением и адаптацией системы в практику организации самостоятельной работы студентов. С этой целью была разработана программа и план экспериментальной проверки эффективного функционирования системы в реальных условиях образовательного процесса вуза. На заключительном этапе проводился анализ и содержательная интерпретация результатов, вносились коррективы. Таким образом, на каждом этапе решались разные задачи и использовались разные методы и средства.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Процесс организации самостоятельной работы студентов, являясь важной составляющей профессионально-педагогической

подготовки, включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-технологический, контрольно-рефлексивный. Рассмотрим каждый компонент в отдельности, раскрывая его существенные характеристики.

*Мотивационно-целевой компонент.* Задача данного компонента заключается в формировании у обучающихся позитивного отношения к организации самостоятельной работы в аудиторное и особенно во внеаудиторное время мотивации к освоению умений и компетенций самообразования, самоорганизации, самоуправления, самоконтроля и самооценки, умений рефлексии, установок на самостоятельную деятельность.

Эффективное осуществление самостоятельной деятельности и раскрытие личности обучающегося обеспечивает мотивация. Мотивация объясняет выбор и интенсивность различных действий, их целенаправленность, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Мотивы не только побуждают человека к действию, но и придают его поступкам и действиям личностный смысл.

В самостоятельной деятельности студентов могут доминировать мотивы, связанные с личностной самореализацией, самоутверждением, желанием получить положительную оценку своей деятельности преподавателем или сокурсниками. Мотив самоутверждения связан с самооценкой студентами своей деятельности, ее результатов. Мотив самореализации также связан с самооценкой и проявляется в стремлении студента к познанию, овладению самообразовательными умениями, которые в будущем позволят молодому педагогу достичь мастерства и профессионального роста. Развитие мотивации обучающихся должно осуществляться через



различные группы методов. В исследовании мы использовали такие группы методов развития мотивации как:

- эмоционально-стимулирующие (поощрение, игры, соревнование, создание ситуации успеха, свободный выбор исследовательских заданий и проблем и др.);
- познавательные (проблемная ситуация, опора на опыт, пример, метод творческих проектов, кейс-метод);
- эмоционально-волевые (убеждение, методы самооценки);
- социальные (апелляции к профессионально-педагогическим ценностям и личностным интересам, требования, создание ситуаций взаимопомощи).

Организация самостоятельной деятельности определяется целевыми ориентациями. Цели самостоятельной работы определяются в соответствии с особенностями изучаемой дисциплины, индивидуальными познавательными возможностями, уровнем сформированности умений самообразовательной деятельности, характером ведущей познавательной деятельности, профессиональной ориентацией и познавательными интересами студентов.

В работе выделены три группы целей: профессионально-ориентированные, познавательные и личностные. Профессионально-ориентированной целью является овладение студентами умениями решать педагогические задачи и ситуации, применяя теоретические знания на практике. Достижению этой цели способствовала самостоятельная работа с научной и учебно-методической литературой, работа в команде с использованием проектной деятельности и кейс-технологий, решение задач, направленных на развитие критического мышления и коммуникативных компетенций, а также применение знаний и умений при конструировании,

проектировании учебных занятий и воспитательных мероприятий. Познавательная цель была направлена на формирование универсальных и базовых предметных компетенций. Ее реализация осуществлялась на учебных лекционных, семинарских и практических занятиях, а также в процессе внеаудиторной самостоятельной работы. Личностная цель реализовывалась в процессе формирования soft-skills. Гибкие навыки отражают личные качества человека: его умение общаться с людьми, эффективно организовывать своё время, творчески мыслить, принимать решения и брать на себя ответственность. Высокий уровень их сформированности позволяет специалисту достичь профессионального и личностного успеха.

*Содержательно-технологический компонент.* Формирование умений самостоятельной деятельности, организация самостоятельной работы студентов осуществлялась за счет использования содержательного потенциала учебного предмета, а именно: включение знаний об общеучебных и интеллектуальных умениях на лекционно-семинарских занятиях; организация различных видов работы с литературой, заданий и задач, решение которых требует использования интеллектуальных умений; выполнение микроисследований и экспериментальной работы по педагогической тематике; написание рефератов, научных статей, курсовых работ, научных отчетов и др. использование на занятиях практико-ориентированных заданий, позволяющих студентам приобретать навыки практического применения теоретических знаний и овладевать способами принятия решений в конкретной педагогической ситуации.

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется на двух уровнях самостоятельности: управляемая препода-

вателем и собственно самостоятельная деятельность обучающихся. Управляемая самостоятельная работа студентов, как правило, выполняется на аудиторных учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя с использованием методических руководств и дидактического материала. Внеаудиторная самостоятельная работа предполагает выполнение заданий без непосредственного участия преподавателя, но с использованием методических и дидактических материалов, подготовленных им.

*Контрольно-рефлексивный компонент.* Систематически проводимый контроль обеспечивает установление обратной связи, то есть своевременное получение информации о результатах самостоятельной работы. Контроль позволяет получить сведения о характере самостоятельной деятельности студентов и показывает, насколько их собственная работа была эффективной, удачно ли они использовали свои возможности для получения результата. Кроме того, полученная информация позволяет своевременно организовать корректирующие действия для ликвидации затруднений или пробелов в овладении умениями и способами самостоятельной деятельности. Контроль в целом организуется преподавателем, но успешность самостоятельной деятельности студентов во многом определяется смещением акцента с контроля своей деятельности на самоконтроль и самооценку результатов.

Самоконтроль является неотъемлемым компонентом любой деятельности независимо от ее конкретного содержания и условий осуществления. Предназначение самоконтроля заключается в предупреждении, исправлении допущенных ошибок, неточных действий, что особенно важно при осуществлении самостоятельной деятельности. Самостоятельная деятельность, полученная в ходе

контроля достигнутых студентами результатов в овладении умениями или способами, является основой для определения и организации коррекционных мероприятий.

Рефлексивный аспект этого компонента обеспечивает обращение субъекта на самого себя, свою деятельность, продукты собственной активности. Основными личностными характеристиками, способствующими успеху в данном компоненте, выступают рефлексивные умения студентов, такие как: самонаблюдение, самоанализ, самооценка. Применительно к самостоятельной деятельности рефлексивные умения предполагают обращение внимания студента на содержание своих действий, на рассмотрение их особенностей, обусловленных целями и характером самостоятельной работы.

Использование проектной технологии и технологии case-study, характеризующихся высокой долей самостоятельности студентов, повышает эффективность самостоятельной работы студентов. Технология проектного обучения стимулирует интерес студентов к проблемам, которые реально существуют в образовательном процессе школы и вуза, поиску самостоятельных и ответственных решений. Самостоятельная индивидуальная или совместная групповая работа студентов, направленная на решение разного рода проблем, постоянно возникающих в деятельности учителя, формирует умения применять теоретические знания на практике.

Наряду с проектной технологией мы широко используем кейс-технологии, включающие метод анализа конкретных ситуаций (ситуационные задачи, упражнения), метод кейсов, метод «инцидента»), в основе которого лежит имитационное моделирование

конкретных, реально существующих ситуаций или специально подготовленных ситуаций, отражающих проблемы учебного или профессионального характера.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Отметим, что разработанная нами система организации самостоятельной работы студентов обладает целым рядом универсальных свойств: целостности, структурности, целенаправленности, функциональности и управляемости. В то же время, педагогическую систему отличают открытость (возможность внесения изменений без серьезных и кардинальных изменений ее структуры), динамичность (адаптация к изменяющимся внешним условиям организации самостоятельной работы, а также способность к развитию и совершенствованию), мобильность (способность к изменениям, в контексте взаимоотношений разработанной модели с образовательной средой вуза), интегративность (междисциплинарность содержания, взаимосвязь теории и практики). Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от педагогических условий, созданных в образовательном процессе педагогического вуза.

Анализируя исследования, посвященные изучению подходов к выявлению педагогических условий, необходимых для решения тех или иных образовательных задач, а также особенностей организации самостоятельной работы в педагогическом вузе, нами предложены следующие педагогические условия: индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов; активизация мыслительной деятельности студентов как средство развития их самостоятельности; обеспечение взаимосвязи самостоятельной работы студентов с профессионально-педагогической деятельностью.

В соответствии с индивидуально-дифференцированным подходом к обучению самостоятельная работа студентов организуется с учетом уровня их познавательных возможностей, особенностей психических свойств (темперамент, характер, склонности и интересы, способности) и личностных качеств, темпа усвоения учебного материала, а также уровня сформированности умений к самоорганизации и самоконтролю. Одним из средств реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении студентов, на наш взгляд, являются технологические карты, которые включают разноуровневые задания, учитывающие субъектный опыт студентов, индивидуальные особенности их психического развития, доминирующий характер познавательной деятельности и взаимодействия с другими студентами и преподавателем, уровень их учебных достижений.

Активизации мыслительной деятельности студентов способствуют различные задачи, процесс решения которых требует высокого мыслительного напряжения, самостоятельного поиска, доказательства, рассуждения. Решение задач максимально мобилизует и развивает мыслительные операции, формирует умения применения этих операций в познавательной самостоятельной деятельности. Процесс решения задач вносит в занятие эмоциональное оживление, повышает интерес и мотивацию к изучаемой дисциплине.

Условием перехода от самостоятельной учебной к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности является овладение студентами продуктивными способами решения учебных и воспитательных задач школы. Важная роль в этом процессе отводится организации педагогической практики в общеоб-

разовательных организациях. Основными формами самостоятельной работы студентов в период педагогической практики являются: подготовка рефератов по отдельным темам курсовой или квалификационной работы, выбранным студентом; разработка методического обеспечения проведения занятий; написание конспектов проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий. Таким образом, перечисленные педагогические условия взаимосвязаны, что обеспечивает высокую вероятность достижения поставленных в исследовании целей.

### Библиографический список

1. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в условиях применения технологии продуктивного обучения // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 43–52. DOI 10.26170/po16-10-08. EDN: XACBSP
2. Никулин А. А. Актуальные проблемы реализации самостоятельной работы студентов: теоретико-методологические основы // Современное образование. 2018. № 2. С. 95–103. DOI 10.25136/2409-8736.2018.2.25957. EDN: XRHZXX
3. Умаркулова Н. Н. Самостоятельная работа как психолого-педагогический феномен // Актуальные исследования. 2021. № 27 (54). С. 60–62. EDN: ENVVMV
4. Понятие и сущность самостоятельной работы обучающихся [Электронный ресурс] / А. И. Торопова [и др.] // Гуманитарные научные исследования. 2020. № 12. URL: <https://human.snauka.ru/2020/12/37693> (дата обращения: 12.07.2023). EDN: YERWVI
5. Харабаджах М. Н. Технологический подход в образовании: сущность и перспективы // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 65-1. С. 279–281. EDN: AVTSVF
6. Котлярова И. О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11. № 1. С. 6–20. DOI 10.14529/ped190101. EDN: VVBIUI
7. Сигачев М. Ю., Короткова А. Л., Ахунзянова А. Г. Поиск методов в педагогическом исследовании: моделирование эксперимента // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3-1. С. 532–538. DOI 10.34670/AR.2022.39.63.039. EDN: ZFDGYQ

**V. S. Yelagina**

ORCID No. 0000-0003-2469-9285

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,  
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,  
South-Ural State Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: V\_275@mail.ru*

## **SYSTEM FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

### **Abstract**

*Introduction.* The article deals with the problem of organizing independent work of students in a pedagogical university. The relevance of the problem under consideration is due to the increased requirements for the level of pedagogical training of future teachers of secondary schools. Independent work at the university is a mandatory component of the educational process aimed at mastering the basic professional educational program of higher education. Independent work is understood as the planned process of students performing tasks of various levels of complexity both under the guidance and methodological support of the teacher, and without his direct participation. The results of theoretical and empirical research allowed us to conclude that it is necessary to develop a system for organizing independent work of students aimed at creating a strictly structured, regulated and corrected system of actions that ensure guaranteed results.

*Materials and methods.* The study used theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature, generalization and systematization, modeling) and empirical (observation, questionnaire) methods. Competence-based, activity-based and technological approaches were identified as the methodological basis for the development of a system for organizing independent work of students at the university.

*Results.* A system of organizing independent work of students has been developed and theoretically substantiated.



Methodological approaches are considered, structural components of the system of organization of independent work of students are determined, their content is disclosed. Pedagogical conditions are revealed: an individually differentiated approach to the organization of independent work of students; activation of students' mental activity as a means of developing their independence; ensuring the relationship of independent work of students with professional and pedagogical activities, the interrelated use of which contributes to the effective functioning of the developed system of organizing independent work of students.

*Discussion.* The process of organizing independent work of students, being an important component of professional and pedagogical training, includes the following components: motivational and target, the task of which is to form a positive attitude among students to the organization of independent work in the classroom and, especially in extracurricular time, the motive for mastering the skills and competencies of self-education, self-organization, self-management, self-control and self-assessment, reflection skills content-technological, including the organization of classroom and extracurricular work of students using active and interactive teaching methods and modern educational technologies; control-reflexive, the purpose of which is to organize feedback, obtaining information that allows timely organizing corrective actions to eliminate difficulties or gaps in mastering the skills and methods of independent activities. The reflexive aspect of this component ensures that the subject refers to himself, his activity, and the products of his own activity. The effective functioning and development of the developed system is achieved by the interconnection and interaction of its structural components and their functions.

*Conclusion.* The formation of a creative personality who knows how to independently study the psychological and pedagogical problems of modern education, ready to solve a variety of professional tasks is the primary goal of training future teachers. The educational process, focused on the systematic

organization of independent work, allows students to master the content of the discipline, develop the ability to independently acquire and create knowledge, learn to manage their activities, exercise self-control, work in a team, form professionally important qualities — organization, discipline, independence, responsibility.

**Keywords:** Independent work; Pedagogical system of organization of independent work; Methodological approaches; Pedagogical conditions; Pedagogical training.

**Highlights:**

Independent work of students is considered as an obligatory component of professional and pedagogical training at the university, the purpose of which students independently perform tasks in order to form knowledge, skills and professionally important qualities;

On the basis of competence-based, activity-based and technological approaches, a system of organizing independent work of students has been developed, including motivational-target, content-technological and control-reflexive components;

In accordance with the peculiarities of the organization of independent work in a pedagogical university, pedagogical conditions have been identified: an individually differentiated approach to the organization of independent work of students; activation of students' mental activity as a means of developing their independence; ensuring the relationship of independent work of students with professional and pedagogical activities, the integrated use of which contributes to improving the effectiveness of the implementation of the organizational system.

**References**

1. Antonova D.A. & Ospennikova E.V. (2016), *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh primeneniya tekhnologii produktivnogo obucheniya* [Organization of independent work of students of a pedagogical university in the conditions of application of productive learning technology], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 10, 43–52. DOI 10.26170/po16-10-08. EDN: XACBSP (In Russian).

2. Nikulin A.A. (2018), *Aktual'nyye problemy realizatsii samostoyatel'noy raboty studentov: teoretiko-metodologicheskiye osnovy* [Current problems of implementing independent work of students: theoretical-methodological foundations], *Sovremennoe obrazovanie*, 2, 95–103. DOI 10.25136/2409-8736.2018.2.25957. EDN: XRHZXV (In Russian).

3. Umarkulova N.N. (2021), *Samostoyatel'naya rabota kak psikhologo-pedagogicheskiy fenomen* [Independent work as a psychological and pedagogical phenomenon], *Aktual'nye issledovaniya*, 27, (54), 60–62. EDN: ENVVMV (In Russian).

4. Toropova A.I., Sochneva A.S., Bugrova A.N., Rotanova V.A. & Vlasova A.A. (2020), *Ponyatiye i sushchnost' samostoyatel'noy raboty obuchayushchikhsya* [The concept and essence of independent work of students], *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, 12, Available at: <https://human.snauka.ru/2020/12/37693> (Accessed: 12.07.2023). EDN: YERWVI (In Russian).

5. Xarabadzhah M.N. (2019), *Tekhnologicheskiy podkhod v obrazovanii: sushchnost' i perspektivy* [Technological approach in education: essence and prospects], *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 65-1, 279–281. EDN: AVTSVF (In Russian).

6. Kotlyarova I.O. (2019), *Metod modelirovaniya v pedagogicheskikh issledovaniyakh: istoriya razvitiya i sovremennoye sostoyaniye* [Modeling method in pedagogical research: history of development and current state], *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, "Seriya. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"*, 11, 1, 6–20. DOI 10.14529/ped190101. EDN: VVBIUI (In Russian).

7. Sigachev M.Yu., Korotkova A.L. & Ahunzyanova A.G. (2022), *Poisk metodov v pedagogicheskom issledovanii: modelirovaniye eksperimenta* [Search for methods in pedagogical research: simulation of experiment], *Pedagogicheskij zhurnal*, 12, 3-1, 532–538. DOI 10.34670/AR.2022.39.63.039. EDN: ZFDGYQ (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 08.09.2023; одобрена после рецензирования 11.09.2023; принята к публикации 14.09.2023.***

***The article was submitted 08.09.2023; approved after reviewing 11.09.2023; accepted for publication 14.09.2023.***

**Научная статья**

**УДК 37**

**ББК 74.200.5**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.006**

**И. В. Забродина<sup>1</sup>, Н. П. Шитякова<sup>2</sup>, И. В. Верховых<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-0885-9461

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

*E-mail: zabrodinaiv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-1015-5896

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

*E-mail: shtyakovanp@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0003-4799-9985

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

*E-mail: verhovikhiv@cspu.ru*

## **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ**

### **Аннотация**

*Введение.* В данной статье излагаются взгляды авторов на проблему формирования гражданской идентичности и национального самосознания средствами преподавания родного русского языка. Цель статьи авторы видят в выявлении и описании методов и приемов деятельности учителя, использующего ценностно-смысловой подход и средства русского языка для формирования у учащихся национального самосознания и гражданской идентичности.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования

---

© Забродина И. В., Шитякова Н. П., Верховых И. В., 2023

*Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 5, 2023*

являются анализ научной литературы в области педагогических аспектов проблемы гражданской идентичности, национального самосознания, психологии и педагогики смыслообразования, методических проблем лингвистики, метод анализа различных значений понятий и анкетирование.

*Результаты.* Получены данные, свидетельствующие о необходимости формирования гражданской идентичности и национального самосознания личности с использованием ценностно-смыслового подхода средствами родного языка (на примере русского). Отмечены недооценка младшими школьниками ценности русского (родного) языка как следствие недостаточного внимания педагогов к процессам смыслообразования. Предложены типы и примеры заданий, имеющие смыслообразующий потенциал, влияющий на формирование национальной и гражданской идентичности на уроках русского языка. Представленные в исследовании материалы могут представлять интерес для педагогов образовательных организаций.

*Обсуждение.* Анализ исследуемой проблемы, отраженной в психолого-педагогической литературе, подтверждает ее особую актуальность на современном этапе. Авторы отмечают необходимость изучения возможностей использования средств русского языка (родного) в духовно-нравственном воспитании, в процессе формирования национального самосознания и гражданской идентичности. Этому могут способствовать особые типы заданий, обладающих смыслообразовательным потенциалом, влияющим на формирование у младших школьников основ гражданской идентичности.

*Заключение.* Авторы делают выводы о том, что изучение русского языка с точки зрения национальной ценности позволяет более

эффективно формировать гражданскую идентичность и национальное самосознание. Важным условием при этом является интеграция процесса обучения с процессом смыслообразования.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловой подход; смыслообразование; русский язык как ценность; гражданская идентичность; национальное самосознание.

**Основные положения:**

– ценностно-смысловой подход — это методологический подход, который базируется на аксиологии и определяет использование характерной совокупности понятий (ценность, личностный смысл, ценностное отношение и др.), применение таких способов деятельности как проблемное обучение, создание ситуаций выбора, проектный и исследовательский методы, выполнение обучающимися заданий, обладающих смыслообразующим потенциалом с целью активизации процессов смыслообразования в ходе развития личности;

– русский язык является фактором осознания личностью своей принадлежности к народу России и приверженности к базовым ценностям российского общества;

– движущая сила русского языка во многом обеспечивается процессом смыслообразования, который включает познание личностью происхождения слов, различных толкований их значения, разрешение противоречий между ними, появление личностного эмоционального отношения к ним;

– смыслообразующими заданиями являются задания на обогащение словарного запаса личности через изучение различных значений, оттенков слов; задания на сравнение значения русских и иностранных слов и отражения в них национальных черт;

задания-рассуждения о содержании пословиц и поговорок и др.

## **1 Введение (Introduction)**

В настоящий момент в мировой культуре можно выделить два процесса, протекающие параллельно: процесс глобализации и процесс гражданской, национальной, культурной идентификации.

Современный процесс глобализации серьезно затрагивает духовную сферу жизни людей, содержит опасность обесценивания национальной культуры, нивелирования ее уникальности, стирания особенностей языка, обезличивания как отдельного человека, так и нации в целом.

Этот процесс вступает в противоречие с процессом формирования гражданской и национальной идентичности в то время, когда Стратегия государственной национальной политики России на период до 2025 г. направлена на формирование общероссийской гражданской идентичности и утверждает, что она «основана на сохранении русской культурной доминанты ... современное российское общество объединяет единый культурный код, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всех народов Российской Федерации ... интегрирование их лучших достижений в единую российскую культуру». Как следствие, возникла проблема определения способов разрешения данного противоречия (О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666. // Президент России. 2012. 19 декабря. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512>).

Э. Эрикссон, Л. М. Дробижева, Е. А. Гришина и др. определяют идентичность через понятие «тождественность», в данном

случае тождественность обществу [1, 2]. Она, по их мнению, проявляется в типических социокультурных измерениях (язык, ментальность, картины мира, социокультурные ценности, нормо-типическое поведение). Сущность, структура и критерии сформированности гражданской идентичности представлены в трудах современных педагогов [3, 4].

Характеризуя некоторые компоненты гражданской идентичности И. С. Саенко выделяет: ценностный компонент — наличие позитивного или негативного отношения к факту своей гражданской принадлежности; эмоциональный — принятие или непринятие гражданской общности (Саенко И. С. Особенности становления гражданской идентичности личности // Сборник конференции НИЦ «Социосфера». 2014. № 5. С.45–49).

Во всех приведенных определениях подчеркивается субъектность личности в процессе идентификации, которая проявляется в обретении личностного смысла принятия или непринятия гражданской общности. В этом отношении актуализировалось обсуждение солидаризирующих смыслов, которые содержит (или не содержит) российская идентичность. Важнейшим фактором в связи с этим становится процесс смыслообразования, а также развитие способности личности к самоопределению.

Язык как важнейшая часть национальной культуры отражает образ мышления, духовный мир, нравственные ценности народа. Следовательно, язык может и непременно должен служить объединяющим средством, средством личностного самоопределения, условием смыслообразования [5]. Установлено, что знакомство с языком как неотъемлемой частью национальной культуры предполагает попытку проникновения в образ мышления нации,



возможность взглянуть на мир глазами носителей этой культуры.

Проблему отражения национальной идентичности в языке поднимали ученый-филолог, крупнейший поэт XVIII века М. В. Ломоносов; славянофилы К. С. Аксаков и А. С. Шишков, педагог К. Д. Ушинский, фольклорист и языковед В. И. Даль; философы И. Ильин, А. Ф. Лосев, отец Павел Флоренский; филолог, специалист по древнерусской литературе Д. С. Лихачев и др. Актуальность вопросов, связанных с языком и национальным сознанием, подтверждают и сегодня филолог, исследователь русского языка Василий (Фазиль) Ирзабеков; протоиерей Артемий (Владимиров), лингвисты Е. М. Галкина-Федорук, Ю. Вьюнов и многие другие.

Для славянофилов А. С. Хомякова, К. С. Аксакова, А. С. Шилова и др. очевидным было неразрывное единство языка и мышления, языка и культуры, языка и веры, потому-то такое огромное значение придавалось изучению языка, сохранению его чистоты, борьбе с заимствованиями. Исходя из концепции славянофилов, стремление проникнуть в суть явления — основа русской культуры, а структура языка с этим тесно связана.

Красоту русского языка, его мощь, гибкость, богатство подчеркивал полиглот М. В. Ломоносов, крупнейший русский поэт XVIII в., знавший огромное количество языков. Разделяя эту мысль М. В. Ломоносова, современный исследователь русского языка Ю. Вьюнов утверждает, что выразительность и богатство оттенков, демонстрируемые в русском языке, следует отнести к достоинствам, причисляя к ним еще точность и разнообразие стилей, что является лучшим доказательством одаренности русского народа (Вьюнов Ю. Истоки и основные свойства русского национального характера. Русская духовная культура. М., 1997.).

К. Д. Ушинский видел в родном языке средство патриотического воспитания и осуществления идеи народности как ключевой идеи в организации образовательной системы государства. Именно поэтому важнейшим предметом преподавания, по его мнению, должен стать родной язык.

Протоиерей Артемий Владимиров видит в слове «лакмусовую бумажку», по которой определяются как здоровье, так и нравственные недуги личности, ее болезни, «курские аномалии» души» (Протоиерей Артемий (Владимиров) Семицветная радуга человеческого слова. М. : Артос, 2013).

Современные социологические исследования подтверждают, что русский язык — один из важнейших идентификаторов российской идентичности в массовых представлениях наших сограждан, один из инструментов выстраивания идентичности [6].

Несмотря на изучение разных аспектов проблемы гражданской идентичности личности средствами русского языка, авторами единодушно отмечается, что богатство языка говорит о богатстве души и внутреннего мира народа, носителя данного языка.

По мнению исследователей, то, что происходит с нашим языком, происходит и с нашей душой, значимой частью нашей души. Когда пытаются уничтожить народ на корню, пытаются уничтожить его язык.

Наши предки, верующие люди, серьезно относились к слову, речи, языку. Для них слова Евангелия были абсолютной истиной: «Говорю же вам, что за всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда: ибо от слов своих оправдаешься, и от слов своих осудишься» (Мф. 12, 36–37). Онтологический статус русского языка подчёркивается в православии: в языке видится

замысел Божий о народе. Являясь отражением духовного состояния как отдельного человека, так и целой нации, язык позволяет увидеть проблемы, реально оценить нравственное состояние нации ее духовное здоровье.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Методологическую основу исследования составляет аксиологический подход. Проблема формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников на основе аксиологического подхода требует анализа понятий «российская гражданская идентичность», «формирование российской гражданской идентичности», определения функций и компонентов гражданской идентичности.

Состояние проблемы формирования основ гражданской идентичности средствами русского языка изучалось с применением следующих методов: анализа психолого-педагогической и языковедческой литературы, представленной современными авторами (цель использования данного метода в нашем исследовании — определение достижений в решении проблемы, выявление существующих в науке различных точек зрения на проблему гражданской идентичности языковыми средствами). Метод анкетирования младших школьников направлен на изучение понимания младшими школьниками русского языка как элемента русской культуры, его особенностей и значимости. При составлении анкет мы ориентировались на возрастные особенности младших школьников. Кроме того, мы посчитали рациональным составление анкет с открытым типом вопроса, поскольку необходимо было выявить нюансы в понимании того или иного понятия, а также в проявлении личностного отношения младших школьников к данным понятиям.

Анкета включала в себя несколько категорий вопросов: 1) направленные на определение отношения младших школьников к Родине; 2) характеризующие знания об отечественной истории, героях России; 3) выявляющие чувства обучающихся к природе родного края, к народам, населяющим Россию; 4) имеющие отношение к чистоте и богатству языка.

Опрос проводился среди обучающихся начальных классов школ г. Челябинска. Выборка исследования составила 204 человека. Из них 124 ученика четвёртых классов, 80 учеников третьих классов.

### **3 Результаты (Results)**

Исследование, проведенное в феврале 2023 года среди учащихся начальных классов Челябинских школ, хотя и косвенно выявило непонимание важности родного языка в общегосударственном, общекультурном значении. Школьники не связывают родной язык с понятием Родины. На задание закончить фразу «Для меня Россия — это ...» 40,7 % учащихся начальной школы ответили, что это Родина; 25,4 % — семья, дом (родной дом). 10,2 % дали это понятие через описание природы «белые березы», «реки», «озера». Торжественно, но несколько абстрактно определили понятие «Россия» через такие категории, как «сила» и «слава». Понятие «Россия» ассоциировалось с родной мамой у 3,4 % детей. Нашлись и такие учащиеся, которые не смогли определиться. «Не знаю», — написали 5,1 %. Такой же процент школьников увидели в определяемом понятии «страну, в которой я живу». Были и другие ответы, более эмоциональные в выражении своего отношения: лучшая страна; красивая страна; великая страна; непобедимая, чистая страна; место, где я родился, живу и буду жить; часть меня;

священная страна, родимая страна.

Нет ни одного ответа, в котором было бы упоминание языка, литературы, великих писателей, поэтов. Никто не написал, что Россия — это страна, где людей объединяет, прежде всего, язык. Страна, где все говорят на русском языке, страна Пушкина, Некрасова, Толстого, Чайковского ...

Отмечая отрицательные характеристики россиян, младшие школьники называют злость (33,9 %); вредные привычки (алкоголизм) — 20,3 %; грубость (8,5 %), агрессию (8,5 %); равнодушие (3,4 %), лень (3,4 %) и другие качества. Только 1,7% видят негативной характеристикой россиян сквернословие. А между тем, сквернословие в настоящий момент является серьезной проблемой. Матерную брань в своей речи используют не только подростки и старшеклассники, ее можно слышать из уст детей младшего возраста. И если для подростков — это, как они считают, проявление взрослости, то младшие школьники не видят в этом криминала, поскольку они копируют речь взрослых. Проблема сквернословия настолько серьезная, что, на наш взгляд, необходимо решать ее на законодательном уровне. Однако это не исключает обязательную серьезную профессиональную работу педагога как с детьми, так и с их родителями.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Методисты в качестве частнометодического принципа обучения языку отмечают принцип стилистической направленности. И предлагают такой тип урока, как урок словесности. Цель таких уроков видится в научении ребенка «чувствовать слово, думать над словом, искать в слове истинный смысл, восхищаться родным словом, усваивать душою самобытность русского слова» (Львова,

С. И. Уроки словесности, 5-9 классы. – М.: Дрофа, 2006..– 413 с.).

Актуальность, важность языка как духовной национальной ценности проявится только тогда, когда он обретет личный смысл для человека, проявится как фактор формирования гражданской идентичности и национального самосознания.

По мнению Ф. Е. Василюка, в процессе развития личности ценности претерпевают изменения. Поначалу они существуют только в виде эмоциональных реакций, положительных или негативных, что является весьма значимым для младшего возраста. Затем ценности последовательно приобретают форму смыслообразующих мотивов и, наконец, одновременно смыслообразующих и реально действующих. «Одновременно в процессе приобретения новых мотивационных качеств происходит своего рода скачок в степени осознанности ценностей, в результате которого «ценность из «видимого», из объекта превращается в то, благодаря чему видится все остальное, – во внутренний смысловой свет» (Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии: монография. – М.: МГППУ Смысл, 2003. 240 с.).

Таким образом, осознание и принятие духовных ценностей, в том числе патриотических, предполагает, во-первых, усвоение их значения, а, во-вторых, обретение личностного смысла этих ценностей через субъективное, эмоциональное отношение к их значениям.

Основными типами заданий, влияющих на формирование у младших школьников основ гражданской идентичности на уроках русского языка и имеющих смыслообразующий потенциал, являются: задания на обогащение словарного запаса личности через изучение различных значений, оттенков слов; задания на срав-

нение значения русских и иностранных слов и отражения в них национальных черт; задания-рассуждения о содержании пословиц и поговорок и др. Ниже следуют примеры таких заданий.

В русском языке слово *Родина* является однокоренным для целого ряда важнейших слов: *род, родство, родители, родной, родненький, родич, родня, родственник, родовитый, роднить, родословие, родословная, родоначальник, роддом, рождение, Рождество, родник, родинка, народ* ... В этом ряду все связи человека со своей семьей, с близкими, со своей землей и народом. Только на этом небольшом примере можно увидеть разницу в мировосприятии, в отношении человека к своей родине, к народу, к близким людям.

Приведенный ряд примеров с корнем *-род-* может быть прекрасным материалом для работы по смыслообразованию, становлению этих понятий как личностной ценности. Этому будут способствовать нижеследующие задания.

1. Постройте цепочку однокоренных слов с корнем *-род-* таким образом, чтобы первыми в этом ряду были слова наиболее близкие, дорогие вам по значению, важные для вас, первостепенные, а затем шли слова менее важные, менее значимые. Подумайте и ответьте на вопрос, почему так получилось? Почему первыми словами выбраны именно эти?

2. Подумайте над вопросом: случайно ли слова *Родина* и *народ* однокоренные? Какая между ними связь? Напишите краткое сочинение-рассуждение.

3. Поработайте со словарем. Узнайте значение слов *родословная* и *родоначальник*. Знаешь ли ты свою родословную? Кого можно назвать родоначальником вашего рода. Напиши, что ты

знаешь о родоначальнике своего рода.

Еще один способ выявления личностных смыслов в языке – это сравнения его с другими языками. Сравнительное языкознание, (компаративистика) позволяет увидеть языковые универсалии как явления социального, ментального, исторического характера, позволяет заглянуть в психолингвистические проблемы, рассмотреть не только разность языковых явлений, но и разность мировосприятия.

Сейчас, когда каждый школьник начинает учить иностранный язык в начальной школе, было бы полезно сопоставить некоторые важные понятия, с тем чтобы взглянуть на отношение русского человека к своей земле и отношение иностранцев. Увидеть эмоциональное, личное, теплое отношение к своей земле с одной стороны и рациональное – с другой.

Например, то же самое слово «родина». В английском языке: *land, homeland, native* — родина; *birthplace* — место рождения; *family* — род, фамилия; *people nation* — народ.

С. Г. Тер-Минасова отмечает, что Родина русского — это всегда «персональное», «свое» («мое») личностное место или места, архетипически противопоставленное «чужому» месту, чужбине – обычно это родные края, родная сторона, сторонushка, родные и близкие для него люди, родные могилы, где родные березки, родные осины; воздух родины ... (Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.).

Иными словами, язык фиксирует такую национальную черту русских, как открытый патриотизм, который словесно выражен в любви к родной земле, к Родине. И черта эта особенно становится очевидной при сравнении с английским языком. В



русском языке очень большое количество эмоционально окрашенных слов, словосочетаний и определений к понятию «родина», и все они имеют положительные коннотации. Неисчерпаемое количество пословиц и поговорок о родине — тому доказательство. Задания для работы с данным пластом лексики обладает огромным воспитательным потенциалом.

1. Продолжите пословицу:

*Где родился, там и ...*

*Родная сторона — мать, чужая — ...*

*Дома и стены ...*

*Человек без Родины — что соловей ...*

2. Найдите в словаре русских пословиц те, которые:

*а) призывают беречь Родину*

*б) противопоставляют Родине чужую сторону*

*в) о любви к Родине говорят косвенно.*

3. Напишите небольшое сочинение-рассуждение по пословице «*Родная земля и в горсти мила*».

4. Приведите пример жизненной ситуации, о которой вы читали или слышали, чтобы раскрывался смысл одной из пословиц: *Земляка повидать, как дома побывать; Кто за Родину дерется, тому двойная сила дается; Где родился, там и пригодился; Только тому почет будет, кто Родину не словом, а делом любит.*

5. Попробуй изобразить герб человека-патриота и выбери пословицу в качестве девиза.

В основе языка конгломерат корней, которые составляют основу русского человека, выражают то важное, что является основой его мировоззрения, основой его менталитета. Например, слово

«душа» в нашем языке одно из ключевых понятий. У других народов тоже есть такое понятие, но оно не имеет такого важного значения. В пословицах и поговорках, отражающих жизненный опыт русского народа, его духовные, нравственные, социальные, эстетические, художественные и воспитательные ценности и идеалы, понятие «душа» представлена широко и разнообразно: *живая душа калачика просит; чужая душа – потемки; вся семья вместе, так и душа на месте; богатому душа дешевле гроша*. Обращения: *душенька, душка, душа моя*. Выражение чувств: *душа болит, душа поет, с души воротит, душа ушла в пятки, делать от души, живут душа в душу, тяжело на душе*. Выражение негативизма: *бездушные, бездушность, отнестись без души, души нет, криводушный, черная душа*. Почувствовать различные оттенки слова «душа» обучающимся помогут следующие задания.

1. Каким словом можно заменить словосочетание *живая душа* в пословице *живая душа калачика просит*? Попробуйте заменить. Как изменился смысл пословицы?

2. Что означает фразеологизм *живут душа в душу*? Приведите пример из литературных произведений или жизни, который иллюстрировал бы эту пословицу.

3. Найдите аналогичную по смыслу пословицу в английском языке. Проведите сравнительный анализ.

Нельзя не отметить в связи с этим примером, что свойство душевности нашего народа находится в кризисе, т. к. мы атакованы культурой других народов: англо-саксонских, англо-американских — для которых понятие души не является важной составляющей культуры. Современные агрессивные пиар-технологии готовы переформатировать, перекомпановать наше сознание через

язык. Русская душа находится под давлением таких технологий «наведения». Наш язык заполнен заимствованиями. Увидеть эту особенность современного языка поможет следующее задание: Составь словарик следующих слов, заменив их коренными русскими словами: баксы, блогер, бомж, киллер, клипмейкер, лейбл, пиарить, секьюрити, спонсор, тинейджер, толерантность, шопинг, шоумен. При этом можно использовать словарь русского языка.

Пока жив наш язык, жива наша картина мира. Живы мы, пока говорим по-русски. Следовательно, осознание и приятие духовных ценностей, в том числе патриотических, предполагает, во-первых, усвоения их значения, а, во-вторых, усвоение личного смысла этих ценностей через субъективное, эмоциональное отношение к их значению.

Уроки родного русского языка как раз и являются тем важнейшим, как указывал К.Д. Ушинский, школьным предметом, без которого невозможно духовно-нравственное и патриотическое воспитание. Именно здесь школьник постигает смысл таких нравственных понятий, как патриотизм, гражданственность, Отечество, служение Родине, гуманизм.

## **5 Заключение (Conclusion)**

Анализ психолого-педагогической и языковедческой литературы, проведенное нами исследование, направленное на изучение понимания младшими школьниками русского языка как элемента русской культуры и национального самосознания, показал актуальность данной темы и направления в работе.

Полученные в результате исследования данные свидетельствуют о том, что формирование гражданской идентичности и национального самосознания личности с использованием ценностно-

смыслового подхода средствами родного языка является настоящей необходимостью в работе педагога. В недооценке младшими школьниками родного языка как национальной базовой ценности мы видим следствие недостаточного внимания педагогов к процессам смыслообразования, что требует целенаправленной и систематической работы в данном направлении. Считаем необходимым использовать языковой материал, имеющий смыслообразующий потенциал и влияющий на формирование национальной и гражданской идентичности на уроках русского языка и литературного чтения, а также в курсах внеурочной деятельности. Таким образом, интеграция процесса изучения младшими школьниками русского языка с процессом смыслообразования позволяет более эффективно формировать гражданскую идентичность и национальное самосознание у подрастающего поколения.

## **6. Благодарности (Acknowledgments)**

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Ценностно-смысловой подход к подготовке будущих педагогов в реализации программы воспитания», рег. № МК-18-2023/2 от 04.05.2023 г. Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

## **Библиографический список**

1. Erikson E.H. (1982), *The Life Cycle Completed*, W.W. Norton & Company, New York, 144 p.
2. Дробижева Л. М. Смыслы общероссийской гражданской идентичности в массовом сознании россиян // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 480–498. DOI 10.14515/monitoring.2020.4.1261. EDN: HAAHUUW (Scopus, RSCI).
3. Волков Ю. Г., Семенов Д. А. Институт образования как фактор

формирования российской гражданственности // Социология. 2023. № 2. С.16–24. EDN: ARFHEY

4. Чухин С. Г., Чухина Е. В. Сущность, структура и критерии сформированности гражданской идентичности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. № 1 (233). С. 39–43. DOI 10.25198/1814-6457-233-39. EDN: RORQHA

5. Боргояков С. А., Бозиев Р. С. Идеологические и педагогические коллизии этноязыкового образования в современной России // Педагогика. 2020. № 2. С.5–20. EDN: MWLQKT

6. Арутюнова Е. М. Русский язык в российской идентичности: теоретические подходы и актуальный контекст // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9, № 1. С. 111–123. DOI 10.19181/snsp.2021.9.1.7876. EDN: YZKGMБ (RSCI).

**I. V. Zabrodina<sup>1</sup>, N. P. Shityakova<sup>2</sup>, I. V. Verkhovykh<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-0885-9461

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: zabrodinaiv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-1015-5896

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,

Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,

Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shityakovanp@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0003-4799-9985

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: verhovihiv@cspu.ru*

## **A VALUE-SEMANTIC APPROACH TO THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY AND NATIONAL SELF-AWARENESS**

### **Abstract**

*Introduction.* This article presents the authors' views on the problem of the formation of civic identity and national identity by means of teaching native Russian. The authors see

the purpose of the article in identifying and describing the methods and techniques of the teacher's activity using the value-semantic approach and the means of the Russian language to form students' national identity and civic identity.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature in the field of pedagogical aspects of the problem of civic identity, national identity, psychology and pedagogy of meaning formation, methodological problems of linguistics, the method of analyzing various meanings of concepts and questionnaires.

*Results.* The data indicating the need for the formation of civil identity and national identity of the individual using the value-semantic approach by means of the native language (using the example of Russian) are obtained. The underestimation of the value of the Russian (native) language by younger schoolchildren as a consequence of insufficient attention of teachers to the processes of meaning formation is noted. The types and examples of tasks with meaning-forming potential influencing the formation of national and civic identity in Russian language lessons are proposed. The materials presented in the study may be of interest to teachers of educational organizations.

*Discussion.* The analysis of the problem under study, reflected in the psychological and pedagogical literature, confirms its special relevance at the present stage. The authors note the need for serious study of the possibilities of using the means of the Russian language (native) in spiritual and moral education, in the process of forming national identity and civic identity. This can be facilitated by special types of tasks that have a semantic potential that affects the formation of the foundations of civic identity in younger schoolchildren.

*Conclusion.* The authors conclude that the study of the Russian language from the point of view of national value makes it possible to form civic identity and national identity more effectively. An important condition in this case is the integration of the learning process with the process of meaning formation.

**Keywords:** Value-semantic approach; Meaning formation; The Russian language as a value; Civic identity; National identity.

**Highlights:**

The value-semantic approach is a methodological approach that is based on axiology and determines the use of a characteristic set of concepts (value, personal meaning, value attitude, etc.), the use of such methods of activity as problem-based learning, creating choice situations, design and research methods, completion by students of tasks that have meaning-forming potential in order to activate the processes of meaning-making in the course of personality development;

The Russian language is a factor in a person's awareness of his belonging to the people of Russia and commitment to the basic values of Russian society;

The driving force of the Russian language is largely provided by the process of meaning formation, which includes a person's knowledge of the origin of words, different interpretations of their meaning, resolution of contradictions between them, and the emergence of a personal emotional attitude towards them;

Meaning-forming tasks are tasks to enrich a person's vocabulary through the study of various meanings and nuances of words; tasks to compare the meaning of Russian and foreign words and the reflection of national traits in them; tasks-reasoning about the content of proverbs and sayings, etc.

**References**

1. Erikson E.H. (1982), *The Life Cycle Completed*, W.W. Norton & Company, New York, 144 p.
2. Drobizheva L.M. (2020), *Smy`sly` obshherossijskoj grazhdanskoj identichnosti v massovom soznanii rossiyan* [The meanings of the All-Russian civic identity in the mass consciousness of Russians], *Monitoring obshhestvennogo mneniya: e`konomicheskie i social`ny`e peremeny`*, 4. 480–498. DOI 10.14515/monitoring.2020.4.1261. EDN: HAAHUW (Scopus, RSCI). (In Russian).

3. Volkov Yu. G., Semenenko, D. A. (2023), *Institut obrazovaniya kak faktor formirovaniya rossijskoj grazhdanstvennosti* [The Institute of Education as a factor in the formation of Russian citizenship], *Sociologiya*, 2, 16–24. EDN: ARFHEY (In Russian).

4. CHuhin S.G. & Chuhina, E.V. (2022), *Sushchnost', struktura i kriterii sformirovannosti grazhdanskoj identichnosti* [Sushchnost', struktura i kriterii sformirovannosti grazhdanskoj identichnosti], *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1 (233), 39–43. DOI 10.25198/1814-6457-233-39. EDN: RORQHA (In Russian).

5. Borgoyakov S.A. & Boziev R.S. (2020), *Ideologicheskie i pedagogicheskie kollizii etnoyazykovogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii* [Ideologicheskie i pedagogicheskie kollizii etnoyazykovogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii], *Pedagogika*, 2, 5–20. EDN: MWLQKT (In Russian).

6. Arutyunova E.M. (2021), *Russkij yazyk v rossijskoj identichnosti: teoreticheskie podxody i aktualnyj kontekst* [Russian language in Russian Identity: Theoretical approaches and current context], *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika*, T. 9, No 1. 111–123. DOI 10.19181/snsp.2021.9.1.7876. EDN: YZKGMB (RSCI). (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 06.07.2023; одобрена после рецензирования 07.09.2023; принята к публикации 14.09.2023.***

***The article was submitted 06.07.2023; approved after reviewing 07.09.2023; accepted for publication 14.09.2023.***



*Научная статья*

УДК 378

ББК 74.489

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.007

**Г. С. Иваненко<sup>1</sup>, О. Б. Адаева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-1454-5047

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

*E-mail: gala.april@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-5933-365X

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

*E-mail: adaevaob@yandex.ru*

## **ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ДИСЦИПЛИНАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье выявлены и описаны признаки критического мышления как одного из аспектов функциональной грамотности. Определены конкретные когнитивные навыки, в которых реализуется критическое мышление. Названы факторы развития критического мышления у студентов педагогического вуза на дисциплинах лингвистического цикла.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются общенаучные процедуры анализа и синтеза. Анализу подверглись факторы, влияющие на процесс формирования критического мышления. В результате эксперимента выявлены типы учебных действий, способные этот процесс активизировать. В результате

---

© Иваненко Г. С., Адаева О. Б., 2023

анализа и синтеза проявленных обучающимися реакций на учебные ситуации была сформирована типология факторов становления критического мышления у студентов педагогического вуза на дисциплинах лингвистического цикла. Для выявления педагогических условий и педагогических результатов осуществленного эксперимента применены диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование.

*Результаты.* Признаками критического мышления являются: способность дифференциации явлений по различным основаниям: внешнего и сущностного, главного и второстепенного, постоянного и динамичного, доказанного и недоказанного (или бездоказательного); способность устанавливать взаимосвязи между явлениями, фактами, теориями: отношения противоречия, взаимного дополнения, причинно-следственные, гипонимо-гиперонимические, инклюзии, др.; способность отбора фактов, обстоятельств, объектов для решения поставленной задачи. К когнитивным процедурам реализации критического мышления относятся: аналитические (осуществление логических процедур всех видов), констативные (установление обстоятельств, включение или невключение в картину действительности); моделирующие (проектирование оптимального содержания и логики действий в определенных условиях, с учетом многих факторов). Выделены следующие факторы развития критического мышления на дисциплинах лингвистического цикла в педагогическом вузе: дифференциация факта и конвенции; понимание динамических процессов в языке; сравнение содержания информации из разных источников.

*Обсуждение.* В настоящем исследовании выявлено три фактора развития критического мышления. Педагогическому сообществу

ву предстоит расширить этот перечень. Также дискуссионным является вопрос о формировании гармоничного сочетания доктринального и критического компонентов мышления будущего учителя.

*Заключение.* Критическое мышление — компонент и высшее проявление читательской грамотности (критическое мышление проявляется, безусловно, не только в речевой деятельности, но в настоящем материале речь идет об этом векторе его проявления). Сопоставление текстов, выявление общего и различного, разделение фактического и номинального, установление факторов внутренней и внешней динамики — путь к формированию критического мышления на дисциплинах лингвистического цикла в педагогическом вузе.

**Ключевые слова:** становление критического мышления; функциональная грамотность; педагогика высшей школы; теория и методика профессионального образования.

**Основные положения:**

– признаками критического мышления мы считаем следующие сформированные навыки: способность дифференцировать явления по различным основаниям; способность устанавливать взаимосвязи между явлениями, фактами, теориями, способность отбирать факты, обстоятельства, объекты для решения поставленной задачи;

– для становления критического мышления требуется сформировать навык осуществления когнитивных процедур реализации критического мышления, направленных на движение мысли на временной шкале от прошлого к будущему: анализ и синтез имеющихся в распоряжении фактов; установление обстоятельств

в результате сравнения информации, наложения на фоновые знания, моделирование предстоящих действий на основе оценки и интерпретации установленных обстоятельств прошлого;

– для формирования обозначенных когнитивных навыков, являющихся базой для становления критического мышления, на дисциплинах лингвистического цикла в педагогическом вузе считаем нужным давать задания, приводящие к дифференциации факта и конвенции; пониманию динамических процессов в языке, сравнению содержания информации из разных источников.

### **1 Введение (Introduction)**

Критическое мышление противостоит мышлению доктринальному. В рамках филологических компетенций критическое мышление — важнейший компонент и необходимое условие развития и реализации функциональной грамотности [1; 2]. Критическое мышление проявляется в различных сферах жизни, в том числе в работе с информацией. В реалиях современного мира на человека направлено большое количество информации и умение понять, проанализировать полученные сведения, соотнести с другими известными фактами и сформировать максимально объективную картину мира — одно из главных когнитивных умений функционально грамотной личности, обладающей читательской культурой. Навыки критического мышления базируются на универсальных интеллектуальных процедурах анализа и синтеза, реализованных посредством сравнения, выделения совпадающего и различного, установления гипонимо-гиперонимических связей, отношений инклюзии и других логических процедур. В условиях манипулятивной информационной среды необходимо уметь выявлять признаки, во-первых, возможной недостоверной информации; во-вторых, про-

тиворечивой информации, отражающей конфликт интерпретаций; в-третьих, неполной или избыточной информации для решения определенных задач.

Последствия несформированности критического мышления как высшего проявления читательской грамотности имеют негативные ментально-психологические и действенно-практические последствия: искаженная картина мира, неустранимые противоречия в полученной информации, ошибочные действия по неправильно понятой инструкции, правовые конфликты (неправильное или неполное извлечение из текста смысла, без концептуально значимых элементов, и передача его искаженного содержания иным лицам становится предметом судебного иска). Методики противостояния речевой манипуляции только начинают разрабатываться, в педагогическом же пространстве стратегии и тактики становления критического мышления, являющегося базой такого иммунитета к манипуляции, практически не сформированы. Проблема, стоящая перед современным педагогическим сообществом и давшая толчок исследованию, отраженному в статье, — проблема становления критического мышления у школьников. Но чтобы сформировать что-либо у школьников, этим чем-то должен обладать педагог, однако методики формирования критического мышления в высшей школе пока находятся на начальном этапе разработки [3]. Формирование критического мышления — многоаспектный и многозадачный процесс, предполагающий и философско-понятийное обоснование, и психолого-педагогическую мотивацию, и когнитивное объяснение протекания, и методическую составляющую, определяющую дидактическое обеспечение. Решение всех названных задач — дело не одного десятилетия работы многих проблемных

групп ученых. На настоящий момент теория и практика формирования критического мышления только начинает развиваться. Педагоги и психологи ищут когнитивные основы формирования критического мышления [4; 5], эмпирические подбирают конкретные приемы его формирования [6; 7; 8]. Поскольку критическое мышление — метапредметная категория, его становление должно осуществляться на всем образовательном пространстве средствами всех обучающих дисциплин, а также ресурсами внеурочной деятельности [9]. В вузе одними из средств формирования критического мышления, как считают исследователи, является академическая мотивация [10]. В русле филологических компетенций критическое мышление неразрывно связано с читательской грамотностью, является высшим ее проявлением.

В настоящей статье рассматриваются возможности развития критического мышления на дисциплинах лингвистического цикла в педагогическом вузе. Отражены первые результаты анализа причин недостаточной сформированности читательской грамотности студента в аспекте реализации критического мышления. Также намечены общие направления становления критического мышления при обучении русскому языку. Система заданий и упражнений по формированию речевой грамотности должна быть нацелена на развитие у обучающегося ряда читательских умений, связанных с когнитивными процедурами, требующими реализации логических навыков критического мышления.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Основными методами исследования являются общенаучные процедуры анализа и синтеза. Анализу подверглись, с одной стороны, факторы, замедляющие процесс становления читательской

грамотности в ее наивысшем проявлении – в аспекте проявления критического осмысления полученной информации, а с другой стороны, факторы, формирующие такой навык способствующие.

Для выявления навыков читательской грамотности студентам в рамках дисциплины «Современный русский язык» было предложено прочтение научно-популярной книги К. И. Чуковского «Живой как жизнь» (Чуковский К. И. Живой как жизнь. О русском языке : монография. Москва : Книжный дом «Университет», 2004. 220 с.). Несмотря на доступный широкой аудитории стиль изложения, автор выражает глубокие лингвистические идеи о закономерностях развития языка. После первого прочтения студентам был задан ряд вопросов, содержание ответов проанализировано. После этого была дана на прочтение книга нашего современника М. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» (Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Языки славянских культур, 2008. 320 с.), в которой автор-филолог в скрытом диалоге со своим предшественником обсуждает актуальные вопросы языковых изменений конца XX– начала XXI в. в. Студентам было предложено увидеть общее и различное в отражении авторами закономерностей развития языка и в выражении отношения к ним. Выявлены следующие недостатки читательской культуры: непонимание той идеи, ради которой был приведен конкретный пример, неумение видеть общее по содержанию в различном по форме, сложности в выделении концептуальной информации.

В результате эксперимента выявлены типы учебных действий, способные этот процесс активизировать. В результате анализа и синтеза проявленных обучающимися реакций на учебные ситуации была сформирована типология факторов становления

критического мышления у студентов педагогического вуза на предметах лингвистического цикла. Собран методический инструментарий и осуществлено методическое прогнозирование, проведен эксперимент, а затем обобщены результаты включения новых типов заданий в процесс обучения. Для выявления педагогических условий и результатов осуществленного эксперимента применены диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование.

### **3 Результаты (Results)**

**Во-первых, на теоретическом уровне скорректировано понимание сущности и природы критического мышления.**

Признаки критического мышления можно разделить на три типа:

1) во-первых, это способность дифференциации явлений по различным основаниям: внешнего и сущностного, главного и второстепенного, постоянного и динамичного, доказанного и недоказанного (или бездоказательного). Наш студент (будущий учитель) должен различать в художественном, публицистическом, научном, методическом, новостном тексте формальную сторону и содержательную. Получая новую информацию, студент должен наложить ее на уже имеющиеся фоновые и специальные знания и сравнить общее и различное. Сравнение — это начальный этап критического осмысления обстоятельств, информации, фактов (или лжефактов).

2) во-вторых, способность устанавливать взаимосвязи между явлениями, фактами, теориями: отношения противоречия, взаимного дополнения, причинно-следственные, гипонимо-гиперонимические, инклюзии, др. Вторым уровнем критического мышления



является способность установить отношения и взаимосвязи между блоками информации.

3) в-третьих, критическое мышление проявляется в способности отбора фактов, обстоятельств, объектов для решения поставленной задачи. Мы стремимся сделать ребенка, потом студента эрудированным, и это, безусловно, правильно. Но нередко только внедрение в сознание обучающегося информации без работы по формированию критического мышления превращают ученика в большой гардероб со множеством отделений, в котором он не может найти в нужный момент требуемую вещь и начинает доставать все по очереди без смысла и результата. Важно научить студента определять тематическую нишу, в рамках которой лежит решаемая задача, и уметь осознать избыточную в настоящий момент или недостаточную для решения проблемы информацию.

Во-вторых, были выделены **когнитивные процедуры**, в которых проявляется критическое мышление. Эти процедуры можно дифференцировать по их отнесенности к временной шкале. Выстраивание связи между прошлым, настоящим и будущим — важнейшая способность сформированного сознания. Через анализ прошлого и настоящего человек мыслящий прочерчивает линию, которая указывает направление развития событий в будущем. Из прошлого, уже осуществленного, взяты факты для логических процедур анализа и синтеза, в настоящем эти обстоятельства подвергаются объяснению, оценке и интерпретации. В целях выбора оптимальных путей решения задачи осуществляется прогнозирование, моделирование и проектирование. Иными словами, когнитивные процедуры можно разделить на аналитические (осуществление логических процедур всех видов), констативные (установление

обстоятельств, включение или невключение в картину действительности) и моделирующие (проектирование оптимального содержания и логики действий в определенных условиях, с учетом многих факторов).

В-третьих, сформулированы **факторы формирования критического мышления** на дисциплинах лингвистического цикла в педагогическом вузе.

***Первый фактор — дифференциация факта и конвенции***

Факт существует объективно, независимо от квалификаций учеными.

Конвенция — словное отнесение к той или иной группе, наименование тем или иным образом, принятое профессиональным сообществом в целях систематизации. Различение объективного факта и субъективной его интерпретации: номинации, классификации, других вторичных интерпретаций — проблема метапредметная, и на дисциплинах лингвистического цикла тоже есть возможность сделать прививку от смешения этих категорий. Все разделы современного русского языка предоставляют такую возможность.

Так, например, сущность деепричастия и причастия заключается в том, что причастие совмещает признаки глагола и прилагательного, а деепричастие — глагола и наречия. Различные ученые, школы и программы ведут дискуссию: считать ли причастия и деепричастия самостоятельными частями речи или формами глагола. Не меньшие споры порождает необходимость квалифицировать показатель инфинитива — *ть*. Все сходятся в том, что это признак формы глагола, условно принятой в качестве начальной. Расхождение вызывает условное наименование этого форманта

окончанием или суффиксом. Сторонники того и другого приводят доводы, но любое решение в данном случае не выводит на новое осмысление самого явления. Чем считать — вопрос конвенции, содержание явления от этого не меняется. В то же время сказанное не означает, что вопросу обозначения и классификации явления не стоит уделять должного внимания. Логичная классификация — путь к постижению любого явления, средство развития и реализации критического мышления. И если какая-либо конвенциональная единица способствует установлению логики, то обоснованию ее номинации и места в системе необходимо уделять внимание, структурируя мышление студента. Так, например, в дискуссии между вузовскими и школьными учебниками, первые из которых считают -и- в глаголах повелительного наклонения (ид-и, включи, найд-и) окончанием, вторые — суффиксом, мы считаем принципиально важным поддержать школьную традицию. Место окончания займет показатель числа (ид-и-те, включи-те, найд-и-те), причисление показателя числа к постфиксам, как это делают сторонники -и- в роли окончания, наделяет постфиксальную морфему не свойственными ей функциями. Но обратим внимание: дискутирующие стороны расходятся в квалификации единицы, оперируя предоставленными в распоряжение номинациями: суффикс, окончание, постфикс. Дискуссий не вызывает сущность явлений: одна морфема указывает на повелительное наклонение, другая — на категорию числа.

Обобщая сказанное о дифференциации фактов и конвенций как о важном факторе становления критического мышления, констатируем: нужно привить студенту — будущему учителю — умение видеть сущность и способность понимать условность номинаций

и классификаций, но в то же время побуждать искать максимально точное и непротиворечивое место для любого явления в системе.

**Второй фактор — понимание динамики языковых процессов и признаков:**

- 1) во временном аспекте (изменение нормы со временем);
- 2) в количественном аспекте (соотношение реализаций параллельно существующих тенденций);
- 3) в качественном аспекте (сочетание и смена признаков явления).

Будущий учитель должен быть готов к тому, что выученные им в вузе нормы, классификации, установки будут меняться. Динамичны во времени фонетические, орфографические, пунктуационные, грамматические нормы. Сочетание признаков придает языковому явлению качественную динамику при временной статике. Например, в конкретных контекстах слова не проявляют себя как полностью совершившие переход в другую часть речи — транспозицию, но синтаксически выполняют функцию, свойственную другой части речи. Понимание динамичности языкового процесса заключается в осознании промежуточного характера явления: переход в другую часть речи на узуальном уровне не произошёл, но имеет место окказиональное синтаксическое функционирование. Так, слово «*один*» в контексте «*Один всегда сделает меньше, чем коллектив*» не осуществляет такую полноценную субстантивацию, как, например, слова *рабочий*, *столовая*, *дежурный*, но проявляет синтаксическое функционирование в роли подлежащего, аккумулируя эксплицитное «*один*» и имплицитное «*человек*» и реализуя традиционную роль существительного. Но стать существительным и функционировать в роли существительного — не одно и то же,

и понимание внутреннего динамизма такой ситуации и других подобных является важным признаком критического мышления.

***Третий фактор формирования критического мышления – сравнение содержания информации из разных источников.***

Покажем действие обозначенного фактора на примере. Студентам было дано задание — найти информацию о происхождении слова «*трибуна*». Результатом работы со словарями стала неожиданно разнородная информация, поскольку словари предлагают различную этимологию: от англ. — *tribuna*, от французского — *tribune*, от нем. — *Tribune*, от новолатинского *tribuna*. Как отнестись к расхождению в информации? Студенты предложили верить словарю, автор которого — наиболее известный ученый, опираться на информацию из наиболее нового словаря. Очевидно, что предложенные подходы субъективны и нерезультативны. Поиск причин расхождения в лексикографических данных и подключение известных фоновых общекультурных и специальных знаний помогли студентам сформировать более тонкий, гибкий и глубокий ответ: слова языков индоевропейской семьи восходят к общему праязыку, дальнейшее движение корневых морфем далеко не всегда возможно проследить, ученые опираются на преимущественные влияния и межкультурные контакты на момент первой фиксации слова в национальном языке. Мнения ученых могут расходиться и потому, что при фиксации в словаре под языком, из которого пришло слово, понимают то язык-донор (в нем слово сформировалось), то язык-посредник (из него непосредственно слово пришло в наш язык). Представляется, что ресурсы обращения к различным источникам недостаточно используются высшей школой как средство развития критического мышления студента. Преподаватели при формировании

системы знаний обучающегося боятся смущать его противоречивыми положениями, но, на наш взгляд, именно из них и будет состоять информационное пространство, окружающее будущего молодого специалиста, и иммунитет к его поглощению нужно формировать в вузе.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Мы начали статью с противопоставления критического мышления доктринальному. Действительно, на протяжении столетий в различных обучающих школах и традициях доминировало формирование репродуктивного знания. Социумы и среды, профессиональные и научные сообщества стремились при помощи обучения прежде всего сохранить и передать накопленный по крупицам опыт. Сегодня накопленного опыта (а также его фальсификаций) и результатов его анализа, приводящего к различным выводам (объективным и манипулятивным), накопилось столь много, что, безусловно, востребован навык не только репродуктивного типа получения знания. В то же время развиваемая в настоящей статье тема таит и определенную опасность в перспективе ее практической реализации: чрезмерное педалирование идеи дискуссионности неких вопросов может сформировать у студента представление об отсутствии истины и дифференциации категорий правильно – неправильно вообще, что не соответствует сути выражаемых идей. В различных дисциплинах, темах, конкретных вопросах объективное и условное сочетаются индивидуально, и для понимания этих процессов и явлений требуется здоровое сочетание доктринального знания и критического мышления. То есть, будучи «антиподами», критическое и доктринальное мышление все же вместе должны вести нашего студента за руку по дороге обучения. При-

зываем коллег участвовать в обсуждении поиска путей эффективного сочетания в педагогическом процессе обозначенных философских платформ.

## 5 Заключение (Conclusion)

Признаки критического мышления:

- способность дифференциации явлений по различным основаниям: внешнего и сущностного, главного и второстепенного, постоянного и динамичного, доказанного и недоказанного (или бездоказательного);

- способность, устанавливая взаимосвязи между явлениями, фактами, теориями: отношения противоречия, взаимного дополнения, причинно-следственные, гипонимо-гиперонимические, инклюзии, др.

- способности отбора фактов, обстоятельств, объектов для решения поставленной задачи.

Когнитивные процедуры реализации критического мышления:

- аналитические (осуществление логических процедур всех видов),

- констативные (установление обстоятельств, включение или невключение в картину действительности);

- моделирующие (проектирование оптимального содержания и логики действий в определенных условиях, с учетом многих факторов).

Перечислим факторы становления критического мышления на дисциплинах лингвистического цикла в педагогическом вузе:

- дифференциация факта и конвенции;

- понимание динамических процессов в языке;

– сравнение содержания информации из разных источников.

Перечень факторов формирования критического мышления открыт. Тема должна и будет развиваться педагогическим сообществом, которому предстоит искать ответы на серьезные вызовы современного сложного, многопланового и манипулятивного информационного пространства, к эффективной работе в котором мы должны подготовить будущего учителя.

### Библиографический список

1. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» / Н. А. Авдеевко [и др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 124–145. EDN: FRVKDU
2. Асачева М. В. Технология развития критического мышления на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. 2019. № 48 (286). С. 120–124. EDN: FCYSWG
3. Ташланова Н. Д. Развитие критического мышления студентов в вузах // Проблемы современной науки и образования. 2019. № 11-2 (144). С. 63–64. EDN: NYZUFK
4. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33. EDN: QHDFQS
5. Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Креативное мышление: первые результаты / О. Б. Логинова [и др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 132–154. EDN: ZYPCGB
6. Логинова О. Б. Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). С. 160–173. EDN: QIPBPB
7. Креативное мышление. Сборник эталонных заданий / Г. С. Ковалева ; под общ. ред.: Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М. : Просвещение, 2020. Вып. 1. – 126 с.
8. Креативное мышление. Сборник эталонных заданий / Г. С. Ковалева ; под общ. ред.: Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М. : Просвещение, 2020. Вып. 2. – 158 с.
9. Бакай Е. А., Юсупова Э. М., Антипкина И. В. Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 8–28. DOI 10.



17323/1814-9545-2023-1-8-28. EDN: IHSLUU (Scopus, WoS, WoS(ESCI), RSCI).

10. Корешникова Ю. Н., Авдеева Е. А. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 36–66. DOI 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66. EDN: YIVUFW(Scopus, WoS, WoS(ESCI), RSCI).

**G. S. Ivanenko<sup>1</sup>, O. B. Adaeva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-1454-5047

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

*E-mail: gala.april@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-5933-365X

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

*E-mail: adaevaob@yandex.ru*

## **FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE DISCIPLINES OF THE LINGUISTIC CYCLE AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

### **Abstract**

*Introduction.* The article identifies and describes the signs of critical thinking as one of the aspects of functional literacy. Specific cognitive skills in which critical thinking is implemented are identified. The factors for the development of critical thinking among students of a pedagogical university in the disciplines of the linguistic cycle are named.

*Materials and methods.* The main research methods are general scientific procedures of analysis and synthesis. The factors influencing the process of formation of critical thinking were analyzed. As a result of the experiment, types of educational actions that can activate this process were identified. As a result of the analysis and synthesis of students' reactions to educational situations, a typology of factors in the development of critical thinking among students of a pedagogical university in the disciplines of the linguistic cycle was formed. To identify

the pedagogical conditions and pedagogical results of the experiment, diagnostic techniques were used, including observation, description, conversation, questioning and testing.

*Results.* The signs of critical thinking are: the ability to differentiate phenomena on various grounds: external and essential, main and secondary, constant and dynamic, proven and unproven (or unproven); the ability to establish relationships between phenomena, facts, theories: relations of contradiction, mutual complementarity, cause-and-effect, hyponymic-hyperonymous, inclusion, etc.; the ability to select facts, circumstances and objects to solve a given problem. Cognitive procedures for the implementation of critical thinking include: analytical (implementation of logical procedures of all types), constative (establishing circumstances, inclusion or non-inclusion in the picture of reality); modeling (designing the optimal content and logic of actions under certain conditions, taking into account many factors). The following factors for the development of critical thinking in the disciplines of the linguistic cycle in a pedagogical university are identified: differentiation of fact and convention; understanding of dynamic processes in language; comparison of the content of information from different sources.

*Discussion.* The present study identified three factors for the development of critical thinking. The pedagogical community should expand this list. Also debatable is the issue of forming a harmonious combination of doctrinal and critical components of the future teacher's thinking.

*Conclusion.* Critical thinking is a component and the highest manifestation of reading literacy (critical thinking is manifested, of course, not only in speech activity, but in this material we are talking about this vector of its manifestation). Comparison of texts, identification of common and different, separation of factual and nominal, establishment of factors of internal and external dynamics is the path to the formation of critical thinking in the disciplines of the linguistic cycle in a pedagogical university.

**Keywords:** The formation of critical thinking; Functional literacy; Higher education pedagogy; Theory and methodology of vocational education.

### Highlights:

We consider the following developed skills to be signs of critical thinking: the ability to differentiate phenomena on various grounds; the ability to establish relationships between phenomena, facts, theories and the ability to select facts, circumstances and objects to solve a given problem;

To develop critical thinking, it is necessary to develop the skill of implementing cognitive procedures for implementing critical thinking, aimed at moving thoughts on a time scale from the past to the future: analysis and synthesis of available facts; establishing circumstances as a result of comparing information, overlaying it with background knowledge, modeling upcoming actions based on the assessment and interpretation of established circumstances of the past;

In order to develop the designated cognitive skills, which are the basis for the development of critical thinking, in the disciplines of the linguistic cycle at a pedagogical university, we consider it necessary to give tasks that lead to the differentiation of fact and convention; understanding dynamic processes in language, comparing the content of information from different sources.

### References

1. Avdeenko N.A. Demidova M. Yu. Kovaleva G.S. Loginova O.B., Mihajlova A.M., Yakovleva S.G. (2019), *Osnovnye podhody k ocenke kreativnogo myshleniya v ramkah proekta "Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti"* [The main approaches to the assessment of creative thinking in the framework of the project "Monitoring the formation of functional literacy"], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1,4 (61), 124–145. EDN: FRVKDU (In Russian).
2. Asacheva M.V. (2019), *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na urokah russkogo yazyka i literatury* [Technology of critical thinking development in Russian language and literature lessons], *Molodoj uchenyj*, 48 (286). EDN: FCYSWG (In Russian).
3. Tashlanova N.D. (2019), *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v vuzah* [Development of critical thinking of students in universities], *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*, 11-2 (144), 63–64. EDN: NYZUFK (In Russian).

4. Basyuk V.S. Kovaleva G.S. (2019), *Innovacionnyj proekt Ministerstva prosveshcheniya «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty* [Innovative project of the Ministry of Education “Monitoring the formation of functional literacy”: main directions and first results], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1, 4 (61), 13–33. EDN: QHDFQS (In Russian).

5. Loginova O.B. Avdeenko N.A., Yakovleva S.G. & Sadovshchikova O.I. (2020), *Proekt «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti». Kreativnoe myshlenie: pervye rezul'taty* [The project “Monitoring the formation of functional literacy”. Creative thinking: first results], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2, 2 (70), 132–154. EDN: ZYPCGB (In Russian).

6. Loginova O.B. (2021), *Osobennosti zadaniy dlya formirovaniya i ocenki kreativnogo myshleniya* [Features of tasks for the formation and evaluation of creative thinking], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2, 5 (79), 160–173. EDN: QIPBPB (In Russian).

7. Kovaleva G.S. Loginova O.B. Avdeenko N.A. & Yakovleva S.G. (2020), *Kreativnoe myshlenie Sbornik etalonnih zadaniy* [Creative thinking. Collection of reference tasks], Prosveshchenie, Moscow, 1, 126. (In Russian).

8. Kovaleva G.S., Loginova O. B., Avdeenko N.A. & Yakovleva S.G. (2020), *Kreativnoe myshlenie Sbornik etalonnih zadaniy* [Creative thinking. Collection of reference tasks], Prosveshchenie, Moscow, 2, 158. (In Russian).

9. Bakaj E.A., Yusupova E.M. & Antipkina I.V. (2023), *Chitayut ili delayut vid? Analiz povedeniya uchashchihsya nachal'nyh klassov pri vypolnenii zadaniy testa chitatel'skoj gramotnosti* [Are they reading or pretending? Analysis of the behavior of primary school students when performing tasks of the reading literacy test], *Voprosy obrazovaniya*, 1, 8–28. DOI 10.17323/1814-9545-2023-1-8-28. EDN IHSLUU (Scopus, WoS, WoS(ESCI), RSCI). (In Russian).

10. Koreshnikova Yu. N., Avdeeva E. A. (2022), *Zainteresovat' nel'zya zastavit'. Rol' akademicheskoy motivacii i stilej prepodavaniya v razvitii kriticheskogo myshleniya studentov* [Interest cannot be forced. The role of academic motivation and teaching styles in the development of students' critical thinking], *Voprosy obrazovaniya*, 3, 36–66. DOI 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66. EDN YIVUFW (Scopus, WoS, WoS(ESCI), RSCI). (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 12.09.2023; одобрена после рецензирования 21.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.***

***The article was submitted 12.09.2023; approved after reviewing 21.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.***

*Научная статья*

УДК 377.031

ББК 74.480.2

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.008

**Е. Ю. Никитина<sup>1</sup>, О. Ю. Афанасьева<sup>2</sup>, А. А. Петренко<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 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: elenaurieвна@bk.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 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*

<sup>3</sup>ORCID № 0009-0004-2127-3064

Студент факультета подготовки учителей начальных классов, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: sahca\_petrenko12@mail.ru*

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КЛОУЗ-ТЕСТИРОВАНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

### **Аннотация**

*Введение.* В настоящее время обучение родному и иностранным языкам требует применения технологий, способствующих эффективности образовательного процесса и максимально быстрому достижению высоких образовательных результатов. В связи с этим оправдано обращение к клоуз-тестированию, которое может быть технологизировано и адаптировано к различным задачам и этапам языкового обучения в педагогическом вузе. Цель статьи состоит в определении лингводидактического потенциала технологии клоуз-тестирования в языковом образовании.

---

© Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Петренко А. А., 2023

*Материалы и методы.* При подготовке статьи использован метод анализа психолого-педагогической и методической литературы, посвященной вопросам целей, организации, методов, приемов и технологий обучения и контроля уровня обученности на всех ступенях языкового образования; обобщен педагогический опыт преподавателей ряда факультетов педагогического университета и собственные методические наработки авторов статьи, в течение многих лет преподающих русский и иностранный языки будущим учителям. Кроме того, был проведен опрос среди студентов и преподавателей, нацеленный на изучение отношения участников образовательного процесса к технологии клоуз-тестирования.

*Результаты.* По итогам проведенного исследования сделаны следующие выводы: технология клоуз-тестирования может применяться на любой ступени образования и на всех этапах обучения, демонстрируя мощный лингводидактический потенциал в обучении дисциплинам, входящим в программы языкового образования. Клоуз-тесты могут эффективно использоваться в качестве средства контроля и обучения в процессе языкового образования, обеспечивая контроль уровня обученности и формирование ряда компетенций и языковых умений и навыков: лексических, грамматических, аудитивных, коммуникативных, текстовых и др.

*Обсуждение.* Анализ педагогической деятельности преподавателей педагогического университета показал, что только 27 % из них регулярно применяют клоуз-тестирование как способ контроля умений и навыков студентов в языковом образовании и 18 % используют эту технологию как средство формирования соответствующих умений и навыков. По мнению авторов, такие показатели говорят о существенной недооценке дидактического потенциала

клоуз-тестов в обучении будущих учителей родному и иностранным языкам.

*Заключение.* Проведенное исследование показало, что уже давно разработанная технология клоуз-тестирования недостаточно активно используется в отечественной практике языкового образования и не охватывает все его ступени. Мы полагаем, что перспектива его более широкого применения обусловлена рядом таких преимуществ этой технологии, как полифункциональность, стандартность структуры, широкая сфера применения, объективность оценки, высокий мотивирующий потенциал и т. д.

**Ключевые слова:** языковое образование; клоуз-тест; технология клоуз-тестирования; средство обучения; средство контроля; педагогический вуз; будущий учитель.

**Основные положения:**

– клоуз-тест по своим функциональным возможностям выступает как средство контроля, так и средство обучения в языковом образовании;

– по сфере употребления клоуз-тест является универсальным дидактическим средством, используемым на всех ступенях образования (начальное, среднее, высшее);

– клоуз-тест может использоваться автономно или как элемент контрольных мероприятий во всех видах контроля (входящий, текущий, периодический, итоговый);

– клоуз-тест является эффективным средством формирования широкого спектра компетенций, умений и навыков, составляющих цель языкового образования;

– наполнение клоуз-теста предметным содержанием, его объем и сложность находятся в прямой зависимости от цели его применения.

## 1 Введение (Introduction)

Реализация коммуникативного подхода к языковому образованию потребовала взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения и письма. Кроме того, была необходима интеграция знаний, умений и навыков в различных аспектах языка – фонетике, грамматике, лексике. Таким образом, тестологи столкнулись с задачей разработки таких тестов, которые могли бы оценить результат обучения языку, а именно: развитие коммуникативных навыков обучающихся. В результате развития тестологии появились так называемые прагматические тесты, концепция которых основана на умениях обучающихся перерабатывать язык в режиме реального времени (например, при говорении) и на владении навыками вероятностного прогнозирования, т. е. антиципации последующих элементов речи [1].

К категории прагматических тестов относится клоуз-тест, разработанный У. Л. Тэйлором, и различные его варианты. В клоуз-тесте обучающимся предлагается связный текст, в котором пропущены отдельные слова, требующие восстановления за счет понимания контекста. Обучающиеся должны понять общий смысл текста, а затем заполнить пропуски словами, необходимыми для реконструкции его содержания. Таким образом, клоуз-тест позволяет, например, выявить уровень сформированности лексических навыков и навыков чтения.

Модификацией клоуз-теста является С-клоуз-тест, суть которого состоит в том, что обучающимся необходимо восстановить недостающую часть слова. Этот вариант теста используется, прежде всего, в целях развития и контроля орфографических, лексических



и грамматических навыков. С-клоуз-тест был далее трансформирован в Б-клоуз-тест, в котором пропускается каждое 3-4 слово, но указывается его первая буква.

Еще один вариант клоуз-теста — аудиоклоуз-тест, предложенный Х. Темплтоном – содержит пропуски в аудиотексте, обозначенные звуковым сигналом при первом прослушивании. Во время последующего прослушивания обучающиеся должны заполнить эти паузы требуемыми словами. Результаты этого испытания коррелируют с уровнем общего владения языком.

Наконец, еще одной разновидностью клоуз-теста является тест редактирования, направленный на проверку умений исключать лишние, не релевантные для данного контекста грамматические формы, слова и целые фразы.

Следует заметить, что клоуз-тесты находят применение и в специальной педагогике, логопедии как средство диагностической, коррекционной и образовательной работы педагога с обучающимися, имеющими особые потребности, так как текст, лежащий в основе теста, характеризуется специфическими механизмами линейного развертывания, к которым могут быть применимы процедуры вероятностного прогнозирования [2].

Несмотря на разнообразие клоуз-тестов, ведущим признаком любого из них является тот факт, что пропущенные элементы могут быть найдены и восстановлены исходя из контекста с опорой на знания закономерностей построения текста [3].

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Одним из ведущих методов настоящего исследования является анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы, посвященной вопросам целеполагания, организации,

способов обучения и контроля достижения запланированных результатов в языковом образовании, осуществляемом на всех ступенях: в младшей, средней и высшей школе. При этом интерес авторов был направлен на технологическую оснащенность образовательного процесса [4–7] и, в частности, на использование такой разновидности средств контроля и обучения, как клоуз-тест.

Теоретические изыскания сопровождались обобщением и интерпретацией педагогического опыта преподавателей ряда факультетов педагогического университета и собственных методических разработок авторов статьи, в течение многих лет осуществляющих языковое образование в высшей школе, обучая будущих учителей русскому и иностранному языкам. Также были детально проанализированы достижения школьных учителей в применении технологии клоуз-тестирования в обучении языкам в начальной и средней школе. В поле зрения авторов оказался и успешный опыт применения клоуз-тестов в коррекционном образовании с целью развития речи обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В качестве эмпирического метода исследования проведены опросы преподавателей и студентов-будущих учителей. Преподаватели русского и иностранных языков опрашивались с целью выяснения популярности среди них технологии клоуз-тестирования как средства контроля и обучения и оценки ее эффективности. Что касается студентов, то опрос этой категории респондентов был направлен на изучение мотивационного потенциала клоуз-тестирования.

### **3 Результаты (Results)**

Говоря о применении клоуз-теста в языковом образовании,

мы имеем в виду процесс обучения иностранному языку [8; 9], родному языку и русскому языку как иностранному [10]. Причем этот вид тестирования может при меняться на любой ступени обучения: от начальной школы до магистратуры. Дидактический потенциал клоуз-теста в языковом образовании сводится к выполнению им двух основных функций — контролирующей и обучающей.

Клоуз-тест в языковом образовании представляет собой форму контроля, цель которого – диагностировать уровень обученности студентов, т. е. сформированности основных навыков в следующих видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании. Существенными характеристиками клоуз-теста как средства контроля, имеющего широкое применение в образовательном процессе в высшей школе, являются: стандартность структуры, сравнительная простота выполнения и проверки, объективность и независимость оценки.

Все выполняемые контролем как компонентом образовательного процесса функции (проверочная, диагностическая, управленческая, мотивационно-стимулирующая, оценочная, обобщающая) в той или иной степени реализуются во всех типах контроля. Так, изучение и обобщение образовательной практики показывает, что клоуз-тесты могут успешно применяться в качестве средства входного тестирования (предварительного контроля), текущего, периодического и итогового контроля. Предварительный контроль позволяет определить исходный уровень языковых знаний, умений и навыков, чтобы использовать их как основу дальнейшего обучения, внося в программу обучения необходимые коррективы и формулируя педагогические задачи. Текущий контроль проводится постоянно в ходе аудиторных занятий с целью

проверки первичного усвоения знаний и отслеживания процесса формирования умений и навыков, а также корректировки организации образовательного процесса. Целью периодического контроля является определение уровня овладения знаниями, умениями и навыками по определенным темам или разделам программы. Наконец, итоговый контроль, позволяющий сделать вывод об уровне обученности студентов, имеет в виду проверку конечных результатов обучения за определенный период.

В отличие от узконаправленных избирательных тестов (грамматический, лексико-грамматический, орфографический) клоуз-тесты имеют комплексный характер и могут быть использованы для получения интегральной оценки владения языковыми знаниями, умениями и навыками, причем выполнение клоуз-тестов требует уже не рецептивных, а продуктивных навыков мыслительной и речевой деятельности, обучающихся [11].

Технология клоуз-тестирования подразумевает одновременность восприятия и анализа обучающимися всех компонентов письменного (или устного) текста одновременно. Участник тестирования должен осмыслить содержание текста, предшествующего пропущенному элементу, а затем произвести структурно-грамматический анализ последующего фрагмента текста, активизировать свой лексический запас и извлечь из памяти релевантную контексту лексическую единицу и употребить ее в нужной грамматической форме. Подобные тесты как способ контроля особенно актуальны на начальном и промежуточном этапах обучения языку в процессе аудиторных занятий и самостоятельной работы обучающихся [12].

Из сказанного следует, что чаще всего клоуз-тест используется для измерения обученности языку по таким параметрам,

как усвоение лексики и понимание прочитанного, однако он также является очень удобным средством получения данных о сформированности коммуникативной компетенции обучающихся, которая понимается как способность корректно пользоваться языком в разнообразных социокультурных условиях коммуникации.

Используя клоуз-тест в качестве метода проверки понимания речи (диалогической и монологической) на слух, педагог рассчитывает на прогностические умения обучающихся, опирающиеся на избыточность текста, на их лингвистическую и контекстуальную догадки.

Следует отметить, что на фоне традиционных средств контроля — устного опроса, проверочной и контрольной работы — клоуз-тесты обладают значительно большим мотивирующим потенциалом, а, как известно, мотивация, в особенности внутренняя мотивация, играет огромную роль в активизации учебно-познавательной деятельности студентов, развитии их критического мышления и достижении ими высоких академических успехов [13].

Обучающая функция технологии клоуз-тестирования особенно эффективна при обучении чтению, письму и аудированию. Многие педагоги указывают на то, что клоуз-тест наилучшим образом показал себя в процессе формирования так называемой текстовой компетенции [14], структура и содержание которой в современной лингводидактике недостаточно четко определены. В то же время выделяются три ее неотъемлемых компонента: 1) способность анализировать текст, устанавливая иерархические связи между его композиционными и смысловыми частями; 2) владение языковыми средствами для обеспечения целостности и когерентности текста; 3) способность продуцировать собственный связный

текст. Иными словами, текстовая компетенция представляет собой совокупность сформированных текстовых умений и навыков, ориентированных на восприятие, анализ и создание собственных текстовых произведений — устных и письменных.

Клоуз-тест как прием реконструкции деформированного текста является продуктивным упражнением для комплексного формирования текстовых умений на разных уровнях организации текста. Подобранные обучающимися слова должны соответствовать по своим лексико-грамматическим параметрам нормам грамматики, согласуясь с соседними словами и словосочетаниями, логической структуре (не нарушая смысловой связи с соседними предложениями), а также концептуально-смысловой организации всего текста.

Важно заметить, что в ходе клоуз-тестирования происходит формирование продуктивных навыков, поскольку активизируется вокабуляр обучающегося и имеет место обработка смысловых и логических связей в процессе осмысления фрагментов текста и их перефразирования. При этом осуществляется еще и тренировка языковой и контекстуальной догадки, способствующей развитию логического и контекстуального мышления обучающихся [15].

Восстанавливая пробелы в тексте, обучающиеся должны следовать закономерностям построения текста, соблюдая его количественные и качественные параметры [16]. К последним относятся, например, коммуникативный регистр исходного текста, который представлен пятью типами: информативный, изобразительный, генеритивный, волюнтивный, реактивный. Тексты, относящиеся к генеритивному типу (представляющие собой обобщенные,

абстрактные, универсальные высказывания, рассуждения), наиболее трудны для восприятия, поскольку лишены событийности и фактологии, но именно их нельзя игнорировать при проведении клоуз-тестирования как средства формирования текстовой компетенции.

Обобщая роль технологии клоуз-тестирования в языковом образовании, Н. Н. Данилина утверждает, что она обеспечивает развитие лингвистической компетенции, которая представляет собой совокупность систематических знаний о языке, правила функционирования языковых единиц, а также способности и готовности к восприятию чужих текстов и продуцированию своих собственных [17].

Кроме того, не следует недооценивать значение клоуз-тестирования в достижении ряда метапредметных результатов и формировании у обучающихся универсальных компетенций: информационной, коммуникативной, системного и критического мышления.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Несмотря на достаточно широкое освещение сущности и достоинств клоуз-тестирования в педагогической и имеющиеся практические разработки его использования в образовательном процессе на различных ступенях образования, мы не можем не отметить без сожаления тот факт, что эта технология не находит систематического применения преподавателями вуза в ходе языкового образования. Анализ результатов проведенного среди преподавателей опроса продемонстрировал явную недооценку ими дидактического потенциала клоуз-тестов в обучении будущих учителей родному и иностранным языкам. Так, только 27 % из них регулярно применяют клоуз-тестирование как способ контроля

умений и навыков студентов в языковом образовании, преимущественно в процессе контроля понимания текста при его чтении или аудировании. Еще меньше, всего 18 % опрошенных видят в этой технологии средство формирования иноязычных умений и навыков.

В то же время студенты, как показал опрос, проявляют большую заинтересованность в проведении клоуз-тестирования, так как, по мнению 80 % респондентов, клоуз-тесты эффективны в процессе формирования у них лингвистической компетенции и обучения чтению, аудированию, письму как видам речевой деятельности. Около 70% опрошенных студентов констатируют положительное влияние таких тестов на достижение ряда метапредметных результатов: умение понимать текст и обрабатывать воспринимаемую информацию; умение отбирать и использовать нужные языковые средства для логичного изложения своей точки зрения и т. д. Практически все студенты отмечают возросший уровень мотивации к обучению, поскольку клоуз-тесты активизируют их логическое мышление, языковую и контекстуальную догадку, вовлекают в совместную деятельность и т. д.

Сказанное позволяет прийти к выводу о том, что преподавателям языковых дисциплин следует пересмотреть свою точку зрения на использование клоуз-тестирования в образовательном процессе и активно применять его наряду с другими технологиями как средство контроля и обучения. По мнению авторов, также следует скорректировать тенденцию к применению в качестве клоуз-тестов только текстов информативного и изобразительного регистров: коммуникативный репертуар текстов должен расширяться по мере развития лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся.



## **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, клоуз-тестирование представляет собой достаточно детально разработанную технологию контроля и обучения, которая положительно зарекомендовала себя в практике языкового образования, что отмечается в педагогической литературе, отражающей опыт учителей школ и преподавателей вузов. Однако, как показали результаты нашего исследования, лингводидактический потенциал технологии клоуз-тестирования недостаточно активно используется в языковом образовательном процессе и охватывает отнюдь не все его ступени и этапы. Авторы статьи полагают, что клоуз-тестирование имеет хорошие перспективы применения при обучении языкам, обуславливаемые рядом факторов, а именно: полифункциональностью (как средство и контроля, и обучения); широкой сферой применения (в развитии компетенций в области чтения, аудирования, устной и письменной коммуникации, а также метапредметных умений); высоким мотивирующим потенциалом.

## **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). Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

## **Библиографический список**

1. Балуян С. Р. История и перспективы использования диктанта при обучении иностранным языкам в США // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (136). С. 98–102. EDN: ZFCLJJ

2. Грибова О. Е., Алмазова А. А. Стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 2. С. 340–358. DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.340-358. EDN: BVQTAN (Scopus).

3. Багичева Н. В., Дёмьшева А. С. Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников // Лингвокультурология. 2018. № 12. С. 17–23. EDN: YPNJCP

4. Helaluddin, Mannahali M., Purwati D., Alamsyah, & Wijaya H. (2023), “An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners’ Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills”, *Journal of Language and Education*, no. 9 (2), pp. 101–117. DOI 10.17323/jle.2023.14704. (Scopus, WoS).

5. Montaner-Villalba S. (2021), “Students’ Perceptions of ESP Academic Writing Skills through Flipped Learning during Covid-19”, *Journal of Language and Education*, no. 7 (4), pp. 107–116. DOI 10.17323/jle.2021.11901. (Scopus, WoS).

6. Хонамри Ф., Азизи М., Кралик Р. Использование интерактивного электронного перевернутого обучения для улучшения критического чтения студентов [in English] // Science for Education Today. 2020. № 1. С. 25–42. DOI 10.15293/2658-6762.2001.02.

7. Ermolaeva P. & Barron P. (2022), “The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education”, *Training, Language and Culture*, no. 6 (4), pp. 31–49. (Scopus).

8. Данелян Г. В., Рябова Т. В. Клоуз-тест как эффективное средство контроля обученности иностранному языку // Мир педагогики и психологии : международный научно-практический журнал. 2021. № 04 (57). С. 22–31. EDN: IGVTVR

9. Пикулева Е. В., Румянцева Т. А. Применение клоуз-тестов при обучении иностранным языкам // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности : материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 31 октября 2019 года / под ред. А.В. Набирухиной. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. С. 49–54. EDN: JJAUKQ

10. Ширина Е. Л. Клоуз-тест в преподавании РКИ как средство обучения основным видам речевой деятельности и способ контроля знаний // Карповские научные чтения : материалы конференции. Минск : «ИВЦ Минфина», 2017. Вып.11. Ч.1. С. 214–217.

11. Розикова С. Р. Клоуз–тест как средство контроля коммуникативной компетенции учащихся // Вестник института языков. 2022. № 1 (45). С.182–186. EDN: BORNQY

12. Арямнова М. А. Контроль результатов обучения // Интерактивная

наука. 2018. № 11 (33). С. 18–20. DOI 10.21661/r-473926. EDN: YNWJWH

13. Корешникова Ю. Н., Авдеева Е. А. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 36–66. DOI 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66. EDN: YIVUFW (Scopus, WoS, RSCI).

14. Осинцева Т. В. Приём «клоуз-тест» как эффективное средство формирования техники понимания текста // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы научно-практического семинара, 16–17 апреля 2015 года / под ред.: Г. С. Чесноковой, И. А. Федорченко. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2015. С. 78–81. EDN: UFECCEB

15. Семушина Е. Ю. Особенности формирования продуктивных навыков при изучении английского языка в магистратуре в дистанционном формате [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. DOI 10.17513/spno.31955. EDN: IGTVMQ

16. Сенченко Т. А. Проблема инварианта восприятия текстов разных коммуникативных регистров и ее решение методом клоуз-тестирования // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 330. С. 28–31. EDN: NBPDPH

17. Данилина Н. Н. Приём клоуз-тест как одно из средств формирования лингвистической компетенции [Электронный ресурс] // Интерактивное образование : электронная газета. 2021. Вып. № 93 (февраль). URL: <http://io.nios.ru/articles2/112/2/priyom-klouz-test-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-lingvisticheskoy-kompetencii> (дата обращения: 15.09.23).

**Ye. Yu. Nikitina<sup>1</sup>, O. Yu. Afanasyeva<sup>2</sup>, A. A. Petrenko<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID 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*

<sup>2</sup>ORCID 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*

<sup>3</sup>ORCID No. 0009-0004-2127-3064

Student at the Faculty of Primary School Teacher Training,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: sahca\_petrenko12@mail.ru*

# LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CLOZE TESTING IN THE LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

## Abstract

*Introduction.* Currently, teaching native and foreign languages requires the use of technologies that contribute to the efficiency of the educational process and the fastest possible achievement of high educational outcomes. In this regard, it is justified to turn to cloze testing, which can be technologized and adapted to various tasks and stages of language training in a pedagogical university. The purpose of the article is to reveal the linguodidactic potential of cloze testing technology in language education.

*Materials and Methods.* In preparing the article, the method of analyzing psychological, pedagogical and methodological literature devoted to the issues of goals, organization, methods, techniques and technologies of teaching and monitoring the level of learning at all stages of language education was used. The pedagogical experience of teachers from a number of faculties of the pedagogical university and the methodological developments of the authors of the article, who have been teaching Russian and foreign languages to future teachers for many years, were summarized. In addition, a survey was conducted among students and teachers, aimed at studying the attitude of participants in the educational process towards the technology of cloze testing.

*Results.* Based on the results of the study, the following conclusions were drawn: cloze testing can be used at any level of education and at all stages of training, demonstrating a powerful linguodidactic potential in teaching disciplines included in language education programs. Cloze tests can be effectively used as a means of control and training in the process of language education, providing control over the level of learning and the formation of a number of competencies and language skills: lexical, grammatical, auditory, communicative, textual, etc.

*Discussion.* The analysis of the teaching experience of the pedagogical university faculty showed that only 27% of teachers regularly use cloze testing as a way to monitor students' skills in language education, and 18% use this technology as a means of developing appropriate skills. According to the authors, such results indicate a significant underestimation of the didactic potential of cloze procedure in teaching students their native and foreign languages.

*Conclusion.* The study showed that cloze testing, which has long been developed, is not actively used in the domestic practice of language teaching and does not cover all its levels. We believe that the prospect of its wider use is due to a number of advantages of this technology, such as multifunctionality, standard structure, wide scope of application, objectivity of assessment, high motivating potential, etc.

**Keywords:** Language education; Cloze test; Cloze testing; Learning tool; Evaluation means; Pedagogical university; Future teacher.

**Highlights:**

Cloze testing functions both as a control tool and a teaching aid in language education;

In terms of its scope of application, cloze testing is a universal didactic tool used at all levels of education (primary, secondary, higher);

A cloze test can be used independently or as an element of evaluation activities in all types of control (incoming, current, periodic, final);

The cloze test is an effective means of developing a wide range of competencies, abilities and skills that constitute the goal of language education;

The subject content of the cloze test, its volume and complexity are directly dependent on the purpose of its use.

**References**

1. Baluyan S.R. (2019), *Istoriya i perspektivy ispol'zovaniya dik-tanta pri obuchenii inostrannym yazykam v SSHA* [History and prospects

for using dictation in teaching foreign languages in the USA], *Izvestiya Volgogradskogo gosudar-stvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 3 (136), 98–102. EDN: ZFCLJJ (In Russian).

2. Gribova O.Ye. & Almazova A.A. (2021), *Strategii zapolneniya lakun v klouz-teste uchaschimisya s tyazhelymi narusheniyami rechi* [Strategies for filling gaps in a close test by students with severe speech impairments], *Integratsiya obrazovaniya*, 25, 2, 340–358. DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.340-358. EDN: BVQTAN (Scopus). (In Russian).

3. Bagicheva N.V., Domysheva A.S. (2018), *Klouz-test kak sredstvo formirovaniya tekstovoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov* [Close test as a means of developing textual competence of junior schoolchildren], *Lingvokulturologiya*, 12, 17–23. EDN: YPNJCP (In Russian).

4. Helaluddin, Mannahali M., Purwati D., Alamsyah, & Wijaya H. (2023), “An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners’ Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills”, *Journal of Language and Education*, no. 9 (2), pp. 101–117. DOI 10.17323/jle.2023.14704. (Scopus, WoS).

5. Montaner-Villalba S. (2021), “Students’ Perceptions of ESP Academic Writing Skills through Flipped Learning during Covid-19”, *Journal of Language and Education*, no. 7 (4), pp. 107–116. DOI 10.17323/jle.2021.11901. (Scopus, WoS).

6. Khonamri F., Azizi M. & Kralik R. (2020), *Ispol'zovaniye interaktivnogo elektronnoy perevernutoy obucheniya dlya uluchsheniya kriticheskogo chteniya studentov [in English]* [Using interactive electronic flipped learning to improve students' critical reading [in English]], *Science for Education Today*, 1, 25–42. DOI 10.15293/2658-6762.2001.02. (In Russian).

7. Ermolaeva P. & Barron P. (2022), “The effectiveness of flipped classroom in the hospitality education”, *Training, Language and Culture*, no. 6 (4), pp. 31–49. (Scopus).

8. Danelyan G.V. & Ryabova T.V. (2021), *Klouz-test kak effektivnoye sredstvo kontrolya obuchennosti inostrannomu yazyku* [Close test as an effective means of monitoring foreign language learning], *Mir pedagogiki i psikhologii* [Electronic], 04 (57), 22–31. EDN: IGVTR (In Russian).

9. Pikuleva Ye.V., Rumyantseva T.A. & Edr Nabirukhina A.V. (2019), *Primeneniye klouz-testov pri obuchenii inostrannym yazykam* [Application of cloze tests in teaching foreign languages], *Materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) “Sozdaniye iskusstvennogo inoyazychnogo okruzheniya kak odin iz faktorov aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti”*, 31 oktyabrya 2019 goda [Materials of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation) “Creation of an artificial foreign language environment as one of the factors for enhancing learning activities”], Sankt-

Peterburgskiy gosudarstvennyy ekonomicheskii universitet, St. Petersburg, October 31, 2019, 49–54. EDN: JJAUKQ (In Russian).

10. Shirina Ye.L. (2017), *Klouz-test v prepodavanii RKI (russkogo yazyka kak inostrannogo) kak sredstvo obucheniya osnovnym vidam rechevoy deyatel'nosti i sposob kontrolya znaniy* [Close test in teaching RFL (Russian as a foreign language) as a means of teaching the main types of speech activity and a way to control knowledge], *Materialy konferentsii "Karpovskiy nauchnyye chteniya"* [Conference materials "Karpov scientific readings"], "IVTS Minfina", Minsk, 11, 1, 214–217. (In Russian).

11. Rozikova S.R. (2022), *Klouz-test kak sredstvo kontrolya kommunika-tivnoy kompetentsii uchashchikhsya* [Close test as a means of monitoring the communicative competence of students], *Vestnik instituta yazykov*, 1 (45), 182–186. EDN: BORHQY (In Russian).

12. Aryamnova M.A. (2018), *Kontrol' rezul'tatov obucheniya* [Monitoring learning outcomes], *Interaktiv-naya nauka*, 11 (33), 18–20. DOI 10.21661/r-473926. EDN: YNWJWH (In Russian).

13. Koreshnikova Yu.N., Avdeyeva Ye.A. (2022), *Zainteresovat' nel'zya zasta-vit'. Rol' akademicheskoy motivatsii i stiley prepodavaniya v razvitii kriticheskogo myshleniya studentov* [Interest cannot be forced. The role of academic motivation and teaching styles in the development of students' critical thinking], *Voprosy obrazovaniya*, 3, 36–66. DOI 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66. EDN: YIVUFW (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

14. Osintseva T.V., Edr: Chesnokova G.S. & Fedorchenko I.A. (2015), *Priyom «klouz-test» kak effektivnoye sredstvo formirovaniya tekhniki ponimaniya teksta* [The "close test" technique as an effective means of developing text comprehension techniques], *Materialy nauchno-prakticheskogo seminara "Sovremennyye napravleniya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva", 16–17 aprelya 2015 goda* [Materials of a scientific and practical seminar "Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood"], *Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet, Novosibirsk, April 16–17, 2015*, 78–81. EDN: UFECB (In Russian).

15. Semushina Ye. Yu. (2022), *Osobennosti formirovaniya produktivnykh navykov pri izuchenii angliyskogo yazyka v magistrature v distantsionnom formate* [Features of the formation of productive skills when studying English in a master's degree in a distance format], *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Electronic], 4. DOI 10.17513/spno.31955. EDN: IGTMQ (In Russian).

16. Senchenko T.A. (2010), *Problema invarianta vospriyatiya tekstov raznykh kommunikativnykh registrov i yeye resheniye metodom klouz-testirovaniya* [The problem of invariant perception of texts of different

communicative registers and its solution by the method of close testing], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 330, 28–31. EDN: NBPDHP (In Russian).

17. Danilina N.N. (2021), *Priyom klouz-test kak odno iz sredstv formirovaniya lingvisticheskoy kompetentsii* [Adopting a close test as one of the means of developing linguistic competence], *Interaktivnoye obrazovaniye* [Electronic], 93 (February). Available at: <http://io.nios.ru/articles2/112/2/priyom-klouz-test-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-lingvisticheskoy-kompetentsii> (Accessed: 15.09.23). (In Russian).

*Статья поступила в редакцию 12.10.2023; одобрена после рецензирования 16.10.2023; принята к публикации 20.10.2023.*

*The article was submitted 12.10.2023; approved after reviewing 16.10.2023; accepted for publication 20.10.2023.*



*Научная статья*

УДК 378.016

ББК 74.4 : 81.2

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.009

Ю. А. Райсвих<sup>1</sup>, Е. А. Бароненко<sup>2</sup>, И. А. Скоробренко<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ORCID № 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*

<sup>2</sup>ORCID № 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*

<sup>3</sup>ORCID № 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*

## **ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОДРАМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

### **Аннотация**

*Введение.* На сегодняшний день формирование речевых умений у будущих учителей иностранного языка является необходимым условием их подготовки к профессиональной деятельности. Это делает актуальным поиск таких форм и методов, которые создают положительную мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, снимают психологические барьеры и активизируют формирование умений диалогической и монологической речи.

---

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

*Материалы и методы.* Интеграция элементов психодрамы в традиционный учебный процесс позволяет преодолеть сложности при формировании речевых умений и дает возможность преподавателю моделировать различные речевые ситуации, в процессе которых обучающиеся проигрывают определенные социальные роли при решении поставленных задач, переживают события, обращаются к личному социальному опыту, что побуждает их к спонтанной продуктивной речи.

*Результаты.* Основной целью включения элементов психодрамы в традиционный учебный процесс является активизация эмоциональной сферы обучающихся, которая осуществляется благодаря сотворчеству, информационному обмену, обращению к эмпатии. Это способствует созданию квазиреального поля общения, раскрепощает обучающихся и мотивирует их к вербальному диалогическому или монологическому высказыванию, что положительным образом сказывается на формировании речевых умений.

*Обсуждение.* Авторы обобщают результаты анализа работ ученых по проблеме применения элементов психодрамы при обучении иностранному языку. Анализ литературы по проблеме показал, что большинство исследователей едины во мнении, что психодрама в аспекте реализации лингвистического театра на занятиях по иностранному языку способствует повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка благодаря своему креативному характеру, что положительно сказывается на формировании коммуникативной компетенции. Делается вывод о том, что использование элементов психодрамы в работе с обучающимися позволяет формировать у них способность и готовность к успешной диалогической и полилогической иноязычной коммуникации,

а также к говорению на иностранном языке в форме монолога.

*Заключение.* Актуальность проблемы формирования речевых умений у будущих учителей иностранного языка детерминировала внедрение элементов психодрамы в традиционный учебный процесс для формирования различных видов монологической речи, таких как сообщение, описание, рассуждение, повествование, а также для побуждения обучающихся к диалогическому взаимодействию, носящему характер обсуждения, спора, дискуссии с умением отстаивать и аргументировать свою точку зрения.

**Ключевые слова:** будущие учителя иностранного языка; диалогические умения; умения монологической речи; продуктивное речевое высказывание; психодрама; разминка; психодраматическое действие; рефлексия; педагогика высшей школы.

**Основные положения:**

– обоснована поэтапность внедрения элементов психодрамы в учебный процесс с целью более эффективного формирования речевых умений у будущих учителей иностранного языка;

– определены преимущества интеграции элементов психодрамы в традиционный процесс подготовки будущих учителей иностранного языка.

## **1 Введение (Introduction)**

Одним из ведущих аспектов подготовки учителей иностранного языка является достаточный уровень сформированности культуры речевого общения на изучаемом иностранном языке, в основе которой лежат речевые умения, а именно: умения монологической и диалогической речи. Это подразумевает необходимость формирования у студентов умения грамотно излагать свои мысли, высказывать свое мнение с учетом социальных норм, принятых

в обществе, вступать в диалог с представителями иноязычной культуры, а также участвовать в дискуссиях.

Монологическое высказывание имеет контекстный характер, подразумевает непрерывность речи, убедительную аргументацию и связное изложение мыслей. В большинстве случаев монологическое высказывание заранее обдумывается и направлено на сообщение какой-либо информации, описание чего-либо, рассуждение по определенной теме. В ином случае его коммуникативной целью является убеждение.

Диалогические умения представляют собой речевое сотворчество, при котором речевые реакции одного из собеседников зависят от партнера. В отличие от монологической речи диалог всегда спонтанен, обусловлен конкретной ситуацией и субъективен. В процессе диалогического взаимодействия участники являются не просто партнерами, а носителями определенной социальной роли, обусловленной возрастными и гендерными особенностями, профессиональной принадлежностью и социокультурным происхождением. Для реализации диалогического общения в процессе обучения применяются ролевые и проблемные учебные ситуации. Особое внимание уделяется эмоциональной окрашенности и экспрессивности диалогической речи.

Полилог является сложной формой коллективного речевого взаимодействия, подразумевающего распределение функциональных ролей, определенную позицию участников по отношению к тематике обсуждения. Для полилога характерны ситуативность, спонтанность и синхронность речевой деятельности собеседников. Для эффективного ведения полилога собеседники должны уметь слушать и слышать, задавать вопросы, реагировать на реплики

партнеров, соблюдая нормы речевого этикета, работать в парах и малых группах. Однако обучение речевым умениям является сложным и многогранным процессом. Как преподаватели, так и обучающиеся сталкиваются с рядом проблем, а именно: выбор соответствующих лексических средств для решения коммуникативной задачи, правильное оформление высказывания в соответствии с нормами изучаемого языка, соблюдение внутренней логики высказывания, восприятие речи собеседника на слух. Перечисленные сложности очень часто приводят к созданию напряженности, возникновению неуверенности и страха, что негативным образом сказывается на мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка и в ряде случаев является причиной языковых барьеров. Как справедливо отмечает К. Д. Балакина, создание атмосферы комфорта и сотрудничества на занятиях по иностранному языку, четко очерченных условий образовательной деятельности, а также использование разного рода стимулов, повышающих мотивацию студентов к изучению иностранного языка, являются важнейшими задачами преподавателя, который должен максимально эффективно вовлечь студентов в процесс коммуникации на иностранном языке [1]. Полностью разделяя эту точку зрения, мы полагаем, что задачей педагога в работе с обучающимися является минимизация возможных негативных последствий, создание доброжелательной и комфортной учебной атмосферы, когда обучающиеся не боятся делать ошибки и услышать критические или негативные замечания в свой адрес, а, напротив, готовы конструктивно воспринимать и анализировать критику для своего развития в профессиональном и личностном плане.

При подготовке будущих учителей иностранного языка следует применять такие формы и методы работы, которые позволят

компенсировать отсутствие языковой среды, создадут такую атмосферу, в которой у обучающихся возникнет желание высказывать свое мнение, участвовать в дискуссиях, а также вступать в диалог и полилог на изучаемом иностранном языке, что позволит сформировать их речевые умения на достаточном уровне.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Для преодоления обозначенных выше трудностей при формировании речевых умений и для создания положительной мотивации к изучению иностранного языка в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка были интегрированы элементы психодрамы. Психодрама позволяет моделировать различные ситуации для неподготовленных эмоциональных вербальных реакций благодаря тому, что обучающиеся вживаются в определенную социальную роль, проживают различные эмоциональные ситуации, решают поставленные проблемы и рефлексиируют переживаемые события.

Основным преимуществом психодрамы является спонтанность, непродуктивная речь в виде готовых речевых образцов отходит на второй план. Обучающиеся погружаются в жизненную ситуацию, они вынуждены импровизировать, что затрагивает их эмоциональную сферу, вызывает эмпатию и создает мотивы для продуктивного речевого высказывания. При интеграции элементов психодрамы в традиционный процесс обучения иностранному языку следует принимать во внимание пять основных составляющих психодрамы: сценическая площадка, наличие основного протагониста, режиссера, сотрудника театра или киногруппы и публики.

Процесс работы начинается с разминки, целью которой является снятие внутренних барьеров обучающихся, их раскрепощение

и концентрация на полученной коммуникативной задаче. На данном этапе обучающиеся выполняют упражнения, способствующие выражению широкого спектра эмоций. В качестве примера можно привести пантомиму: обучающимся предлагается бытовая или конфликтная ситуация, которую они должны разыграть без слов, продемонстрировав всю гамму эмоций. Публика отгадывает эмоции героев, анализирует их внутреннее состояние, используя для описания новые лексические единицы и грамматические конструкции. На данном этапе обучающиеся тренируют новые лексические единицы, фразеологические единицы, подкрепляя вербальное высказывание выполнением действий, что способствует активизации эмоциональной сферы и мышления, а также создает новые ассоциативные связи.

На следующем этапе (психодраматическое действие) обучающимся предлагается несколько вариантов развития сюжета. Протагонист выбирает понравившуюся конфликтную ситуацию, далее происходит распределение ролей. Под руководством режиссера группа «актеров» разыгрывает конфликт, порождающий столкновение мнений и вызывающий широкий спектр эмоций. На данном этапе речевое взаимодействие реализуется в таких формах, как самопрезентация протагониста, монологические и диалогические высказывания героев, полилоги, внутренние монологи героев, а также работа героев со зрителем. На заключительном этапе (рефлексия) обучающиеся делятся своими впечатлениями о ходе психодрамы и интерпретируют происходящее. На данном этапе основная аналитическая роль отводится публике, актеры делятся сложностями при работе над предложенной ролью.

При использовании элементов психодрамы в традиционном учебном процессе педагог выступает в роли координатора либо помощника режиссера, который в сложной ситуации приходит на помощь и подсказывает варианты решения конфликта. Реализуя основной принцип «здесь и сейчас», психодрама позволяет погружаться в языковую среду, снимает внутренние барьеры, мотивирует обучающихся к продуктивным речевым высказываниям, раскрывая их творческий потенциал.

### **3 Результаты (Results)**

Анализ педагогической деятельности на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» подтвердил эффективность включения эмоциональной составляющей благодаря применению элементов психодрамы в процесс формирования речевых умений для повышения роли личностной заинтересованности обучающихся, снятия коммуникативных барьеров и создания благоприятной рабочей атмосферы. Это стимулирует мыслительную активность, развивает воображение, побуждает обучающихся к вербальной импровизации, развивает самостоятельность и критическое мышление.

Включение эмоциональной сферы способствует не только формированию лексических, грамматических и фонетических навыков на более высоком уровне, но и развитию речевых умений, что обусловлено плодотворным сотворчеством обучающихся при решении коммуникативных задач, обменом информацией путем использования вербальных и невербальных средств общения, что активизирует в конечном итоге перцепцию, побуждает к эмпатии, систематически приводит к поиску оптимального решения постав-



ленной задачи. Использование элементов психодрамы создает квазиреальное поле общения, ориентированное на применение личного социального опыта обучающихся, на раскрепощенное выражение своего «Я», на проявление инициативы. Как справедливо отмечает О. В. Володина, индивидуальный интеллектуальный потенциал актуализируется и раскрывается человеком в процессе поиска, тестирования и совершенствования различных моделей поведения, являясь результатом тщательного выбора индивидуального стиля, нравственных ценностей и взглядов [2]. В то же время основой формирования речевых умений является акт общения, поэтому задачей педагога является выбор таких методов, которые максимально эффективно решают поставленную задачу и дают возможность легко интегрировать их в процесс обучения иностранному языку.

Систематическое применение элементов психодрамы в процессе обучения иностранным языкам приводит к росту умения аудирования, формирует готовность к монологическому высказыванию, обусловленному поставленной коммуникативной задачей, формирует диалогические умения в нестандартной коммуникативной ситуации.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Проблема применения психодрамы и ее элементов в обучении иностранному языку активно изучается в современной педагогической науке. Обычно в контексте обучения иностранному языку психодрама рассматривается как прием театральной педагогики, как способ реализации элементов лингвистического театра, однако, она существенно отличается от традиционных инсценировок, которые подготавливают студенты в рамках той или иной изучаемой темы, поскольку обладает глубинным смыслом и несет

эмоционально-оценочную нагрузку, являясь отправной точкой для студенческих дискуссий.

Анализируя театральную педагогику в ретроспективном ключе, А. О. Сухов отмечает, что на современном этапе развития театральная педагогика характеризуется многоплановостью и широким спектром образовательных и воспитательных возможностей, а методы театральной педагогики успешно интегрируются в поставленные учебно-образовательной средой условия с учетом основных положений компетентностного подхода [3]. С точки зрения Е. В. Мирончук и Е. Л. Суздальцева, более эффективная подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности возможна благодаря «междисциплинарной сольватации театральной и общей педагогики в учебном процессе вуза» [4]. О. Е. Янкина отмечает, что театральная педагогика, одним из приемов которой является психодрама, позволит формировать у студентов умения общения и, как следствие, коммуникативную компетенцию, что осуществляется через решение профессиональных задач в специально организованном учебном пространстве [5]. Действительно, организация процесса обучения иностранному языку в свете требований к современному лингвообразованию предполагает интеграцию современных методов и технологий работы с обучающимися, одним из которых является психодрама как форма реализации театральной педагогики. Использование психодрамы позволяет внести в учебный процесс элементы творчества и новизны, способствует возникновению дидактического резонанса и направлено на повышение мотивации к дальнейшему освоению студентами иностранного языка.

Предпосылки эффективности лингвистического театра очень точно сформулированы Я. С. Поддубной, К. С. Котовым и А. А. Слу-

киной, которые утверждают, что эффективность лингвистического театра в процессе обучения иностранному языку оправдана и обусловлена тем, что работа со студентами «реализуется в форме ролевой игры, включая в себя принцип функциональности обучения» [6, 98]. Мы разделяем позицию авторов по данному вопросу и полагаем, что, в отличие от классической ролевой игры, психодрама, содержащая в себе некую проблемную ситуацию, будучи наполненной определенными психологическими смыслами, позволяет активизировать эмоциональную сферу обучающихся, развивать их аналитические умения, что происходит в процессе активного коммуникативного взаимодействия обучающихся.

По мнению С. В. Кузнецовой применение форум-театра в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов приводит к росту уровня сформированности эмоционального интеллекта эмпатии и способствует росту образного мышления и коммуникативных умений [7]. И. А. Майер, И. П. Селезнева и А. С. Майер делают акцент на высокой роли театральной педагогики в одновременном развитии креативности и коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, при этом авторы справедливо отмечают, что применение лингвотеатрального подхода возможно даже в работе со студентами, владеющими иностранным языком на базовом или пороговом уровне [8]. Мы полностью согласны с вышеуказанными точками зрения, поскольку, на наш взгляд, интеграция элементов психодрамы и иных форм лингвистического театра в процесс обучения иностранному языку позволяет развивать творческий потенциал студентов, способствует развитию у них критического и нестандартного мышления, позволяет находить новые решения коммуникативных задач. Использование психодрамы

в обучении иностранному языку позволяет вовлечь в работу максимальное количество студентов, владеющих иностранным языком на разном уровне, поскольку такой формат работы предполагает творческую и непринужденную рабочую атмосферу. Следствием этого является тот факт, что интеграция элементов психодрамы в языковое образование студентов вузов положительно сказывается на их учебной мотивации, способствуя развитию их коммуникативной компетенции.

С точки зрения авторов С. С. Стрельникова, А. П. Вохминцева, С. В. Ханжиной и Н. А. Саламатовой эффективное использование театрализации в процессе профилактики выгорания педагогов позволяет подобрать адекватную модель познания, что снизит повышенный уровень стресса, нивелирует влияние напряженного графика работы и компенсирует частое отсутствие поддержки со стороны руководства и коллег [9]. Соглашаясь с данным утверждением, мы полагаем, что выпускникам педагогических вузов, начинающим свою педагогическую деятельность очень часто придется конфронтировать с подобными проблемами, что требует от них достаточно высокого уровня сформированности профессионально-педагогической резильентности.

Таким образом, интеграция элементов психодрамы в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка приведет не только обучающихся к высоким результатам в овладении коммуникативной компетенцией, а также сформирует у них способность и готовность к успешному общению на иностранном языке в форме, но и подготовит будущих учителей к успешному вхождению в профессиональную деятельность.

## **5 Заключение (Conclusion)**

Подводя итоги проведенной работы, мы можем констатировать тот факт, что применение элементов психодрамы снимает ряд трудностей в обучении иностранному языку, способствует реактивности диалога, его эмоциональной окрашенности и экспрессивности, дает возможность проявить свои личностные качества и поведенческие реакции в соответствии с полученной ролью и поставленной коммуникативной задачей, что формирует умения диалогической речи на более высоком уровне.

Внедрение элементов психодрамы в традиционный учебный процесс способствует формированию у обучающихся умений монологической речи разного вида, а именно: монолога-сообщения, описания конкретной ситуации, рассуждения в рамках поставленной проблемы, повествования либо монолога-убеждения. В процессе работы возможна комбинация различных форм общения, их смена, однако, ведущая роль отводится диалогическому взаимодействию, так как в процессе психодраматического действия происходит столкновение коммуникантов, каждый из которых отстаивает свою точку зрения, что приводит к дискуссии, спору и в конечном итоге нахождению истины.

Распределение ролей для психодраматического действия позволяет преодолеть стеснение обучающихся, нивелирует страх критики и боязнь выражать свое мнение. При применении элементов психодрамы особая роль отводится педагогу, в его задачу входит создание атмосферы доброжелательности и комфорта, он поощряет обучающихся использовать собственный опыт и мотивирует их на поиск новых творческих решений. Основной задачей педагога является активизация и автоматизация изученных речевых форм и грамматических конструкций. В случае недостатка творческих

идей педагог предлагает интересные варианты развития сюжета, что поддерживает процесс психодрамы.

Тем не менее, следует признать тот факт, что использование элементов психодрамы для более эффективного формирования речевых умений является трудоемким процессом, требующим от педагога детальной и тщательной подготовки. Однако, это позволяет разнообразить процесс обучения будущих учителей иностранного языка, пробудить их эмоциональную сферу, повысить уровень положительной мотивации к изучению иностранного языка и, следовательно, сформировать умения диалогической и монологической речи на более высоком уровне.

### Библиографический список

1. Балакина К. Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды // Русистика. 2020. Т. 18, № 4. С. 439–453. DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453. EDN: CHBUFB (Scopus).
2. Volodina O. V. (2021), “Formation of meaning-making motivation of undergraduate students in the process of foreign language education”, *Perspectives of Science and Education*, no. 4 (52), pp. 220–237. DOI 10.32744/pse.2021.4.14. EDN: UMMILY (Scopus).
3. Сухов А. О. Методологические аспекты становления театральной педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (220). С. 19–30. DOI 10.23951/1609-624X-2022-2-19-30. EDN: NBJFHC
4. Мирончук Е. В., Суздальцев Е. Л. Структурная схема формирования компетентности студентов - будущих учителей на основе междисциплинарного подхода к их обучению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 89–109. DOI 10.18384/2310-7219-2023-1-89-109. EDN: QENGUW
5. Янкина О. Е. Использование приемов театральной педагогики для развития коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза // Перспективы науки. 2022. № 12 (159). С. 248-251. EDN: EWZLOI
6. Поддубная Я. Н., Котов К. С., Слукина А. А. Лингвистический театр как эффективный метод обучения студентов вузов фонетике иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1-3 (115). С. 97–102. DOI 10.23670/IRJ.2022.115.1.089. EDN: QAVORB
7. Кузнецова С. В. Реализация технологии форум-театра в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов // Вестник Самарского госу-

дарственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20. № 2. С. 127–140. DOI 10.17673/vsgtu-pps. EDN: KNPJOG

8. Майер И. А., Селезнева И. П., Майер А. С. Развитие креативной компетентности будущего учителя иностранного языка: лингвотеатральный подход // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2023. № 2 (64). С. 37–47. EDN: TJMGEQ

9. Потенциал приемов театрализации образовательного процесса в целях профилактики эмоционального выгорания педагогов / С. С. Стрельников [и др.] // Человеческий капитал. 2023. № 9 (177). С. 209–218. DOI 10.25629/НС.2023.09.23. EDN: EEJEMN

**Yu. A. Reischich<sup>1</sup>, Ye. A. Baronenko<sup>2</sup>, I. A. Skorobrenko<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID 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*

<sup>2</sup>ORCID 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*

<sup>3</sup>ORCID 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*

## **ELEMENTS OF PSYCHODRAMA AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE SPEECH SKILLS OF FUTURE TEACHERS**

### **Abstract**

*Introduction.* Today, the formation of speech skills of future foreign language teachers is a necessary condition for their training for professional activity. This makes it current to search for such forms and methods that create positive motivation

for students to learn foreign language, remove psychological barriers and activate the formation of dialogical and monologue speech skills.

*Materials and methods.* Integration of psychodrama elements into the traditional educational process allows to overcome difficulties in the formation of speech skills and enables the teacher to model various speech situations, during which students play certain social roles when solving assigned tasks, live out events, turn to personal social experience, which encourages them to spontaneous productive speech.

*Results.* The main goal of including elements of psychodrama in the traditional educational process is to activate the emotional sphere of students, which is carried out through co-creativity, information exchange, and appeal to empathy. This contributes to the creation of a quasi-real field of communication, liberates students and motivates them to make verbal dialogical or monological utterances. This has a positive effect on the formation of speech skills.

*Discussion.* The authors summarize the results of the analysis of works of scientists on the problem of using elements of psychodrama in teaching foreign language. An analysis of the literature on the research problem showed that most researchers are unanimous in the opinion that psychodrama in the aspect of the implementation of linguistic theater in foreign language classes helps to increase students' motivation to learn foreign language due to its creative nature, which has a positive effect on the formation of communicative competence. It is concluded that the use of elements of psychodrama in working with students allows them to develop the ability and readiness for successful dialogical and polylogical foreign language communication, as well as for speaking foreign language in the form of a monologue.

*Conclusion.* The relevance of the problem of developing speech skills of future foreign language teachers determined the introduction of elements of psychodrama into the traditional



educational process for the formation of various types of monologue speech, such as report, description, reasoning, narration, as well as to encourage students to dialogical interaction, which is in its nature like consideration, argument, discussions with the ability to defend and argue your point of view.

**Keywords:** Future foreign language teachers; Dialogical skills; Skills of monologue speech; Productive speech utterance; Psychodrama; Warming-up; Psychodramatic action; Reflection; Pedagogy of higher education.

**Highlights:**

The gradual introduction of elements of psychodrama into the educational process is justified in order to develop speech skills in future foreign language teachers more effectively;

The advantages of integrating elements of psychodrama into the traditional process of training of future foreign language teachers have been identified.

**References**

1. Balakina K.D. (2020), *Rolevye igry kak klyuchevaya tekhnologiya razvitiya navykov govoreniya u studentov vne yazykovoj sredy* [Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment], *Rusistika*, 18, 4, 439–453. DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453. EDN: CHBUFB (Scopus). (In Russian).
2. Volodina O.V. (2021), “Formation of meaning-making motivation of undergraduate students in the process of foreign language education”, *Perspectives of Science and Education*, no. 4 (52), pp. 220–237. DOI 10.32744/pse.2021.4.14. EDN: UMMILY (Scopus).
3. Suhov A.O. (2022), *Metodologicheskie aspekty stanovleniya teatral'noj pedagogiki* [Methodological aspects of theatre pedagogy formation], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2 (220), 19–30. DOI 10.23951/1609-624X-2022-2-19-30. EDN: NBJFHC (In Russian).
4. Mironchuk E.V. & Suzdal'cev E.L. (2023), *Strukturnaya skhema formirovaniya kompetentnosti studentov — budushchih uchitelej na osnove mezhdisciplinarnogo podhoda k ih obucheniyu* [A structural scheme for the formation of the competence of students — future teachers based on an interdisciplinary approach to their training], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*, “Seriya. Pedagogika”, 1, 89–109. DOI 10.18384/2310-7219-2023-1-89-109. EDN: QENGUW (In Russian).

5. Yankina O.E. (2022), *Ispol'zovanie priemov teatral'noj pedagogiki dlya razvitiya kommunikativnoj kompetencii studentov pedagogicheskogo vuza* [Using the techniques of theater pedagogy to develop the communicative competence of students of a pedagogical university], *Perspektivy nauki*, 12 (159), 248–251. EDN: EWZLOI (In Russian).

6. Poddubnaya Ya.N., Kotov K.S. & Slukina A.A. (2022), *Lingvisticheskij teatr kak effektivnyj metod obucheniya studentov vuzov fonetike inostrannogo yazyka* [Linguistic theater as an effective method of teaching phonetics of a foreign language for university students], *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, 1-3 (115), 97–102. DOI 10.23670/IRJ.2022.115.1.089. EDN: QAVORB (In Russian).

7. Kuznetsova S.V. (2023), *Realizaciya tekhnologii forum-teatra v razvittii professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov* [Implementation of the forum-theater technology in the development of professional competencies of future teachers], *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 20(2), 127–140. DOI 10.17673/vsgtu-pps. EDN: KNPJOG (In Russian).

8. Majer I.A., Selezneva I.P. & Majer A.S. (2023), *Razvitie kreativnoj kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka: lingvoteatral'nyj podhod* [Development of creative competence of a future foreign language teacher: linguo-theatrical approach], *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU)*, 2 (64), 37–47. EDN: TJMGEQ (In Russian).

9. Strel'nikov S.S., Vohmincev A.P., Hanzhina S.V. & Solomatova N.A (2023), *Potencial priemov teatralizacii obrazovatel'nogo processa v celyah profilaktiki emocional'nogo vygoraniya pedagogov* [The potential of theaterization techniques of the educational process for the purpose of prevention of emotional burnout of teachers], *Chelovecheskij capital*, 9(177), 209-218. DOI 10.25629/HC.2023.09.23. EDN: EEJEMN (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 25.09.2023; одобрена после рецензирования 29.09.2023; принята к публикации 04.10.2023.***

***The article was submitted 25.09.2023; approved after reviewing 29.09.2023; accepted for publication 04.10.2023.***

*Научная статья*

УДК 37

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.010

**Ю. С. Тюнников<sup>1</sup>, Х.-А. С. Халадов<sup>2</sup>, Т. Ю. Медведева<sup>3</sup>,  
Г. А. Папуткова<sup>4</sup>, И. В. Головина<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-0996-205X

Профессор, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник,  
Академия Минпросвещения России, г. Москва; профессор кафедры  
педагогического и психолого-педагогического образования,  
Сочинский государственный университет, г. Сочи, Российская Федерация.  
*E-mail: tunn@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-9053-3112

Доцент, кандидат философских наук, проректор,  
Академия Минпросвещения России, г. Москва, Российская Федерация.  
*E-mail: haladov70@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-9117-8944

Доцент, кандидат педагогических наук, ведущий эксперт,  
Академия Минпросвещения России, г. Москва, Российская Федерация.  
*E-mail: ttancher@yandex.ru*

<sup>4</sup>ORCID № 0000-0002-5455-7045

Доцент, доктор педагогических наук, заместитель начальника управления  
взаимодействия с педагогическими вузами, Академия Минпросвещения  
России, г. Москва, Российская Федерация.  
*E-mail: pag549@rambler.ru*

<sup>5</sup>ORCID № 0000-0002-5341-8537

Доцент, кандидат химических наук, начальник управления  
взаимодействия с педагогическими вузами, Академия Минпросвещения  
России, г. Москва, Российская Федерация.  
*E-mail: igolovina1@gmail.com*

## **АНАЛИЗ МЕТОДИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРАХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Аннотация**

*Введение.* Статья посвящена анализу методик по определению кадровых потребностей в регионах, определению особенностей

---

© Тюнников Ю. С., Халадов Х.-А. С., Медведева Т. Ю.,  
Папуткова Г. А., Головина И. В., 2023

различных подходов к кадровому прогнозированию с целью выявления теоретико-концептуальных основ прогнозного моделирования потребности в педагогических кадрах региональных систем общего образования. В работе представлены особенности основных методов и принципов прогнозирования, показаны возможности их применения для прогнозирования кадровой потребности в сфере образования. Выявлены предпосылки для разработки модели прогнозирования региональной потребности в педагогических кадрах как важного условия развития системы общего образования.

*Материалы и методы.* В соответствии с поставленной целью применяются следующие методы: анализ научных и нормативно-правовых источников, сравнение характеристик и механизмов прогнозного инструментария, обобщение подходов к процессам прогнозирования кадрового обеспечения. В качестве исходной методологической установки исследования служило предположения о том, что существующие подходы к кадровому прогнозированию в различных областях рынка труда содержат инвариантные концептуальные элементы, которые имеют принципиальное значение для построения и обоснования прогнозной модели кадрового обеспечения региональной системы школьного образования.

*Результаты.* Обзор основных подходов к прогнозированию выявил проблемную ситуацию концептуального и методологического характера в процессах прогнозирования кадровой потребности в педагогических кадрах. В исследовании представлены четыре группы противоречий, являющихся ядром проблем региональной прогностики в области кадрового обеспечения общего образования. На основе проведенного анализа авторы определяют основные предпосылки для разработки прогнозной модели региональной потреб-

ности в педагогических кадрах и выделяют концептуальные элементы посредством соотнесения их с ключевыми характеристиками кадровой потребности общего образования в педагогических кадрах, что позволяет расширить представления как о самой прогностической модели, так и об основных процедурах ее построения и практической реализации.

*Обсуждение.* Обобщение аналитического материала работы выявило существенные отличия в методах и подходах к моделированию процессов кадрового прогнозирования по различным показателям: исходным концептуальным идеям, принципам и критериям, а также по области применения (отрасль экономики, регион и т. п.), применяемой входной (исходной) информации и т.п. Важно отметить, что прогнозирование кадровой потребности часто не учитывает специфику экономической отрасли, демографические характеристики региона, возможные кадровые ротации. Кроме того, в ситуации социально-экономической турбулентности прогнозные модели рассчитывают показатели кадровой потребности на краткосрочный период. Следует также отметить, что исходными данными для расчетных процедур в прогнозном моделировании чаще всего являются статистика, отчетная документация, субъективные мнения отдельных специалистов, создающие риски неточности или неполноты информации.

*Заключение.* Аналитический обзор подходов к прогнозированию кадровой потребности осуществлялся с позиций анализа методик прогнозирования кадровой потребности в нормативно-правовых актах; методик прогнозирования кадровой потребности в разных отраслях экономики; методик прогнозирования потребностей общего образования в педагогических кадрах в разрезе

региона. Аналитический материал исследования является обоснованием методологической базы для продолжения разработки прогнозной модели региональной потребности в педагогических кадрах с последующей инструментальной проработкой процедур прогнозирования. Разработка методологической базы для создания модели прогнозирования кадровой потребности в сфере общего образования представляется на основе учета социокультурных, демографических, экономических факторов, а также нормативных, концептуальных и структурно-содержательных изменений в системе высшего и среднего педагогического образования.

**Ключевые слова:** педагогические кадры общего образования; подходы и методики кадрового прогноза; концептуальные элементы прогнозных методик; характеристики региональной системы кадрового обеспечения; модель кадрового обеспечения общего образования.

**Основные положения:**

Теоретически обоснована необходимость разработки прогнозной модели региональной потребности в педагогических кадрах, учитывающая:

– ключевые интегральные характеристики прогнозирования региональной системы обеспечения педагогическими кадрами общего образования: «устойчивость кадрового состава общего образования» и «эффективность региональной системы кадрового обеспечения общего образования»;

– принципы, критерии и показатели прогнозирования с четкой ориентацией на целостное описание объекта прогнозирования в отраслевой специфике сферы образования и системное описание пространственного пространства, детерминирующего развитие данного объекта;

– типологию, состав и весовые значения возможных детерминаций региональной системы обеспечения педагогическими кадрами общеобразовательных организаций для выполнения прогнозных процедур в среднесрочной перспективе;

– возможность включения концептуальных элементов в вариационный ряд зависимостей с целью прогнозирования региональной потребности школьного образования в педагогических кадрах;

– индикаторы развития региональной системы кадрового обеспечения общего образования, позволяющие проводить сравнительный анализ кадровой обеспеченности школьного образования и результатов образовательной политики в разных регионах;

– потенциал цифровых технологий для автоматизации процедур прогнозирования кадрового обеспечения педагогическими кадрами школьного образования.

## **1 Введение (Introduction)**

Процессы прогнозирования кадровой обеспеченности являются актуальной проблемой экономического развития страны и отдельных отраслей экономики. Социально-экономическое развитие страны на сегодняшний день затрагивает все сферы жизнедеятельности, образование при этом является базовой отраслью экономики, занимающей особое место [1]. Тенденции и вызовы динамичных социальных изменений определяют необходимость внедрения инноваций в систему образования [2], что требует определенных ресурсов и тем самым увеличивает потребность образовательных организаций в постоянном притоке квалифицированных педагогических кадров. Проблема обеспечения достаточности педагогических кадров находится в фокусе внимания государственной политики, что отражается в организации различных государственных

мероприятий и программах поддержки и сопровождения профессионального развития педагогов. Следует отметить, что прогнозирование как относительно самостоятельная аналитическая процедура не устраняет дефициты или профициты кадров, однако его результаты качественно и количественно характеризуют кадровый ландшафт отрасли, вскрывают тенденции в развитии, выявляют механизмы управления кадровой обеспеченностью, в том числе позволяют устанавливать нормативную численность приема обучающихся на программы профессиональной подготовки и переподготовки [3].

Актуальность разработки концептуальных подходов к процессам прогнозирования кадровой потребности в сфере образования продиктована, с одной стороны, сложным контекстом социокультурных, демографических, экономических изменений, с другой стороны, широким спектром изменений в самой системе общего образования, в том числе ростом кадрового дефицита, увеличением численности контингента обучающихся, введением нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования и т. п. В связи с этим исследователи сталкиваются с проблемой теоретико-концептуального обоснования прогнозирования, поиска эффективных инструментов анализа и оценки кадрового обеспечения общего образования регионов в период среднесрочного планирования.

Целью исследования является анализ теоретико-концептуальных и методологических основ существующих подходов и методик прогнозирования кадровой потребности рынков труда, имеющих значение для построения прогнозной модели региональной потребности общего образования в педагогических кадрах.



## 2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В качестве исходного материала в работе анализировались публикации, направленные на изучение прогнозирования кадрового обеспечения с разных теоретических позиций.

Обзорный анализ теоретических подходов к разработке моделей кадрового прогнозирования осуществлялся по направлениям:

- прогнозирование кадровой потребности в нормативно-правовых актах;
- анализ методик прогнозирования кадровой потребности в отраслевой специфике рынка труда;
- анализ методик прогнозирования потребностей общего образования в педагогических кадрах в региональном разрезе.

Исследование проводилось с применением методов анализа и синтеза результатов научных публикаций, правовых нормативных документов, методов компаративистики и аналогий, что позволило обобщить и систематизировать результаты исследований с учетом актуальных тенденций в сфере кадрового обеспечения общего образования.

Ключевыми в работе являются методы теоретического анализа и сравнения основных характеристик механизмов прогнозного инструментария, предложенных в публикациях.

## 3 Результаты (Results)

Анализ публикаций по проблемам выявления кадровой потребности в российской экономике вообще, а также по отраслям в разрезе регионального заказа показал разнообразие подходов к процессам прогнозирования.

Разработка подходов к процессам прогнозирования кадровой потребности в сфере образования осуществляется с учетом ряда

факторов (социокультурных, демографических, экономических и др.), а также тех изменений, которые имеют место в современной системе образования (нормативно-правовое регулирование, структурные ориентиры и содержательные акценты в формировании программ обучения на всех уровнях образования и т. п.)

Изучение проблем прогнозирования кадровой потребности региональных рынков труда проводилось по следующим направлениям:

- анализ подходов и методик прогнозирования кадровой потребности в нормативно-правовых актах;
- анализ методик прогнозирования кадровой потребности в отраслевой специфике рынка труда;
- анализ методик прогнозирования потребностей общего образования в педагогических кадрах в разрезе региона.

#### **Анализ методик в нормативно-правовых актах.**

Определение кадровой потребности на государственном уровне рассчитывается рядом методик, утвержденных в нормативных правовых актах, в том числе методикой определения потребности субъектов Российской Федерации (Об утверждении методики определения потребности субъектов Российской Федерации, отраслей экономики и крупнейших работодателей в профессиональных кадрах на среднесрочную и долгосрочную перспективу : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 марта 2021 г. № 191н). Кроме того, существуют отраслевые нормативные документы с рекомендуемыми методиками расчетов обеспеченности кадров, например, методика расчета кадровой потребности в здравоохранении (Об утверждении расчета потребности во врачебных кадрах : приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации № 974 от 29 ноября 2019 г.). Анализ данных

нормативных правовых актов позволил выявить особенности прогностических процессов, а также привлекаемые ресурсы, положительные стороны выполняемых прогнозных процедур и имеющиеся недостатки.

Методика Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации ориентирована на определение потребности в профессиональных кадрах в среднегодовом исчислении в соответствии с такими показателями, как:

– численность работников, занятых в отраслях экономики, необходимой для обеспечения прогнозируемых объемов производства валового регионального продукта и добавленной стоимости с учетом планируемого изменения производительности труда (для субъектов Российской Федерации и отраслей экономики);

– численность работников, необходимой для выполнения запланированных производственных показателей (для крупнейших работодателей).

При определении потребности субъектов Российской Федерации и отраслей экономики в профессиональных кадрах используются методы имитационного и экономико-математического моделирования, которые дополняются экспертными оценками и учитывают взаимодействия и взаимозависимости развития экономики и рынка труда.

При расчете кадровой потребности методика опирается на:

- статистические данные;
- среднесрочное и долгосрочное прогнозирование социально-экономического развития региона;
- государственные программы, проекты и другие регулирующие документы.

В качестве важного достоинства предложенной методики необходимо отметить применение методологии системного подхода, построенной на согласовании и взаимодополнении векторных показателей социально-экономического развития страны и адекватных методов обработки полученных данных. Вместе с тем, следует отметить, что в данной методике не обнаружены показатели, учитывающие стратегию кадрового обеспечения производства регионов в условиях кадрового избытка, возможных социокультурных изменений жизнедеятельности привлекаемых работников.

В Приказе Министерства здравоохранения Российской Федерации методика расчета потребности во врачебных кадрах является базовым инструментом текущего планирования, оперативного выявления недостатка или избытка медицинских работников с высшим медицинским образованием в медицинских организациях. В методике выделяются профессиональные группы («лечебная группа», «лечебно-функциональная группа», «группа управления») и учитываются важные для отрасли показатели, такие как территориальная специфика, возрастной кадровый состав, специфика деятельности врачебных кадров в соответствии с функциональными обязанностями, плановые объемы медицинской помощи и др. Описан алгоритм расчета потребности во врачебных кадрах в соответствии с видами медицинской помощи (скорая медицинская помощь, первичная медико-санитарная помощь, специализированная медицинская помощь).

К достоинствам представленной методики можно отнести применение принципов системного подхода, позволяющего принять во внимание разноплановые показатели социально-экономического развития страны, особенности кадрового обеспечения того

или иного региона Российской Федерации при избытке или дефиците медицинских кадров. Однако в методике должным образом не учитываются мотивационные факторы профессиональной деятельности, не описаны привлекаемые методы анализа и обобщения данных, а сама методика в аналитико-расчетном плане представляется трудоемкой.

### **Анализ методик прогнозирования кадровой потребности в специалистах для региональных экономик.**

Научный интерес к вопросам прогнозирования кадровой потребности для региональных экономик достаточно устойчив на протяжении последних десятилетий, что подтверждает количество публикаций, посвященных разработке и реализации соответствующих методик. Следует отметить, что большинство методик применяют схемы и алгоритмы экономико-математического моделирования с использованием статистической информации.

Анализ научно-методических публикаций показывает, что для эффективного проектирования процессов развития разных отраслей экономики разработаны теоретические подходы, модели, наборы переменных, которые необходимы для прогнозирования кадровой потребности. Вместе с тем, каждая такая методика имеет специфическую направленность и характерный для нее аналитико-прогнозный инструментарий и, как правило, не может быть перенесена из одной отрасли в другую без определенных изменений. Методика прогнозирования региональной кадровой потребности, разработанная Российским профессионально-педагогическим университетом, построена на методологии эконометрии и использует характерный набор эконометрических методов, которые учитывают факторы спроса и предложения на региональном рынке труда [4].

Методика прогнозирования региональной кадровой потребности предложена в виде следующей формулы (1):

$$П_{\text{Э}}^{\text{подг}} = \sum_{g=1}^G \left[ \sum_{c=1}^{C,P} \left( \sum_{i=1}^I \left( \sum_{r=1}^R Z_{ir}^{cg} \cdot k_{\text{досч}}^i \cdot k_{Vnp}^i \cdot k_{mex}^i \right) \right) \cdot k_{\text{д/п}}^{cg} \cdot k_{\text{н/а}}^{cg} \cdot k_{\text{д/о}}^{cg} \cdot k_{\text{п/п}}^{cg} \cdot k_{\text{п/о}}^{cg} \right],$$

(1)

где  $П_{\text{Э}}^{\text{подг}}$  — количественная потребность в подготовке персонала по уровням образования, профессиям и специальностям;  $G$  — количество уровней образования;  $C, P$  — количество специальностей и профессий соответственно;  $Z_{ir}^{cg}$  — заказ предприятий образовательным учреждениям на подготовку квалифицированных кадров по уровням образования;  $k_{\text{досч}}^i$  — коэффициент досчета до полного круга предприятий отрасли;  $k_{Vnp}^i$  — коэффициент увеличения объемов производства в отрасли;  $k_{mex}^i$  — коэффициент технического и технологического развития отрасли;  $k_{\text{д/п}}^{cg}$  — коэффициент движения рабочей силы по профессиям, специальностям (в рамках одной отрасли);  $k_{\text{н/а}}^{cg}$  — коэффициент экономически неактивного населения (не приступающего к работе после получения образования);  $k_{\text{д/о}}^{cg}$  — коэффициент движения рабочей силы по уровням образования (специалист приступает к работе не в соответствии с полученным уровнем образования);  $k_{\text{п/п}}^{cg}$  — коэффициент привлечения специалистов из других отраслей;  $k_{\text{п/о}}^{cg}$  — коэффициент привлечения специалистов с другим уровнем образования.

Как следует из данной формулы, методика рассчитывает дефициты профессиональных кадров, основываясь на демографическом анализе и достаточно полно учитывает многие факторы и показатели, включая факторы развития рынка образовательных услуг, заказ предприятий на подготовку квалифицированных кадров, профессиональную мобильность квалифицированных кадров, показатели увеличения объемов производства, привлечения специалистов из других отраслей, комплексной экспертизы рабочих мест на предмет их соответствия современным технологическим и социально-экономическим стандартам.

Вместе с тем, обращает на себя внимание, что исходная информация в прогнозных построениях формируется главным образом на основе статистических данных и текущей отчетной документации, и не всегда является достаточно релевантной. Что касается информации, представленной самими предприятиями, то она, как правило, требует дополнительной обработки и корректировки.

Методика, разработанная в Петрозаводском государственном университете, предлагает математическую модель прогнозирования потребностей региональных экономик в специалистах с профессиональным образованием [5, 6].

Общая численность трудовых ресурсов для каждого вида экономической деятельности моделируется согласно формуле (2):

$$L(t_{i+1}) = L(t_i) + S(t_i) - L^-(t_i),$$

(2)

где  $L(t_{i+1})$  — численность трудовых ресурсов, доступная в  $t_{i+1}$  году;  
 $L(t_i)$  — среднегодовая численность занятых в экономике в  $t_i$  году;  
 $S(t_i)$  — дополнительное предложение на рынке труда в период  $t_{i+1}$

(складывается из выпускников системы профессионального образования, переподготовленных, переобученных безработных, приехавших трудовых мигрантов);  $L^-(t_i)$  — поток выбывания трудовых ресурсов с рынка труда.

Данная прогнозная модель рассчитывает текущую и перспективную обеспеченность производства в квалифицированных кадрах и служит основанием для государственного задания на подготовку специалистов. Вместе с тем, расчеты модели не учитывают в необходимой полноте векторные изменения в региональной экономике, что значительно снижает ее межотраслевую ценность.

Следует отметить математическую модель кадровой потребности реального сектора экономики республики Крым, разработанную в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского. Ее целью является снижение кадрового дисбаланса и удовлетворение потребностей в квалифицированных кадрах в соответствии со стратегией экономического развития Республики Крым [7].

Методика определения кадровой потребности опирается на формулы (3), (4):

$$F(X) = \sum_{n=1}^{10} [w_n(D_n - X_n)^2]$$

(3)

с учетом ограничений (4):

$$\sum_n X_n \leq I_{max}, X_{min} \leq X \leq X_{max},$$

(4)



где  $X$  — вектор искомых оптимальных планов приема абитуриентов по направлениям подготовки;  $w$  — вектор весовых коэффициентов направлений подготовки специалистов;  $D$  — вектор спроса на специалистов по направлениям подготовки;  $n$  — номер направления подготовки специалистов;  $I_{max}$  — суммарная численность абитуриентов по всем направлениям подготовки.

Методика основана на методе математического программирования и системе автоматизированных вычислений MathCAD. Информация для расчетов берется из документов официальной отчетности, а в прогнозных процедурах определения экономических приоритетов применяются экспертные оценки. Следует также заметить, что автоматизированные вычисления предполагают четкую детерминацию, когда достаточно сложно учитывать демографические и социальные характеристики профессионально-активного населения, влияющие на кадровый выбор.

Агентная технология прогнозного моделирования кадровой потребности предложена научным коллективом Кольского научного центра РАН [8]. В технологии реализована следующая концептуальная схема:

- сцена — как социально-экономическое состояние региона;
- агенты — отдельные субъекты хозяйственной деятельности (рисунок 1).

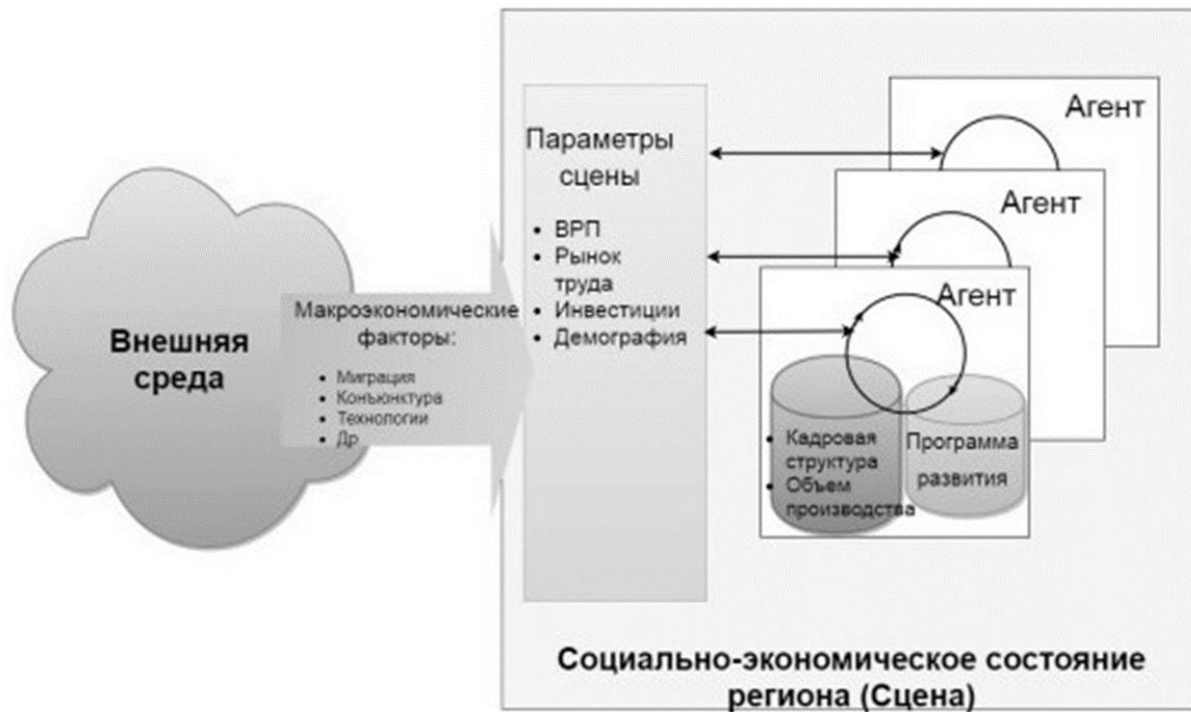


Рисунок 1 — Концептуальная схема прогноза кадров с позиции агентной технологии [8]

Figure 1 — Conceptual scheme of personnel forecasting from the position of agent technology [8]

Агентная технология моделирует кадровую потребность согласно характеристикам и показателям реальных социально-экономических условий, что значительно облегчает разработку вариативных прогнозных сценариев развития региона.

Сценарный подход положен в основу методики прогнозирования кадровой потребности Красноярского края [9]. Проектирование прогнозных сценариев на базе диагностики и анализа происходит по различным вариативным траекториям. При этом представляемые альтернативы строятся по вариантам стихийного и управляемого протекания процессов в региональной специфике преобразований в экономике.

Заметим, что современная ситуация экономической турбулентности и социальной нестабильности явилась причиной широкого распространения исследований по разработке сценариев прогноза кадрового обеспечения и развития региональных социально-экономических систем. Однако реализация инструментов сценарного подхода в значительной мере затруднена, прежде всего, из-за колебания различных факторов, влияющих на рынок труда: процессы трудовой миграции, тенденции развития предприятий и т. п., поскольку их сложно детализировать в соответствии с условиями той или иной экономической отрасли.

Зарубежные исследования предлагают различные модели для удовлетворения кадровых потребностей и управления развитием отраслевых экономик. Исследования рынка труда и разработка моделей прогнозирования трудовой занятости в Австралии инициируются и поддерживаются правительством страны. Практические результаты исследования представлены в модели прогнозирования кадрового обеспечения MONASH (Центр политических

исследований в Австралии в Университете Monash/The Centre of Policy Studies (CoPS) of Monash University) [10]. Модель MONASH характеризуется как макроэкономическая прикладная модель. Она выявляет баланс трудовых ресурсов по различным отраслям и подотраслям экономики, видам профессий и уровням квалификации в разрезе региональной кадровой специфики. Информация для расчетов берется из материалов статистических отчетов и ряда регламентирующих документов. Период прогнозного моделирования — семь лет, обновление значений и корректировка показателей — один раз в два года.

Данную модель характеризуют безусловные преимущества: прогнозирование происходит с учетом динамических изменений социально-экономических процессов с опорой на показатели в системе макроэкономической реальности национальной экономики. Соответственно, расчет потребности кадров идет по отраслям экономики. Однако, очевидно, что массив данных, привлекаемых в целях прогнозирования, по своему объему достаточно значительный, что существенно усложняет аналитические процедуры и весь процесс моделирования.

Немецкая межотраслевая модель прогнозирования INFORGE исследует региональные особенности структурных преобразований в различных отраслях экономики [11]. Структура модели содержит модуль «затраты-выпуск», финансовый модуль, детально описывает рынок труда и дает возможность прогнозировать вероятность кадрового спроса в различных отраслях экономики по видам профессий и профессиональной подготовки. Входные данные для модели — это статистическая информация из официальных документов, для расчетов применяется эконометрический инструментарий. Ценность

модели характеризуется тем, что она позволяет сформировать подробные и ежегодно обновляемые расчеты в региональном разрезе (в специфике субъектов Российской Федерации), отраслям экономики и уровням квалификации и профессиональной подготовки. Однако следует отметить трудоемкость аналитико-расчетных действий по предлагаемой методике.

### **Анализ методик прогнозирования региональной потребности общего образования в педагогических кадрах.**

Исследовательский коллектив Омского государственного педагогического университета предлагает модель прогнозирования кадровых дефицитов в сфере образования, которая базируется на технологии возрастного сдвига контингента школьников по годам обучения и пересчете учебной нагрузки педагогов по каждой дисциплине на несколько лет вперед, что является вариантом нормативных методов прогноза [12].

Методика прогнозирования перспективных потребностей региональной системы образования в педагогических кадрах, разработанная в Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы З. А. Аллаяровым, предполагает расчет дефицита кадров системы образования региона в условиях влияния различных факторов [13]. В методике устанавливается численная и структурная зависимость кадрового состава учителей от численности обучающихся региональной системы общего образования, а также от нормативных и правовых предписаний согласно федеральной и региональной образовательной политики.

В исследовании научного коллектива Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского сформирована интегральная модель развития кад-

ровых возможностей региональной системы общего образования и предложена методика прогнозной оценки процесса формирования профессионального потенциала педагогов на основе регрессионного анализа показателей временных рядов [14]. Достоинство этой методики состоит в том, что она позволяет не только прогнозировать функциональные и структурные сдвиги в развитии кадрового потенциала, но и определять роль и конкретный вклад каждой учебной дисциплины в его становлении.

В приведенных подходах и применяемых методиках нас интересовали, прежде всего, концептуальные элементы, задающие смысловые ориентиры и методологические схемы прогнозирования кадровой потребности: характеристики и показатели прогнозируемого объекта; сущностные связи между зависимыми и независимыми переменными; коэффициенты, определяющие рамки прогнозирования в количественном и качественном отношении; структурные схемы алгоритмов аналитического расчета прогнозирования.

Вообще, концептуальные элементы, представленные в различных методиках прогнозирования, можно подразделить на три разновидности:

- 1) концептуальные элементы, которые вписываются в характеристики и показатели прогнозной модели региональной системы кадрового обеспечения общего образования и могут служить опорой при построении такой модели;
- 2) концептуальные элементы, которые без учета дополнительных условий и определенных интерпретаций не вписываются в логику прогнозного моделирования и проводимые расчеты;
- 3) концептуальные элементы, которые неоднородны с харак-

теристиками и показателями прогностической модели региональной системы кадрового обеспечения общего образования и в связи с этим не отвечают задачам построения такой модели.

В проводимом нами исследовании целенаправленному вычленению и проблемному анализу были повергнуты, прежде всего, концептуальные элементы первой группы.

Следует заметить, что прямому соотнесению концептуальных элементов с характеристиками разрабатываемой прогностической модели препятствует терминологическая трудность, поскольку в содержании анализируемых методик определенным образом отражена не только отличная от сферы образования отраслевая специфика рынка профессионального труда, но и авторская трактовка прилагаемых разработок. Так, например, фактически сходная по своему назначению разработка именуется авторами по-разному: «концептуальный подход», «теоретическая модель», «прогнозно-рационалистическая модель», «регрессивно-обособленная модель», «математическая модель», «методика прогнозирования», «технология прогностического моделирования» и др. Сходная картина наблюдается и в авторских трактовках структурных составляющих моделей и отдельных элементов аналитического инструментария.

Приведем концептуальные элементы проанализированных методик прогнозирования в соответствие с характеристиками региональной системы кадрового обеспечения общего образования. На наш взгляд, это позволит наглядно представить системную роль этих элементов в прогностическом моделировании региональной системы кадрового обеспечения школьного образования. С этой целью выделим две ключевые характеристики системы кадрового обеспечения — *устойчивость и эффективность*. Устойчивость

раскрывает способность педагогического состава общеобразовательных организаций выполнять в среднесрочной перспективе возложенные на него институциональные функции. Эффективность дает возможность оценивать в среднесрочной перспективе результаты функционирования региональной системы обеспечения педагогическими кадрами школьного образования.

Как видно из представленной матрицы, сочетания концептуальных элементов в целом задают необходимый контекст исковой методологической базы, включая отдельные положения, принципы, критерии, показатели, коэффициенты, на которые может опереться соответствующая прогностика региональной ситуации в области кадровой поддержки общего образования. Тем не менее, было бы неверным полагать, что все выделенные элементы складываются в единую картину прогнозного моделирования кадровой потребности региона в педагогических кадрах общего образования. Даже при поверхностном взгляде можно обнаружить ряд существенных лагун концептуального и методологического характера, которые указывают на достаточно сложную проблемную ситуацию (Таблица 1).



Таблица 1 — Матрица «концептуальные элементы прогнозных методик — устойчивость и эффективность региональной системы кадрового обеспечения»  
 Table 1 — Matrix “conceptual elements of predictive methods — Sustainability and effectiveness of the regional staffing system”

Методика прогнозирования кадровой потребности	Характерная формулировка концептуальных элементов	Устойчивость педагогического состава общего образования	Эффективность системы обеспечения педагогическими кадрами
Методика Российского профессионально-педагогического университета (научный коллектив под руководством А. Г. Мокроносова [4])	– соответствие современным технологическим и социально-экономическим стандартам;	-	+
	– учет факторов развития рынка образовательных услуг;	+	-
	– заказ предприятий образовательным учреждениям на подготовку квалифицированных по уровням образования»;	-	+
	– «коэффициент увеличения объемов производства в отрасли;	+	-
	– коэффициент технического и технологического развития отрасли;	+	-

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

<b>Методика прогнозирования кадровой потребности</b>	<b>Характерная формулировка концептуальных элементов</b>	<b>Устойчивость педагогического состава общего образования</b>	<b>Эффективность системы обеспечения педагогическими кадрами</b>
Методика Российского профессионально-педагогического университета (научный коллектив под руководством А. Г. Мокроносова [4])	– коэффициент движения рабочей силы по профессиям, специальностям (в рамках одной отрасли); – коэффициент не приступившего к работе после получения образования; – коэффициент привлечения специалистов из других отраслей	+  -  -	-  +  +
Математическая модель Петрозаводского государственного университета (научный коллектив под руководством Е. А. Питухина [5])	– среднегодовая численность занятых в экономике в $t(i+1)$ году; – дополнительное предложение на рынке труда в период $t_i$ из выпускников системы профессионального образования, переподготовленных, приехавших трудовых мигрантов; – поток выбывания трудовых резервов с рынка труда	+  +  +	-  -  +

*Продолжение таблицы 1*

*Continuation of Table 1*

<b>Методика прогнозирования кадровой потребности</b>	<b>Характерная формулировка концептуальных элементов</b>	<b>Устойчивость педагогического состава общего образования</b>	<b>Эффективность системы обеспечения педагогическими кадрами</b>
Математическая модель Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского (научный коллектив под руководством Е. А. Полищук [7])	– вектор весовых коэффициентов направлений подготовки специалистов; – вектор спроса на специалистов по направлениям подготовки; – суммарная численность абитуриентов по всем направлениям подготовки	-  -  -	+  +  +
Агентная технология прогнозного моделирования Кольского научного центра РАН (научный коллектив под руководством Е. С. Давидюк [8])	– социально-экономическое состояние региона	-	+

*Продолжение таблицы 1*

*Continuation of Table 1*

<b>Методика прогнозирования кадровой потребности</b>	<b>Характерная формулировка концептуальных элементов</b>	<b>Устойчивость педагогического состава общего образования</b>	<b>Эффективность системы обеспечения педагогическими кадрами</b>
Сценарный подход к прогнозированию Тихоокеанского государственного экономического университета (научный коллектив под руководством З. А. Васильева [9])	– проектирование прогнозных сценариев по вариантам стихийного и управляемого протекания процессов	-	+
MONASH (Австралия, The Centre of Policy Studies (CoPS) of Monash University [10])	– баланс трудовых ресурсов по различным отраслям экономики	-	-
INFORGE (Германия, The Institute of Economic Structures Research [11])	– для расчетов применяется эконометрический инструментарий	-	-

*Продолжение таблицы 1*

*Continuation of Table 1*

<b>Методика прогнозирования кадровой потребности</b>	<b>Характерная формулировка концептуальных элементов</b>	<b>Устойчивость педагогического состава общего образования</b>	<b>Эффективность системы обеспечения педагогическими кадрами</b>
Методика Омского государственного педагогического университета (научный коллектив под руководством К. А. Чуркина [12])	– возрастной сдвиг контингента школьников по годам обучения;  – пересчет учебной нагрузки по каждой дисциплине на несколько лет вперед	-  +	+  -
Методика Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (научный коллектив под руководством З. А. Алляров [13])	– влияния различных факторов;  – численная и структурная зависимость кадрового состава учителей от численности обучающихся региональной системы общего образования	+  +	-  -

*Продолжение таблицы 1*

*Continuation of Table 1*

<b>Методика прогнозирования кадровой потребности</b>	<b>Характерная формулировка концептуальных элементов</b>	<b>Устойчивость педагогического состава общего образования</b>	<b>Эффективность системы обеспечения педагогическими кадрами</b>
Интегральная модель развития кадровых возможностей региональной системы общего образования и методика прогнозирования процесса формирования профессионального потенциала педагогов на основе регрессионного анализа показателей временных рядов Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского [14]	– функциональные и структурные сдвиги в развитии кадрового потенциала; – регрессионного анализа показателей временных рядов; – методика прогнозирования процесса формирования профессионального потенциала педагогов	+  +  -	-  +  +
Примечание – «+» — характеристика присутствует в методике, «-» — характеристика отсутствует в методике			

Выполненный анализ показал, что ядро такой ситуации составляют, как минимум, четыре группы противоречий:

- противоречия целостного описания региональной потребности общего образования в педагогических кадрах как объекта прогнозирования в среднесрочной перспективе;
- противоречия системного описания n-мерного пространства, детерминирующего развитие данного объекта;
- противоречия детерминантной взаимосвязи показателей развития объекта прогнозирования и развития социокультурной и профессиональной среды в характерной специфике региона;
- противоречия между теоретико-концептуальными и методологическими основами прогнозирования, с одной стороны, и инструментально-математическими алгоритмами обработки исходных данных, с другой.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Представленные методики имеют принципиальные отличия в подходах и методах прогнозного моделирования: по исходным концептуальным идеям, принципам и критериям, а также по области реализации (отрасль экономики, регион и т. п.), применяемой входной (исходной) информации и т. п. Прогнозные модели и подходы к прогнозированию кадровой обеспеченности не всегда учитывают особенности отрасли экономики, демографические сдвиги, социальные и бытовые факторы, экономические ротации и другие значимые детерминации. Чаще всего проводимое прогнозирование проводится в краткосрочном или не всегда оправданном долгосрочном лаге. Другой очевидный недостаток связан с качеством исходной информации, поскольку в аналитико-расчетных процедурах преобладают данные официальной статистики, экспертные

опросы или опросы работодателей и отдельных специалистов, что создает дополнительные риски неточности (неполноты) в проводимом прогнозе.

Сфера прогнозирования кадровой потребности создает основу для принятия управленческих решений на различных уровнях управления в отраслях экономики и органах власти. Следует отметить, что каждая экономическая отрасль имеет свою специфику в прогностических процессах и требует значительных усилий со стороны различных участников системы образования. Объединение ресурсов научно-методического и организационного характера позволяет направить вектор исследования на решение актуальных кадровых проблем в должном соответствии с актуальной исходной информацией и определением точных входных данных. Кроме того, моделирование кадрового прогноза предполагает построение вариативных сценариев на разный временной период. В связи с этим очевидна необходимость создания общей методологии, обеспечивающей разработку модели прогнозирования кадровой потребности в сфере общего образования.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Полученный в ходе исследования аналитический материал позволяет продолжить работу по теоретико-концептуальному и методологическому обоснованию построения прогнозной модели региональной потребности в педагогических кадрах с ее последующей инструментальной проработкой. Итогом такой работы должна стать структура прогнозной модели и набор процедур ее реализации, которые учитывают:

– ключевые интегральные характеристики прогнозирования региональной системы обеспечения педагогическими кадрами



общего образования: «устойчивость кадрового состава общего образования» и «эффективность региональной системы кадрового обеспечения общего образования»;

– принципы, критерии и показатели прогнозирования с четкой ориентацией на целостное описание объекта прогнозирования в отраслевые специфики сферы образования и системное описание n-мерного пространства, детерминирующего развитие данного объекта;

– типологию, состав и весовые значения возможных детерминаций региональной системы обеспечения педагогическими кадрами общеобразовательных организаций для выполнения прогнозных процедур в среднесрочной перспективе;

– возможность включения концептуальных элементов в вариационный ряд зависимостей с целью прогнозирования региональной потребности общего образования в педагогических кадрах;

– индикаторы развития региональной системы кадрового обеспечения общего образования, позволяющие проводить сравнительный анализ кадровой обеспеченности школьного образования и результатов образовательной политики в разных регионах;

– потенциал цифровых технологий для автоматизации процедур прогнозирования кадрового обеспечения педагогическими кадрами школьного образования.

## **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00075-23-04 на тему «Концепция и модель прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами систем образования субъектов Российской Федерации»). Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

## Библиографический список

1. Гнатышина Е. В., Шукина М. А. Инновационная деятельность в современной образовательной парадигме // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 7 (160). С. 40–58. DOI 10.25588/CSPU.2020.160.7.003. EDN: OCGGOL
2. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Повышение квалификации и профессиональная компетентность преподавателя высшей школы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 7 (160). С. 121–134. DOI 10.25588/CSPU.2020.160.7.008. EDN: LQOIPR
3. Васильева Л. В., Лебедев К. В., Суменова Е. С. Среднесрочный прогноз возрастной структуры педагогических работников общеобразовательных школ в субъектах Российской Федерации // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 2. С. 140–169. DOI 10.17853/1994-5639-2021-2-140-169. EDN: ANXKRK (Scopus, WoS).
4. Мокроносов А. Г. Матафонов М. Э., Прудников Д. М. Прогнозирование потребности в специалистах экономики региона // Вестник УРФУ. Серия: экономика и управление. 2012. № 1. С. 137–144. EDN: OPNREL
5. Питухин Е. А., Гуртов В. А. Математическая модель расчета требуемого числа занятых в отраслях экономики в зависимости от эффективности новых технологий // Обзорение прикладной и промышленной математики. 2005. Т. 12, № 3. С. 759а–760. EDN: Hsjckx
6. Гуртов В. А., Питухин Е. А. Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4 (110). С. 130–161. EDN: ZWOUOJ (RSCI).
7. Полищук Е. А., Клевещ Н. И. Моделирование кадровых потребностей реального сектора экономики Республики Крым // Теория и практика общественного развития. 2016. № 9. С. 45–48. EDN: WLBKRN
8. Давидюк Е. С. Шишаев М. Г., Быстров В. В. Прогнозное моделирование для мониторинга и управления кадровым обеспечением программ регионального развития // Труды Кольского научного центра РАН. 2018. Т. 9, № 10-9. С. 61–76. DOI 10.25702/KSC.2307-5252.2018.10.61-76. EDN: YTDDUD
9. Васильева З. А., Филимоненко И. В. Проблемы моделирования кадровой потребности региональной экономики // Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета. 2012. № 4 (64). С. 46–57. EDN: PTVIEN
10. Антонова Г. В., Пашкова С. Е., Омельченко И. Б. Зарубежный опыт прогнозирования потребностей экономики в квалифицированных кадрах // Экономика труда. 2023. Т. 10, № 8. С. 1199–1218. DOI 10.18334/et.10.8.118809. EDN: UZMGBN
11. Lutz C., Distelkamp M., Meyer B. & Wolter M. I. (2003), *Forecasting the Interindustry Development of the German Economy: The Model INFORGE*, Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforschung mbH (GWS),

Osnabrück, no. 2003/2, 27 p. ISSN 1867-7290.

12. Чуркин К. А., Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Прогноз потребности в педагогических кадрах (Омский опыт) // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сборник докладов по материалам Одиннадцатой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции, 29–30 октября 2014 года / под редакцией В. А. Гуртова. Петрозаводск : Петрозаводский государственный университет, 2014. Т. I. С. 262–272.

13. Аллаяров З. А. Прогнозирование перспективных потребностей региональной системы образования в педагогических кадрах (на примере Республики Башкортостан) // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 1 (38). С. 13–23. EDN: PBJRJN

14. Бурмыкина И. В., Ходов М. Ю. Прогнозное моделирование развития кадрового потенциала общего образования Липецкой области // Теория и практика общественного развития. 2022. № 1 (167). С. 20–25. DOI 10.24158/tpor.2022.1.2. EDN: WFNMYK

**Y. S. Tyunnikov<sup>1</sup>, Kh-A. S. Khaladov<sup>2</sup>, T.Yu. Medvedeva<sup>3</sup>,  
G. A. Paputkova<sup>4</sup>, I.V. Golovina<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-0996-205X

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences, Leading researcher,  
The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow;  
Professor at the Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical  
Education, Sochi State University, Sochi, Russia.

*E-mail: tunn@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-9117-8944

Docent, Candidate of Philosophical Sciences, Vice-Rector,  
The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia.

*E-mail: haladov70@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-9117-8944

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Leading expert,  
The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia.

*E-mail: ttancher@yandex.ru*

<sup>4</sup>ORCID No. 0000-0002-5455-7045

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,  
Deputy Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities,  
The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia.

*E-mail: pag549@rambler.ru*

<sup>5</sup>ORCID No. 0000-0001-9117-8944

Docent, Candidate of Chemical Sciences,  
Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities,  
The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia.  
*E-mail: igolovina1@gmail.com*

## **ANALYSIS OF METHODS FOR FORECASTING THE NEED FOR TEACHING STAFF OF THE REGIONAL GENERAL EDUCATION SYSTEMS**

### **Abstract**

*Introduction.* The article is devoted to the analysis of methods for determining personnel needs in the regions, determining the features of various approaches to personnel forecasting in order to identify the theoretical and conceptual foundations of predictive modeling of the need for pedagogical personnel in regional general education systems. The paper presents the features of the main methods and principles of forecasting, shows the possibilities of their application for forecasting personnel needs in the field of education. The prerequisites for the development of a model for predicting the regional need for teaching staff as an important condition for the development of the general education system are identified.

*Materials and Methods.* In accordance with this goal, the following methods are used: analysis of scientific and regulatory sources, comparison of characteristics and mechanisms of predictive tools, generalization of approaches to the processes of forecasting staffing. The initial methodological setting of the study was the assumption that the existing approaches to personnel forecasting in various areas of the labor market contain invariant conceptual elements that are of fundamental importance for the construction and justification of the predictive model of staffing of the regional school system.

*Results.* A review of the main approaches to forecasting revealed a problematic situation of a conceptual and methodological nature in the processes of forecasting the personnel need

for pedagogical personnel. The study presents four groups of contradictions that are the core of the problems of regional prognostics in the field of staffing of general education. Based on the analysis, the authors determine the main prerequisites for the development of a predictive model of the regional need for teaching staff and identify conceptual elements by correlating them with the key characteristics of the personnel need of general education in teaching staff, which allows us to expand the understanding of both the predictive model itself and the basic procedures for its construction and practical implementation.

*Discussion.* The generalization of the analytical material of the work revealed significant differences in methods and approaches to modeling the processes of personnel forecasting by various indicators: initial conceptual ideas, principles and criteria, as well as by field of application (economic sector, region, etc.), applied input (initial) information, etc. It is important to note that forecasting of personnel needs often does not take into account the specifics of the economic sector, demographic characteristics of the region, possible personnel rotations. In addition, in a situation of socio-economic turbulence, forecast models calculate indicators of personnel needs for a short-term period. It should also be noted that the initial data for calculation procedures in predictive modeling are most often statistics, accounting documentation, subjective opinions of individual specialists, creating risks of inaccuracy or incompleteness of information.

*Conclusion.* An analytical review of approaches to forecasting personnel needs was carried out from the standpoint of analyzing methods for forecasting personnel needs in regulatory legal acts; methods for forecasting personnel needs in various sectors of the economy; methods for forecasting the needs of general education in teaching staff in the context of the region. The analytical material of the study is the justification of the methodological basis for the continuation of the development of a predictive model of the regional need for teaching staff, followed by instrumental elaboration of predictive modeling procedures. The development of a methodological basis for creating

a model for forecasting personnel needs in the field of general education is presented on the basis of taking into account socio-cultural, demographic, economic factors, as well as normative, conceptual and structural-content changes in the system of higher and secondary pedagogical education.

**Keywords:** Pedagogical personnel of general education; Approaches and methods of personnel forecasting; Conceptual elements of predictive methods; Characteristics of the regional system of staffing; The Model of staffing in general education.

**Highlights:**

The necessity of developing a predictive model of the regional need for teaching staff, taking into account:

Key integral characteristics of forecasting the regional system of providing general education with teaching staff: «stability of the general education staff» and «effectiveness of the regional system of general education staffing»;

Principles, criteria and indicators of forecasting with a clear focus on a holistic description of the object of forecasting in the industry specifics of the field of education and a systematic description of the n-dimensional space that determines the development of this object;

Typology, composition and weight values of possible determinations of the regional system of providing educational institutions with teaching staff to perform predictive procedures in the medium term;

The possibility of including conceptual elements in the variational series of dependencies in order to predict the regional needs of school education in teaching staff;

Indicators of the development of the regional system of staffing of general education, allowing for a comparative analysis of the staffing of school education and the results of educational policy in different regions;

The potential of digital technologies for automating procedures for forecasting the staffing of pedagogical personnel of school education.

**References**

1. Gnatyshina Ye.V. & Shchukina M.A. (2020), *Innovacionnaya deyatel'nost' v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme* [Innovative activity in the modern educational paradigm], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 7 (160), 40–58. DOI 10.25588/CSPU.2020.160.7.003. EDN: OCGGOL (In Russian).
2. Nikitina Ye.Yu., Afanas'eva O.Yu. & Fedotova M.G. (2020), *Povyshenie kvalifikacii i professional'naya kompetentnost' prepodavatel'ya vysshej shkoly* [Advanced training and professional competence of a higher school teacher], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 7 (160), 121–134. DOI 10.25588/CSPU.2020.160.7.008. EDN: LQOIPR (In Russian).
3. Vasil'eva L.V., Lebedev K.V. & Sumenova E.S. (2020), *Srednesrochnyj prognoz vozrastnoj struktury pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh shkol v sub"ektah Rossijskoj Federacii* [Medium-term forecast of the age structure of teaching staff of secondary schools in the subjects of the Russian Federation], *Obrazovanie i nauka*, 23, 2, 140–169. DOI 10.17853/1994-5639-2021-2-140-169. EDN: ANXKRR (Scopus, WoS). (In Russian).
4. Mokronosov A.G., Matafonov M.E. & Prudnikov D.M. (2012), *Prognozirovanie potrebnosti v specialistah ekonomiki regiona* [Forecasting the need for specialists in the economy of the region], *Vestnik UrFU. "Seriya. Ekonomika i upravlenie"*, 1, 137–144. (In Russian).
5. Pituhin E. A., Gurtov V.A., (2005), *Matematicheskaya model' rascheta trebuemogo chisla zanyatyh v otraslyah ekonomiki v zavisimosti ot effektivnosti novyh tekhnologij* [Mathematical model for calculating the required number of people employed in economic sectors depending on the effectiveness of new technologies], *Obozrenie prikladnoj i promyshlennoj matematiki*, T. 12, № 3, 759a–760. EDN: OPNREL (In Russian).
6. Gurtov V.A. & Pituhin E.A. (2017), *Prognozirovanie potrebnostej ekonomiki v kvalificirovannyh kadrah: obzor podhodov i praktik primeneniya* [Forecasting the needs of the economy for qualified personnel: an overview of approaches and application practices], *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 4(110), 130–161. EDN: ZWOUOJ (RSCI). (In Russian).
7. Polishchuk E. A. & Klevec N.I. (2016), *Modelirovanie kadrovyh potrebnostej real'nogo sektora ekonomiki Respubliki Krym* [Modeling of personnel needs of the real sector of the economy of the Republic of Crimea], *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 9, 45–48. EDN: WLBKRN (In Russian).
8. Davidyuk E.S., Shishaev M.G. & Bystrov V.V. (2018), *Prognoznoe modelirovanie dlya monitoringa i upravleniya kadrovym obespecheniem programm regional'nogo razvitiya* [Predictive modeling for monitoring and managing the staffing of regional development programs], *Trudy Kol'skogo nauchnogo centra RAN*, 9, 10-9, 61–76. DOI 10.25702/KSC.2307-5252.2018.10.61-76. EDN: YTDDUD (In Russian).

9. Vasil'eva Z. A. & Filimonenko I.V. (2012), *Problemy modelirovaniya kadrovoj potrebnosti regional'noj ekonomiki* [Problems of modeling the personnel needs of the regional economy], *Vestnik Tihookeanskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta*, 4(64), 46–57. EDN: PTVIEH (In Russian).

10. Antonova G.V., Pashkova S.E., Omel'chenko I.B. (2023), *Zarubezhnyj opyt prognozirovaniya potrebnostej ekonomiki v kvalificirovannyh kadrah* [Foreign experience in forecasting the needs of the economy for qualified personnel], *Ekonomika truda*, 10, 8, 1199–1218. DOI 10.18334/et.10.8.118809. EDN: UZMGBN (In Russian).

11. Lutz C., Distelkamp M., Meyer B. & Wolter M. I. (2003), *Forecasting the Interindustry Development of the German Economy: The Model INFORGE*, Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforchung mbH (GWS), Osnabrück, no. 2003/2, 27 p. ISSN 1867-7290.

12. Churkin K.A., Nurieva L.M., Kiselev S.G. & Edr Gurtov V.A. (2014), *Prognoz potrebnosti v pedagogicheskikh kadrah (Omskij opyt)* [Forecast of the need for teaching staff (Omsk experience)], *Spros i predlozhenie na rynke truda i rynke obrazovatel'nyh uslug v regionah Rossii*. In: *Sbornik dokladov po materialam Odinnadcatoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii, 29–30 oktyabrya 2014 goda* [Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und dem Bildungsdienstleistungsmarkt in den Regionen Russlands: eine Sammlung von Berichten basierend auf den Materialien der Elften Allrussischen wissenschaftlichen und praktischen Internetkonferenz], Petrozavodskij gosudarstvennyj universitet, Petrozavodsk, 29–30 Oktober 2014, I, 262–272. (In Russian).

13. Allayarov Z.A. (2012), *Prognozirovanie perspektivnyh potrebnostej regional'noj sistemy obrazovaniya v pedagogicheskikh kadrah (na primere Respubliki Bashkortostan)* [Forecasting the prospective needs of the regional education system in teaching staff (on the example of the Republic of Bashkortostan)], *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, 1 (38), 13–23. EDN: PBJRJN (In Russian).

14. Burmykina I.V., Hodov M.Yu. (2022), *Prognoznoe modelirovanie razvitiya kadrovogo potenciala obshchego obrazovaniya Lipeckoj oblasti* [Predictive modeling of the development of the personnel potential of general education in the Lipetsk region], *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 1 (167), 20–25. EDN: WFNYMK (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 01.08.2023; одобрена после рецензирования 05.09.2023; принята к публикации 12.09.2023.***

***The article was submitted 01.08.2023; approved after reviewing 05.09.2023; accepted for publication 12.09.2023.***



*Научная статья*

УДК 159.95

ББК 88.28

DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.011

**Н. А. Болзан**

ORCID № 0009-0000-3591-5276

Аспирант кафедры общей и медицинской психологии,  
Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь.

*E-mail: Nika.bolzan@gmail.com*

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ  
КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЖЕНЩИНЫ  
ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ**

**Аннотация**

*Введение.* В данной статье представлены результаты анализа эмоционального компонента психологического благополучия женщин во время беременности, а также обширная систематизация научных концепций и подходов к исследованию данного феномена. Цель статьи — исследовать эмоциональный компонент как один из ключевых критериев оценки психологического состояния беременных женщин, оценить важность психологического контроля эмоциональной составляющей, а также возможность применять эмоциональный компонент в качестве одного из интегральных показателей общего уровня психоэмоционального здоровья личности.

*Материалы и методы.* Так, предметом исследования стал эмоциональный компонент в разрезе психологического состояния

---

© Болзан Н. А., 2023

беременных, который был указан в ряде рассмотренных в данной статье научных работ, в то время как автор нацелен на определение места данного фактора в структуре психоэмоционального состояния беременной женщины, исходя из предпосылки о том, что эмоциональная составляющая является одним из ключевых факторов формирования психологического благополучия будущих матерей, а также одним из аспектов, которым следует уделять особое внимание как самим женщинам, так и медицинским специалистам во время ведения беременности.

*Результаты.* После проведения анализа и изучения результатов статей указанных авторов сделан вывод о том, что эмоциональный компонент выступает одним из ключевых факторов, формирующих психологическое благополучие и состояние беременных женщин. Таким образом, согласно исследованию, данный критерий может быть задействован для оценки уровня психологического благополучия беременных. Также обусловлена необходимость контроля уровня психологического благополучия женщин во время беременности для обеспечения стабильного психоэмоционального состояния личности.

*Обсуждение.* Научная новизна исследования состоит в том, что в результате анализа соответствующих научных материалов и концепций конкретизирована роль эмоционального компонента в структуре психологического состояния беременных женщин, что дало основание для вынесения некоторых предположений и рекомендаций относительно ведения беременности. Также на основе анализа ряда исследований продемонстрирована взаимосвязь между эмоциональным фоном и психологическим здоровьем женщины.

*Заключение.* Даны частичные рекомендации для клиничес-

ких специалистов по учету эмоционального фактора как составляющей психологического благополучия будущих мам во время ведения беременности, а также определены дальнейшие перспективы исследования в данной области психологии и намечены конкретные темы для дальнейшего анализа.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие; психологическое благополучие женщины; беременность; перинатальная психология; факторы благополучной беременности; эмоциональный компонент; субъективная эмоциональная оценка; прикладная перинатальная психология; психологическая диагностика; психологические исследования.

**Основные положения:**

– релевантная методология исследования психологического благополучия беременных женщин представлена комплексным общим подходом;

– эмоциональный компонент представляет собой один из ключевых аспектов формирования психологического благополучия личности во время беременности и может быть оценен не только качественно, но и количественно;

– эмоциональный компонент может рассматриваться как один из интегральных индикаторов общего уровня психоэмоционального состояния беременных женщин.

**1 Введение (Introduction)**

В Республике Беларусь сложилась сложная демографическая ситуация, которая характеризуется спадом количественных показателей беременности и родов. В связи с этим в различных научных направлениях исследователи поднимают проблемы репродуктивного здоровья женщины и укрепление ее здоровья, в том числе психологического.

Снижение показателей уровня рождаемости во многом обусловлены социально-экономическими отношениями, сложившимися в том или ином регионе. Стоит отметить, что спад демографических показателей происходит по всему миру. Так, наблюдается повышение возрастного ценза при вступлении в брак, женщины наравне с мужчинами стараются состоять на работе, а одним из наиболее важных факторов определения психологического благополучия становятся карьерный рост и финансовое благополучие.

Особенным периодом в жизни женщины является период беременности, поскольку это сложный физиологический процесс, который вызывает множество изменений в организме женщины, в том числе изменения, касающиеся психологического состояния. Психологическое состояние характеризуется формированием общего эмоционального состояния женщины к данному процессу, становлением отношения к будущему ребенку.

В представленном исследовании беременность рассматривается как особый физический опыт, который значительно отличается от обычного состояния здоровья.

В научных исследованиях затрагиваются те или иные показатели, отражающие общее психологическое состояние беременных женщин. Одним из таких показателей для диагностики психологического состояния принято использовать уровень психологической готовности к материнству. При этом эмоциональный компонент имеет высокий удельный вес в структуре психологического состояния, однако рассматривается лишь обобщенно.

Предположительно, эмоциональный компонент может рассматриваться в качестве одного из главных факторов, влияющих на психологическое состояние женщины. Так, например, данный ком-

понент так или иначе представлен в описанных в данном материале методиках, однако не исследовался отдельно, в связи с чем остается неизученным уровень его влияния на общее психологическое состояние беременных женщин, его удельный вес в данном процессе. Таким образом, данное исследование направлено на рассмотрение и анализ соответствующей релевантной научной литературы для выявления роли эмоциональных факторов в процессе формирования психологического благополучия беременных женщин, а также на анализ и оценку возможности рассмотрения эмоционального компонента как показателя, характеризующего общее психоэмоциональное состояние человека.

Задачами статьи являются:

1. Определение наиболее актуальной и релевантной методологии оценки психологического благополучия человека.
2. Рассмотрение эмоционального компонента в рамках структуры психологического благополучия беременной женщины.
3. Выявление особенностей формирования и динамики психологического благополучия беременных с точки зрения эмоциональной составляющей — положительных и отрицательных факторов.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Исследование проведено на основании методов научно-теоретического и статистического анализов, проведенных путем описания и сравнения результатов, указанных в релевантной научной литературе. На данный момент в психологической науке сформировались три научных подхода к исследованию феномена психологического благополучия человека, представленные гедонистическим, эвдемонистическим и комплексным подходами. Так,

гуманистический подход предполагает описание психологического благополучия личности через количество испытанных положительных и отрицательных эмоций: испытывая положительные эмоции, человек увеличивает уровень своего психологического благополучия, а испытывая отрицательные, — уменьшает. Одними из наиболее значимых работ в данном направлении стали материалы Н. Брэдберна, Ф.Б. Березина и др. [1; 2]. Однако практика продемонстрировала, что положительные эмоции испытывают и люди с невысоким уровнем психологического благополучия, что говорит о невозможности применения одного указанного критерия для вынесения однозначных выводов.

С другой стороны, эвдемонистический подход, в основном представленный работами К. Д. Рифф, К. Киз, предполагает оценку степени самореализации человека в жизни, а также самооценки личности для выявления психологического благополучия той или иной личности [3; 4]. Тем не менее, эвдемонистический подход не может считаться надежным, поскольку такой анализ не учитывает уникальные психоэмоциональные характеристики каждой личности, что потенциально может привести к неверным результатам или к их неверной интерпретации. По этой причине передний край психологической науки в основном представлен комплексным подходом — методикой, объединяющей несколько подходов с прочими методиками, что обеспечивает учет индивидуальных психоэмоциональных качеств респондентов, однако данное направление получило относительно недавнее развитие. По этой причине на данный момент в научном обозрении отсутствует достаточное количество написанных материалов, чтобы образовывать новые концепции и подходы к изучению психологического благополучия людей, а иссле-

дователи ограничиваются лишь комбинациями и вариациями ранее открытых методов. В основном данный метод представлен работами, например, таких исследователей, как М.В. Галлахер, Ш. Лопез и К.Дж. Причер [5] и др.

Как указано выше, для каждого из подходов предполагается своя методология оценки психологического благополучия личности, в то время как каждая из концепций также задействует эмоциональный компонент в рамках определения психоэмоционального состояния человека. Приведенный в таблице анализ указанных научных подходов позволяет структурировать имеющиеся знания и определить сущность и основные элементы эмоционального компонента в категории психологического благополучия беременных женщин.

Таким образом, можно отметить, что современная методология исследования психологического благополучия личности скорее описывается в комплексе подходов, поскольку он может представить наиболее широкую по сравнению с другими методами картину и учесть множественное количество факторов, что может положительно сказаться на качестве всего анализа (Таблица 1).

**Таблица 1 — Концепции определения эмоционального компонента  
в зависимости от метода исследования психологического благополучия беременных женщин**  
**Table 1 — Concepts of determining the emotional component  
Depending on the method of studying the psychological well-being of pregnant women**

Подход	Автор	Сущность эмоционального компонента
Гедонистический	Н. Брэдберн, Ф. Б. Березини и др. [1; 2]	Психологическое благополучие определяется количеством положительных и отрицательных эмоций
Эвдемонистический	К. Д. Рифф, К. Киз и др.[3; 4]	Степень самореализации личности и самооценка
Комплексный	М. В. Галлахер, Ш. Лопез, К. Дж. Причер и др. [5]	Зависит от выбранной методики



### 3 Результаты (Results)

Так, исследование психологического благополучия женщины во время беременности, а также поиск и оценку его ключевых факторов имеет смысл рассматривать в разрезе комплексного подхода к исследованию психологического благополучия, на фоне того что, по мнению ряда исследователей, например, Н. Д. Твороговой и К. В. Кулешовой [6], беременность воспринимается женщинами как одно из самых важных событий в жизни и сопровождается не только физиологическими изменениями, но и ценностно-смысловой переориентацией. Также период беременности неразрывно связан с возрастанием уровня стресса, изменением гормонального фона, что нередко приводит к появлению эмоционального расстройства у беременных женщин: наиболее часто отмечают проявления тревоги, страха, раздражительности, апатии, депрессии — что указывает на необходимость учета данных особенностей во время анализа психологического благополучия личности при беременности.

Такого подхода придерживаются современные авторы. Так, например, исследователи Дж. Маклиш и М. Редшоу провели анализ эмоционального состояния беременных женщин и его влияние на психологическое благополучие респондентов, обратив внимание на реакцию женщин при эмоциональной поддержке со стороны сверстников. После проведения аудиоинтервью с будущими матерями, а также дополнительного анализа, в ходе которого один исследователь провел тематический анализ всех данных, а второй проанализировал подмножество, большинство женщин описали, что повышение чувства самоуважения, самоэффективности и принятие роли будущего родителя способствовали общему улучшению

психоэмоционального состояния. Это позволило авторам сделать вывод о том, что поддержка сверстников может способствовать улучшению настроения и тревожности путем преодоления чувства «изоляции», развивая у будущих матерей чувство самоуважения и принятия своей потенциальной социальной роли, а это в свою очередь благоприятно сказывается на психологическом благополучии беременных женщин [7].

С другой стороны, Н. Д. Творогова и К. В. Кулешова эмпирически выявили, что показатели физического и психического качества жизни беременных женщин-респондентов в целом ниже нормы, а помимо поддержки со стороны отца ребенка на психологическое благополучие женщин также влияют опыт беременности женщины, а также обстоятельства, которые женщина рассматривает как стрессогенные [6]. Это также позволяет сделать вывод о том, что на формирование психологического благополучия женщин во время беременности оказывает влияние ряд эмоциональных компонентов.

Ряд авторов, например, Ф. Кая и И. Я. Акдоган попытались исследовать психологическое благополучие во время беременности исходя из иных предпосылок — через влияние самосострадания (self-compassion) на психоэмоциональное состояние человека. Так, при анализе опыта 337 респондентов — беременных женщин установлено, что среди прочего психологическое благополучие статистически значимо зависит от эмоциональных компонент, выраженных удовлетворенностью отношениями с партнером и уровнем самосострадания, то есть от принятия беременной женщиной себя и своего негативного психоэмоционального состояния для дальнейшего улучшения психологического благополучия [8].

В то же время С. Чанкая и Т. Ибрагимоглу, исследовав психологическое благополучие 201 беременной женщины с угрозой выкидыша, определили, что эмоциональная составляющая: стресс, тревога и неприятие неопределенности существенно влияют на психоэмоциональное состояние женщин, составивших выборку. Влияние подтвердилось в 52 % случаев. Так, авторы сделали вывод о необходимости оценки указанных эмоциональных проявлений при наблюдении за беременными женщинами с угрозой выкидыша и о важности оказания не только физиологической, но и биопсихосоциальной помощи беременным [9].

Таким образом, исходя из описанных выше исследований, психологическое состояние личности во время беременности может определяться такими эмоциональными характеристиками, как настроение, наличие депрессии, тревоги, общим количеством положительных эмоций и т. д.

После структуризации данных, приведенных в проанализированных работах, предлагается концептуальная модель. Предложенная модель показывает наличие взаимосвязи жизненного статуса женщины и эмоционального компонента. *Положительное* эмоциональное состояние характеризуется позитивным эмоциональным компонентом, который складывается из положительных событий в жизни женщины: наличием опыта материнства, состоявшимся замужеством, рождением детей. *Отрицательное* эмоциональное состояние характеризуется наличием негативного опыта материнства, большого количества негативных событий или потрясений: потерей ребенка, лечением в больнице, разводом, потерей близких и др. (рисунок 1).

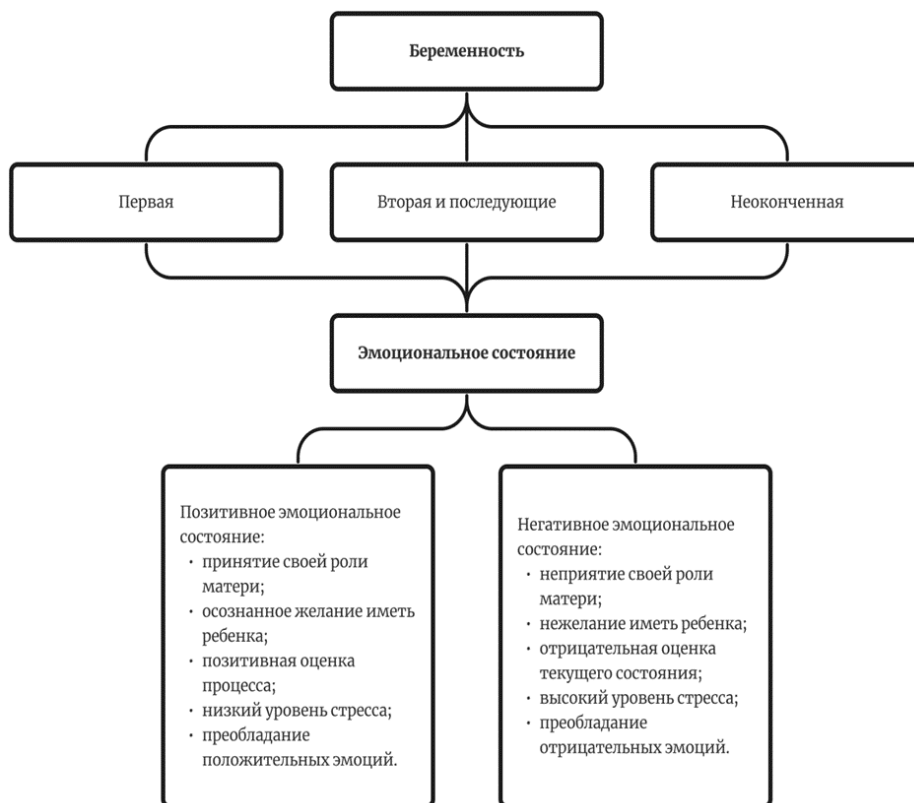


Рисунок 1 — Концептуальная модель психологического благополучия во время беременности

Figure 1 — Conceptual model of psychological well-being During pregnancy

Таким образом, согласно проанализированным ранее исследованиям, эмоциональный компонент, характеризующий негативное эмоциональное состояние беременной женщины, включает в себя такие факторы, как:

- эгоцентризм;
- высокая эмоциональная чувствительность – мнительность, тревожность, депрессия, стресс;
- отрицательная оценка состояния беременности и родов.

Позитивное эмоциональное состояние характеризуется:

- положительным отношением к этапам беременности: желание иметь ребенка, осознание своей роли как матери и т. д.;
- устойчивым уровнем готовности к материнству: отсутствие стресса, тревоги, депрессии;
- наличием в основном положительных эмоций.

Таким образом, критерии эмоционального компонента проявляются через призму субъекта – беременную женщину – в социальной, смысловой и личностной сферах.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Исходя из результатов исследования релевантной научной литературы, посвященной анализу психологического благополучия во время беременности, эмоциональный компонент может считаться одним из ключевых и информативным критерием оценки указанного феномена. Соответственно, определяющим показателем психологического благополучия может считаться преобладающее эмоциональное состояние, связанное с позитивными эмоциональными переживаниями. Также ряд исследований демонстрирует, что анализ психологического благополучия беременных женщин необходим при ведении беременности и может проводиться методом диагностики эмоциональных состояний (Болзан В.А. Психологическое благополучие женщины в период беременности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2021. № 5. С. 53–58; Болзан В. А. Психологические факторы благополучной беременности // International Journal of Medicine and Psychology. 2023. № 5. С. 217–224).

Тем не менее, несмотря на большую значимость эмоционального компонента в структуре психологического благополучия

беременных женщин, данный критерий остается недостаточно изученным. Однако в связи с обновлением и расширением медицинских баз данных, а также появлением все более новых статистических выборок значимость эмоциональных факторов может уточняться. Также с научной точки зрения интересно рассмотрение вопроса психологического благополучия женщин во время беременности на вариационных выборках: с учетом социальных, физиологических и других особенностей респондентов.

В ходе исследования релевантной научной литературы по указанной теме сделаны следующие выводы:

1. Оценить психологическое благополучие беременной женщины можно с помощью одного из основополагающих — эмоционального компонента.

2. Эмоциональный компонент можно перевести в количественное и качественное выражение, что позволяет провести его оценку статистически и выделить определенные уровни психологического благополучия, основываясь на ряде исходных данных.

3. При выборе диагностических методов для исследования психологического благополучия женщины во время беременности комплексный подход представляется наиболее релевантным в соответствии с уровнями осознаваемости или неосознаваемости эмоциональных состояний.

## **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, согласно проанализированным научным материалам, написанным в рамках тематики оценки психологического благополучия личности, установлено, что ключевая и наиболее релевантная методология рассмотрения данного феномена представлена комплексным общим подходом, что находит отражение

в научных статьях иностранных и отечественных авторов. При этом по результатам текущего исследования эмоциональный компонент составляет один из ключевых критериев оценки психологического состояния беременных женщин, а в ходе анализа приведенных выше материалов было также установлено снижение уровня психологического благополучия беременных под воздействием различных психоэмоциональных факторов, что говорит о необходимости психологического контроля и оценки женщин во время беременности для поддержания стабильности психоэмоционального уровня личности.

В то же время может иметь место не только качественная, но и количественная оценка эмоционального компонента психологического благополучия той или иной личности. Так, данный аспект можно анализировать посредством интегральных оценок, а также общего заключения специалистов в области психологии и действующих врачей. Данная особенность позволяет проводить оценку и анализ психологического благополучия беременных женщин и других личностей как с помощью описательных, так и с помощью статистических методов даже на масштабных выборках субъектов, учитывая различные экстерналии и основываясь на наборе исходных данных.

Важно отметить, что эмоциональный компонент может быть одним из ключевых факторов формирования психологического благополучия женщины во время беременности, а значит, может применяться в качестве одного из интегральных показателей, потенциально отражающих общий уровень психоэмоционального здоровья респондентов.

## Библиографический список

1. Кучина Т. И. Психологическое благополучие молодых людей в изменяющемся мире // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3. С. 72–80. DOI 10.24158/spp.2022.3.10. EDN: FVWCJY
2. Дружилов С. А. Психическая адаптация в новой реальности: феномен, факторы, критерии, индикаторы, вызовы // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 82–89. DOI 10.24158/spp.2022.8.12. EDN: AJEKEM
3. Gao J., McLellan R. (2018) ,“Using Ryff’s scales of psychological well-being in adolescents in mainland China”, *BMC Psychology*, vol. 6, pp. 1–8. (Scopus, WoS).
4. Magyar J.L. & Keyes C.L.M. (2019) “Defining, measuring, and applying subjective well-being”, *American Psychological Association*, pp. 389–415.
5. Gallagher M.W., Lopez S.J., Preacher K.J. (2009), “The hierarchical structure of well-being”, *Journal of Personality*, vol. 77, pp. 1025–1050. (Scopus, WoS).
6. Творогова Н. Д., Кулешова К. В. Состояние благополучия женщины в период беременности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2017. Т. 9, № 4 (45). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2017\\_4\\_45/nomer\\_05.php](http://mprj.ru/archiv_global/2017_4_45/nomer_05.php). (дата обращения: 20.06.2023).
7. McLeish J. & Redshaw M. (2017), “Mothers’ accounts of the impact on emotional wellbeing of organised peer support in pregnancy and early parenthood: a qualitative study”, *BMC Pregnancy and Childbirth*, T. 17, vol. 28, pp. 1–14. (Scopus, WoS).
8. Kaya F. & Akdoğan İ.Y. (2022), “The examination of psychological well-being in pregnant women in terms of demographic and pregnancy-related features and self-compassion”, *Journal of Education and Research in Nursing*, vol. 19, pp. 85–92.
9. Çankaya S., İbrahimoglu T. (2002), “Stress, anxiety, intolerance of uncertainty, and psychological well-being characteristics of pregnant women with and without threatened miscarriage: a case-control study”, *Journal of Obstetrics and Gynaecology*, vol. 42. pp. 3577–3583. (Scopus, WoS).

**N. A. Bolzan**

ORCID No. 0009-0000-3591-5276

Graduate student of Department of General and Medical Psychology,  
Belarusian State University, Minsk, Belarus.

*E-mail: Nika.bolzan@gmail.com*



# THE EMOTIONAL COMPONENT AS ONE OF THE MAIN INDICATORS OF A WOMAN'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING DURING PREGNANCY

## Abstract

*Introduction.* This article presents the results of the analysis of the emotional component of the psychological well-being of women during pregnancy, as well as an extensive systematization of scientific concepts and approaches to the study of this phenomenon. The purpose of the article is to investigate the emotional component as one of the key criteria for assessing the psychological state of pregnant women, to assess the importance of psychological control of the emotional component, and the possibility of using the emotional component as one of the integral indicators of the overall level of psychoemotional health of the individual.

*Materials and methods.* Thus, the subject of the study was the emotional component in the context of the psychological state of pregnant women, which was indicated in a number of scientific papers considered in this article, while the author was aimed at determining the place of this factor in the structure of the psycho-emotional state of a pregnant woman, based on the premise that the emotional component is one of the key factors in the formation of psychological the well-being of expectant mothers, as well as one of the aspects that should be given special attention – both to women themselves and medical professionals – during pregnancy.

*Results.* After analyzing and studying the results of the articles, the emotional component was concluded to be one of the key factors shaping the psychological well-being and condition of pregnant women. Thus, according to the study, this criterion can be used to assess the level of psychological well-being of pregnant women. Also, in conclusion of the paper, the importance of the level of psychological well-being control during pregnancy was determined to ensure a stable psycho-emotional state of such individuals.

*Discussion.* The scientific novelty of the study is that as a result of the analysis of relevant scientific materials and concepts, the role of the emotional component in the structure of the psychological state of pregnant women was concretized, which gave rise to some assumptions and recommendations regarding pregnancy management. Also, based on the analysis of a number of studies, the relationship between the emotional background and the psychological health of a woman was demonstrated.

*Conclusion.* At the end of the article, partial recommendations were given for clinical specialists on taking into account the emotional factor as a component of the psychological well-being of expectant mothers during pregnancy, as well as further prospects for research in this field of psychology were identified and specific topics for further analysis were outlined.

**Keywords:** Psychological well-being; Woman's psychological well-being; Pregnancy; Perinatal psychology; Happy pregnancy factors; Emotional component; Subjective emotional assessment; Applied perinatal psychology; Psychological diagnosis; Psychological research.

**Highlights:**

The relevant methodology for the study of the pregnant women psychological well-being is represented by the complex approach;

The emotional component is one of the key aspects of the psychological well-being formation during pregnancy and can be assessed both qualitatively and quantitatively;

The emotional component can be considered as one of the integral indicators of the psycho-emotional general state during pregnancy.

**References**

1. Kuchina T.I. (2022), *Psihologicheskoe blagopoluchie molodyh lyudej v izmenyayushchemsya mire* [Psychological well-being of young people in a changing world], *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 3, 72–80. DOI 10.24158/spp.2022.3.10. EDN: FVWCJY (In Russian).

2. Druzhilov S.A. (2022), *Psihicheskaya adaptaciya v novoj real'nosti: fenomen, faktory, kriterii, indikatory* [Mental adaptation in the new reality: phenomenon, factors, criteria, indicators, challenges], *Vyzovy, Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika*, 8, 82–89. DOI 10.24158/spp.2022.8.12. EDN: AJEKEM (In Russian).

3. Gao J., McLellan R. (2018) ,“Using Ryff’s scales of psychological well-being in adolescents in mainland China”, *BMC Psychology*, vol. 6, pp. 1–8. (Scopus, WoS).

4. Magyar J.L. & Keyes C.L.M. (2019) “Defining, measuring, and applying subjective well-being”, *American Psychological Association*, pp. 389–415.

5. Gallagher M.W., Lopez S.J., Preacher K.J. (2009), “The hierarchical structure of well-being”, *Journal of Personality*, vol. 77, pp. 1025–1050. (Scopus, WoS).

6. Tvorogova N.D., Kuleshova K.V. (2017), *Sostoyanie blagopoluchiya zhenshchiny v period beremennosti* [The state of a woman’s well-being during pregnancy], *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, 9, 4 (45). Available at: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2017\\_4\\_45/nomer05.php](http://mprj.ru/archiv_global/2017_4_45/nomer05.php). (Accessed: 20.06.2023). (In Russian).

7. McLeish J. & Redshaw M. (2017), “Mothers’ accounts of the impact on emotional wellbeing of organised peer support in pregnancy and early parenthood: a qualitative study”, *BMC Pregnancy and Childbirth*, T. 17, vol. 28, pp. 1–14. (Scopus, WoS).

8. Kaya F. & Akdoğan İ.Y. (2022), “The examination of psychological well-being in pregnant women in terms of demographic and pregnancy-related features and self-compassion”, *Journal of Education and Research in Nursing*, vol. 19, pp. 85–92.

9. Çankaya S., İbrahimoğlu T. (2002), “Stress, anxiety, intolerance of uncertainty, and psychological well-being characteristics of pregnant women with and without threatened miscarriage: a case-control study”, *Journal of Obstetrics and Gynaecology*, vol. 42. pp. 3577–3583. (Scopus, WoS).

**Статья поступила в редакцию 11.09.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.**

**The article was submitted 11.09.2023; approved after reviewing 15.09.2023; accepted for publication 28.09.2023.**

**Научная статья**

**УДК 159.9.072**

**ББК 88.9**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.012**

**В. И. Долгова<sup>1</sup>, О. В. Бельтюкова<sup>2</sup>, К. А. Овечкина<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 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*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-1498-4955

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,  
Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация.

*E-mail: usr19880@vyatsu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0009-0006-2863-7945

Психолог, Частное учреждение дополнительного образования и реализации  
социальных проектов «Центр социально-психологической помощи»,  
г. Киров, Российская Федерация.

*E-mail: stud115802@vyatsu.ru*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЛОРОЛЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ**

### **Аннотация**

*Введение.* Изучение содержания и особенностей полоролевых стереотипов приводит к необходимости выявления актуальных тенденций изменения стереотипных представлений. Цель работы — провести теоретическое и эмпирическое исследование характера взаимосвязей полоролевых стереотипов и психологического благополучия на примере студентов вуза.

*Материалы и методы.* Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация; эмпирические: тестирование, анкетирование; статистические: вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна-Уитни. Методики

---

© Долгова В. И., Бельтюкова О. В., Овечкина К. А., 2023

исследования: «Гендерный профиль полоролевых женских стереотипов» О. Л. Кустовой; «Гендерный профиль полоролевых мужских стереотипов» О. Л. Кустовой; «Самооценка склонности к гендерной стереотипизации» О. Н. Богданович в модификации Н. П. Фетискина; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко. В исследовании приняли участие студенты (N = 60) ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет».

*Результаты.* Взаимосвязь общего уровня психологического благополучия с уровнем подверженности полоролевыми стереотипами не подтвердилась, что позволяет утверждать, что полоролевые стереотипы и общий уровень психологического благополучия представляют собой независимые явления. Уровень подверженности полоролевым стереотипам различается в зависимости от пола студентов: юноши демонстрируют более высокий уровень гендерной стереотипизации, чем девушки.

*Обсуждение.* Результаты диагностики уровня подверженности полоролевым стереотипам показали, что юноши демонстрируют более высокий уровень гендерной стереотипизации, чем девушки. У девушек, в свою очередь, выявлена прямая корреляционная связь самопринятия с уровнем гендерной стереотипизации.

*Заключение.* Проведенное исследование подтверждает теоретическую значимость работы, которая заключается в анализе и систематизации имеющихся в науке исследований по проблеме полоролевых стереотипов и психологического благополучия студентов вуза, что позволяет расширить и конкретизировать научные представления об особенностях и взаимосвязи данных феноменов у обучающихся. Результаты исследования использованы в процессе

тренингового взаимодействия по развитию компонентов психологического благополучия с учётом выраженности гендерных стереотипов.

**Ключевые слова:** социальный стереотип; полоролевой стереотип; женский стереотип; мужской стереотип; психологическое благополучие; личность; студенты вуза.

**Основные положения:**

– исследование взаимосвязи психологического благополучия и подверженности полоролевым стереотипам следует проводить с учетом гендерных, социальных и конструктивистских теорий гендерной стереотипизации и с помощью основных парадигм изучения данного феномена — гедонистической и эвдемонистической;

– между системой компонентов психологического благополучия и подверженностью полоролевым стереотипам могут существовать взаимосвязи, обнаруживающие различия в уровне гендерной стереотипизации;

– трансформация полоролевых стереотипов в современной студенческой среде неизбежна, поскольку полоролевые стереотипы являются и причиной, и следствием гендерных различий и положения мужчин и женщин в обществе.

**1 Введение (Introduction)**

Полоролевые стереотипы, являясь частным случаем социальных стереотипов, в качестве самостоятельного явления стали изучаться лишь с 1970-х годов. Стереотипы служат для экономии усилий и защиты нашего положения в общества (У. Липпман, 2004 [1]; И. А. Фешкина, 2009 [2]). До 1950-х годов преобладала негативная оценка стереотипа как явления, вплоть до исследований О. Клайнберга, доказавших, что не все стереотипы являются

ложными [3]). Они могут выражать правдивые свойства и качества объектов, по отношению к которым были сформированы.

Интерес учёных к полоролевым стереотипам начинает возникать с середины XX в., когда произошли существенные трансформации в сфере общественных отношений, в частности, переосмысление в общественном сознании традиционно мужских и женских ролей, возрастающее участие женщин в общественных делах, в науке и политике, появление социологизаторских взглядов на различия в положении мужчин и женщин в обществе. Изучение полоролевых стереотипов ведётся, как правило, в рамках гендерных исследований. Термин «гендерные исследования» появился в 80-е годы прошлого века в европейских и американских университетах и был направлен, как правило, в сторону женской половины населения, её проблем и достижений, что объясняется в некой степени маргинализированным положением женщин.

Психологическое благополучие личности — сложная комплексная система переживания личностью отдельных событий своей жизни и всей жизни в целом, отличающаяся следованием накопительному принципу. Это и доминирующее настроение, которое определяется полнотой реализации потребностей личности с учётом культурных норм и индивидуальных представлений, ценностей и уровня притязаний. Это и умение устанавливать и поддерживать взаимосвязи с окружающими, быть гибким и открытым в процессе коммуникации. Это и наличие у человека чувства осмысленности и направленности жизни. Наконец, это и самопринятие, которое отражает позитивную оценку своей личности, жизненного опыта, качеств, как положительных, так и отрицательных (Н. А. Суворова, Е. В. Сараева, 2017 [4]).

В психологии существуют термины, трактующие психологическое состояние человека как благополучное. Гедонистические концепции считают центральным компонентом аффективные переживания, а эвдемонистические концепции — полноту самореализации личности. Так, к гедонистической группе теорий относятся концепции Н. Брэдмера и Э Динера, отличительной особенностью которых является трактовка феномена благополучия через явления удовлетворённости и неудовлетворённости. Эвдемонистический подход предполагает, что благополучие личности зависит от полноты её реализации в конкретных обстоятельствах. Личностный рост, активность и реализация своего потенциала в эвдемонистических концепциях являются важнейшими факторами благополучия. Тем не менее, оба подхода имеют свои недостатки. Главный недочёт гедонистического подхода состоит в недостаточной теоретической разработанности, а эвдемонистического — в сложности эмпирической оценки феномена благополучия (В. Р. Манукян, Е. Г. Трошихина, 2016 [5]).

Исследование личности студентов как представителей особой социально-демографической группы вызвано общей характеристикой – получением высшего образования. Возрастной диапазон названной группы лежит во втором периоде юности или первом этапе зрелости, в основном в интервале между 17 и 25 годами. В студенческом периоде завершается становление всех уровней психики человека (Д. И. Гасанова, А. Н. Магомедова, М. Б. Алиева, 2021 [6]). Жизненное самоопределение как один из основных процессов, проживаемых студентами, предполагает формирование и освоение полоролевых отношений как базы для выстраивания взаимоотношений с противоположным полом (Е. П. Севостьянова,



2018 [7]; У. Е. Логиновских, 2022 [8]). В полоролевых отношениях студенты воспроизводят те гендерные схемы, которые были усвоены ими в процессе гендерной идентификации и полоролевой социализации. Благодаря этим процессам индивид соотносит себя с определенным полом и перенимает нормы маскулинности — феминности, принятые в современном обществе.

Целью данной работы было изучение и анализ взаимосвязи полоролевых стереотипов и психологического благополучия студентов вуза.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

С целью изучения и анализа интересующих взаимосвязей решены несколько задач:

- 1) подобрать методический аппарат для изучения психологического благополучия и полоролевой стереотипизации;
- 2) организовать и провести диагностику индикаторов исследования;
- 3) обнаружить особенности взаимосвязей показателей выраженности полоролевых стереотипов с компонентами психологического благополучия студентов, а также определить содержание каждого стереотипа.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» со студентами 1-4 курсов факультета физической культуры и спорта и факультета педагогики и психологии в количестве 60 человек, среди которых 32 юноши и 28 девушек. Возраст участников исследования — от 18 до 29 лет, средний возраст среди девушек — 20 лет, среди юношей — 21 год.

Диагностика психологического благополучия студентов осуществлялась с помощью методики «Шкала психологического

благополучия» К. Рифф в адаптации в 2005 г. авторами Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко [9]. Эта методика зарекомендовала себя как надёжный диагностический инструмент в исследованиях психологического благополучия различных социальных групп. Она имеет интегральную шкалу психологического благополучия, а также шесть субшкал, направленных на оценку структурных компонентов благополучия: автономности, компетентности, стремления к личностному росту, жизненных целей, позитивных взаимоотношений, а также уровня самопринятия. Студентам предлагалось ответить на 84 вопроса, оценив предложенные утверждения об их жизни по шкале от 1 до 6 баллов. Обработка результатов представляет собой подсчёт набранных баллов с помощью ключа.

С целью диагностики уровня подверженности гендерным стереотипам была использована методика на определение уровня гендерной стереотипизации «Самооценка склонности к гендерной стереотипизации» О. Н. Богданович в модификации Н. П. Фетискина [10]. Методика позволяет определить, насколько респондент подвержен влиянию стереотипных представлений о ролях и особенностях мужчин и женщин. По результатам прохождения опросника определялся уровень полоролевой стереотипизации респондента: высокий, средний или низкий. Методика содержит 21 утверждение, по отношению к которым нужно высказать свое мнение. В процессе обработки данных подсчитывался количество положительных и отрицательных ответов.

Методики О. Л. Кустовой «Гендерный профиль полоролевых женских стереотипов» и «Гендерный профиль полоролевых мужских стереотипов» позволили дополнить содержательный компонент полоролевых стереотипов современных студентов [11].

Методы математической и статистической обработки данных представлены вычислением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни (С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина, 2014 [12]).

### 3 Результаты (Results)

В результате диагностики психологического благополучия студентов с помощью методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко выявлены показатели психологического благополучия у девушек и юношей. Данные показатели представлены в следующих таблицах. Из полученных данных можно сделать вывод, что показатели компонентов психологического благополучия у юношей и девушек не имеют статистических различий (Таблицы 1, 2). Распределение психологического благополучия по уровням представлено на рисунке 1.

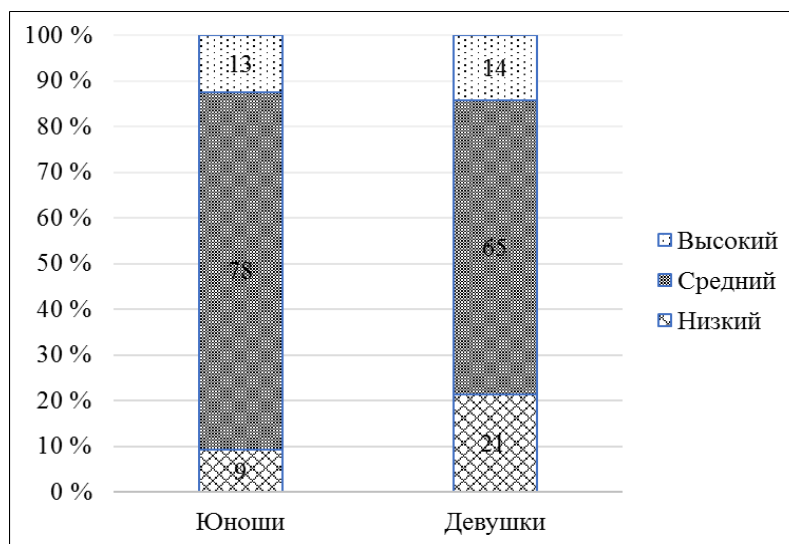


Рисунок 1 — Распределение психологического благополучия по уровням

Figure 1 — Distribution of psychological well-being by levels

Таблица 1 — Показатели психологического благополучия девушек

Table 1 — Indicators of the psychological well-being of girls

Шкала	Среднее значение	Медиана	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экссесс
Позитивные отношения	065,0	066,0	09,9	-0,083	-0,257
Автономия	056,0	058,0	10,7	-0,591	0,906
Управление средой	056,0	054,5	12,0	-0,120	-0,520
Личностный рост	067,0	069,0	09,7	-0,385	-0,594
Жизненные цели	065,0	064,0	11,7	-0,343	-0,982
Самопринятие	059,0	060,5	12,5	-0,123	-0,988
Психологическое благополучие	366,0	381,5	52,8	-0,014	-0,943

Таблица 2 — Показатели психологического благополучия юношей

Table 2 — Indicators of the psychological well-being of young men

Шкала	Среднее значение	Медиана	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экссесс
Позитивные отношения	063,0	065,0	10,3	-0,846	0,490
Автономия	060,0	061,0	09,0	0,181	-0,635
Управление средой	060,0	060,0	09,0	-0,049	-0,739
Личностный рост	063,0	063,0	09,0	-0,302	-0,374
Жизненные цели	063,0	063,0	10,0	-0,082	-0,421
Самопринятие	060,0	060,0	10,5	-0,243	-0,378
Психологическое благополучие	369,0	374,5	42,1	-0,233	-0,437

По результатам диагностики выявлено, что 78 % юношей и 65 % девушек имеют средний уровень психологического благополучия, 13 % и 14 % соответственно, высокий, а 9 % и 21 % — низкий.

Несмотря на преобладание среднего уровня психологического благополучия, можно обратить внимание, что среди девушек чаще, чем среди юношей встречается низкий уровень данного показателя, что следует учесть при разработке тренинга для студентов вуза по повышению психологического благополучия.

Диагностика уровня стереотипизации с помощью методики «Самооценка склонности к гендерной стереотипизации» О. Н. Богданович в модификации Н. П. Фетискина позволила выявить следующие результаты (Таблица 3).

Таблица 3 — **Результаты диагностики гендерной стереотипизации**

Table 3 — **Results of the diagnosis of gender stereotyping**

Респонденты	Среднее значение	Медиана	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс
Юноши	11,4	12	4,3	-0,67	-0,34
Девушки	7,8	8	4,6	-0,02	-1,29

Из представленных данных мы видим, что гендерные стереотипы у юношей более выражены, чем у девушек. Проверка полученных показателей с помощью U-критерия Манна-Уитни подтвердила, что существуют значимые различия в уровне гендерной стереотипизации ( $p = 0,007$ ) студентов женского и мужского пола.

Разделение показателей гендерной стереотипизации по уровням, выделенным авторами методики, представлены на рисунке 2.

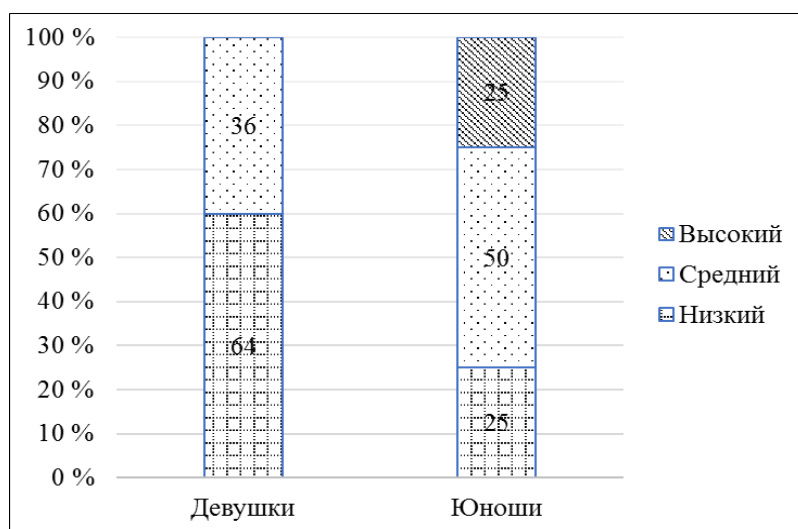


Рисунок 2 — Распределение уровней гендерной стереотипизации в зависимости от пола

Figure 2 — Distribution of levels of gender stereotyping Depending on gender

Исходя из представленных данных, можно наглядно проследить различия в уровне гендерной стереотипизации у юношей и девушек. Так, большинство девушек (64 %) имеют низкий уровень стереотипизации, а значит, менее подвержены влиянию полоролевых стереотипов и не стремятся их поддерживать. Можно отметить, что среди девушек не наблюдается высоких показателей уровня гендерной стереотипизации, что также отражает тенденцию студенток не ограничивать себя рамками традиционных представлений о том, как должны вести себя мужчины и женщины, быть более гибкими и открытыми к разнообразию.

Что касается юношей, у 50 % наблюдается средний уровень выраженности гендерных стереотипов, у 25 % — высокий, и у 25 % — низкий. Юноши более подвержены гендерной стереотипизации, нежели девушки. Усваивая стереотипные представления

о содержании гендерной роли, иными словами, гендерные схемы, личности стремятся в своём поведении соответствовать им и не выходить за рамки существующих гендерных норм. Поощряя в себе и других проявление исключительно приемлемых полоролевых стереотипов, в обществе закрепляется «нужная» форма поведения. Стереотипы в данном случае имеют роль самореализующегося пророчества, поддерживая развитие в личности культивируемых черт.

Многие полоролевые стереотипы загоняют человека в определённые рамки, за которые сложно выйти без общественного неодобрения. Исходя из данного факта, можно предположить, почему у девушек выявлены более низкие показатели стереотипизации. Нежелание студенток следовать тем нормам, которые были долгое время приняты в культуре и которые могут ограничивать их на пути самореализации в выборе профессии, увлечений, образа жизни и поведения, побуждает их более критично относиться к стереотипным представлениям. Однако, высокий уровень стереотипизации среди юношей также влияет и на их отношение к самим себе, ведь присваивая себя гендерные стереотипы, юноши тоже ставят себе определённые ограничения и вынуждены соблюдать их, проявляя приемлемые качества и подавляя нежелательные.

В ходе проверки гипотезы о взаимосвязи компонентов психологического благополучия с уровнем гендерной стереотипизации, т. е. подверженности полоролевым стереотипам (Таблица 4).



**Таблица 4 — Взаимосвязь гендерной стереотипизации с психологическим благополучием и его структурными компонентами**

**Table 4 — Relationship between the gender stereotyping and psychological well-being and its structural Components**

Респонденты	Психологическое благополучие	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие
Юноши	-0,007	-0,028	-0,540*	0,159	0,025	0,370**	-0,008
Девушки	0,209	0,096	-0,450**	0,202	0,118	0,289	0,383**
Всего	0,120	-0,012	-0,263**	0,203	-0,016	0,210	0,162
<p>Примечание</p> <p>*<math>p \leq 0,01</math>;</p> <p>**<math>p \leq 0,05</math></p>							

Исходя из представленных данных, можно наблюдать, что некоторые факторы психологического благополучия взаимосвязаны с уровнем гендерной стереотипизации. Так, «автономия» как компонент благополучия имеет обратную корреляционную связь с уровнем гендерной стереотипизации как у девушек, так и у юношей. Данный факт свидетельствует о том, что студенты с большей выраженностью полоролевых стереотипов имеют склонность к зависимости от мнения и оценок окружающих и конформизму. В то время как более свободные от оценок окружения, независимые и самостоятельные респонденты, имеющие тенденцию опираться на собственные нормы и ценности, демонстрируют меньший уровень поддержки полоролевых стереотипов.

Подтверждена также прямая корреляционная связь компонента «жизненные цели» с уровнем гендерной стереотипизации у юношей. Данная составляющая психологического благополучия личности отражает наличие у человека жизненной цели и ощущение смысла, наполненности и направленности жизни. Можно предположить, что высокий уровень согласия с существующими полоролевыми стереотипами у юношей помогает чувствовать согласованность с принятой в обществе системой ценностей и представлениями мужественности — женственности, что способствует ощущению направленности и непротиворечивости жизни. Так, например, усвоение юношами одних из ключевых гендерных стереотипов о роли защитника и кормильца в семье может помочь им ощущать направленность и наполненность жизни в случае, если они планируют учиться и работать в дальнейшем на благо своей семьи.

У девушек, в свою очередь, выявлена прямая корреляционная связь самопринятия с уровнем гендерной стереотипизации. Из

этого следует, что студентки с позитивным отношением к своей личности, принимающие как положительные, так и ее отрицательные стороны, в большей степени имеют тенденцию к принятию и ассимиляции существующих полоролевых стереотипов. Можно предположить, что девушки, чьи личные ценности и убеждения совпадают с типичными гендерными представлениями, имеют более позитивное самоотношение.

По таким факторам, как «позитивные отношения с окружающими», «управление средой», «личностный рост» и уровню психологического благополучия как интегральной характеристикой не было выявлено взаимосвязи с выраженностью полоролевых стереотипов. Следовательно, явления полоролевых стереотипов и психологического благополучия не имеют друг на друга влияния и представляют собой независимые личностные характеристики.

По результатам изучения взаимосвязи компонентов психологического благополучия с уровнем гендерной стереотипизации выявлено, что такой фактор, как «автономия», имеет обратную корреляционную связь с уровнем выраженности полоролевых стереотипов студентов обоих полов, в то время как фактор «жизненные цели» у юношей и фактор «самопринятие» у девушек имеют прямую корреляцию с уровнем гендерной стереотипизации.

Методика О. Н. Богданович позволила раскрыть содержание полоролевых стереотипов современных студентов. Данные о процентном соотношении согласия и несогласия со стереотипными представлениями о мужчинах и женщинах представлены в таблице 5.

Таблица 5 — Ответы респондентов на вопросы анкеты «Самооценка склонности к гендерной стереотипизации»  
 Table 5 — Respondents' answers to the questions of the questionnaire “Self-assessment of propensity to gender stereotyping”

Утверждение	Ответ респондента, %					
	Да			Нет		
	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины	Всего
1 Мужчины должны быть активными, целеустремленными	93,8	78,6	87	06,3	021,4	13
2 Женщины должны всегда хорошо выглядеть	65,6	42,9	55	34,4	057,1	45
3 Женщины должны уметь готовить еду и вести хозяйство	75,0	42,9	60	25,0	057,1	40
4 Женщина должна заботиться о мужчине, а мужчина – быть ее защитником	84,4	67,9	77	15,6	032,1	23
5 Женщины должны быть сексуально привлекательными	78,1	57,1	68	21,9	042,9	32
6 Мужчины должны уметь забить гвоздь, починить кран, утюг	68,8	64,3	67	31,3	035,7	33
7 Карьера — основа жизни мужчин, они должны иметь престижную работу	59,4	46,4	53	40,6	053,6	47

Продолжение таблицы 5

Continuation of Table 5

Утверждение	Ответ респондента, %					
	Да			Нет		
	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины	Всего
8 Мужчина всегда должен стремиться завоевать и покорить женщину	37,5	50,0	43	62,5	050,0	57
9 Женщины не должны быть легко доступными для мужчин	87,5	67,9	78	12,5	032,1	22
10 Мужчинам неважно, выглядят ли они привлекательно	25,0	28,6	27	75,0	071,4	73
11 Семья для мужчин не главное	15,6	28,6	22	84,4	071,4	78
12 Мужчины, если они занимаются типично женской профессией, становятся женственными	18,8	21,4	20	81,3	078,6	80
13 Ответственность за финансовое благополучие семьи лежит на мужчинах	68,8	46,4	58	31,3	053,6	42
14 Материнство — основа жизни женщин, они должны рожать детей	50,0	32,1	42	50,0	067,9	58

Продолжение таблицы 5

Continuation of Table 5

Утверждение	Ответ респондента, %					
	Да			Нет		
	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины	Всего
15 Мужчины должны зарабатывать больше, чем женщины	65,6	39,3	53	34,4	060,7	47
16 Женщины должны быть скромными	37,5	21,4	30	62,5	078,6	70
17 Женщины не должны стремиться овладеть типично мужской профессией	50,0	17,9	35	50,0	082,1	65
18 Ответственность за сохранение семьи лежит на женщинах	31,3	03,6	18	68,8	096,4	82
19 Женщины не должны стремиться заработать больше мужчин	81,3	14,3	50	18,8	085,7	50
20 Спорт для мальчиков более важен, чем для девочек	40,6	10,7	27	59,4	089,3	73
21 Смотреть за детьми – чисто женское дело	03,1	00,0	02	96,9	100,0	98

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Исследования других специалистов показали, что содержание полоролевых стереотипов современных студентов в определённых моментах аналогично традиционным гендерным представлениям (Т. О. Бородовицына, 2020 [13]; А. Г. Рынзина, А. С. Великанова, 2021 [14]), однако, во многом гендерные стереотипы не находят подтверждения в сознании молодёжи.

В целом, гендерные представления юношей более консервативны и патриархальны, чем девушек. Представления девушек, в свою очередь, более эгалитарны и демократичны, и характеризуются открытостью новому опыту, не ограничивающему их деятельность рамками семьи и «типично женской» деятельности.

Методики «Гендерный профиль полоролевых женских стереотипов» и «Гендерный профиль полоролевых мужских стереотипов» О. Л. Кустовой позволили дополнить содержательный компонент полоролевых стереотипов современных студентов. В соответствии с полученными данными проявилась склонность оценивать характеристики представителей своего пола более положительно, чем представителей другого пола. Это можно объяснить стремлением к поддержанию позитивной социальной идентичности. Так, представителям ингруппы приписывались более позитивные качества, в то время как членам аутгрупп — более негативные.

Тем не менее, по результатам составления общего профиля характеристик мужчин и женщин, в который вошли оценки как от девушек, так и от юношей, выявлено, что по таким характеристикам, как «предпочитает компромиссы», «красивый(ая)», «обаятельный(ая)», «искренний(ая)», «эмоциональный(ая)», «имеет дома животных», «хорошо одет(а)», «любит детей» девушки получили более

высокий показатель, что подтвердилось в ходе проверки с помощью U-критерия Манна-Уитни ( $p \leq 0,05$ ). Названные черты отражают существующие представления о девушках как об эмоциональных, неконфликтных личностях, обладающих такими характеристиками, как физическая красота, внешняя привлекательность, любовь к детям и животным.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Проведенное исследование выявило следующее.

Ведущими теориями развития стереотипизации являются когнитивные, социальные, конструктивистские теории. С точки зрения когнитивных теорий гендерная стереотипизация является частью познавательного процесса, так как способствует упрощению восприятия картины мира посредством схематизации и систематизации мнений и суждений о характеристиках и ролях; с точки зрения социальных теорий появление полоролевых стереотипов выступает как результат социальных процессов и взаимодействий между людьми. Наиболее уместно, по мнению многих современных психологов, изучать полоролевые стереотипы с точки зрения конструктивистского подхода, постулирующего, что гендер непрерывно создаётся в процессе взаимодействия и включает в себя стереотипные представления маскулинности-феминности. То есть, полоролевые стереотипы являются и причиной, и следствием гендерных различий и положения мужчин и женщин в обществе.

Основными парадигмами изучения данного феномена считаются гедонистическая и эвдемонистическая: гедонистическая парадигма рассматривает психологическое благополучие как баланс негативных и позитивных аффектов, т. е. переживание личностью положительных и отрицательных эмоциональных состояний; эвде-



монистическая утверждает, что психологическое благополучие связано с полнотой самореализации человека, жизнью в соответствии со своими ценностями, позитивными социальными отношениями, стремлением к своим целям и другими факторами, позволяющими говорить о достижении ориентиров в различных сферах.

Между системой компонентов психологического благополучия и подверженностью полоролевым стереотипам существует взаимосвязь, обнаруживающая различия в уровне гендерной стереотипизации. При этом, у студентов с более высоким уровнем подверженности полоролевым стереотипам обнаруживается тенденция к сниженному уровню автономии, что характеризует их как более зависимых от мнения и оценок окружающих и склонных к конформизму. Подтверждена также прямая корреляционная связь «жизненных целей» с уровнем гендерной стереотипизации у юношей. Было выдвинуто предположение, что высокий уровень стереотипизации, позволяющий юношам чувствовать согласованность с принятой в обществе системой ценностей и представлениями о мужественности (женственности), способствует ощущению направленности и непротиворечивости жизни. У девушек, в свою очередь, выявлена прямая корреляционная связь самопринятия с уровнем гендерной стереотипизации. Из этого следует, что студентки с позитивным отношением к своей личности, принимающие как положительные, так и отрицательные её стороны, в большей степени имеют тенденцию к принятию и ассимиляции существующих полоролевых стереотипов. Взаимосвязь уровней психологического благополучия и подверженности полоролевым стереотипам не подтвердилась, что свидетельствует об их независимости.

Изучение содержательного компонента гендерных стереотипов позволило выявить, что студенты имеют тенденцию поддерживать некоторые стереотипы, однако во многом они не разделяют традиционные представления о гендерных ролях и особенностях, в основном в плане распределения семейных функций.

Таким образом, проведенное исследование позволило расширить представления о связи полоролевых стереотипов и компонентов психологического благополучия и выявить актуальные тенденции трансформации полоролевых стереотипов в современной студенческой среде.

### Библиографический список

1. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т. В. Барчуновой. М. : Общественное мнение, 2004. – 384 с. ISBN 5-93947-016-5.
2. Фешкина И. А. Сущность и роль стереотипов в процессе межкультурной коммуникации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 5 (39). С. 53–57. EDN: LPAWTH
3. Klineberg O. (1950), *Tensions Affecting International Understanding. A Survey of Research*, Social Science Research Council, New York, 227 p. ISBN 0-59883-368-4.
4. Суворова Н. А., Сараева Е. В. Взаимосвязь полоролевых стереотипов и самоактуализации у студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. №. 29. С. 132–142. EDN: YNC DST
5. Манукян В. Р., Трошихина Е. Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области схождения и различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. №. 2 (26). С. 77–85. DOI 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85. EDN: WHHCQF
6. Гасанова Д. И., Магомедова А. Н., Алиева М. Б. Психологические аспекты особенностей российского студенчества в контексте современных социокультурных реалий // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 285–288. EDN: PWFVDQ
7. Севостьянова Е. П. Социально-психологические особенности современного студенчества // Научные горизонты. 2018. № 4 (8). С. 88–92. EDN: XMQZQT
8. Логиновских У. Е. Гендерные стереотипы в рамках социокультурного и структурно-функционального подходов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 7. С. 73–75. DOI 10.23672/u846

1-9884-5191-f. EDN: DFVIAE

9. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.

10. Фетискин Н. П. Психологические основы гендерных исследований Кострома : Костромской государственной университет, 2017. – 548 с. ISBN 978-5-8285-0868-6.

11. Минюрова С. А., Кустова О. Л. Формирование «образа женщины» в различных социальных группах // Семейная психология и семейная терапия. 1997. № 1. С. 95–97. EDN: HJEUIB

12. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Методы математической статистики в научно-исследовательской работе психолога. Новосибирск : Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИИХ», 2017. – 162 с. ISBN 978-5-7014-0797-6

13. Бородовицына Т. О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 4. С. 1–10. EDN: EUSSYT

14. Рынзина А. Г., Великанова А. С. Сравнительный анализ подходов к изучению психологического благополучия личности студентов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7, № 4. С. 88-101. DOI 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-7. EDN: VKAURB

### **V. I. Dolgova<sup>1</sup>, O. V. Beltyukova<sup>2</sup>, K. A. Ovechkina<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID 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*

<sup>2</sup>ORCID 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*

<sup>3</sup>ORCID 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*

## THE RELATIONSHIP BETWEEN GENDER ROLE STEREOTYPES AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL

### Abstract

*Introduction.* The study of the content and characteristics of gender-role stereotypes leads to the need to identify current trends in changing stereotypes. The purpose of the work is to conduct a theoretical and empirical study of the nature of the relationship between gender role stereotypes and psychological well-being on the example of university students.

*Materials and methods.* Theoretical methods: analysis, synthesis, generalization, systematization; empirical: testing, questioning; statistical: calculation of Spearman's rank correlation coefficient, U-Mann-Whitney test. Research methods: "Gender profile of sex-role female stereotypes" by O. L. Kustova; "Gender profile of sex-role male stereotypes" by O. L. Kustova; "Self-assessment of the tendency to gender stereotyping" O. N. Bogdanovich in the modification of N. P. Fetiskin; "Scale of psychological well-being" by K. Riff, adapted by T. D. Shevelenkova and P. P. Fesenko. Students (N = 60) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vyatka State University" took part in the study.

*Results.* The relationship between the general level of psychological well-being and the level of exposure to gender-role stereotypes has not been confirmed, which allows us to state that gender-role stereotypes and the general level of psychological well-being are independent phenomena. The level of exposure to sex-role stereotypes differs depending on the gender of students: boys demonstrate a higher level of gender stereotyping than girls.

*Discussion.* The results of diagnosing the level of susceptibility to sex-role stereotypes showed that boys demonstrate a higher level of gender stereotyping than girls. In girls, in turn, a direct correlation was found between self-acceptance and the level of gender stereotyping.

*Conclusion.* The study confirms the theoretical significance of the work, which consists in the analysis and systematization of research available in science on the problem of gender stereotypes and the psychological well-being of university students, which allows expanding and concretizing scientific ideas about the features and relationships of these phenomena among students. Practical significance: the results of the study were used in the process of training interaction to develop the components of psychological well-being, taking into account the severity of gender stereotypes.

**Keywords:** Social stereotype; Gender role stereotype; Female stereotype; Male stereotype; Psychological well-being; Personality; University students.

**Highlights:**

The study of the relationship between psychological well-being and susceptibility to sex-role stereotypes should be carried out taking into account gender, social and constructivist theories of gender stereotyping and using the main paradigms for studying this phenomenon - hedonistic and eudemonistic;

Between the system of components of psychological well-being and susceptibility to gender-role stereotypes, there may be relationships that reveal differences in the level of gender stereotyping;

Transformation of gender-role stereotypes in today's student environment is inevitable, since gender-role stereotypes are both a cause and a consequence of gender differences and the position of men and women in society.

**References**

1. Lippman U. (2004), *Obshchestvennoye mneniye / perevod s angliyskogo T. V. Barchunovoy* [Public opinion / translation from English T. V. Barchunova], *Obshchestvennoye mneniye*, Moscow, 384 p. ISBN 5-93947-016-5. (In Russian).
2. Feshkina I.A. (2009), *Sushchnost' i rol' stereotipov v protsesse mezhkul'turnoy kommunikatsii* [The essence and role of stereotypes in the process of intercultural communication], *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 5 (39), 53–57. EDN: LPAWTH (In Russian).

3. Klineberg O. (1950), *Tensions Affecting International Understanding. A Survey of Research*, Social Science Research Council, New York, 227 p. ISBN 0-59883-368-4.

4. Suvorova N.A. & Sarayeva Ye.V. (2017), *Vzaimosvyaz' polorolevykh stereotipov i samoaktualizatsii u studentov* [Interrelation of sex-role stereotypes and self-actualization among students], *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*, 29, 132–142. EDN: YNCDST (In Russian).

5. Manukyan V.R. & Troshikhina Ye.G. (2016), *Sovremennyye psikhologicheskiye kontseptsii blagopoluchiya i zrelosti lichnosti: oblasti skhodstva i razlichiy* [Modern psychological concepts of well-being and maturity of the individual: areas of similarity and differences], *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 2 (26), 77–85. DOI 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85. EDN: WHHCQF (In Russian).

6. Gasanova D.I., Magomedova A.N. & Aliyeva M.B. (2021), *Psikhologicheskiye aspekty osobennostey rossiyskogo studenchestva v kontekste sovremennykh sotsiokul'turnykh realiy* [Psychological aspects of the characteristics of Russian students in the context of modern socio-cultural realities], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 71-1, 285–288. EDN: PWFVDQ (In Russian).

7. Sevost'yanova Ye.P. (2018), *Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti sovremennogo studenchestva* [Socio-psychological features of modern students], *Nauchnyye gorizonty*, 4 (8), 88–92. EDN: XMQZQT (In Russian).

8. Loginovskikh U.Ye. (2022), *Gendernyye stereotipy v ramkakh sotsiokul'turnogo i strukturno-funktsional'nogo podkhodov* [Gender stereotypes within the framework of socio-cultural and structural-functional approaches], *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki*, 7, 73–75. DOI 10.23672/u8461-9884-5191-f. EDN: DFVIAE (In Russian).

9. Shevelenkova T.D., Fesenko T.P. (2005), *Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti* [Psychological well-being of the individual], *Psikhologicheskaya diagnostika*, 3, 95–121. (In Russian).

10. Fetiskin N. P. (2017), *Psikhologicheskiye osnovy gendernykh issledovaniy* [Psychological foundations of gender studies], Kostromskoy gosudarstvennyy universitet, Kostroma, 2017, 548 p. ISBN 978-5-8285-0868-6. (In Russian).

11. Minyurova S.A. & Kustova O.L. (1997), *Formirovaniye «obraza zhenshchiny» v razlichnykh sotsial'nykh gruppakh* [Formation of the “image of a woman” in various social groups], *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 1, 95–97. EDN: HJEUIB (In Russian).

12. 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).

13. Borodovitsyna T.O. (2020), *Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov razlichnykh profiley podgotovki* [Features of the psychological well-being of students of various training profiles], *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 8, 4, 1–10. EDN: EUSSYT (In Russian).

14. Rynzina A.G. & Velikanova A.S. (2021), *Sravnitel'nyy analiz podkhodov k izucheniyu psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti studentov* [Comparative analysis of approaches to the study of the psychological well-being of the personality of students], *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 7, 4, 88–101. DOI 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-7. EDN: VKAURB (In Russian).

*Статья поступила в редакцию 21.06.2023; одобрена после рецензирования 05.07.2023; принята к публикации 12.09.2023.*

*The article was submitted 21.06.2023; approved after reviewing 05.07.2023; accepted for publication 12.09.2023.*

**Научная статья**

**УДК 159.9.072**

**ББК 88.9**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.013**

**В. И. Долгова<sup>1</sup>, К. А. Лаптев<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 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*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-0376-620X

Аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: laptevka@cspu.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* На современном этапе осуществления патриотического воспитания личности с развитием информационных и коммуникационных технологий беспрецедентно расширились возможности свободного участия в обсуждении политических вопросов. В связи с этим продолжают развиваться и усилия по пониманию роли в представлениях о национальной безопасности новых медиа и пропаганде важности овладения новой медиаграмотностью среди исследователей, преподавателей и политиков. Однако, в научной литературе достаточных обобщений относительно закономерностей патриотического воспитания личности в контексте сказанного нет. Целью статьи явилось выявление психолого-педагогических закономерностей осуществления патриотического воспитания личности в зарубежной науке.

---

© Долгова В. И., Лаптев К. А., 2023

*Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 5, 2023*



*Материалы и методы.* В ходе исследования использованы теоретические и эмпирические методы: анализ литературы, обобщение, сравнение, синтез, целеполагание, моделирование. Была построена модель для изучения работ зарубежных авторов. Модель, построенная для изучения работ зарубежных авторов, включала цели, характеристики выборок, эпистемологические убеждения. Для классификации тем, содержащихся в учебных программах и учебниках, использован индуктивный метод и концепция текстологического анализа. Изучены материалы научных исследований, проведенных в нескольких государствах (Израиль, Китай, Мозамбик, Новая Зеландия, Сингапур, США, Тайвань, Турция, Эфиопия); проведен анализ опросов YouGov plc — британской международной интернет-компании, занимающейся исследованиями в Европе, Северной Америке, на Ближнем Востоке и Азиатско-Тихоокеанском регионе.

*Результаты.* По данным опроса YouGov 2021 года было обнаружено, что высоким моральным принципам соответствует сплоченность социальных групп и более высокий уровень патриотизма; снижение слепого патриотизма и усиление конструктивного. Анализ выявил три основные характеристики содержания патриотического воспитания: акцент на суверенитете, патриотизме и ответственности; двойственное отношение к независимости от более богатых наций и абстрактность в содержании.

*Обсуждение.* С точки зрения педагогической психологии нам было важно выяснить как относятся зарубежные исследователи к личности воспитателя гражданских качеств. И нашли мы не только положительный ответ, но и выводы о том, что преподаватели и воспитатели играют фундаментальную роль в развитии

ценностей. С этой целью осваиваются, например, ценности не только конкретной социальной группы учреждения, но и общества в целом. Это, с одной стороны, ценности, локализованные в сознании людей и проявляющиеся в контекстах, например, мужество, патриотизм, верность, преданность, честность и любовь к профессии. С другой стороны, это ценности, касающиеся характера, долга и традиций, то есть скрытые конструкты, они присутствуют в повседневном поведении отдельных лиц и деятельности, например, национальное единство, дисциплина, усидчивость, пунктуальность, храбрость, уважение, самоотверженность, этика.

*Заключение.* Исследование зарубежных опубликованных работ показало, что патриотизм и национализм представляют собой различные формы национальной привязанности, которые часто предсказывают различные установки. В целом формирование патриотизма интегрирует развитие навыков медиаграмотности граждан, осведомленность о национальной безопасности, доверие к СМИ (внутренним или зарубежным), доступ к политической информации.

**Ключевые слова:** патриотизм; национализм; национальная привязанность; моральные принципы; медиаграмотность; патриотическое воспитание.

**Основные положения:**

- патриотическое воспитание интегрируется развитием навыков медиаграмотности граждан;
- патриотическое воспитание интегрируется осведомленностью о национальной безопасности;
- патриотическое воспитание интегрируется доверием к СМИ (внутренним или зарубежным) и к политической информации;
- патриотическое воспитание интегрируется доступом к по-

литической информации.

## **1 Введение (Introduction)**

Происхождение понятия «патриот» идет от греческого слова “pater”, буквальное значение которого — человек, верный своим отцам. Это приводит к слову “patria” — месту, в котором жили отцы и поколения членов семьи, включая свой народ и землю. Суть определения с тех пор не изменилась, и в современных определениях понятие патриотизма предстает как любовь человека к своей земле, отождествление себя с ней и особая забота о ее развитии. Этот смысл понятия задает и первые общие закономерности патриотического воспитания, поскольку основные закономерности связаны с необходимыми, существенными, постоянно повторяющимися взаимосвязями характеристик названного процесса, дифференцированными по общим, и универсальным специфическим признакам.

Термины «суверинитет», «патриотизм» и «ответственность» часто встречаются в проанализированных учебных программах и учебниках Центральной и Восточной Европы. В контексте предыдущего тезиса использование этих терминов явно бросается в глаза. Учебные программы гражданского образования Эфиопии, как правило, сосредоточены на воспитании у граждан сильных чувств национализма, укреплении национальной демократии и чувства патриотизма.

Зарубежные исследователи подчеркивают важность воспитания патриотизма, то есть любви и верности общей родине [1]. Так, в Израиле пишут о том, что воспитание патриотизма может быть образовательным решением для восстановления и сплоченности, а также для построения социальной солидарности между

группами израильских граждан и внутри них. К универсальным специфическим признакам патриотизма относится умение противостоять информационному террору. Однако, фундаментальное понимание того, что такое новая медиаграмотность, все еще остается неясным. У зарубежных авторов поэтому часто встречаются исследования, основанные на медиаграмотности граждан и осведомленности о национальной безопасности, на доверии к СМИ (внутренним или зарубежным) и доступе к политической информации.

С появлением новых медиатехнологий роль медиа в обществе изменилась, что заставляет исследователей переосмысливать значение грамотности на медиаграмотность. Было обнаружено, что цели использования социальных сетей людьми влияют на представления об информации [2]. Кроме того, интерактивное и коммуникационное использование социальных сетей делает эпистемологические представления более сложными. Соответственно, интерактивное использование социальных сетей может способствовать обоснованию информации, что, в свою очередь, повышает навыки новых технологий.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

В ходе исследования использованы теоретические и эмпирические методы: анализ литературы, обобщение, сравнение, синтез, целеполагание, моделирование. Была построена модель для изучения работ зарубежных авторов. Модель включала цели, характеристику выборки, эпистемологические убеждения.

Для классификации тем, содержащихся в учебных программах и учебниках, использован индуктивный метод и концепция текстологического анализа, известная как «внутренняя критика»,

также использовалась для выявления несоответствий в материалах между заявленными целями программы и самим содержанием учебника. Анализ выявил три основные характеристики учебников, а именно: акцент на суверенитете, патриотизме и ответственности; двойственное отношение к независимости от более богатых наций и абстрактность в содержании.

Идеологические различия в национализме и патриотизме хорошо известны и часто используются, но вопрос о том, почему консерваторы проявляют более сильную национальную привязанность, чем либералы, был недостаточно освещен. Опираясь на теории системного обоснования и политической идеологии как мотивированного социального познания, исследователи предположили, что временная активация мотивации оправдания должна поднять национальную привязанность либералов до уровня консерваторов (Toorn J., Nail P.R., Liviatan I, Jost J.T 2014 [3]). Три эксперимента, проведенные в Нью-Йорке, Арканзасе и Висконсине, подтверждают эту гипотезу. В первых двух экспериментах либералы демонстрировали более слабую национальную привязанность, чем консерваторы. Однако воздействие системной критики (эксперимент 1) и несправедливости (эксперимент 2) заставило либералов усилить свою национальную привязанность, устранив идеологический разрыв. Используя манипуляцию системной зависимостью в третьем эксперименте, этот паттерн был концептуально воспроизведен в отношении патриотической, но не националистической привязанности, как предполагалось. Таким образом, хроническая и временная изменчивость мотивации оправдания помогает объяснить, когда либералы и консерваторы различаются (и не различаются) с точки зрения национальной привязанности и почему.

### 3 Результаты (Results)

По данным опроса YouGov 2021 года обнаружено (Iceland J., Silver E., Goff K. 2023 [4]), что «обязательные» моральные принципы, которые ставят во главу угла сплоченность социальных групп, ведут к усилению патриотизма. Сильные моральные принципы уменьшают слепой патриотизм и усиливают конструктивный.

Годом раньше в исследовании (Aydin E., Bagci S.C., Kelesoglu I. 2022 [5]) изучалось, может ли национальная (патриотическая или националистическая) идентификация и идентификация на глобальном уровне предсказывать защиту окружающей среды. Первое исследование, включающее большую выборку участников из Турции (N = 1121), продемонстрировало, что патриотизм как конструктивная форма национальной идентификации, так и глобальная идентификация положительно связан с убеждениями и поведением, направленными в защиту окружающей среды, национализм как деструктивная сторона был отрицательно связан с убеждениями и активностью, направленными в защиту окружающей среды, после учета различных демографических переменных, политической ориентации, религиозности, идеологий и ценностей. Второе исследование включало вторичный анализ данных группы из 95.213 участников из 70 стран и в значительной степени повторило результаты, показав при этом, что некоторые переменные на уровне страны или региона взаимодействуют с процессами идентификации на индивидуальном уровне. Результаты обсуждались в свете теорий социальной идентичности и недавно появившейся правой популистской риторики, которая может препятствовать тенденциям в защиту окружающей среды.

Недавние (2020 г.) исследования по гражданскому воспита-

нию в Эфиопии выявили необходимость улучшения текущих учебных планов. В настоящее время эти материалы ориентированы на консервативную форму гражданского образования, а не на воспитание гражданственности, цели которого более прогрессивны. Существенная проблема, выявленная в настоящем исследовании, заключается в том, что содержание не соответствует заявленным целям Правительства и Министерства образования Эфиопии, включая продвижение глобальной гражданственности. Результаты этого исследования свидетельствуют о том, что содержание гражданского аспекта учебной программы Эфиопии в Центральной и Восточной Европе можно было бы значительно улучшить за счет включения содержания, отражающего акцент на гражданском образовании (Ghebru B., Lloyd M. 2020 [6]). Такой подход является более прогрессивным, чем гражданское образование, и способствует более ориентированному на учащегося и критическому отношению со стороны учащихся в рамках глобального гражданского образования. При этом используются четыре модальности воспитания ценностей: урок активного ознакомления, наблюдение за правилами конкретного заведения, образцовая демонстрация и ознакомление с профессиональным опытом. С помощью этих моделей ценностного воспитания и принятых ими ценностей направляется деятельность поведенческого характера, чтобы позволить личности раскрыть себя, вписаться в конкретную среду и продемонстрировать действия, требуемые в ней, а также создать атрибуты, которые влияют на выполнение ею соответствующих функций.

Тем не менее, факторы, связанные с международной ситуацией, социальными, политическими и экономическими условиями, а также индивидуализм означают, что все равно не все граждане

следуют ценностям общества (Njelezi M.T. [7]). Чтобы повысить эффективность воспитания ценностей, следует глубже изучать факторы, которые могут заставить людей принять другие ценности.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Особенно нас заинтересовало в зарубежном опыте применение латентного профиля анализа к большой национальной выборке новозеландцев (N = 13 936), оно выявило семь уникальных профилей национальной привязанности [8]. Среди этих профилей были чистые патриоты (10,6 %), которые демонстрировали высокий патриотизм, но низкий национализм, тогда как националистические патриоты (33,1 %) были одинаково патриотичны, но выражали средний или высокий уровень национализма. Принадлежность к профилям с низким уровнем национальной привязанности была редкостью, и мы не обнаружили доказательств высокого уровня национализма при низком профиле патриотизма.

Обсуждение опубликованных в Китае факторов, влияющих на формирование политических установок респондентов, на примере российско-украинского конфликта, показали, что медиаграмотность играет положительную роль в контактах с политической информацией, но не влияет на доверие и выбор отечественных и зарубежных СМИ [9]. Между тем, осведомленность о национальной безопасности также играет положительную роль в контактах с политической информацией и доверии к отечественным СМИ. С точки зрения политических установок респондентов, чем выше у них осведомленность о национальной безопасности и медиаграмотность, тем больше они поддерживают Россию. Напротив, снижение осведомленности о национальной безопасности делает их более склонными выбирать иностранные СМИ и, следовательно,



более благосклонными к Украине. В целом, эта статья раскрывает важное влияние осведомленности о национальной безопасности на формирование политических установок и иллюстрирует решающую роль национальной идеологической пропаганды.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Исследование зарубежных опубликованных работ показало, что патриотизм и национализм представляют собой различные формы национальной привязанности, которые часто предсказывают различные установки. Однако различные сочетания патриотизма и национализма могут указывать на различные типы национальной привязанности с различными последствиями для социально-политических установок. С точки зрения коррелятов профильной принадлежности, у чистых патриотов было наиболее позитивное отношение к иммигрантам, в то время как профили с низкой привязанностью выражали особенно либеральные политические ориентации и намерения голосовать. Соответственно, этот анализ выявляет различные профили патриотизма у граждан, имеющие важные последствия для социальных и политических установок. В целом формирование патриотизма закономерно интегрируется развитием навыков медиаграмотности граждан, осведомленностью о национальной безопасности, доверием к СМИ (внутренним или зарубежным) и доступе к политической информации, доступом к политической информации.

### **Библиографический список**

1. Gusacov E. (2018), "Education for patriotism and the Arab-Israeli sector", *International Journal of Educational Development*, vol. 60, pp. 138–148. DOI 10.1016/j.ijedudev.2017.11.005. (Scopus, WoS).
2. Celik I., Muukkonen H. & Dogan S. (2021), "A model for understanding new media literacy: Epistemological beliefs and social media use", *Library & Information Science Research*, vol. 43 (4), 101125. DOI 10.1016/j.lisr.2021.101125.

3. Toorn J., Nail P.R., Liviatan I. & Jost J.T. (2014), “My country, right or wrong: Does activating system justification motivation eliminate the liberal-conservative gap in patriotism?”, *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 54, pp. 50–60. DOI 10.1016/j.jesp.2014.04.003. (Scopus, WoS).

4. Iceland J., Silver E. & Goff K. (2023), “For whom is patriotism blind? Examining the roles of moral intuitions and system justification”, *Social Science Research*, vol. 112, 102811. DOI 10.1016/j.ssresearch.2022.102811. (Scopus, WoS).

5. Aydin E., Bagci S.C. & Kelesoglu I. (2022), “Love for the globe but also the country matter for the environment: Links between nationalistic, patriotic, global identification and pro-environmentalism”, *Journal of Environmental Psychology*, vol. 80, 101755. DOI 10.1016/j.jenvp.2021.101755. (Scopus, WoS).

6. Ghebru B. & Lloyd M. (2020), “From civic to citizenship education: Toward a stronger citizenship orientation in the Ethiopian CEE curriculum”, *International Journal of Educational Development*, vol. 72, pp. 102143. DOI 10.1016/j.ijedudev.2019.102143. (Scopus, WoS).

7. Njelezi M.T. (2023), “Education in values: An analysis of teachers’ role in Mozambican military higher education”, *Helicon*, vol. 9 (6), e17226. DOI 10.1016/j.helicon.2023.e17226. (Scopus, WoS).

8. Cheng L., Ran Bao R. (2022), “Media literacy and national security awareness: The formation of Chinese higher education groups' attitude to the Russia-Ukraine war”, *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 6 (1), 100373. DOI 10.1016/j.ssaho.2022.100373

9. Satherley N., Yogeewaran K., Osborne D. & Sibley C.G. (2019), “Differentiating between pure patriots and nationalistic patriots: A model of national attachment profiles and their socio-political attitudes”, *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 72, pp. 13–24. DOI 10.1016/j.ijintrel.2019.06.005. (Scopus, WoS).

### **V. I. Dolgova<sup>1</sup>, K. A. Laptev<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID 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*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-0376-620X

Postgraduate of the Department of Theoretical and Applied Psychology,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: laptevka@cspu.ru*

# PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PATTERNS OF IMPLEMENTATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF PERSONALITY IN FOREIGN SCIENCE

## Abstract

*Introduction.* At the present stage of the implementation of patriotic education of the individual, with the development of information and communication technologies, the opportunities for free participation in the discussion of political issues have expanded unprecedentedly. In this regard, efforts to understand the role of new media in national security thinking and to promote the importance of mastering new media literacy among researchers, educators, and policymakers continue to evolve. However, in the scientific literature there are no sufficient generalizations regarding the patterns of patriotic education of the individual in the context of the above. The purpose of the article was to identify psychological and pedagogical patterns of the implementation of patriotic education of the individual in foreign science

*Materials and Methods.* The study used theoretical and empirical methods: literature analysis, generalization, comparison, synthesis, goal setting and modeling. A model was built to study the works of foreign authors. The model built to study the works of foreign authors included goals, sample characteristics, and epistemological beliefs. The inductive method and the concept of textual analysis were used to classify topics contained in curricula and textbooks. Materials of scientific research conducted in several states (Israel, China, Mozambique, New Zealand, Singapore, USA, Taiwan, Turkey and Ethiopia) were studied; conducted an analysis of surveys by YouGov plc, a British international Internet company engaged in research in Europe, North America, the Middle East and the Asia-Pacific region.

*Results.* A 2021 YouGov poll found that high moral principles are associated with social cohesion and higher levels of patriotism; a decrease in blind patriotism and an increase in constructive. The analysis revealed three main characteristics

of the content of patriotic education: emphasis on sovereignty, patriotism and responsibility; ambivalence towards independence from richer nations and abstractness in content.

*Discussion.* From the point of view of educational psychology, it was important for us to find out how foreign researchers relate to the personality of a teacher of civic qualities. And they found not only a positive answer, but also conclusions that teacher educators play a fundamental role in the development of values. For this purpose, for example, the values of not only a specific social group of the institution, but also of society as a whole are mastered. These are, on the one hand, values localized in the minds of people and manifested in contexts, for example, courage, patriotism, loyalty, devotion, honesty and love for the profession. On the other hand, these are values relating to character, duty and tradition, that is, hidden constructs, they are present in the everyday behavior of individuals and activities, for example, national unity, discipline, perseverance, punctuality, courage, respect, dedication, ethics.

*Conclusion.* A study of foreign published works has shown that patriotism and nationalism are different forms of national attachment, which often predict different attitudes. In general, the formation of patriotism integrates the development of media literacy skills of citizens, national security awareness, trust in the media (domestic or foreign) and access to political information.

**Keywords:** Patriotism; Nationalism; National attachment; Moral principles; Media literacy; Patriotic education.

**Highlights:**

The formation of patriotism is integrated by the development of media literacy skills of citizens.

Formation of patriotism is integrated with national security awareness.

The formation of patriotism is integrated by trust in the media (domestic or foreign) and access to political information.

**References**

1. Gusacov E. (2018), “Education for patriotism and the Arab-Israeli sector”, *International Journal of Educational Development*, vol. 60, pp. 138–148. DOI 10.1016/j.ijedudev.2017.11.005. (Scopus, WoS).
2. Celik I., Muukkonen H. & Dogan S. (2021), “A model for understanding new media literacy: Epistemological beliefs and social media use”, *Library & Information Science Research*, vol. 43 (4), 101125. DOI 10.1016/j.lisr.2021.101125.
3. Toorn J., Nail P.R., Liviatan I. & Jost J.T. (2014), “My country, right or wrong: Does activating system justification motivation eliminate the liberal-conservative gap in patriotism?”, *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 54, pp. 50–60. DOI 10.1016/j.jesp.2014.04.003. (Scopus, WoS).
4. Iceland J., Silver E. & Goff K. (2023), “For whom is patriotism blind? Examining the roles of moral intuitions and system justification”, *Social Science Research*, vol. 112, 102811. DOI 10.1016/j.ssresearch.2022.102811. (Scopus, WoS).
5. Aydin E., Bagci S.C. & Kelesoglu I. (2022), “Love for the globe but also the country matter for the environment: Links between nationalistic, patriotic, global identification and pro-environmentalism”, *Journal of Environmental Psychology*, vol. 80, 101755. DOI 10.1016/j.jenvp.2021.101755. (Scopus, WoS).
6. Ghebru B. & Lloyd M. (2020), “From civic to citizenship education: Toward a stronger citizenship orientation in the Ethiopian CEE curriculum”, *International Journal of Educational Development*, vol. 72, pp. 102143. DOI 10.1016/j.ijedudev.2019.102143. (Scopus, WoS).
7. Njelezi M.T. (2023), “Education in values: An analysis of teachers’ role in Mozambican military higher education”, *Heliyon*, vol. 9 (6), e17226. DOI 10.1016/j.heliyon.2023.e17226. (Scopus, WoS).
8. Cheng L., Ran Bao R. (2022), “Media literacy and national security awareness: The formation of Chinese higher education groups’ attitude to the Russia-Ukraine war”, *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 6 (1), 100373. DOI 10.1016/j.ssaho.2022.100373
9. Satherley N., Yogeewaran K., Osborne D. & Sibley C.G. (2019), “Differentiating between pure patriots and nationalistic patriots: A model of national attachment profiles and their socio-political attitudes”, *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 72, pp. 13–24. DOI 10.1016/j.ijintrel.2019.06.005. (Scopus, WoS).

***Статья поступила в редакцию 11.09.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 20.09.2023.***

***The article was submitted 11.09.2023; approved after reviewing 15.09.2023; accepted for publication 20.09.2023.***

**Научная статья**

**УДК 159.9 : 376**

**ББК 88.40 : 74.5**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.014**

**Л. М. Лапшина<sup>1</sup>, М. С. Коробинцева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-8482-7448

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

*E-mail: lapshinalm@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-8512-3170

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

*E-mail: korobintsevams@cspu.ru*

## **МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье представлено авторское обоснование необходимости разработки психологических условий формирования готовности современного педагога основной школы к профессиональной деятельности со школьниками, имеющими задержку психического развития (ЗПР). Представлены результаты экспериментального исследования актуального уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента как ведущего в психологической готовности учителей основной школы к работе с обучающимися, имеющими ЗПР.

*Материалы и методы.* Методологические позиции данного исследования определены принципиальными положениями

---

© Лапшина Л. М., Коробинцева М. С., 2023

классической и современной отечественной психологии об объективных законах психического развития нормального и аномального ребенка, что заложено в теории культурно-исторической концепции Л. С. Выготского; федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1598 от 19 декабря 2014 г., утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ; в рамках изучения ведущих тенденций развития общего образования — явлений интеграции и инклюзии, что отражено в исследованиях Н. В. Бабкиной, Е. Л. Индебаум, И. А. Коробейникова, О. С. Никольской, С. Н. Сорокоумовой и др. Изучено содержание понятия «психологическая готовность учителя к работе со школьниками, имеющими ЗПР», определены ее компоненты; выявлен уровень мотивационно-ценностного компонента готовности учителей основной школы к работе со школьниками, имеющими ЗПР.

*Результаты.* Определена методика изучения мотивационного компонента психологической готовности учителей основной школы к работе со школьниками, имеющими ЗПР. В рамках данного исследования выявлены различные мотивационные комплексы, определяющие эффективность профессиональной деятельности педагогов в условиях инклюзивной среды. Отмечено, что достаточно большое количество педагогов с неэффективными мотивационными комплексами следует рассматривать как группу учителей, склонных к риску неудовлетворения особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результативностью исследования является определение уровня мотивационно-ценност-

ного компонента психологической готовности учителей основной школы к работе со школьниками, имеющими ЗПР. В экспериментальной группе выявлен весь спектр возможных значений сформированности мотивационных комплексов. Группа педагогов, имеющих эффективные комплексы мотивационного компонента, оказывается готовой к реализации принципов инклюзивного образования в большей степени, чем учителя с неэффективными мотивационными комплексами.

*Закключение.* В результате исследования сделан вывод о состоянии мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителей основной школы к работе в условиях интеграции с детьми, имеющими задержку психического развития. Необходимо создание особых условия для повышения уровня мотивационно-ценностного компонента как основного компонента психологической готовности педагога основной школы к осуществлению эффективной профессиональной деятельности со школьниками, имеющими ЗПР в учреждениях, реализующих на практике принципы инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** психологическая готовность; учитель; мотивационно-ценностный компонент психологической готовности; школьники с задержкой психического развития.

**Основные положения:**

– мотивационно-ценностный компонент психологической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности в современных условиях развития отечественной системы образования является важнейшим компонентом, от уровня сформированности которого зависит качество удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, имеющих



задержку психического развития; данный компонент направлен на формирование ценностного отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, к принятию его индивидуальных особенностей, к пониманию смысла детства как социокультурного явления;

– большинство педагогов-участников экспериментального исследования имеют неэффективными мотивационными комплексы мотивационно-ценностного компонента психологической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимся с ЗПР, что рассматривается как недостаточная готовность к реализации на практике принципов инклюзивного образования;

– для повышения мотивационной готовности педагогических работников к работе с детьми с ЗПР необходимо создание особых психологических условий; в качестве основных следует отметить разнообразие возможностей получения специального образования в условиях целенаправленного обучения, а также разнообразие и регулярность самообразования педагога.

## **1 Введение (Introduction)**

На современном этапе развития общего и специального образования продолжается внедрение в практику инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательные организации. Необходимость удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп требует от педагогов определенной готовности к инклюзивной образовательной среде. Значительная распространенность такого психического дизонтогенеза, как задержка психического развития,

полиморфность и неоднородность состава категории школьников с ЗПР, которая сегодня подтверждена и на нейрофизиологическом уровне, обуславливают актуальность исследования.

Анализ исследований современных специалистов в области инклюзивного образования (С. В. Алехина, Н. Л. Белопольская, И. В. Ивенских, Е. Л. Иденбаум, Л. В. Кузнецова, Н. А. Пронина, С. Н. Сорокоумова, Е. А. Ямбург и др.) свидетельствует о том, что одним из условий, отрицательно влияющих на качество вхождения ребенка с ЗПР в общеобразовательное пространство, является недостаточная готовность педагогического коллектива решать вопросы организации взаимодействия обучающегося с ЗПР и его нормотипичных одноклассников, их совместной учебной и внеурочной деятельности, оказания отдельной специальной помощи школьникам с ЗПР в особых ситуациях, которые естественным образом возникают в период пребывания ребёнка в школе и требуют адаптации к ней организма ребенка как на физиологическом, так и на психологическом уровне [1]. Вместе с тем инклюзивное образование продолжает быть достаточно востребованным и необходимым, но готовность педагогов к осуществлению педагогической деятельности с детьми, имеющими ЗПР, как показывает практика, не всегда находится на достаточном уровне [1; 2].

И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова определяют психологическую готовность учителя к работе с обучающимися, имеющими задержку психического развития как особое психическое состояние человека (в данном случае педагога), которое выражается в готовности субъекта к деятельности в определенных условиях; данная форма психики является очень сложным личностным образованием, формирующимся в достаточно длительные сроки и

только при специальном обучении. В рамках данного исследования изучена интерпретация понятия психологической готовности автора. И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова рассматривают психологическую готовность как основной критерий «профессиональной зрелости» [1].

Т. А. Куликова, Н. А. Пронина характеризуют психологическую готовность учителя к работе с обучающимися с ОВЗ, в том числе и с ЗПР, как систему знаний не только психофизиологических особенностей детей данной нозологической группы, но и специальные методы коррекции тех трудностей, которые возникают в процессе коррекционно-образовательной работы [2].

В исследованиях Г. А. Толмачевой отмечено, что для готовности педагогов к работе с детьми, имеющими ЗПР, необходимы свои особенности, которые отражаются и на образовательном процессе [3]. Так, например, учитель находится в прямой зависимости от проявлений эмоционально-волевой сферы ребенка в многообразных педагогических ситуациях; педагогу необходимо сохранение ценностно-позитивного отношения к ребенку с ЗПР на протяжении всего периода обучения; учитель должен уметь дифференцировать образовательный маршрут, спланировать работу с родителями и т. д. И. В. Ивенских также обращает внимание на то, что структура психологической готовности учителя к работе с детьми, имеющими ЗПР, определяется спецификой данной профессиональной деятельности. Особое значение имеет отношение педагога к ребенку с ЗПР, его профессионализм, активная позиция поиска методов и средств работы с детьми данной категории; анализ своей деятельности, в том числе и динамика развития ребенка с ЗПР [3]. В немногочисленных исследованиях, посвященных проблеме

психологической готовности учителя к работе с детьми, имеющими ЗПР, выделены следующие компоненты: мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

*Мотивационно-ценностный компонент* характеризуется выраженным в той или иной форме ценностным отношением к ребенку, к детству как к особому явлению социального мира. Данный компонент является ведущим в структуре психологической готовности педагога, т. к. направлен на принятие ребенка с особыми образовательными возможностями, что позволяет добиться более качественных результатов обучения. *Деятельностный компонент*, следующее составляющее звено психологической готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития включает в себя владение профессиональными компетенциями по созданию, планированию и разработке индивидуальных образовательных маршрутов, наполнение их специальным содержанием, методами и приемами работы с детьми ЗПР в инклюзивном пространстве, а также умение анализировать собственную деятельность [4]. Именно деятельностный компонент позволяет педагогу разрабатывать и применять на практике нестандартные методы и приемы работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности для более результативного коррекционно-образовательного процесса. *Рефлексивно-оценочный компонент* психологической готовности учителя к работе с детьми с задержкой психического развития предполагает сформированные компетенции осуществления анализа собственной деятельности и профессиональных возможностей, в том числе достижения в индивидуальном развитии и обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, проявленные в совместной урочной и внеурочной деятельности.

Данный компонент направлен на осознание педагогом необходимости самообразования и самосовершенствования в педагогическом плане, а также на повышение профессиональной ответственности, которая является неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности [5]. Высокий уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента является профилактикой дефицита волевого контроля, утрированного педантизма, отрицательного трудоголизма у педагогов и способствует формированию повышенной самооценки и конкурентоспособности [6]. Таким образом, анализируя актуальные исследования в области специальной педагогики и психологии и результаты актуальной инклюзивной практики отдельных образовательных учреждений, можно сделать вывод о необходимости формирования психологической готовности учителя к работе с детьми, имеющими ЗПР для более результативной профессиональной деятельности педагогов в условиях общеобразовательной школы, реализующих на практике принципы инклюзии.

## 2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы показал, что серьезный вклад в изучение проблемы психологической готовности педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, внесли такие ученые, как С. В. Алехина, Н. А. Пронина, Л. В. Соловьёва, С. Н. Сорокоумова, Е. А. Чепракова и др. Проблема психологической готовности учителя к работе с детьми с задержкой психического развития освещен в немногочисленных исследованиях, несмотря на то, что данная группа школьников — наиболее многочисленная категория детей, представленная в общеобразовательных школах.

Эксперимент проводился с целью выявления уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента психологической готовности современного педагога к работе с обучающимися с ЗПР как ведущего компонента психологической готовности и в последующем во многом определяющего формирование и деятельностного, и рефлексивно-оценочного компонентов. В основу деятельности, осуществляемой во время исследования, положены принципы работы педагога-психолога в условиях специального образования: принцип междисциплинарного и координирующего характера деятельности психолога, принцип единства методологии, диагностической и коррекционной деятельности.

Экспериментальная часть исследования проведена на базе трех образовательных учреждений г. Челябинска, предоставляющих образовательные услуги обучающимся с ЗПР: Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (МБОУ) «Средняя общеобразовательная школа № 19 г. Челябинска» и Муниципальных автономных общеобразовательных учреждений (МАОУ) «Средняя общеобразовательная школа № 59 г. Челябинска», «Средняя общеобразовательная школа № 84 г. Челябинска» в 2022–2023 г. г.

В исследовании приняли участие педагоги основной школы, работающие в общеобразовательных классах, в которых в режиме интеграции получают образование дети с задержкой психического развития. В коллегиальных заключениях территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школьников обозначена задержка психического развития, незрелость эмоционально-волевой сферы, трудности саморегуляции и самоконтроля, риск возникновения школьной дезадаптации. Основные задачи исследования направлены на определение уровня мотивационно-ценност-

ного компонента психологической готовности педагогов основной школы к внедрению инклюзивного образования [6]. Для реализации данных задач использована методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (модификация А. Реана). Методика основывается на соотношении внутренней и внешней мотивации и в полной мере отвечает задачам данного исследования.

Внутренняя мотивация определяется значимостью и важностью именно самой непосредственной профессиональной деятельностью, поэтому преобладающими мотивами становятся мотивы личностного и профессионального роста, самоактуализация. Внешняя мотивация, в отличие от внутренней, построена на удовлетворении определенных потребностей — мотивов, внешних по отношению к содержанию и структуре собственной профессиональной деятельности. Это могут быть мотивы работы в престижном образовательном учреждении, оплаты труда, выстраивание карьеры, близость и единомыслие коллектива, избегание порицания руководителя, доминирование или мотив власти. Внешние мотивы педагогической деятельности, в свою очередь, принято подразделять на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, с точки зрения эффективности и результативности деятельности педагога, являются более желательными в отличие от внешних отрицательных мотивов [7].

### **3 Результаты (Results)**

При проведении методики К. Замфир (модификация А. Реана) педагогам необходимо познакомиться с бланком для заполнения, в котором представлены внешние и внутренние мотивы профессиональной деятельности. Инструкция предполагала дать оценку по значимости внешних и внутренних мотивов для учителя

по пятибалльной шкале (1 балл — «очень незначимый мотив», 5 баллов — мотив значимый «в очень большой мере»).

В данной методике к внутренним мотивам относится возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности — в педагогической — с детьми, имеющими ЗПР в условиях инклюзивного образования, и удовлетворение от самого процесса и результатов работы. Внешние положительные мотивы представлены, прежде всего, денежным заработком и стремлением к карьерному продвижению по работе, в т.ч. переход в административные работники, или совмещение педагогической и административной функций. Внутренние отрицательные мотивы можно определить как стремление избежать критики со стороны коллег, руководителя или администрации, а также стремление избежать возможных наказаний и неприятностей. После обработки полученных результатов можно сделать вывод о соотношении между собой внешних (ВМ), внутренних положительных (ВПМ) и внутренних отрицательных мотивов (ВОМ) педагогической деятельности. Наиболее оптимальный результат мотивационного комплекса должен быть представлен таким образом:

$$ВМ > ВПМ > ВОМ \text{ или } ВМ = ВПМ > ВОМ;$$

отрицательный результат, т. е. несформированный (неэффективный) мотивационный комплекс будет интерпретирован как:

$$ВОМ > ВПМ > ВМ.$$

В экспериментальную группу вошли педагоги в количестве 21 человека, работающие в классах основной школы. В каждом классе в режиме интеграции обучается от трех до пяти детей с ЗПР. В индивидуальной форме педагогам предложены бланки с подроб-



ными инструкциями для заполнения, время выполнения не фиксировалось и не ограничивалось. По результатам диагностики наилучшие мотивационные комплексы со значительным преобладанием сформированных внешних и внутренних положительных мотивов педагогической деятельности выявлены у 14 % от общего количества участников экспериментальной группы (ЭГ). Наихудший мотивационный комплекс с преобладанием внутренних отрицательных мотивов выявлен у 19 % от общего количества участников ЭГ. 67 % участников показали результат, который нельзя отнести к предлагаемым авторам методики мотивационным комплексам, но полученные данные также подверглись интерпретации, и были отнесены к иным мотивационным комплексам. Иные мотивационные комплексы проанализированы и систематизированы по показателям внешней и внутренней мотивации. Результаты распределились следующим образом: негативный мотивационный комплекс (значительное преобладание внутренних отрицательных мотивов деятельности) выявлен у 4,5 % участников ЭГ; мотивационный комплекс с незначительным преобладанием внутренних положительных мотивов над внутренними отрицательными мотивами выявлен у 62,5 % участников ЭГ (Таблица 1).

Таблица 1 — Исследование мотивационных комплексов (МК) мотивационно-ценностного компонента психологической готовности педагогов к работе с детьми с ЗПР

Table 1 — The study of motivational complexes (MC) of the motivational-value

Component of the psychological readiness of teachers to work with children with mental retardation

Участник (педагог)	Наилучший мотивационный комплекс, балл		Наихудший мотивационный комплекс, балл	Иной мотивационный комплекс, балл
	<sup>1</sup> BM > <sup>2</sup> ВПМ > <sup>3</sup> ВОМ	BM = ВПМ > ВОМ	ВОМ > ВПМ > BM	
1	—	—	4 > 2,6 > 2	—
2	—	—	—	ВПМ > ВОМ = BM, 4, 3 > 2 = 2
3	4,5 > 3,3 > 2	—	—	—
4	—	—	—	<i>ВОМ = BM &gt; ВПМ, 3,5 = 3,5 &gt; 3</i>
5	—	—	3, 5 > 3 > 2	—
6	—	—	—	ВПМ > BM > ВОМ, 3, 3 > 2 > 1
7	—	—	—	ВПМ > ВОМ = BM, 5 > 2=2
8	—	—	—	ВПМ > ВОМ > BM, 3, 5 > 3 > 2
9	—	—	—	ВПМ > ВОМ > BM, 4 > 3,5 > 2
10	—	—	—	ВПМ > ВОМ = BM, 3, 3 > 2=2
11	—	—	—	ВПМ > ВОМ > BM, 3,6 > 3, 5 > 2
12	—	—	—	ВПМ > ВОМ > BM, 4 > 3 > 2

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Участник (педагог)	Наилучший мотивационный комплекс, балл		Наихудший мотивационный комплекс, балл	Иной мотивационный комплекс, балл
	<sup>1</sup> ВМ > <sup>2</sup> ВПМ > <sup>3</sup> ВОМ	ВМ = ВПМ > ВОМ	ВОМ > ВПМ > ВМ	
13	—	—	—	ВПМ > ВОМ = ВМ, 3, 6 > 3,5=3,5
14	—	—	—	ВПМ > ВОМ = ВМ, 2,6 > 2=2
15	—	—	—	ВПМ > ВОМ > ВМ, 3, 5 > 3 > 2
16	—	—	—	ВПМ > ВОМ > ВМ, 3, 6 > 2,5 > 2
17	—	—	—	ВПМ > ВМ > ВОМ, 4,3 > 3,5 > 2
18	4,5 > 4 > 2	—	—	—
19	—	—	4,5 > 3 > 2	—
20	—	—	4,5 > 4 > 2	—
21	—	4,5 > 4 > 2	—	—

Примечания  
1 ВМ — Внешний мотив;  
2 ВПМ — Внутренний положительный мотив;  
3 ВОМ — Внутренний отрицательный мотив

Таким образом, количественный анализ показал, что достаточная сформированность мотивационного компонента деятельности педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ЗПР в основной школе, согласно проведенному обследованию выявлена у 14 % педагогов; крайне низкий мотивационный комплекс с преобладанием внешних отрицательных мотивов выявлен у 23 % участников ЭГ, что говорит о преобладании мотивов, призванных уклоняться от различных отрицательных последствий и, как следствие, отсутствие или достаточно низкий интерес к профессиональной деятельности, в частности, с детьми, имеющими задержку психического развития.

63 % учителя продемонстрировали мотивационный комплекс с незначительным преобладанием внутренних положительных мотивов над внутренними отрицательными мотивами, что позволяет сделать вывод о достаточно среднем уровне сформированности мотивационного компонента деятельности педагогов и возникновению риска снижения данного компонента.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Анализ полученных данных в результате исследования позволяет сделать вывод о недостаточной степени сформированности мотивационно-ценностного компонента психологической готовности педагогов, работающих с детьми, имеющими ЗПР, в условиях интеграции. Вместе с тем данный компонент предполагает и уровень отражения сформированности социокультурного отношения педагога к ребенку с задержкой психического развития, который является закономерным продолжением натурального отношения. Группу педагогов, продемонстрировавших наилучшие мотивационные комплексы к реализации профессиональной деятельности,

мы можем охарактеризовать как наиболее самореализованную в профессиональной деятельности. Как следствие, высокой самореализации педагога в профессиональной деятельности мы можем наблюдать академическую успешность обучающихся (в том числе и с ЗПР), удовлетворенность учителя в развитии собственных профессиональных и личностных качеств, результативность стратегий профессиональной деятельности. Удовлетворенность от профессиональной деятельности и ее результата является также и профилактикой эмоционального истощения [8]. Такого же мнения придерживаются И. В. Ивенских, А. М. Кириченко, Т. А. Куликова, Н. А. Пронина.

Педагоги с наихудшим мотивационным комплексом, по мнению Е. А. Зимней, И. В. Ивенской, И. М. Яковлевой, придерживаются позиции избегания негативных последствий и, скорее всего, в педагогической деятельности они находятся под влиянием каких-либо внешних обстоятельств, проявляя незначительный интерес к коррекционно-педагогическому процессу, а также испытывают трудности в решении педагогических задач, связанных со спецификой психофизиологического состояния детей, имеющих ЗПР [9].

Мы согласны с И. В. Ивенских, Т. А. Куликовой, Н. А. Прониной, С. Н. Сорокоумовой, И. М. Яковлевой о необходимости формирования мотивационно-ценностного компонента психологической готовности педагогов, работающих с детьми с ЗПР, в рамках сопровождения педагогов как необходимого специального условия удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся данной группы [9; 10]. Более того, стоит учесть и результаты исследования Н. В. Немировой которая выделяет группу педагогов, наиболее нуждающихся в психолого-педагогическом сопровож-

дении. Главной характеристикой данной группы является отсутствие опыта работы с детьми, имеющими ОВЗ [11; 12].

### **5 Заключение (Conclusion)**

Проблема формирования готовности учителя к работе с обучающимися, имеющими задержку психического развития — традиционно актуальная в психолого-педагогической науке, она усиливает свою значимость в условиях приоритета отечественной системы образования в сторону инклюзивной практики.

Готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися, имеющими ЗПР, — обязательное условие оказания эффективной помощи школьникам с ограниченными возможностями здоровья. Ведущим критерием готовности педагога к работе с детьми, имеющими ЗПР, являются не только профессиональные знания, умения и навыки, но и психологическая готовность, которая должна формироваться в процессе получения базового профессионального образования, специального обучения и самообразования педагога [13].

Результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что сформированность мотивационного компонента психологической готовности педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ЗПР, выявлена только у очень незначительного количества учителей. Для повышения мотивационной готовности педагогических работников к работе с детьми с ЗПР необходимо создание особых психологических условий. В качестве основных следует отметить разнообразие возможностей получения специального образования в условиях целенаправленного обучения (курсы повышения квалификации, курсы переподготовки и др.), а также разнообразие и регулярность самообразования педагога

(участие в конференциях, профессиональных вебинарах, мастер-классах и конкурсах профильной направленности, обсуждение актуальных вопросов в сетевых сообществах и др.).

Перспективой научного исследования является изучение деятельностного и рефлексивно-оценочного компонента психологической готовности педагога для дальнейшей теоретической и дидактической подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими задержку психического развития, в условиях интеграции и инклюзии.

### Библиографический список

1. Сорокоумова С. Н., Ларикова Э. Н. Смысложизненные ориентации в структуре личности будущих дефектологов // Вестник Мининского университета. 2022. № 1 (38). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-9. EDN: WKFLBR
2. Куликова Т. А., Пронина Н. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (192). С. 84–90. DOI 10.23951/1609-624X-2018-3-84-90. EDN: YUMOGH
3. Толмачева Г. А. Сущностная характеристика процесса обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2006. № 2 (14). С. 51–56. EDN: ULVYBA
4. Коробейников И. А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 239-252. DOI 10.17759/cpse.2021100213. EDN: BRMXSM
5. Китова Д. А., Журавлев А. Л. Феномен ответственности в структуре представлений россиян о профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 5. С. 47–57. DOI 10.31857/S020595920022781-5. EDN: DNEGIP (Scopus, WoS, RSCI).
6. Майсак Н. В., Ильин В. А. Психолого-акмеологические девиации представителей социэкономических профессий // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 1. С. 59–70. DOI 10.31857/S020595920002250-1. EDN YZRDCH (Scopus, WoS, RSCI).
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с
8. Емелин В. А., Рассказова Е. И., Иванова Т. Ю. Профессиональная идентичность и удовлетворенность профессиональной деятельностью как факторы

благополучия на рабочем месте // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2022. № 4. С. 115–135. DOI 10.11621/vsp.2022.04.05. EDN WBNFSL (RSCI).

9. Сорокоумова С. Н., Заварзина О.О. Специфика психологического сопровождения детского развития в инклюзивном образовании // Инициативы XXI века. 2014. № 4. С. 121–123. EDN: TNADSV

10. Захарова В. А., Ощепкова М. А. Формирование функциональной грамотности в инклюзивном классе: как подготовить учителя к индивидуализации? // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 14. С. 53–69. DOI 10.24412/2712-827X-2023-14-53-70. EDN: AIPZTB

11. Немирова Н. В., Кантор В. З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 3. С. 28–44. DOI 10.15293/2658-6762.2003.02. EDN: CIPFZR

12. Яковлева И. М., Яковлев С. В. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2021. № 2 (62). С. 170–181. DOI 10.26170/1999-6993\_2021\_02\_13. EDN: EWNGXZ

13. Ваниева В. Ю. К вопросу о ценностных ориентациях будущих педагогов дефектологов в контексте аксиологического подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 1 (42). С. 19–22. DOI 10.57145/27128474\_2023\_12\_01\_03. EDN: BTPBBT

## **L. M. Lapshina<sup>1</sup>, M. S. Korobintseva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-8482-7448

Docent, Candidate of Biological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Special Pedagogy,  
Psychology and Subject Methods,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: lapshinalm@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-8512-3170

Lecturer of the Department of Special Pedagogy,  
Psychology and Subject Methods,  
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.  
*E-mail: korobintsevams@cspu.ru*

### **MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT OF A TEACHER'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO WORK WITH STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**



## Abstract

*Introduction.* The article substantiates the need for the development of psychological conditions aimed at the formation of basic school teachers' readiness to work with mentally retarded schoolchildren. It presents the research results of the actual psychological readiness level (motivation-value component) of basic school teachers towards working with mentally retarded schoolchildren.

*Materials and methods.* The methodological positions of the research are based on the principal provisions of Russian psychology in respect of objective laws of mental development of normal and abnormal children, as elucidated in L.S. Vygotsky's theory of cultural and historical development of higher mental functions; educational standard for children with disabilities reflected in the study of integrative and inclusive processes in general education, as presented in the studies by N.V. Babkina, E.L. Indebaum, I.A. Korobeinikov, O.S. Nikolskaya, S.N. Sorokoumova, etc.; as well as the professional labour theory developed by pedagogues A.A. Verbitsky, E.N. Volkova, N.G. Salmina and others. The present paper explores the concept of "teacher's psychological readiness to work with mentally retarded schoolchildren", defines its components; reveals the primary level of motivation-value component of basic school teachers in working with mentally retarded schoolchildren.

*Results.* The present paper outlines a methodology for studying the motivational component of basic school teachers' psychological readiness to work with schoolchildren having developmental delay. Various motivational complexes favouring the effectiveness of teachers' professional activity in the conditions of inclusive environment have been revealed within the framework of this research. It has been noted that quite a large number of pedagogues having no proper motivational complexes should be regarded as a group of teachers prone to the risk of failing to meet the special educational needs of children with developmental delay.

*Discussion.* It is emphasised that the effectiveness of the research lies in determination of the level of motivational and value component of psychological readiness of basic school teachers to work with schoolchildren with developmental delay. A whole range of possible values of motivational complexes maturity was revealed in the experimental group. The group of pedagogues with effective motivational component complexes appeared to be ready to realise the principles of inclusive education to a greater extent than the teachers having no effective motivational complexes.

*Conclusion.* As a result of the research, a conclusion was made on the state of the motivational and value component of basic school teachers' psychological readiness to work in the conditions of integration with children having mental retardation. It is necessary to create special conditions for enhancing the level of motivational and value component as the main element of psychological readiness of a basic school teacher to engage in effective professional activity with schoolchildren having mental retardation at institutions realising the principles of inclusive education.

**Keywords:** Psychological readiness; Teacher; Motivational component of psychological readiness; Schoolchildren with mental retardation.

**Highlights:**

The main components of the basic school teachers' psychological readiness to work with mentally retarded schoolchildren are considered;

The content of the methodology for studying the basic school teachers' psychological readiness (motivational component) to work with mentally retarded schoolchildren is expounded;

The specific features of the basic school teachers' motivational component in working with mentally retarded schoolchildren are identified.

## References

1. Sorokoumova S.N. & Larikova A.N. (2022), *Smislogiznennie orientacii v structure lichnosti budushih defektologov* [Life-meaning orientations in the personality structure of future defectologists], *Vestnik Vininskogo universiteta*, 1 (38). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-9. EDN: WKFLBR (In Russian).
2. Kulikova T. A. & Pronina N.A. (2018), *Formirovanie gotovnosti budushego pedagoga k professionalnoi deyatelnosti* [Formation of the future teacher's readiness for professional activity], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 3 (192), 84–90. DOI 10.23951/1609-624X-2018-3-84-90. EDN: YUMOGH (In Russian).
3. Tolmacheva G. A. (2006), *Sushnostnaay harakteristika processa obucheniy detei s zaderzhkoi psixicheskogo razvitiay v obsheobrazovatelnoi shkole* [Essential characteristics of the process of teaching children with mental retardation in secondary school], *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, 2 (14). 51–56. EDN: ULVYBA (In Russian).
4. Korobeinikov I.A. (2021), *Rebenok s ogranichenimi vozmozhnostyami zdoroviay: prognozirovaniye psihosotsialnogo razvitiay v sovremennoi obrazovatelnoi srede* [A child with disabilities: predicting psychosocial development in a modern educational environment], *Klinicheskaya i specialnaya psikhologiya*, 2, 239–252. DOI 10.17759/cpse.2021100213. EDN: BRMXSM (In Russian).
5. Zhuravleva A.L. & Kitova D.A. (2022), *Fenomen otvetstvennosti v structure predstavlenii rossiyan rossiyan o professionalnoi deyatelnosti* [The phenomenon of responsibility in the structure of Russians' ideas about professional activity] *Psychological journal*, 43 (5). 47–57 DOI 10.31857/S020595920022781-5. EDN: DNEGIP (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).
6. Maisak N.V. & Ilin V.A. (2019), *Psihologo-akmeologicheskie deviacii predstavitelei sotsionomicheskikh professii* [Psychological and acmeological deviations of representatives of socioeconomic professions], *Psikhologicheskii zhurnal*, 40 (1). 59–70 DOI 10.31857/S020595920002250-1. EDN YZRDCH (In Russian).
7. Zimnaya I.A. (1997), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology], Rostov-na-Donu, 480 p. (In Russian).
8. Emelin V.A., Rasskazova E.I. & Ivanova T.U. (2022), *Professionalnai identichnost' i udovletvorennost' professionalnoi deyatelnostuy kak faktori blagopoluchiya na rabochem meste* [Professional identity and satisfaction with professional activity as factors of well-being in the workplace], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 4, 115–135. DOI 10.11621/vsp.2022.04.05. EDN WBNFSL (RSCI). (In Russian).

9. Sorokoumova S.N. & Zavarzina O.O. (2014), *Speciphika psihicheskogo soprovogdeniya detskogo razvitiya v inkluzivnom obrazovanii* [Specifics of psychological support of children's development in inclusive education], *Initsiativy XXI veka*, 4, 121–123. EDN: TNADSV (In Russian).

10. Zaharova V.A. (2023), *Formirovanie funkcionalnoi gramotnosti v inkluzivnom klasse: kak podgotovit' uchitelua k individualizatsii?* [Formation of functional literacy in an inclusive classroom: how to prepare a teacher for individualization], *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*, (14), 53–69. DOI 10.24412/2712-827X-2023-14-53-70. EDN: AIPZTB (In Russian).

11. Yakovleva I.M. & Yakovlev S.V. (2021), *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k inkluzivnomu obrazovaniiu shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Training of teaching staff for inclusive education of schoolchildren with disabilities], *Spetsial'noye obrazovaniye*, 2 (62), 170–181. DOI 10.26170/1999-6993\_2021\_02\_13. EDN: EWNGXZ (In Russian).

12. Nemirova N.V. & Kantor V.Z. (2020), *Issledovanie potrebnosti pedagogicheskikh kollektivov shkol v usloviuah inkluzivnogo obrazovaniua slepikh i slaboviduashih* [Research of the needs of teaching staff of schools in the conditions of institutionalization of inclusive education for the blind and visually impaired], *Spetsial'noye obrazovaniye*, 10 (3), 28–44. DOI 10.15293/2658-6762.2003.02. EDN: CIPFZR (In Russian).

13. Vanieva V.U. (2023), *K voprosu o cennostnih orientaciuah budushih pedagogov defektologov v kontekste aksiologicheskogo podhoda* [On the question of value orientations of future teachers of defectologists in the context of the axiological approach], *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 12 (1), 19–22. DOI 10.57145/27128474\_2023\_12\_01\_03. EDN: BTPBBT (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 08.09.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 25.09.2023.***

***The article was submitted 08.09.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 25.09.2023.***

**Научная статья**

**УДК 159.923**

**ББК 88.2**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.015**

**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*

## **СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассмотрена проблема коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве. Автором предложен анализ результатов эмпирического исследования когнитивных и коммуникативных установок, самопрезентации, мотивационных ориентаций личности интернет-пользователя как составляющих коммуникативного поведения. Предложена статистически подтверждённая типология интернет-коммуникатов.

*Материалы и методы.* Основные методы исследования — анализ литературы по проблеме исследования; авторский исследовательский опросник; методика диагностики иррациональных установок (А. Эллис); шкала измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли); методика диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева); методика диагностики типа коммуникативной установки (В. В. Бойко).

*Результаты.* В ходе исследования получены достоверные результаты исследования коммуникативного поведения интернет-

---

© Лучинкина И. С., 2023

пользователей. Выявлено, что на коммуникативное поведение личности оказывает влияние когнитивно-аффективный компонент (наличие иррациональных установок); конативный компонент (особенности тактик самопрезентации). Автором отмечено, что в структуру коммуникативного поведения могут быть включены мотивационный компонент (мотивационная ориентация в межличностных коммуникациях) и коммуникативный компонент (наличие коммуникативных установок).

*Обсуждение.* Результаты исследования агрессивного поведения в интернет-пространстве позволили выделить типы виртуальных коммуникантов и изучить взаимосвязь между их психологическими особенностями. Так, существует взаимосвязь между ориентацией на принятие партнёра и препятствование самому себе; открытой жестокостью и негативной оценкой других; гармоничностью коммуникационных ориентаций и оправданием с отрицанием ответственности. Полученные результаты значительно расширяют представления о коммуникативном поведении личности.

*Заключение.* Выявлена типология онлайн-коммуникантов, включающая в себя показатели когнитивных и коммуникативных установок, самопрезентации, мотивационных ориентаций личности. Исходя из наличия и выраженности указанных параметров, коммуникативное поведение личности в интернет-пространстве может иметь свою специфику. В исследовании допущено предположение, что коммуникативное поведение может иметь деструктивный или конструктивный характер.

**Ключевые слова:** интернет-пространство; интернет-пользователь; коммуникативное поведение; коммуникация; установки.

### **Основные положения:**

– коммуникативная деятельность личности может расширяться или видоизменяться под воздействием виртуального пространства;

– существуют различия между интернет-пользователями с различными типами коммуникативного поведения по параметрам наличия и выраженности иррациональных установок, особенностей тактик самопрезентации, мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях и наличия коммуникативных установок.

### **1 Введение (Introduction)**

Существование человека как биосоциального существа невозможно вне коммуникативной деятельности. Это проявляется в запрашивании, передаче и хранении различного рода информации, независимо от возраста, пола, социального положения, национальной принадлежности, а также многих других аспектов, характеризующих человека как личность [1; 2; 3]. Причиной этому служит усваивание человеком посредством процесса коммуникации общечеловеческого опыта, знаний, ценностей и способов деятельности. Именно этот процесс, отличающийся своей масштабностью, имеет важное значение в формировании личности [4; 5; 6]. С уверенностью можно говорить о возникающих психологических особенностях личности в коммуникативном процессе [7; 8]. Здесь речь идет о совокупности индивидуальных качеств, которые формируют определенный тип или стратегию поведения в процессе общения [9]. Коммуникативное поведение во многом зависит от культуры, традиций, тех норм и правил, которые приняты в обществе, а также от профессиональной деятельности и возрастных особенностей [10; 11].

Изучение коммуникативного поведения в интернет-пространстве способствует решению вопросов самопрезентации в ходе общения, адаптации в ситуации взаимодействия с людьми и позволяет выявить характерные особенности общения человека с другими людьми.

Цель статьи заключается в анализе особенностей коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

В исследовании приняли участие 549 обучающихся Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова от 18 до 27 лет различных направлений подготовки, из которых 172 респондентам присущ высокий уровень интернет-активности. Уровень интернет-активности определялся с помощью авторского исследовательского опросника «Цифровое погружение».

Стоит отметить, что высокий уровень интернет-активности характеризуется изменениями мотивов виртуальной деятельности, появление новых форм этой деятельности и оказывает значительное влияние на психологические и физиологические особенности личности в виртуальном пространстве.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе с помощью методики «Диагностика иррациональных установок» А. Эллиса выявлены наличие и выраженность иррациональных установок у респондентов выборки. Для определения типа и особенностей тактик самопрезентации использована «Шкала измерения тактик самопрезентации» С. Ли, Б. Куингли.

На следующем этапе исследования с помощью методики И. Д. Ладанова и В. А. Уразаевой исследованы основные мотивационные ориентации и их гармоничность в процессе межличност-



ного общения, а затем выявлены наличие и степень выраженности коммуникативных установок с помощью методики «Диагностика типа коммуникативной установки» В. В. Бойко.

В процессе анализа использован статистический пакет SPSS 26.0; кластерный анализ и критерий корреляции Спирмена.

### **3 Результаты (Results)**

Результаты кластерного анализа позволили выделить группы онлайн-коммуникаторов и показали, что 1 группе (18 человек) присущи следующие особенности: открытая жестокость, ориентация на принятие партнера, ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера, гармоничность коммуникативных ориентаций, оправдание с отрицанием ответственности, отречение, препятствование самому себе, извинение, желание понравиться, оправдание с принятием ответственности, приписывание себе достижений, негативная оценка других.

2 группа респондентов (37 человек) характеризуется такими показателями, как открытая жестокость, ориентация на принятие партнера, ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера, гармоничность коммуникативных ориентаций, извинение, желание понравиться, самооценка и рациональность мышления.

Респондентам 3 группы (11 человек) присущи следующие показатели: гармоничность коммуникативных ориентаций, долженствование в отношении себя, извинение. Средний уровень гармоничности коммуникативных ориентаций свидетельствует о том, что большинство мотивационных ориентаций движут респондентами в общении.

Для респондентов 4 группы (77 человек) характерны следующие показатели: открытая жестокость, гармоничность коммуникативных ориентаций, извинение, желание понравиться, отречение, оправдание с принятием ответственности. Открытая жестокость в отношении к людям может проявляться у респондентов как негативная оценка к окружающим, однозначные выводы по отношению к людям, прямолинейность.

В свою очередь, 5 группе респондентов (21 человек) свойственны следующие показатели: гармоничность коммуникативных ориентаций, долженствование в отношении других, отречение, препятствование самому себе, извинение, желание понравиться, просьба, пример для подражания, оправдание с принятием ответственности, приписывание себе достижений.

Респондентам 6 группы (8 человек) свойственны такие показатели, как гармоничность коммуникативных ориентаций, оправдание с отрицанием ответственности, отречение, препятствование самому себе, извинение, желание понравиться, запугивание, пример для подражания, оправдание с принятием ответственности, приписывание себе достижений, преувеличение своих достижений, негативная оценка других, долженствование в отношении себя.

О мотивационной направленности респондентов в коммуникации свидетельствует повышенный уровень гармоничности коммуникативных ориентаций. Тактики самопрезентации по типу оправдание с отрицанием ответственности, отречение, препятствование самому себе являются защитными и относятся к стратегии уклонения.

Средний тестовый показатель по тактикам самопрезентации

по типу примера для подражания, приписывания себе достижений, преувеличение своих достижений указывает на желание личности вызвать уважение, подражание или восхищение у других. Тенденция к проявлению тактики оправдания с принятием ответственности выражается у респондентов как принятие ответственности за негативное поведение посредством использования оправдания в свою сторону. Тактика негативной оценка других проявляется как силовое влияние.

В результате статистического исследования определена взаимосвязь между следующими показателями: ориентация на принятие партнёра и препятствование самому себе ( $\rho = 0,82$ ); открытая жестокость и негативная оценка других ( $\rho = 0,77$ ); гармоничность коммуникационных ориентаций и оправдание с отрицанием ответственности ( $\rho=0,71$ ). Таким образом, анализ результатов показал, что существуют различия между респондентами с различными типами коммуникативного поведения по параметрам наличия и выраженности иррациональных установок, особенностей тактик самопрезентации, мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях и наличия коммуникативных установок.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Известно, что коммуникативное поведение, реализуемое в интернет-пространстве, затрагивает индивидуальные особенности пользователя и его социальный опыт. В социальный опыт включены реализация привычных норм и правил, установки по отношению к социуму. В индивидуальные особенности, исходя из теоретического анализа литературы, относятся когнитивные установки, специфика виртуальной самопрезентации, мотивационные ориентации и коммуникативный опыт.

В исследовании мы исходим из предположения, что в зависимости от выраженности указанных параметров, личность может различными способами реализовывать коммуникативное поведение в интернет-пространстве. Если коммуникативное поведение несет конструктивный характер, то личность успешно реализует мотивы виртуальной деятельности — профессиональный, учебный, коммуникативный, рекреационный, игровой и другие. Негативное коммуникативное поведение, заключающееся в провокативных формах виртуальной деятельности, может привести к искажению восприятия информации, а впоследствии, и к нарушению коммуникативного процесса. Учитывая, что виртуальные среды крайне популярны среди населения, увеличиваются и деструктивные риски. В связи с этим, полученные результаты могут лечь в основу программы психологического сопровождения личности в интернет-пространстве и способствовать профилактике девиаций в личности интернет-пользователя.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Эмпирическое исследование позволило выделить 6 групп онлайн-коммуникаторов, каждая из которых характеризуется высоким уровнем интернет-активности. Изучение иррациональных установок онлайн-коммуникантов позволило определить специфику восприятия личностью себя и окружающего мира. Стоит отметить, что выраженные иррациональные установки способствуют деструктивному поведению и влияют на проявление негативных форм онлайн-коммуникации.

В ходе исследования одним из группирующих показателей стал показатель самопрезентации интернет-пользователей. Самопрезентации пользователей социальных сетей напрямую зависит

от специфики коммуникативного поведения личности и формирует виртуальный образ респондента. Исследование основных мотивационных ориентаций и их гармоничность в процессе межличностного общения указывает на гармоничность взаимоотношений личности с собой и окружающим миром. Предполагаем, что этот показатель может влиять на специфику виртуального общения.

Центральный показатель исследования коммуникативного поведения личности в виртуальном пространстве — это коммуникативная установка, отражающая аффективный и когнитивный опыт человека. Выраженность и полюс коммуникативной установки отражает реальное коммуникативное поведение личности и направляет ее виртуальную коммуникацию.

### Библиографический список

1. Скуратов А. Б. Коммуникативное лидерство в локальных интернет-сообществах // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 56. С. 56–59. EDN: UNRFEF
2. Бондаренко А. О. Троллинг как вид вербальной агрессии (на материале французского языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 8 (824). С. 22–32. EDN: SUKQOI
3. Лучинкина А. И. Психология человека в Интернете. Киев : Информационные системы, 2012. – 200 с.
4. 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
5. Шаткин М. А, Орлов М. О. Интернет поведения: виды, модели, принципы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2023. Т. 39, № 2. С. 368–380. DOI 10.21638/spbu17.2023.212. EDN: KICTMB (Scopus, WoS).
6. Еляков А. Д. Homo Informaticus и современная информационная среда // Философия и общество. 2012. № 3 (67). С. 38–59. EDN: PPAUGN (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. Лучинкина А. И Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности // Гуманитарные науки. 2016. № 1 (33). С. 54-62. EDN: VPPYAT

9. Стернин И. А. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования. 2018. № 2 (16). С. 20–34. DOI 10.25513/2413-6182.2018.2.20-34. EDN: XOPJDV

10. 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

11. 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).

### 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*

## SPECIFICS OF AN INDIVIDUAL'S COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN THE INTERNET SPACE

### Abstract

*Introduction.* The article considers the problem of communicative behavior of a person in the Internet space. The author proposes an analysis of the results of an empirical study of cognitive and communicative attitudes, self-presentation, and motivational orientations of the Internet user's personality as components of communicative behavior. A statistically confirmed typology of Internet communications is proposed.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of the literature on the research issues; author's research questionnaire; methodology for diagnosing irrational attitudes (A. Ellis); self-presentation tactics measurement scale (S. Lee, B. Quigley); methodology for diagnosing motivational orientations in interpersonal communications (I.D. Ladanov,

V.A. Urazaeva); method of diagnosing the type of communicative installation (V. V. Boyko).

*Results.* In the course of the study, reliable results of the study of the communicative behavior of Internet users were obtained. It was revealed that the communicative behavior of a person is influenced by the cognitive-affective component (the presence of irrational attitudes); conative component (features of self-presentation tactics). The author noted that the structure of communicative behavior can include a motivational component (motivational orientation in interpersonal communications) and a communicative component (the presence of communicative attitudes).

*Discussion.* The results of the study of aggressive behavior in the Internet space made it possible to identify the types of virtual communicators and study the relationship between their psychological characteristics. There is a relationship between the orientation towards the acceptance of a partner and hindering oneself; open cruelty and negative evaluation of others; harmony of communication orientations and justification with the denial of responsibility. The results obtained significantly expand the understanding of the communicative behavior of the individual.

*Conclusion.* A typology of online communicators has been revealed, which includes indicators of cognitive and communicative attitudes, self-presentation, and motivational orientations of a person. Based on the presence and severity of these parameters, the communicative behavior of a person in the Internet space may have its own specifics. The study assumed that communicative behavior could be destructive or constructive.

**Keywords:** Internet space; Internet user; Communicative behavior; Communication; Attitudes.

**Highlights:**

The communicative activity of a person can expand or change under the influence of virtual space;

There are differences between Internet users with different types of communicative behavior in terms of the presence

and severity of irrational attitudes, features of self-presentation tactics, motivational orientation in interpersonal communications and the presence of communicative attitudes.

### References

1. Skuratov A.B. (2015), *Kommunikativnoe liderstvo v lokal'nyh internet-soobshchestvah* [Communicative Leadership in Local Internet Communities], *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 56, 56–59. EDN: UNRFEF (In Russian).
2. Bondarenko A.O. (2019), *Trolling kak vid verbal'noj agressii (na materiale francuzskogo yazyka)* [Trolling as a kind of verbal aggression (based on the French language)], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*, 8 (824), 22–32. EDN: SUKKOI (In Russian).
3. Luchinkina A.I. (2021), *Psihologiya cheloveka v Internete* [Human psychology on the Internet], *Informacionnye sistemy*, Kiev, 200 p. (In Russian).
4. 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).
5. Shatkin M.A. & Orlov M.O. (2023), *Internet povedeniya: vidy, modeli, principy* [Internet behavior: types, models, principles], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya*, 39, 2, 368–380. DOI 10.21638/spbu17.2023.212. EDN: KICTMB (Scopus, WoS). (In Russian).
6. Elyakov A.D. (2012), *Homo Informaticus i sovremennaya informacionnaya sreda* [Homo Informaticus and the modern information environment], *Filosofiya i obshchestvo*, 3 (67), 38–59. EDN: PPAUGN (RSCI). (In Russian).
7. Popova D.A. (2019), *Cifrovaja lichnost' kak central'nyj jelement mezhpersonal'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. Luchinkina A.I. (2016), *Psihologicheskij analiz otklonenij v processe internet-socializacii lichnosti* [Psychological analysis of deviations in the process of Internet socialization of personality], *Gumanitarnyye nauki*, 1 (33), 54–62. EDN: VPPYAT (In Russian).
9. Sternin I.A. (2018), *Teoreticheskie problemy opisaniya kommunikativnogo povedeniya* [Theoretical problems of describing communicative behavior], *Kommunikativnye issledovaniya*, 2 (16), 20–34. DOI



10.25513/2413-6182.2018.2.20-34. EDN: XOPJDV (In Russian).

10. Shcherbakov V.P. (2007), *Kommunal'nost' i kommunikaciya* [Community and communication], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya, politologiya, sotsiologiya, psikhologiya, pravo, mezhdunarodnyye otnosheniya*, 3, 163–168. EDN: RUCAQJ (In Russian).

11. Alehin A.N. & Grekova A.A. (2019), *Osobennosti formirovaniya myshleniya v usloviyah cifrovoj sredy* [Features of the formation of thinking in a digital environment], *Klinicheskaja i special'naja psihologija*, 8, 1, 162–176. DOI 10.17759/cpse.2019080110. EDN: CHCOFW (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

***Статья поступила в редакцию 02.08.2023; одобрена после рецензирования 05.09.2023; принята к публикации 11.09.2023.***

***The article was submitted 02.08.2023; approved after reviewing 05.09.2023; accepted for publication 11.09.2023.***

**Научная статья**

**УДК 159.923**

**ББК 88.2**

**DOI 10.25588/CSPU.2023.177.5.016**

**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*

## **СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассмотрены особенности мотивации к семейной жизни у интернет-активной молодёжи. Автором предложен анализ результатов эмпирического исследования доминирующих мотивов вступления в брак и образа семьи у интернет-пользователей. Приведена типология групп интернет-активных респондентов с различными мотивами вступления в брак.

*Материалы и методы.* Основные методы исследования – анализ литературы по проблеме исследования; авторский исследовательский опросник на выявление уровня активности в интернет-пространстве; методики: «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой (в адаптации для интернет-пространства); контент-анализ самоотчетов на тему «Моя будущая семья».

*Результаты.* Выявлены особенности мотивов вступления в брак и специфика образа семьи интернет-активных респондентов. Отмечено, что ролевые ожидания и притязания в браке интернет-активных респондентов связаны с эмоционально-терапевтической функцией, социальной активностью, личностной идентификации

---

© Лучинкина И. С., 2023

с супругом. В ходе исследования проанализировано, что респондентам выборки присущи следующие критерии образа семьи: принятие и поддержка, доверие, уют, уважение, благополучие, осознанность и развитие, наличие детей, счастливая и дружная семья.

*Обсуждение.* Результаты исследования показали, что у всех интернет-активных респондентов в образе семьи в меньшей степени выражены категории осознанности и развития, уюта. Самая актуальная категория в образе семьи — наличие любви. Предположено, что интернет-пространство как новый институт социализации способно изменять, дополнять или создавать новые мотивы любой коммуникативной деятельности личности, в том числе в межличностных взаимоотношениях.

*Заключение.* Исследование позволило выявить типологию групп интернет-активных пользователей в зависимости от их мотивов вступления в брак и доминирующего образа семьи. Полученная типология может лечь в основу программы психологического сопровождения интернет-активной молодежи. Во-первых, такая программа позволит акцентировать внимание на основных затруднениях респондентов в межличностных взаимоотношениях. Во-вторых, индивидуальные методы и подход в зависимости от особенностей группы интернет-пользователей способен показать большую эффективность и динамику, чем обобщенные подходы без учета специфики.

**Ключевые слова:** интернет-пространство; интернет-активность; брак; образ семьи; мотивы; мотивация; молодежь.

**Основные положения:**

– исследования активных интернет-пользователей не в полном объеме представляют специфику их межличностных взаимоотношений, в том числе мотивы вступления в брак и образ семьи;

– в зависимости от мотивов семейных взаимоотношений и образа семьи могут быть выделены группы интернет-активных пользователей.

## **1 Введение (Introduction)**

В практике когнитивной психологии выявлено, что важным фактором построения семьи является схожесть конструктов. Одним из конструктов представлен мотив вступления в брак. Известно, что у каждого человека существуют свои мотивы вступления в брак, например, любовь, чувство одиночества, материальный интерес, продолжение рода и многие другие (Зунг Н. Т. Роль социально-психологических факторов в стабилизации молодой семьи) [1; 2; 3].

Одновременно с устоявшимся семейным институтом социализации развивается новый институт — Интернет [4; 5; 6]. С каждым днем интернет-пространство увеличивает свою важность и значимость в жизни каждого человека, трансформируя или дополняя его реальность [7; 8]. В связи с этим возникают следующие исследовательские вопросы: о влиянии интернета на выстраивание взаимоотношений, о мотивации к семейной жизни у интернет-активной молодежи.

Проблемы семейных отношений изучают множество специалистов — психологи, философы, социологи. Например, Э. Эйдемиллер и В. Юстицкис рассматривают семью как многоуровневую и многофункциональную систему. Исследователи описывают различные методы диагностики семейных нарушений и пути их коррекции [9; 10]. Однако, признавая значимость указанных исследований, отметим, что проблема отношения к семейной жизни у интернет-активных пользователей остается не до конца изученной. Учитывая, что современные исследователи интернет-прост-

ранства отмечают новообразования у интернет-активной личности, подчеркнем значимость изучаемой проблемы. Цель статьи заключается в анализе мотивов семейной жизни интернет-активной молодежи.

## **2 Материалы и методы (Materials and Methods)**

Исследование проходило в три этапа. На первом этапе при помощи опросника выявлены интернет-активные пользователи сети. На втором этапе исследованы мотивы к семейной жизни и образ семьи интернет-активных респондентов. На третьем этапе с помощью кластерного анализа выделены 5 групп интернет-активных респондентов с различными мотивами вступления в брак. В исследовании приняли участие 216 человек в возрасте от 18 до 30 лет. При прохождении диагностических методик каждый респондент получал индивидуальный стимульный материал. Диагностирование проводилось в режиме онлайн.

На первом этапе исследования использован авторский исследовательский опросник, направленный на выявление уровня интернет-активности, который состоит из трех основополагающих вопросов. Первый вопрос выявляет количество часов, проводимое в сети Интернет за сутки. Второй вопрос, в свою очередь, позволяет проанализировать направленность виртуальной деятельности (используемые приложения, сайты, социальные сети). Третий вопрос призван получить информацию об особенностях деятельности респондентов в интернет-пространстве.

На втором этапе исследования проведены методики «Рольные ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой и контент-анализ самоотчетов на тему «Моя будущая семья». Анализ самоотчетов позволил не только выявить образ семьи у интернет-активных респондентов, но и подчеркнуть их новизну.

В процессе анализа использован статистический пакет SPSS 26.0. При использовании программного обеспечения для выявления значимости факторов выбран критерий Фишера; для определения групп интернет-активных респондентов с различными мотивами вступления в брак — кластерный анализ.

### **3 Результаты (Results)**

На первом этапе эмпирического исследования с помощью авторского исследовательского опросника выявлена интернет-активность респондентов. Так, выделены интернет-активные респонденты (111 человек из 216, 51,39 %). Об уровне их интернет-активности свидетельствует активность в социальных сетях, направленность и особенность виртуальной деятельности. У таких респондентов среднее время проведения в интернет-пространстве в сутки может достигать 15 и больше часов.

Основная направленность деятельности у интернет-активных респондентов — общение, обучение и развитие, развлечения. Как отмечали сами испытуемые, они не представляют свою жизнь без интернета, так как он позволяет раскрыться во многих сферах жизни. Интернет стал для них частью жизни, и они видят в нем большую ценность.

На втором этапе исследования с помощью методики «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой и анализа самоотчетов «Моя будущая семья» выявлены доминирующие мотивы семейной жизни у интернет-активной молодежи. В результате исследования ролевых ожиданий и притязаний в браке выявлено, что наиболее высокие показатели значимости для создания семьи показали шкалы: эмоционально-терапевтическая, социальной активности, личностной идентификации с супругом

( $\varphi^*$ -критерий, при  $p \leq 0,05$ ). Сделаем вывод, что респонденты склонны рассматривать семью как сферу эмоциональной разрядки и релаксации. Отметим, что внешнее социальное пространство является значимым и, в частности, доминирующим.

Шкалы внешней привлекательности, родительско-воспитательских функций, хозяйственно-бытовых ориентиров выражены в меньшей степени ( $\varphi^*$ -критерий, при  $p \leq 0,05$ ). Указанные шкалы охватывают ориентацию на внешнее благополучие, социальное мнение, родительские функции, бытовую организацию семьи. Самый меньший показатель значимости выявлен по интимно-сексуальной шкале ( $\varphi^*$ -критерий, при  $p \leq 0,05$ ). В свою очередь, контент-анализ самоотчетов «Моя будущая семья» позволил выявить, что наименьшую актуальность в ценностных ориентациях и потребностях в браке среди респондентов заняли две категории: осознанность и развитие, уют. Самая актуальная ценностная ориентация и потребность в браке среди респондентов — наличие любви.

На следующем этапе для выявления типологии групп интернет-активных пользователей проведен кластерный анализ. По итогам кластерного анализа выделены 5 групп интернет-активных респондентов с различными мотивами вступления в брак. Для 1 группы наиболее важным в семейных взаимоотношениях является наличие любви, доверия и уюта. Мотивами для создания семейных отношений могут служить личностная идентификация с супругом, социальная активность, внешняя привлекательность, родительско-воспитательские и эмоционально-психотерапевтические функции. Респонденты 2 группы обозначили наиболее важным в семейных взаимоотношениях принятие и поддержку. Мотивы для создания семейных отношений: личностная идентификация с супругом,

родительско-воспитательская функция, социальная активность и эмоционально-терапевтическая функция. В 3 группе наиболее значимый фактор семейных взаимоотношений – наличие любви, уважения и детей, а также осознанность и развитие. Также мотивами для создания семейных отношений могут служить личностная идентификация с супругом, социальная активность и внешняя привлекательность. Для 4 группы наиболее важными аспектами в семейных взаимоотношениях выявлены наличие любви, принятие и поддержка, доверие, уважение. Также мотивами для создания семейных отношений могут служить эмоционально-терапевтическая и социально-активная функции. Респонденты 5 группы обозначили наиболее важным в семейных взаимоотношениях наличие любви, благополучие, счастливую семью. Их мотивом для создания семейных отношений является эмоционально-терапевтическая функция.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Интернет-пространство — относительно новый институт социализации. Как и любой институт социализации, интернет предполагает свои этапы вхождения в него и новообразования, получаемые в ходе виртуального взаимодействия. Таким новообразованием являются изменения мотивов деятельности, появление новых форм коммуникации, расширение и изменение социального опыта. В исследованиях филологов и психологов можно встретить понятие виртуального коммуникативного поведения, которое формируется под воздействием реального опыта человека, но трансформируется в интернет-пространстве. Такая трансформация затронула и мотивы, образы семейных взаимоотношений. Отметим, что множество социальных сетей, форумов, видеохостингов предоставляют различную, зачастую противоречивую инфор-



мацию, связанную с семейными взаимоотношениями. Существующие установки и представления личности о семье нередко рашатываются или заменяются другими в процессе активной виртуальной коммуникации и контент-серфинге. В связи с этим, проблематика мотивов семейной жизни интернет-активной молодежи становится актуальной.

Данные, полученные в ходе исследования, позволят разработать программу психологического сопровождения интернет-активной личности для профилактики и коррекции искаженных образов семьи. Полученные результаты не только расширяют представления об интернет-активных респондентах, но и ставят ряд дополнительных экспериментальных вопросов. В расширенном исследовании нуждаются социальные предикторы искаженного образа семьи у интернет-активных респондентов и уточнение взаимосвязи этих образов с уровнем виртуальной активности личности.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Мотивация к семейной жизни у интернет-активных пользователей может включать такие компоненты, как доминирующие ролевые ожидания и притязания в браке, а также составляющие образа семьи (счастливая семья, дружная семья, благополучная семья, наличие детей, уважение, наличие любви, принятие и поддержка, уют, доверие, осознанность и развитие).

Исследование ролевых ожиданий и притязаний в браке показало, что наиболее высокое значение получили шкалы: эмоционально-терапевтическая, социальной активности, личностной идентификации с супругом. В свою очередь, контент-анализ самоотчетов на тему «Моя будущая семья» позволил выявить самый актуальный компонент образа семьи — наличие любви. Исходя из

результатов кластерного анализа отмечено, что наличие любви является основополагающим звеном в образе семьи у респондентов. В силу личностных особенностей и представлений о семье у интернет-активной молодежи выделяются такие категории образа семьи как принятие и поддержка, доверие, уют, уважение, благополучие, осознанность и развитие, наличие детей, счастливая и дружная семья. Так, в каждой группе интернет-активных респондентов наиболее актуальными мотивами семейной жизни являются эмоционально-терапевтический и социально-активный мотивы.

### Библиографический список

1. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 83–89. EDN: SAHDLZ (Scopus, WoS, RSCI).
2. Обозов Н. Н., Обозова А. Н. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. 1982. № 2. С. 147–151. (Scopus, WoS, RSCI).
3. Олейник Ю. Н. Исследование уровней совместимости в молодой семье // Психологический журнал. 1986. № 2. С. 59–65. EDN: XVZRNБ (Scopus, WoS, RSCI).
4. Лучинкина А. И. Специфика интернета как института социализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 59–69. DOI 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-5. EDN: НТУJLA
5. Яницкий М. С. Региональный университет: глобальные вызовы и проблемы выбора вектора развития // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 5. С. 7–17. DOI 10.15293/1813-4718.1805.01. EDN: VLQOBQ
6. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71–80. DOI 10.17759/sps.2018090308. EDN: YQSMUX (Scopus, WoS, RSCI).
7. Stornaiuolo A. (2017), “Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents’ Interactions on Social Network Sites”, *Human Development*, vol. 60, pp. 233–238. (Scopus, WoS).
8. Плетнев А. В. Аномия молодого поколения как фактор изменения образования в условиях цифрового общества // Научное мнение. 2022. № 9. С. 27–33. DOI 10.25807/22224378\_2022\_9\_27. EDN: LAUMVO
9. Комаров В. В. Разработка вероятного психологического портрета пользователя социальной сети // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2021. № 4 (50). С. 45–54. DOI 10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-45-54.

EDN: ETZQET

10. Эйдемиллер Э. Г., Никольская И. М. Семейная психотерапия и клиническая психология семьи // Российский семейный врач. 2005. Т. 9, № 2. С. 16–21. EDN: NQXJYC

### **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*

## **SPECIFICITY OF MOTIVATION FOR FAMILY LIFE AMONG INTERNET-ACTIVE YOUTH**

### **Abstract**

*Introduction.* The article discusses the features of motivation for family life among Internet-active youth. The author proposes an analysis of the results of an empirical study of the dominant motives for marriage and the image of the family among Internet users. A typology of groups of Internet-active respondents with different motives for marriage is given.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of the literature on the research issues; author's research questionnaire to identify the level of activity in the Internet space; methods: "Role expectations and claims in marriage" by A.N. Volkova (in adaptation for the Internet space); content analysis of self-reports on the topic "My future family".

*Results.* The features of the motives for marriage and the specifics of the family image of Internet-active respondents are revealed. It is noted that role expectations and claims in marriage of Internet-active respondents are associated with emotional and therapeutic function, social activity, and personal identification with a spouse. The study analyzed that the respondents of the sample have the following family image criteria: acceptance and support, trust, comfort, respect, well-being, awareness and development, having children, a happy and friendly family.

*Discussion.* The results of the study showed that among all Internet-active respondents in the image of a family, the categories of awareness and development, comfort are less pronounced. The most relevant category in the image of a family is the presence of love. It is assumed that the Internet space as a new institution of socialization is able to change, supplement or create new motives for any communicative activity of a person, including in interpersonal relationships.

*Conclusion.* The study made it possible to identify a typology of groups of active Internet users depending on their motives for marriage and the dominant image of the family. The resulting typology can form the basis of a program of psychological support for Internet-active youth. Firstly, such a program will allow focusing on the main difficulties of respondents in interpersonal relationships. Secondly, individual methods and an approach, depending on the characteristics of a group of Internet users, can show greater efficiency and dynamics than generalized approaches without taking into account the specifics.

**Keywords:** Internet space; Internet activity; Marriage, Family image; Motives; Motivation; The youth.

**Highlights:**

Existing studies of active Internet users do not fully represent the specifics of their interpersonal relationships, including the motives for marriage and the image of the family;

Depending on the motives of family relationships and the image of the family, groups of Internet active users can be distinguished.

**References**

1. Kalmykova E.S. (1983), *Psichologicheskie problemy pervyh let supruzheskoj zhizni* [Psychological problems of the first years of married life], *Voprosy psichologii*, 3, 83–89. EDN: SAHDLZ (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).
2. Obozov H.H. & Obozova A.N. (1982), *Diagnostika supruzheskih zatrudnenij* [Diagnosis of marital difficulties], *Psichologicheskij zhurnal*, 2, 147–151. (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).
3. Olejnik Yu.N. (1986), *Issledovanie urovnej sovместimosti v molodoj*

*sem'e* [A study of compatibility levels in a young family], *Psichologicheskij zhurnal*, 2, 59–65. EDN: XVZRNБ (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

4. Luchinkina A.I. (2019), *Specifika interneta kak instituta socializacii* [The specifics of the Internet as an institution of socialization]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 5, 1, 59–69. DOI 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-5. EDN: HTYJLA (In Russian).

5. Yanickij M.S. (2018), *Regional'nyj universitet: global'nye vyzovy i problemy vybora vektora razvitiya* [Regional University: Global Challenges and Problems of Choosing a Development Vector], *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 5, 7–17. DOI 10.15293/1813-4718.1805.01. EDN: VLQOBQ (In Russian).

6. Soldatova G.U. (2018), *Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire* [Regional University: Global Challenges and Problems of Choosing a Development Vector], *Social'naya psikhologiya i obshchestvo*, 9, 3, 71–80. DOI 10.17759/sps.2018090308. EDN: YQSMUX (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

7. Stornaiuolo A. (2017), “Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents’ Interactions on Social Network Sites”, *Human Development*, vol. 60, pp. 233–238. (Scopus, WoS).

8. Pletnev A.V. (2022), *Anomiya molodogo pokoleniya kak faktor izmeneniya obrazovaniya v usloviyah cifrovogo obshchestva* [The anomie of the younger generation as a factor in changing education in a digital society], *Nauchnoe mnenie*, 9, 27–33. DOI 10.25807/22224378\_2022\_9\_27. EDN: LAUMVO (In Russian).

9. Komarov V.V. (2021), *Razrabotka veroyatnogo psichologicheskogo portreta pol'zovatelya social'noj seti* [Development of a probable psychological portrait of a social network user], *Psikhologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*, 4 (50), 45–54. DOI 10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-45-54. EDN: ETZQET (In Russian).

10. Ejdemiller E.G. & Nikol'skaya I.M. (2005), *Semejnaya psihoterapiya i klinicheskaya psikhologiya sem'i* [Family Psychotherapy and Clinical Psychology of the Family], *Rossijskij semejnij vrach*, 9, 2, 16–21. EDN: NQXJYC (In Russian).

**Статья поступила в редакцию 11.08.2023; одобрена после рецензирования 05.09.2023; принята к публикации 08.09.2023.**

**The article was submitted 11.08.2023; approved after reviewing 05.09.2023; accepted for publication 08.09.2023.**

## 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](mailto: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](http://elibrary.ru).

### **Требования к оформлению статьи:**

1. В начале статьи обязательно указываются фамилии, имена и отчества авторов полностью, контактные телефоны, почтовые адреса.

2. Статья объемом от 8 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате “doc” или “rtf” шрифтом Times New Roman (размер — 14 pt., интервал — 1,5 см., отступ — 1,25 см.), все поля по 20 мм, библиографический список и References оформляется шрифтом Times New Roman (размер — 12 pt). В статье не должно быть автоматической нумерации и маркировки текста.

3. В начале статьи помещаются индексы УДК и ББК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы с указанием города и страны, идентификационный код (ID) ORCID, E-mail; заглавие; аннотация (150-200 слов); ключевые слова; основные положения (содержат 3–5 пунктов маркированного списка, кратко отражающих ключевые результаты исследования).

4. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

5. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

6. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте рукописи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате оригинала и JPEG с разрешением — 200 dpi. В схемах, рисунках, выполненных с помощью графических редакторов, в электронных моделях и таблицах необходимо применять

шрифт Times New Roman, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В ритмических рисунках (схемах) стиха, прозаического текста или нот используется шрифт Arial, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В создании графических информационных моделей следует использовать упрощённые фигуры без фоновых эффектов. Цвет линий — чёрный, допускается использование пунктирных линий.

7. Библиографический список 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](mailto: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](http://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*