

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

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

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

Научный журнал

Издается с 1995 года

Выходит три раза в полугодие

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

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

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

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

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

Главный редактор Т. А. Чумаченко
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

№ 6 (178)
ДЕКАБРЬ 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю.
Терминологическая компетенция будущего учителя иностранного языка7

*Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А.,
Скоробренко И. А.*
Формирование у будущих учителей грамматических навыков на основе коммуникативных упражнений по иностранному языку23

Булгыгина Ю. В.
Опыт формирования готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья обучающихся в условиях вуза38

*Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А.,
Артемченко Б. А.*
Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки57

*Гнатъшина Е. В., Касаткина Н. С.,
Шкитина Н. С.*
Технологии развития критического мышления как средство формирования функциональной грамотности студентов педагогических вузов73

*Дорохова Т. С., Кругликова Г. А.,
Галагузова Ю. Н.*
Реверсивное наставничество как средство профессиональной социализации педагогов в период модернизации образования93

Закиева Р. Р. Управление качеством инженерного образования с использованием современных цифровых образовательных технологий	111
Королев А. Л., Парицкова Н. Б. Особенности формирования инженерной культуры в педагогическом вузе	127
Милотина А. А. Гибридное обучение младших школьников русскому языку ...	153
Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Цилицкий В. С. Основы разработки и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Базовый функционал и дополнительные опции для улучшения показателей публикационной активности»	167
Проценко С. И. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях реализации «ядра высшего педагогического образования»	181
Райских Ю. А., Бароненко Е. А., Орлова И. А. Лингводидактические особенности формирования иноязычной деловой компетенции магистрантов неязыковых специальностей	198
Рузаков А. А. Электронные образовательные ресурсы как средство формирования цифровой грамотности будущих учителей при работе с электронными таблицами	212
Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Натарова Д. В. Тьюторское сопровождение здоровьесориентированной деятельности обучающихся в педагогике высшей школы	229

Редакционная коллегия

Раздел «Педагогические науки»

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

Раздел «Психологические науки»

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

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

Иностранные члены ред. коллегии

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

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

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

Издание зарегистрировано:
Роскомнадзором, регистрационный номер ПИ № ФС 77-77493 от 25.12.2019; 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 29.12.2023. 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. 41.48.

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023

Чурашов А. Г., Юнусова Е. Б., Клыкова Л. А.
Энактивный подход в танцевальной артпедагогике как основной компонент развития творческого потенциала личности 249

Юнусова Е. Б., Клыкова Л. А., Чурашов А. Г.
Театральная педагогика как средство развития педагогической культуры студентов-хореографов 264

Психологические науки

Бутенко Н. В., Галянт И. Г.
Психологические механизмы — регуляторы коммуникативного взаимодействия студентов в процессе обучения 283

Василенко Е. А., Василенко С. А.
Влияние религиозности на стрессоустойчивость и социальную адаптацию педагогов общеобразовательных школ ... 305

Василенко Е. А., Василенко С. А., Немудрая Е. Ю.
Социальный стресс в России в 1990-е годы и его психологические последствия 318

Долгова В. И., Капитанец Е. Г., Сандакова П. А.
Террористическая информация как фактор конфликтного поведения личности 330

Жабаква Т. В., Жабаква В. Е., Макаренко В. Г.
Системное и критическое мышление как универсальная компетенция в системе подготовки будущих педагогов физической культуры 348

Шумилова Е. А., Кузма Л. П., Цилицкий В. С.
Мониторинг универсальных учебных действий обучающихся с задержкой психического развития 363

Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи 386

Pedagogical Sciences

Afanasyeva O. Yu., Nikitina Ye. Yu.
Terminological Competency
of a future Foreign Language
Teacher7

*Baronenko Ye. A., Reiswich Yu. A.,
Skorobrenko I. A.*
Formation of Grammatical
skills in future Teachers based
on Communicative exercises
in a Foreign Language23

Bulygina Yu. V.
Formation Experience in De-
veloping the Readiness of fu-
ture Pedagogues to Strengthen
the Social Health of Students
in a University setting38

*Bystray Ye. B., Skorobrenko I. A.,
Artemenko B. A.*
Formation of the Image of the
future Pedagogue in the pro-
cess of professional training ...57

*Gnatyshina Ye. V., Kasatkina N. S.,
Shkitina N. S.*
Technologies for the Develop-
ment of Critical Thinking as a
means of Formation Func-
tional Literacy of Students of
Pedagogical Universities73

*Dorokhova T. S., Kruglikova G. A.,
Galaguzova Yu. N.*
Reverse mentoring as a means
of professional socialization
of teachers during the period
of modernization of education ..93

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

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 His-
torical Sciences, Professor of the FSBEI of HE
“South-Ural state Humanities-Pedagogical univer-
sity” (Chelyabinsk).

Deputy Editor in Chief A. N. Bogachev

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

Managing Editor Ye. Yu. Nikitina

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

Editorial Board

Section “Pedagogical sciences”

Lyudmila Aleksandrovna Amirova — Professor, Doc-
tor of 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

Zakiyeva R. R.

Managing the Quality of Engineering Education using Modern digital Educational technologies 111

Korolev A. L., Parshukova N. B.

Features of the Formation of Engineering Culture in a Pedagogical University 127

Milyutina A. A.

Hybrid Teaching to Junior Schoolchildren of the Russian language 153

Nikitina Ye. Yu., Afanasyeva O. Yu., Tsilitkiy V. S.

Fundamentals of the Development and Implementation of an additional Professional Development program “Basic Functionality and Additional Options to Improve publication Activity Indicators” 167

Procenko S. I.

Formation of professional competencies of future pedagogues in the context of the implementation of the “core of Higher Pedagogical Education” 181

Reiswich Yu. A., Baronenko Ye. A., Orlova I. A.

Lingvodidactic Features of the Formation of Foreign Language Business Competency of Master's Students of non-linguistic specialties 198

Ruzakov A. A.

Electronic Educational resources as a means of Formation Digital Literacy of future Teachers when working with spreadsheets 212

Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L., Natarova D. V.

Tutor support for Health-oriented activities of students in pedagogy of higher education 229

Churashov A. G., Yunusova Ye. B., Klykova L. A.
Enactive approach in Dance Art-Pedagogy as the main component of the Development of the Creative Potential of the Individual 249

Yunusova Ye. B., Klykova L. A., Churashov A. G.,
Theater Pedagogy as a Means of Developing the Pedagogical Culture of Student-Choreographers 264

Psychological Sciences

Butenko N. V., Galyant I. G.
Psychological Mechanisms - regulators of Communicative Interaction of Students in the Learning Process 283

Vasilenko Ye. A., Vasilenko S. A.
The Influence of Religiosity on Stress-resistance and Social Adaptation of Pedagogues of Comprehensive Schools 305

Vasilenko Ye. A., Vasilenko S. A., Nemudraya Ye. Yu.
Social Stress in Russia in the 1990s and its Psychological Consequences 318

Dolgova V. I., Kapitanets E. G., Sandakova P. A.
Terrorist information as a factor in Conflict Behavior of the Individual 330

Zhabakova T. V., Zhabakov V. E., Makarenko V. G.
System Thinking and Critical Thinking as a universal competency in the system of training future pedagogues Physical Culture 348

Shumilova Ye. A., Kuzma L. P., Tsilitkiy. V. S.
Monitoring of universal learning activities of students with mental retardation 363

Rules for the pattern, registration and review of the manuscript 386

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 29.12.2023. Vacant price

Editorial office and publisher address:

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

Printing house address:

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

Format 84x108/16.

Volum of 41.48. Conventional printed sheets.

© All rights to the texts belong to the authors

© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2023

Научная статья

УДК 378.147

ББК 74.4

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.001

О. Ю. Афанасьева¹, Е. Ю. Никитина²

¹ORCID № 0000-0001-9289-1573

Доцент, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: afanasevaou@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-9550-4700

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

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Введение. Профессиональная подготовка специалиста в любой сфере подразумевает в числе прочих знаний и умений овладение им профессиональной речью и освоение терминологической системы соответствующей предметной области. Формирование терминологической компетенции будущего учителя иностранного языка представляет собой весьма непростой процесс, поскольку она охватывает терминологические поля двух областей профессионального знания — лингвистики и лингводидактики (методики обучения иностранным языкам). Добавляет сложности еще и тот факт, что терминология в парадигме знаний учителя иностранного языка представлена на двух языках — родном и иностранном, что должно быть учтено в ходе иноязычного образовательного процесса. Цель настоящей статьи — изучение структуры и содержания терминологической компетенции будущего учителя иностранного языка.

Материалы и методы. В статье нашли отражение результаты анализа и интерпретации психолого-педагогической литературы по

проблемам профессиональной подготовки в системе высшего образования в целом и в педагогическом образовании в частности; формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка и терминологической компетенции как неотъемлемой части его компетентностного «портфеля». Исследование также опирается на обобщение опыта практической деятельности авторов в качестве преподавателей высшей педагогической школы. Среди методологических подходов, используемых в исследовании, следует особо подчеркнуть важность междисциплинарного подхода к изучению структуры и содержания терминологической компетенции будущего учителя иностранного языка, поскольку она обнаруживает неоднородность в содержательном плане, включая в себя компоненты лингвистического и лингводидактического характера.

Результаты. Терминологическая компетенция будущего учителя иностранного языка обладает значительным функциональным потенциалом в его профессиональной подготовке и дальнейшем развитии: формирует научно-профессиональную картину мира, обеспечивает профессиональную коммуникацию учителя и его научно-исследовательскую деятельность и т. д. В структурном плане терминологическая компетенция представлена когнитивным, операционно-деятельностным и интеллектуально-рефлексивным компонентами, содержание которых определяется как универсальными требованиями к терминологической грамотности любого специалиста, так и спецификой профессионально-терминологического тезауруса иноязычного педагогического образования.

Обсуждение. Успешность формирования терминологической компетенции будущего учителя иностранного языка определяется рядом факторов: выбором оптимальных методов и материалов обучения; уровнем терминологической культуры преподавателя; критериями отбора терминологического минимума. Большая роль отводится современным образовательным технологиям и, в первую очередь, технологии предметно-языкового интегрированного обучения в целях освоения как лингвистической, так и лингводидактической профессионально-терминологической лексики.

Заключение. Терминологическая компетенция, иначе трактуемая как терминологическая грамотность или терминологическая культура, представляет собой важную характеристику профессионального «портрета» будущего учителя иностранного языка. Терминологическая компетенция не существует изолированно от остальных образовательных результатов иноязычной подготовки, а, напротив,

посредством содержания своих компонентов, образует связи с другими компетенциями: иноязычной коммуникативной, научно-исследовательской, методической, проектной, дискурсивной и т. д.

Ключевые слова: терминологическая компетенция; профессиональная подготовка учителя иностранного языка; педагогический вуз; профессиональная коммуникация; профессиональная картина мира.

Основные положения:

– формирование терминологической компетенции является частью профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка;

– структура терминологической компетенции включает следующие компоненты: когнитивный, операционно-деятельностный, интеллектуально-рефлексивный;

– содержательный план терминологической компетенции образован терминами двух областей знаний: лингвистики, а также лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

1 Введение (Introduction)

Как известно, целью иноязычного образования является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, однако в содержание профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (а в случае подготовки учителя иностранного языка речь идет именно о ней) мы включаем знание и владение студентами профессиональной терминологией, обеспечивающей его органичное профессиональное существование в рамках педагогического рода деятельности [1]. Таким образом, под терминологической компетенцией учителя иностранного языка понимается его способность и готовность релевантно применять терминологию при решении иноязычных задач в сфере педагогической деятельности и в условиях профессиональной коммуникации.

Формирование терминологической компетенции будущего учителя иностранного языка осуществляется в течение всего периода его обучения в вузе, причем на разных уровнях обучения и профессионального становления учителя иностранного языка терминологическая

компетенция сопряжена с различными функциями. Так, в ходе профессиональной подготовки на уровнях бакалавриата и магистратуры она является инструментом получения и систематизации профессиональных иноязычных знаний и проведения исследовательской работы, а на этапе непосредственной практической педагогической деятельности терминологическая компетенция позволяет осуществлять профессиональную коммуникацию с участниками образовательного процесса и межкультурную профессиональную коммуникацию. Кроме того, терминологические знания и умения по мере своего углубления и пополнения обеспечивают профессиональный рост учителя и развитие его способности к всестороннему анализу и рефлексии педагогического опыта [2].

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Результаты настоящего изыскания получены благодаря использованию как теоретических, так и эмпирических методов педагогического исследования. В статье нашли отражение изучение и интерпретация научной литературы по проблемам отечественного профессионального образования, подготовки учителя в системе высшего образования в нашей стране и за рубежом, формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка (М. А. Ариян, Н. Е. Буланкина, Е. А. Дробиткина, З. Н. Никитенко, А. П. Орлова, К. Ю. Савченко и др.). Особое внимание уделено анализу теоретических источников, посвященных терминологической грамотности специалиста вообще (Н. В. Бордовская, А. А. Головин, Ж. Е. Ермолаева, Я. Д. Игна, Л. В. Рычкова, М. С. Сурменко и др.) и терминологической компетенции как неотъемлемой части компетентностного «портфеля» учителя (Я. Д. Игна, А. К. Кожанов, Н. В. Кропотова, И. А. Пушкарева, А. Н. Шамов и др.).

Авторы также опираются на анализ и обобщение эффективного педагогического опыта и собственного опыта формирования понятийного аппарата и терминологической компетенции будущих учи-

телей. Этот опыт накоплен в течение многих лет осуществления иноязычной профессиональной подготовки учителей иностранного языка, а именно, преподавания дисциплин лингвистического и педагогического циклов.

3 Результаты (Results)

Терминологическое поле иноязычного образования включает две составляющие. Первая — это терминологическая составляющая, которая отражает все изучаемые аспекты науки о языке и реализуется в блоке практических (Практическая грамматика, Практическая фонетика и др.) и, что наиболее значимо, теоретических дисциплин (Основы языкознания, Лексикология, Теоретическая грамматика, Теоретическая фонетика, Стилистика, История языка). Вторая составляющая представляет собой терминологический аппарат дисциплин педагогического цикла, включающего такие дисциплины образовательной программы, как, например, Лингводидактика, Методика обучения иностранным языкам, Проектирование образовательных программ, Проектирование внеурочной деятельности обучающихся и т. д.

Терминологическая компетенция учителя иностранного языка, необходимость обращения к которой детерминирована целям рядом причин [2], имеет огромное значение в его профессиональной подготовке и дальнейшем профессиональном развитии:

– во-первых, она участвует в формировании научной картины мира учителя в рамках его профессиональной педагогической деятельности и предметной подготовки, что позволяет ему осуществлять образовательный процесс на основе строгого научного подхода в соответствии с современным уровнем развития лингвистики и педагогической науки;

– во-вторых, она позволяет будущему учителю на теоретическом уровне осмыслить процессы и явления практического уровня применения иностранного языка как средства межличностной, межкультурной и профессиональной коммуникации, таким образом, соединив

в своем сознании теорию и практику иноязычного общения и иноязычного образования;

– в-третьих, терминологическая компетенция обеспечивает возможность осуществлять устное и письменное общение с широким профессиональным сообществом на основе единого понимания содержания единиц терминологического аппарата лингвистики и иноязычного образования, избегая амбивалентности в толковании тех или иных терминов;

– в-четвертых, терминологическая компетенция облегчает протекание информационных процессов в профессиональной деятельности учителя иностранного языка: поиск, отбор, интерпретацию, оценку предметно-ориентированной и лингводидактической информации с точки зрения ее релевантности для образовательного процесса, ее критическое осмысление и дальнейший трансфер обучающимся.

Наконец, терминологическая компетенция лежит в основе научно-исследовательской деятельности учителя, поскольку позволяет структурировать, классифицировать предметные, психолого-педагогические и методические знания, грамотно формулировать гипотезу, цели и задачи исследования, а также формировать его понятийно-терминологический аппарат.

Владение терминологической компетенцией подразумевает знание единиц терминологической системы и их содержательного наполнения, умение употреблять термины в процессе научного и профессионального общения, умение идентифицировать свои и чужие ошибки в понимании и употреблении терминов, способность к постоянному пополнению своего запаса терминологической лексики, способность анализировать, классифицировать и систематизировать терминологическую лексику и т. д. [3; 4]. Такой обширный набор знаний, умений, способностей, детерминирующих содержание терминологической компетенции, вызывает необходимость ее структурирования,

в результате чего в ее составе выделяются следующие компоненты: когнитивный; операционно-деятельностный; интеллектуально-рефлексивный.

Когнитивный компонент связан с комплексом предметных знаний, которые организованы в формате специальной терминологии. Такое структурирование знаний и предметно-специфической информации обеспечивает ориентацию в сфере профессиональной подготовки и деятельности, выстраивание траектории и логики профессионально ориентированных действий, выбор научно обоснованных и корректно сформулированных способов решения иноязычных профессиональных задач. В границах когнитивного компонента происходит формирование терминологического вокабуляра (тезауруса), количественные и качественные характеристики которого отражают уровень компетентности обучающегося в избранной предметной области.

Применительно к профессиональной сфере иноязычного образования специфика когнитивного компонента заключается в понятийно-терминологическом выстраивании знаний двух типов: лингвистического и педагогического (лингводидактического). При этом следует помнить, что соотносимые профессиональные педагогические реалии в русской и иноязычной лингвокультурах зачастую не обнаруживают полного сходства, отсюда — необходимость точного установления различий в понятийном содержании соответствующих терминов.

Операционно-деятельностный компонент реализуется в процессе активного применения терминов в условиях реальной или учебной профессионально-педагогической деятельности. При этом главная задача обучающегося — употреблять термины, исходя из их информационного наполнения и сообразно контексту устной или письменной профессиональной и научной коммуникации. Адекватность передачи информации посредством терминов будет зависеть

от степени владения обучающимся понятийно-терминологическим аппаратом, от его способности максимально точно соотнести термин с обозначаемым им профессиональным или научным понятием.

При этом в ходе подготовки учителя иностранного языка важно развивать его навыки корректного использования терминов в устной и письменной речи, руководствуясь дискурсивными требованиями того или иного типа коммуникации: ученик – учитель, учитель – учитель, учитель – профессиональное сообщество.

Интеллектуально-рефлексивный компонент терминологической компетенции подразумевает осмысление обучающимся своего опыта оперирования терминами, адаптацию освоенного терминологического аппарата к нетипичным профессиональным ситуациям, обогащение своей терминологической лексики, оценку корректности и уместности/неуместности ее применения [5]. Для учителя иностранного языка при этом важно анализировать языковую форму термина, возможность употребления синонимичных терминов, их потенциальное метафорическое использования и т. д.

4 Обсуждение (Discussion)

Формирование терминологической компетенции будущего учителя иностранного языка представляет собой процесс, протекающий во времени, в условиях определенной образовательной деятельности и детерминированный рядом факторов.

Во-первых, следует определить способы и методы формирования терминологической компетенции. Наиболее действенный способ — это целенаправленное обучение терминологии в аудиторной и самостоятельной учебной деятельности, где терминология выступает как часть учебного материала, подлежащего усвоению студентами. Источниками терминологических знаний выступают двуязычные терминологические и толковые словари, готовые терминологические глоссарии, подлежащие чтению и обработке специальные профессионально-ориентированные тексты, в результате работы с которыми

студенты создают свои глоссарии. При этом особую трудность представляют собой лингводидактические и методические термины. В отличие от лингвистических терминов, многие из которых имеют интернациональный характер, методические термины часто не имеют прямых соответствий в русском и иностранном языках по причине концептуальных различий в системах образования и уникальных тенденций в номинативных процессах разных языков. В результате русскоязычные и иноязычные термины требуют описательного перевода, подробных комментариев, что осложняет не столько запоминание языковой формы термина, сколько осмысление его содержания.

Освоение терминологического аппарата будущим учителем иностранного языка, его расширение и обогащение может происходить и в процессе самообразования при содействии со стороны преподавателя или абсолютно автономно, исходя из собственной мотивации студента и его познавательных интересов. Мощным толчком к развитию терминологической компетенции впоследствии должна стать собственная профессионально-педагогическая деятельность выпускника, в ходе которой он повышает уровень своей квалификации, читая предметно-ориентированную и методическую литературу, изучая передовой педагогический опыт и проводя рефлексию собственного опыта, участвуя в различных формах коммуникации профессионального сообщества (научные и научно-практические конференции, методические семинары, вебинары и т. п.). В любом случае, уровень развития терминологической компетенции учителя иностранного языка определяется уровнем его образования и качеством профессиональной подготовки, в каких бы формах она не реализовывалась (формальная, неформальная, очная, заочная, дистанционная, аудиторная и т. д.).

Еще одним фактором, влияющим на успешность формирования терминологической компетенции будущего учителя иностранного языка, является терминологическая грамотность преподавателя, его культура использования терминов в профессиональной речи.

Поскольку вне университетской образовательной среды студент имеет мало возможностей наблюдать терминологическую коммуникацию, образцом для него должна стать речь педагога, специалиста в данной конкретной предметной области или в области лингводидактики и методики обучения иностранному языку.

Следует также обратить внимание на тот факт, что овладению профессиональной терминологией во всей ее полноте должно предшествовать вычленение терминологического минимума по тому или иному разделу или модулю программы [6]. С этой целью проводятся исследования в области языкознания, результатом которых становится терминологический словарь-минимум или глоссарий, который впоследствии может обогащаться терминологическими единицами, извлеченными студентами из других специальных словарей, профессионально-ориентированных текстов, профессионального общения. В основу отбора базового терминологического материала могут быть положены следующие принципы: принцип соответствия целям и задачам обучения; принцип частотности; принцип словообразовательной ценности термина; принцип сочетательной ценности; принцип тематичности и семантической [7]. Процесс идентификации и разграничения терминологических единиц важен для более точного их употребления в профессиональной речи, от чего зависит успешность коммуникации участников образовательного процесса и эффективность профессионального диалога [8].

Что касается образовательных технологий, наиболее релевантных целям формирования терминологической компетенции, то таковой, в первую очередь, выступает технология предметно-языкового интегрированного обучения, применение которой в иноязычном образовании является общепринятой практикой [9]. На факультетах иностранных языков преподавание большинства дисциплин, особенно лингвистического цикла, осуществляется на изучаемом иностранном языке, при этом язык выполняет металингвистическую

функцию, поскольку используется для описания самого языка, причем с помощью лингвистических терминов. В контексте реализации металингвистической функции языка будущие учителя иностранного языка исследуют, анализируют и обсуждают различные языковые явления и аспекты (фонетику, лексику, грамматику, семантику), выделяют уникальные и универсальные черты при сравнении разных языков. Кроме того, они имеют возможность оценивать нормативность и ненормативность различных вариантов языкового использования и их соответствие или несоответствие условиям коммуникативной ситуации.

Освоение методической и лингводидактической терминологии также требует применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения, но в этом случае процесс усвоения специальной лексики идет более медленно в силу того, что, как мы отмечали ранее, существенные различия в педагогических реалиях в разных лингвокультурах находят отражение в различиях в терминологических системах [10].

5 Заключение (Conclusion)

Терминологическая компетенция будущего учителя иностранного языка имеет динамический характер, поскольку формируется и развивается по мере перехода обучающегося на более высокие ступени образования и включения его в квазипрофессиональную деятельность в качестве студента-практиканта.

Терминологическая компетенция пронизывает другие компетенции, определяющие уровень профессиональной подготовки будущего учителя (профессионально-коммуникативную, лингвистическую, научно-исследовательскую, методическую и т. д.), в содержательном плане составляя часть их понятийно-терминологических полей, развивая у студентов умения корректно использовать терминологическую лексику в различных видах профессиональной коммуникации и критически оценивать терминологическую грамотность собственной устной и письменной профессиональной речи.

Библиографический список

1. Пушкарева И. А. Обучение терминологии на занятиях по иностранному языку // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2017. № 3 (75). С. 188–190. EDN: ZTELPF
2. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // Человек и общество. 2016. № 3 (48). С. 4–11. EDN: YKTPFB
3. Игна Я. Д. Терминологическая культура учителя как научная проблема // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 110–116. DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-110-116. EDN: YMZWKV
4. Кузнецова Н. В., Почтарёва О. В. Терминологический инструментарий описания связующих единиц русского языка // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2022. Т. 21, № 9. С. 21–33. DOI 10.25205/1818-7919-2022-21-9-21-33. EDN: BLYPBT (Scopus, RSCI).
5. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 97–109. DOI 10.21638/11701/spbu16.2016.408. EDN: YFMSDR (ISSN.org).
6. Володина Е. В., Володина И. В. Формирование готовности к коммуникации в инновационной инженерной и научно-исследовательской деятельности у студентов технического вуза средствами иностранного языка // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 122–134. DOI: 10.32744/pse.2020.5.8. EDN: PBOATW (Scopus).
7. Артюшкин О. В. Скибицкий Э. Г. Отбор лексического материала в терминологический словарь информатики // Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ – 2009) : сборник материалов Шестой международной научно-методической конференции, 2–5 февраля 2009 года : в 2-х частях. Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2009. Ч. 2. С. 25–29. EDN: JVMIBM
8. Дейкина А. Д., Цуканова Е. И. Методический термин в коммуникативистике и учебная работа с ним // Гуманитарные технологии в современном мире : сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Памяти доктора педагогических наук, главного редактора научного журнала «Современная коммуникативистика», профессора Оскара Яковлевича Гойхмана, Светлогорск, 03–05 июня 2021 года / составители: Л. М. Гончарова, Т. В. Нестерова, Э. А. Китанина. Калининград : РА «Полиграфычъ», 2021. С. 404–409. EDN YIPLGJ
9. Segura M., Roquet H. & Perez-Vidal C. (2021), “The Effects of a CLIL Programme on Linguistic Progress at Two Different Points in Time”, *Journal of Language and Education*, Vol. 7, no. 1 (25), pp. 171–189. DOI 10.17323/jle.2021.10981. EDN: CJIEFT (Scopus, WoS).
10. Селезнева И. П., Бедарева А. В., Майер И. А. Предметно-языковая подготовка магистрантов как средство формирования билингвальной компетентности будущего специалиста в сфере профессиональной коммуникации // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 159–171. DOI 10.32744/pse.2021.1.11. EDN: CGKNFN (Scopus).

O. Yu. Afanasyeva¹, Ye. Yu. Nikitina²

¹ORCID No. 0000-0001-9289-1573

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of English Philology, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: afanasevaou@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Russian Language,
Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: elenaurievna@bk.ru

TERMINOLOGICAL COMPETENCY OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract

Introduction. Professional training of a specialist in any field implies, among other knowledge and skills, mastering professional speech and mastering the terminological system of the corresponding subject area. Forming the terminological competency of a future foreign language teacher is a very difficult process, since it covers the terminological fields of two areas of professional knowledge — linguistics and linguodidactics (methods of teaching foreign languages). Adding to the complexity is the fact that the terminology in the knowledge paradigm of a foreign language teacher is presented in two languages - native and foreign, which must be taken into account during the foreign language educational process. The purpose of this article is to study the structure and content of the terminological competency of a future foreign language teacher.

Materials and methods. The article reflects the results of the analysis and interpretation of psychological, pedagogical and methodological literature on the problems of professional training in the higher education system in general and in teacher education in particular; formation of professional competencies of the future foreign language teacher and terminological competence as an integral part of his competence “portfolio”. The study is also based on a generalization of the authors’ practical

experience as teachers of a higher pedagogical school. Among the methodological approaches used in the study, the importance of an interdisciplinary approach to studying the structure and content of the terminological competency of a future foreign language teacher should be especially emphasized, since it reveals heterogeneity in terms of content, including components of a linguistic and linguodidactic nature.

Results. The terminological competency of a future foreign language teacher has significant functional potential in his professional training and further development: it forms a scientific and professional picture of the world, ensures professional communication of the teacher and his research activities, etc. In structural terms, terminological competence is represented by cognitive, operational-activity and intellectual-reflexive components, the content of which is determined both by the universal requirements for terminological literacy of any specialist, and by the specifics of the professional terminological thesaurus of foreign language pedagogical education.

Discussion. The success of developing the terminological competence of a future foreign language teacher is determined by a number of factors: the choice of optimal teaching methods and materials; level of terminological culture of the teacher; criteria for selecting a terminological minimum. A large role is given to modern educational technologies and, first of all, the technology of subject-language integrated learning in order to master both linguistic and linguodidactic professional terminological vocabulary.

Conclusion. Terminological competency, otherwise interpreted as terminological literacy or terminological culture, is an important characteristic of the professional “portrait” of a future foreign language teacher. Terminological competence does not exist in isolation from other educational results of foreign language training, but, on the contrary, through the content of its components, it forms connections with other competencies: foreign language communicative, research, methodological, project, discursive, etc.

Keywords: Terminological competency; Professional training of a foreign language teacher; Pedagogical university; Professional communication; Professional picture of the world.

Highlights:

The formation of terminological competency is part of the professional training of a future foreign language teacher;

The structure of terminological competency includes the following components: cognitive, operational-activity, intellectual-reflexive;

The content plan of terminological competency is formed in terms of two areas of knowledge: linguistics, as well as linguodidactics and methods of teaching foreign languages.

References

1. Pushkareva I.A. (2017), *Obucheniye terminologii na zanyatiyakh po ino-strannomu yazyku* [Teaching terminology in foreign language classes], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 3 (75), 188–190. EDN: ZTELPF (In Russian).
2. Bordovskaya N.V. & Koshkina Ye.A. (2016), *Terminologicheskaya kompetentnost' spetsialista: proyavleniye i urovni razvitiya* [Terminological competence of a specialist: manifestation and levels of development], *Chelovek i obshchestvo*, 3 (48), 4–11. EDN: YKTPFB (In Russian).
3. Igna Ya.D. (2017), *Terminologicheskaya kul'tura uchitelya kak nauchnaya problema* [Terminological culture of the teacher as a scientific problem], *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye*, 2 (16), 110–116. DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-110-116. EDN: YMZWKV (In Russian).
4. Kuznetsova N.V. & Pochtarova O.V. (2022), *Terminologicheskiy instrumentariy opisaniya svyazuyushchikh yedinit russkogo yazyka* [Terminological tools for describing connecting units of the Russian language], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta, "Seriya. Istoriya, filologiya"*, 21, 9, 21–33. DOI 10.25205/1818-7919-2022-21-9-21-33. EDN: BLYPBT (Scopus, RSCI). (In Russian).
5. Bordovskaya N.V. & Koshkina Ye.A. (2016), *Ctrukturno-funktsional'naya model' terminologicheskoy kompetentnosti spetsialista* [Structural-functional model of terminological competence of a specialist], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta, "Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika"*, 4, 97–109. DOI 10.21638/11701/spbu16.2016.408. EDN: YFMSDR (ISSN.org). (In Russian).
6. Volodina Ye.V. & Volodina I.V. (2020), *Formirovaniye gotovnosti k kommunikatsii v innovatsionnoy inzhenernoy i nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti u studentov tekhnicheskogo vuza sredstvami inostrannogo yazyka* [Formation of readiness for communication in innovative engineering and research activities among students of a technical university using a foreign language], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 5 (47), 122–134. DOI: 10.32744/pse.2020.5.8. EDN: PBOATW (Scopus). (In Russian).
7. Artyushkin O.V. & Skubitskiy E.G. (2009), *Otbor leksicheskogo materiala v terminologicheskiy slovar' informatiki* [Selection of lexical

material in the terminological dictionary of computer science], *Sbornik materialov Shestoy mezhdunarod-noy nauchno-metodicheskoy konferentsii "Novyye obrazovatel'nyye tekhnologii v vuze" (NOTV – 2009), 2–5 fevralya 2009 goda, v 2-kh chastyakh* [Collection of materials of the Sixth International Scientific and Methodological Conference “New educational technologies at the university” (NOTV - 2009)], *Ural'skiy federal'nyy universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. Yel'tsina*, Yekaterinburg, February 2–5, 2009, 2, 25–29. EDN: JVMIBM (In Russian).

8. Deykina A.D. & Tsukanova E.I. (2021), *Metodicheskiy termin v kommu-nikativistike i uchebnaya rabota s nim* [Methodological term in communication studies and educational work with it], *Sbornik statey IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii Pamyati doktora pedagogicheskikh nauk, glavnogo redaktora nauchnogo zhurnala "Sovremennaya kommunikativistika", professora Oskara Yakovlevicha Goykhmana "Gumanitarnyye tekhnologii v sovremennom mire", Svetlogorsk, 03–05 iyunya 2021 goda* [Collection of articles of the IX International Scientific and Practical Conference. In memory of Doctor of Pedagogical Sciences, editor-in-chief of the scientific journal “Modern Communication Studies” “Humanitarian technologies in the modern world” Professor Oscar Yakovlevich Goikhman], Svetlogorsk, June 03–05, 2021, Poligrafyuch, Kaliningrad, pp. 404–409. EDN YIPLGJ (In Russian).

9. Segura M., Roquet H. & Perez-Vidal C. (2021), “The Effects of a CLIL Programme on Linguistic Progress at Two Different Points in Time”, *Journal of Language and Education*, Vol. 7, no. 1 (25), pp. 171–189. DOI 10.17323/jle.2021.10981. EDN: CJIEFT (Scopus, WoS).

10. Selezneva I.P., Bedareva A.V. & Mayyer I.A. (2021), *Predmetno-yazykovaya podgotovka magistrantov kak sredstvo formirovaniya bilingval'noy kompetentnosti budushchego spetsialista v sfere professional'noy kommunikatsii* [Subject-language training of undergraduates as a means of developing bilingual competence of a future specialist in the field of professional communication], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 1 (49). 159–171. DOI 10.32744/pse.2021.1.11. EDN: CGKNFN (Scopus). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 08.11.2023; одобрена после рецензирования 14.12.2023; принята к публикации 18.12.2023.

The article was submitted 08.11.2023; approved after reviewing 14.12.2023; accepted for publication 18.12.2023.

Научная статья

УДК 378

ББК 74.480: 81.02

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.002

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

¹ORCID № 0000-0001-6638-6610

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

E-mail: baronenkoea@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-5980-5450

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

E-mail: raisvihya@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-6644-4091

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

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Введение. В статье основное внимание уделяется формированию грамматических навыков на основе коммуникативных упражнений. Коммуникативные упражнения дают возможность не только сформировать грамматические навыки, но и побуждают обучающихся к речевому взаимодействию. Цель статьи — проанализировать эффективность формирования грамматических навыков с помощью коммуникативных упражнений, минимизирующих их оторванность от процесса коммуникации.

Материалы и методы. Авторы освещают основные принципы, на которых построена работа с применением коммуникативных упражнений, особая роль отводится реализации всех видов установок

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

речевого взаимодействия. Применение опор при внедрении коммуникативных упражнений в учебный процесс инициирует акт коммуникации, что мотивирует обучающихся к дальнейшему изучению иностранного языка. Приводятся примеры эмоционально-окрашенных и креативных заданий, воздействующих на эмоциональную сферу обучающихся, что способствует личностному включению будущих учителей в коммуникацию.

Результаты. Результаты интеграции коммуникативных заданий в учебный процесс продемонстрировали готовность обучающихся к прохождению учебной практики, развитие у них критического мышления, расширение методического кругозора, а также формирование грамматических навыков на более высоком уровне.

Обсуждение. Авторы обобщают результаты анализа работ ученых по проблеме формирования грамматических навыков студентов с опорой на коммуникативный подход. Особый акцент в трудах исследователей делается на том, что студенты должны овладеть не только теоретическим и практическим аспектами грамматики иностранного языка, но и понимать, как определенные грамматические структуры и конструкции могут служить эффективной коммуникации. Делается вывод о том, что работа по формированию грамматических навыков обучающихся должна быть коммуникативной по своему характеру, что обеспечивается корректным подбором методов, форм и технологий работы с обучающимися со стороны преподавателей.

Заключение. Анализ продуктов деятельности обучающихся по итогам учебной практики позволил констатировать рост продуктивных грамматических навыков и уровня готовности к вступлению в речевое взаимодействие, а также сформированное умение дидактизировать определенный учебный материал на основе коммуникативного подхода. Это способствовало росту готовности будущих учителей к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущие учителя иностранного языка; грамматический навык; коммуникативные грамматические упражнения; визуальные опоры; вербальные опоры; схематические опоры; аудитивные опоры; смешанные опоры.

Основные положения:

- определены преимущества коммуникативных грамматических упражнений для мотивирования обучающихся к вступлению в речевое взаимодействие;
- представлены типы коммуникативных упражнений, носящих

креативный характер и оказывающих положительное воздействие на эмоциональную сферу обучающихся.

1 Введение (Introduction)

В современном мире наибольшую значимость приобретает владение иностранным языком. Исходя из этого при подготовке будущих учителей значимость приобретает формирование грамматического навыка, так как сформированные на должном уровне грамматические навыки позволяют оформить речевое высказывание в соответствии с нормами изучаемого иностранного языка, что в конечном итоге способствует решению поставленной коммуникативной задачи.

Традиционная стратегия формирования грамматических навыков включает в себя следующие стадии: восприятие, имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию, комбинирование, что обеспечивает продуктивность усвоения грамматического материала. Однако использование и активизация грамматических правил не всегда приводит к реализации поставленных коммуникативных целей, в этой связи перед педагогом ставится ряд задач и вопросов, а именно:

- является ли необходимым предъявление правила обучающимся;
- как и в какой последовательности должно предъявляться конкретное грамматическое явление;
- на какой стадии формирования навыка предъявляется правило;
- от чего зависит выбор формы предъявления грамматического правила (вербальная, схематичная, интерактивная форма).

Автоматизация грамматического навыка должна способствовать выработке речевых действий. Без грамматических навыков, сформированных на достаточном уровне, невозможно выражать свои мысли на изучаемом иностранном языке. По утверждению Л. Н. Ан-

тропянской, «стратегии успеха в преподавании и изучении иностранного языка состоят в том, что у студентов должен быть собственный стимул овладения ими» [1, 109]. Однако, в традиционно организованном учебном процессе формирование грамматических навыков является трудоемким процессом, требует от обучающихся большого количества усилий, не приносит им удовлетворения, не мотивирует на дальнейшее изучение иностранного языка, так как формирование грамматического навыка оторвано от процесса коммуникации. Следствием этого, как справедливо отмечают Л. Е. Зеленина и Г. В. Походзей, является то, что многие студенты «не владеют достаточными навыками и умениями правильного употребления грамматических средств в иноязычной речи» [2, 127]. О важности комплексного формирования составляющих коммуникативной компетенции, в том числе и грамматической составляющей, в своих трудах говорят М. Н. Ветчинова и Т. А. Петрова, которые подчеркивают, что именно комплексный подход к формированию коммуникативной компетенции будет способствовать успешному использованию иностранного языка в процессе иноязычной межкультурной коммуникации [3]. Следовательно, перед преподавателем стоит задача подобрать такие упражнения для формирования грамматического навыка, которые бы стимулировали обучающихся к речевому взаимодействию, что коррелирует с методической позицией И. Е. Абрамовой, которая справедливо отмечает, что в языковом образовании особой важностью обладает не только освоение обучающимися различных техник коммуникации на изучаемом иностранном языке в контексте и границах других культур, но и формирование опыта использования языка в аспекте социального взаимодействия [4].

Таким образом, для того чтобы реализовать основную цель обучения иностранному языку — участие в коммуникации, следует формировать грамматический навык в процессе коммуникативной деятельности.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Ориентируясь на поставленную задачу, а именно: на формирование грамматического навыка, в учебном процессе нами применялись коммуниктивные упражнения, базирующиеся на следующих принципах:

– принцип имитации коммуниктивной задачи (усвоение грамматического правила происходит в процессе решения коммуниктивной задачи);

– принцип аналогии при отработке грамматического правила (осознанность употребления грамматического правила приходит при употреблении его автоматизированной формы в аналогичных речевых ситуациях);

– принцип связи грамматического материала с его функцией в речи (в процессе коммуникации грамматическая форма должна соответствовать ее употреблению в речи, то есть ее функции).

Мы учли также следующие виды установок коммуниктивных упражнений: вопросно-ответные, утверждения (положительные и отрицательные) и побуждающие к действию. В качестве примера можно привести следующие задания:

– скажите, что Вы будете делать то же самое (Ich werde schwimmen und tauchen. Ich werde auch schwimmen und tauche);

– скажите, что в данное время Вы не будете делать это, начните свою фразу с обстоятельства времени (Ich werde im Sommer viel arbeiten. Im Sommer werde ich nicht arbeiten);

– скажите, что Вы будете делать что-то другое (Morgen werde ich einen neuen Film sehen. Und ich werde morgen ins Theater gehen);

– ответьте на вопросы (Wirst du ans Meer fahren?);

– спросите у своего друга, будет ли он в самом деле делать то, о чем ему сообщат (Er wird am Abend fernsehen. Wirst du am Abend fernsehen?);

– выразите удивление по поводу услышанного (Ich möchte mit dem Fahrrad durch das ganze Land fahren. Wirst du wirklich mit dem Fahrrad durch das ganze Land fahren?);

– уточните сообщение (Sie wird nach Deutschland fahren. Sie wird in den Sommerferien nach Deutschland fahren);

– скажите, что не будете это делать, а Ваш друг делает это (Ich will im Sommer in die Berge gehen, wirst du auch in die Berge gehen? Nein, mein Freund wird das tun).

Эти упражнения могут быть подкреплены различными видами опор: вербальными, схематическими, двигательными, аудитивными, визуальными и смешанными. Основной характеристикой этих опор является их направленность на речевое взаимодействие, что способствует не только формированию грамматического навыка, но и включению обучающихся в коммуникативный процесс. Эти упражнения были сгруппированы по нарастанию сложности и использовались в комплексе для автоматизации той или иной грамматической формы.

На следующем этапе для отработки грамматических структур были подобраны ситуативные бытовые диалоги с лексическим материалом из разных разговорных тем, а также фрагменты монологического характера. Обучающиеся составляли мини-диалоги, а также развернутые диалоги, небольшие монологические высказывания в рамках ситуативно обусловленного речевого взаимодействия. Это, с одной стороны, облегчило формирование грамматического навыка, с другой стороны, побуждало обучающихся к коммуникативной деятельности, что способствовало преодолению несоответствия теоретического знания грамматических правил и их практического применения.

Однако для закрепления изученных грамматических структур и правил необходимо погрузить обучающихся в личностно-значимую или эмоционально окрашенную ситуацию, побудить их к речевому взаимодействию для продуктивного использования автома-

тизированных грамматических структур и форм. Шутливый характер многих упражнений дает возможность совмещать процесс формирования грамматических навыков и формирование умений диалогической и монологической речи, минимизирует стресс и облегчает запоминание.

В качестве примера такого упражнения можно привести внутренний диалог студента с преподавателем. Это упражнение направлено на использование автоматизированного навыка употребления сослагательного наклонения в немецком языке в условиях реальной коммуниктивной ситуации:

„Sie sollten sich mehr Mühe geben“, hat mein Dozent zu mir gesagt.

„Es wäre gut, wenn Sie zum Unterricht pünktlicher kämen“, hat mein Dozent zu mir gesagt.

„Sie sollten sich dann und wann Gedanken über das Studium machen“, hat mein Dozent zu mir gesagt.

„Sie sollten im Unterricht nicht schlafen“, hat mein Dozent zu mir gesagt.

„Ich sollte Sie für Ihre Arbeit nicht so gut benoten“, hat mein Dozent zu mir gesagt.

„Ich werde mir mehr Mühe geben“, habe ich zu ihm gesagt.

„Ich glaube, ich sollte mein Studium sofort abbrechen“, habe ich gedacht.

Еще одним примером креативного коммуниктивного упражнения является применение шарад. Данная шарада, например, направлена на активизацию грамматической темы «Пассив». Обучающимся предлагается написать шутливую историю на основе данной шарады в страдательном залоге и представить ее (рисунок 1).

Выбор креативных заданий зависит от конкретных целей и обусловлен тематикой отрабатываемого материала. Принимая во внимание тот факт, что основной задачей являлось формирование грамматического навыка в процессе речевого взаимодействия, следует

отметить, что единицей активности являлось коммуникативное действие и происходило личностное включение обучающихся в коммуникативную деятельность.

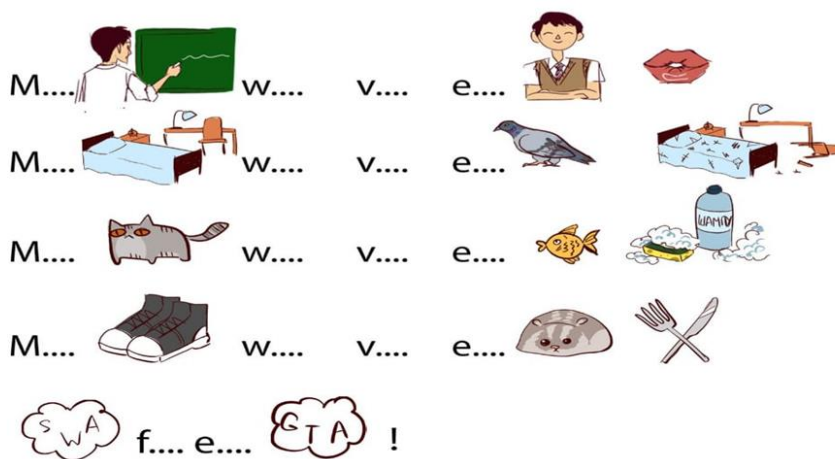


Рисунок 1 — Шарада

Figure 1 — Charade

3 Результаты (Results)

В результате проведенной работы по формированию грамматических навыков обучающиеся были готовы к прохождению учебной практики, в процессе которой им необходимо было разработать комплекс коммуникативных упражнений для отработки определенной грамматической темы. Это предполагало разработку упражнений на функциональном и коммуникативном базисе, когда грамматические явления усваиваются как средства для решения коммуникативной задачи.

Дидактизация определенного грамматического материала на основе коммуникативного подхода, позволившая связать воедино лингвистическую и педагогическую грамматики, апробирование разработанного комплекса упражнений в рамках занятий по учебной практике, анализ слабых и сильных сторон коммуникативных упражнений способствовали более эффективной подготовке будущих учителей

к профессиональной деятельности, а также побуждали их к анализу допущенных ошибок и слабых сторон при формировании грамматического навыка. В листе самооценки по учебной практике обучающиеся отмечали, что разрабатываемые ими креативные коммуникативные задания способствовали более эффективному усвоению грамматических форм и структур, применяемых для выражения своих мыслей и коммуникативных намерений.

Анализ отчета обучающихся по прохождению учебной практики свидетельствует о росте их профессиональной направленности и наглядно подтверждает более высокую степень проявления инициативности и развития творческого потенциала. Апеллирование к эмоциональной сфере обучающихся способствует их личностному включению в процесс, мотивирует к дальнейшему совершенствованию грамматических навыков, что в конечном итоге повышает их уровень готовности к вступлению в педагогическую деятельность.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема формирования грамматических навыков у студентов, изучающих иностранный язык как основную специальность, активно изучается в современной педагогике высшей школы и лингводидактике. Ученые и методисты для более успешного обучения студентов грамматике рекомендуют практикующим педагогам опираться на коммуникативный подход. Так, например, М. В. Архипова, И. Б. Гецкина, О. Р. Жерновая и И. М. Удалова утверждают, что грамматические навыки не только более успешно формируются в процессе иноязычных коммуникации и взаимодействия, но и приобретает более высокую личностную значимость для обучающихся, поскольку позволяют транслировать и усваивать информацию на изучаемом иностранном языке [5]. Продолжение этих идей мы находим в работах В. А. Докторович и М. Гхашим. По мнению авторов, именно в коммуникативных заданиях студенты могут практиковать целевую грамматическую функцию в условиях, приближенных к рабочим, поскольку

практика по коммуникативной грамматике сфокусирована преимущественно на разговорной деятельности [6]. Мы полностью соглашаемся с вышеуказанными точками зрения и полагаем, что единство коммуникативного и грамматического аспектов в обучении студентов иностранному языку благотворно сказывается на результатах их подготовки в сфере языкового образования. Именно поэтому актуальными для высшей школы нам представляются разработка и внедрение преподавателями в процесс иноязычной профессиональной подготовки студентов такого методического инструментария, который позволяет облечь грамматический по содержанию материал в коммуникативную форму.

Актуальной в контексте современной лингводидактики нам также представляется методическая позиция В. В. Гришиной, которая очень точно подчеркивает, что в обучении грамматике крайне важен синтез теории и практики с опорой на конкретные грамматические особенности иноязычных предложений, а также с акцентом на практическое овладение обучающимися грамматическими конструкциями различного вида и сложности [7]. О. А. Обдалова и Т. А. Краснопеева подчеркивают важность формирования у обучающихся способности и готовности практически и в полной мере использовать потенциал грамматических конструкций для передачи исходного высказывания и его содержания без искажения смысла, что является одним из ключевых факторов успешности коммуникации [8]. Обобщая вышеуказанные точки зрения, мы приходим к выводу, что овладение студентами только лишь теоретической стороной иноязычной грамматики представляется недостаточным, равно как и овладение практическим компонентом грамматики без коммуникативной составляющей. Обучающиеся должны ясно и четко понимать, каким образом те или иные грамматические структуры могут служить эффективности коммуникации на иностранном языке, что обеспечит успешность общения.

Таким образом, вся работа по изучению студентами грамматики в вузе должна иметь коммуникативный характер и быть направленной на достижение главной цели иноязычного образования в вузе — формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Следовательно, одной из важнейших задач преподавателя является поиск таких методов, форм и технологий формирования грамматического навыка у обучающихся, которые базируются на положениях коммуникативного подхода и предполагают активное формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

5 Заключение (Conclusion)

Опыт проведенной работы в рамках учебной практики, анализ документации и контрольно-измерительных материалов позволяет сделать вывод о том, что как рецептивные, так и продуктивные грамматические навыки у обучающихся были сформированы на более высоком уровне. Обучающиеся продемонстрировали более высокий уровень готовности к вступлению в процесс речевого общения с учетом грамматических норм изучаемого иностранного языка.

При анализе уровня сформированности рецептивных грамматических навыков обучающиеся продемонстрировали умение вычленять определенные грамматические конструкции и соотносить их с конкретной коммуникативной задачей, определять основные группы членов предложения, а также структуру сложносочиненного и сложноподчиненного предложения, анализировать причинно-следственные и временные отношения, а также логические связи. Обучающиеся овладели также продуктивными навыками грамматического оформления речевого высказывания, демонстрируя навык употребления грамматических форм и их преобразования, варьирования грамматического оформления речевого высказывания и умения формулировать грамматическое правило. Вышеназванные грамматические навыки явились основой для готовности во вступление в процесс речевого взаимодействия, для умения запросить информацию и отреагировать на полученную информацию.

Сформированные подобным образом грамматические навыки дают возможность обучающимся моделировать свое речевое поведение в зависимости от конкретных речевых ситуаций. Таким образом, анализ результативности работы по формированию грамматических навыков с применением коммуникативных упражнений позволяет сделать вывод об их релевантности поставленным целям и задачам лингвообразования, что обеспечивает эффективность подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Антропянская Л. Н. Мотивационные аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе // *Язык и культура*. 2021. № 54. С. 94–112. DOI: 10.17223/19996195/54/6 EDN: MOYKQJ (WoS).
2. Зеленина Л. Е., Походзей Г. В. Модель формирования грамматической компетенции у магистров // *Педагогическое образование в России*. 2022. № 6. С. 126–130. DOI 10.26170/2079-8717_2022_06_16. EDN: CPBNBD
3. Ветчинова М. Н., Петрова В. А. Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов вузов в рамках компетентностного подхода // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 145–161. DOI 10.17223/19996195/53/10 EDN: GSMCEX (WoS).
4. Абрамова И. Е. Формирование коммуникативной компетенции через иноязычную социализацию студентов нелингвистических специальностей // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 4 (40). С. 68–76. DOI 10.32744/pse.2019.4.6 EDN: OCGCQH (Scopus).
5. Архипова М. В., Гецкина И. Б., Жерновая О. Р., Удалова И. М. Реализация коммуникативного подхода при обучении грамматической стороне речи иностранного языка // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023. Т. 11, № 3. EDN: KALOUY
6. Докторович В. А., Гхашим М. Коммуникативные методы обучения грамматике английского языка студентов профессионального образования // *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2022. № 15. С. 178–186. EDN: CHBDMM
7. Гришина В.В. Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции // *Вопросы устойчивого развития общества*. 2021. № 5. С. 290–293. EDN: TUDDMR
8. Обдалова О.А., Краснопева Т.О. Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений при моделировании ситуаций для передачи прямой аутентичной речи // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 461. С. 192–202. DOI 10.17223/15617793/461/23. EDN: IUTQPD (WoS, RSCI).

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

¹ORCID No. 0000-0001-6638-6610
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of German Language and German
Language Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: baronenkoea@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-5980-5450
Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of German Language and German
Language Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: raisvihya@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-6644-4091
Postgraduate of the Department of Pedagogics and Psychology,
Lecturer of the Department of German Language and German Language
Teaching Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

FORMATION OF GRAMMATICAL SKILLS IN FUTURE TEACHERS BASED ON COMMUNICATIVE EXERCISES IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Introduction. The article focuses on the formation of grammatical skills based on communicative exercises. Communicative exercises provide an opportunity not only to develop grammatical skills, but also encourage students to verbally interact. The purpose of the article is to analyze the efficiency of developing grammatical skills with the help of communicative exercises that minimize their isolation from the communication process.

Materials and methods. The authors highlight the basic principles on which work using communicative exercises is built; a special role is given to the implementation of all types of speech interaction settings. The use of supports when introducing communicative exercises into the educational process initiates an act of communication, which motivates students to further foreign language study. Examples of emotionally charged and creative tasks are given that affect the emotional sphere of students, which contributes to the personal inclusion of future teachers into communication.

Results. The results of integrating communicative tasks into the educational process demonstrated the students' readiness to do practical trainingthe development of their critical thinking, the expansion of their methodological horizons, as well as the formation of grammatical skills at a higher level.

Discussion. The authors summarize the results of an analysis of the works of scientists on the problem of developing students' grammatical skills based on the communicative approach. Particular emphasis in the works of scientists is placed on the fact that students must master not only the theoretical and practical aspects of foreign language grammar, but also understand how certain grammatical structures and constructions can serve effective communication. It is concluded that work on developing students' grammatical skills should be communicative in nature, which is ensured by the correct selection of methods, forms and technologies for working with students on the part of teachers.

Conclusion. Analysis of the products of students' activities based on the results of educational practice made it possible to state an increase in productive grammatical skills and the level of readiness to enter into speech interaction, as well as the developed ability to didacticize certain educational material based on a communicative approach. This contributed to the growth of future teachers' readiness for professional activity.

Keywords: Future foreign language teachers; Grammatical skill; Communicative grammar exercises; Visual supports; Verbal supports; Schematic supports; Audit supports; Mixed supports.

Highlights:

The advantages of communicative grammar exercises for motivating students to enter into speech interaction are identified;

Types of communicative exercises that are creative in nature and have a positive impact on the emotional sphere of students are presented.

References

1. Antropyanskaya L.N. (2021), *Motivacionnye aspekty prepodavaniya inostrannyh yazykov v vysshej shkole* [Motivational aspects of teaching foreign languages in higher education], *Yazyk i kul'tura*, 54, 94–112. DOI 10.17223/19996195/54/6. EDN: MOYKQJ (WoS) (In Russian).
2. Zelenina L.E. & Pohodzej G.V. (2022), *Model' formirovaniya gram-*

maticheskoj kompetencii u magistrrov [Model of the formation of grammar competence in masters], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 6, 126–130. DOI 10.26170/2079-8717_2022_06_16. EDN: CPBNBD (In Russian).

3. Vetchinova M.N. & Petrova V.A. (2021), *Teoreticheskie aspekty formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov vuzov v ramkah kompetentnostnogo podhoda* [Theoretical aspects of formation of communicative competence students of higher education institutions in the process of learning a foreign language within the framework competence approach], *Yazyk i kul'tura*, 53, 145–161. DOI 10.17223/19996195/53/10 EDN: GSMCEX (Web of Science) (In Russian).

4. Abramova I.E. (2019), *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii cherez inoyazychnuyu socializaciyu studentov nelingvisticheskikh special'nostej* [Communicative competence development through foreign language socialization of non-linguistic students], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 4 (40), 68–76. DOI 10.32744/pse.2019.4.6 EDN: OCGCQH (Scopus) (In Russian).

5. Arhipova M.V., Geckina I.B., Zhernovaya O.R. & Udalova I.M. (2023), *Realizaciya kommunikativnogo podhoda pri obuchenii grammaticheskoi storone rechi inostrannogo yazyka* [Communicative approach in teaching grammar of a foreign language], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, 11, 3. EDN: KALOUY (In Russian).

6. Doktorevich V.A. & Ghashim M. (2022), *Kommunikativnye metody obucheniya grammatike anglijskogo yazyka studentov professional'nogo obrazovaniya* [Communicative methods of teaching English grammar to the secondary professional education students], *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2022. 15, 178186. EDN: CHBDMM (In Russian).

7. Grishina V.V. (2021), *Rol' grammaticheskikh navykov v sisteme formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii* [The role of grammatical skills in the system of formation of foreign language communicative competence], *Voprosy ustojchivogo razvitiya obshchestva*, 5, 290–293. EDN: TUDDMR (In Russian).

8. Obdalova O.A. & Krasnopeeva T.O. (2020), *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovykh napravlenij pri modelirovanii situacij dlya peredachi pryamoj autentichnoj rechi* [Developing communicative competence of non-linguistic students through modelling situations for the transmission of direct authentic speech], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 461, 192–202. DOI 10.17223/15617793/461/23. EDN: IUTQPD (Web of Science, RSCI) (In Russian).

Статья поступила в редакцию 14.11.2023; одобрена после рецензирования 15.11.2023; принята к публикации 18.11.2023.

The article was submitted 14.11.2023; approved after reviewing 15.11.2023; accepted for publication 18.11.2023.

Научная статья

УДК 37.017

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.003

Ю. В. Булыгина

ORCID № 0000-0002-4180-8634

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства,

Тюменский государственный университет,

г. Тюмень, Российская Федерация.

E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К УКРЕПЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация

Введение. В статье обозначена актуальность решения задачи по укреплению социально здорового российских детей и молодежи. Ставится вопрос о необходимости подготовки будущих педагогов к осуществлению процесса по сохранению и укреплению социального здоровья обучающихся в рамках образовательного процесса.

Материалы и методы. Методы анализ научной литературы, анализ и синтез, систематизация и др. позволили представить сущность и компонентную структуру рассматриваемого феномена. С помощью методов опроса, экспертной оценки, анализа эссе и математико-статистической обработки данных (Т-критерия Уилкоксона) получены и интерпретированы результаты экспериментального исследования, показывающие изменения в уровне развития показателей готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья обучающихся после осуществления формирующего этапа исследования.

Результаты. Представлена авторская позиция на сущность и компонентную структуру готовности будущего педагога к укреплению социального здоровья обучающихся, а также описан диагностический инструментарий для измерения компонентов данного явления. Описывается авторская модель формирования явления, которая может быть использована вузами педагогической направленности.

Обсуждение. Сформулированы выводы относительно особенностей организации процесса формирования рассматриваемого феномена у будущих педагогов в условиях вуза.

© Булыгина Ю. В., 2023

Заключение. Определено, что соответствующая целенаправленная работа по в условия вуза педагогической направленности оказывает значимого влияния на становление компетенций будущих педагогов, способствующих их способности к организации, осуществлению, коррекции и рефлексии целенаправленного процесса по укреплению социального здоровья подрастающего поколения в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: социальное здоровье; готовность к укреплению социального здоровья обучающихся; личностная готовность; методическая готовность.

Основные положения:

– обозначена актуальность формирования готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья обучающихся в рамках образовательного процесса, представлена сущностная характеристика данного понятия;

– описана модель формирования феномена у студентов педагогической направленности в условия вуза, определена эффективность ее реализации.

1 Введение (Introduction)

Укрепление социального здоровья подрастающего поколения сегодня представляется как важнейшая задача, стоящая перед обществом в целом. Необходимость ее решения актуальна и для российского образования, которое, традиционно оставаясь посредником между обществом и личностью, сегодня все больше ориентируется на целостное развитие личности, основанное на личностных особенностях обучающегося. Перед педагогическими коллективами стоит задача способствовать уменьшению влияние социального напряжения на личность, обеспечить условия для социализации и индивидуализации каждого обучающегося, в результате чего функционирование личности в социуме будет эффективным, гармоничным, созидательным.

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения на всех уровнях образования обозначают необходимость реализации направлений работы, обеспечивающих успешность функционирования выпускников в социуме; перечисляют их

личностные характеристики, формируемые в результате деятельности в данных направлениях. Гуманизация образования направлена на создание комфортной для личности среды и условий для приобретения ею личностного опыта через социальный, что находит свое подтверждение в соответствующих документах государственного уровня (например, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»).

Определено, что именно социально здоровый человек способен жить, трудиться и развиваться на благо себе и обществу. Гармонично соотносимые им смыслы, ценности, намерения между собственными и общественными задачами являются фундаментом деятельности, способствующей не только личностному развитию, но и развитию государства. Этим объясняется возросший в последние два десятилетия интерес педагогов к процессу «формирования личности гражданина страны с высоким уровнем социального здоровья ...» [1, 7]. Отметим, что укрепление социального здоровья является целью многих социальных практик, реализуемым, в том числе, и за рубежом (например, Национальный проект «Социальная жизнь, здоровье и старение» в США) [2].

Образование следует рассматривать как одну из наиболее важных сфер социализации личности. Следовательно, социальное здоровье обучающегося является результатом влияния образовательной среды в том числе. При этом личность педагога будет оказывать определяющее значение на результат влияния данной среды на личность ребенка, его здоровье. Таким образом, подготовленность педагогов к организации и осуществлению процесса укрепления социального здоровья обучающихся — первостепенный фактор его успешности.

Следует отметить, что наблюдается противоречие между актуальностью организации процесса сохранения и укрепления социального здоровья обучающихся в образовательной среде, потребностью образовательных учреждений в педагогах, способных осуществлять

данный процесс, и недостаточностью подготовки будущих педагогов к целенаправленной деятельности, внесению изменений в сущность, структуру, функции профессиональной деятельности, по укреплению социального здоровья детей в учебно-воспитательном процессе.

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс в вузе педагогической направленности.

Предмет исследования — педагогические методы и формы формирования у будущих педагогов готовности к укреплению социального здоровья обучающихся.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование и оценка эффективности предложенной в исследовании модели формирования готовности студентов педагогического направления к укреплению социального здоровья обучающихся, реализованной в условиях высшего образования.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В исследовании нами использованы теоретические (анализ, синтез и обобщение), а также эмпирические (тестирование, опрос, метод экспертных оценок) методы. Также использовался метод математико-статистической обработки данных (Т-критерий Уилкоксона).

Экспериментальная база исследования. В исследовании принимали участие студенты 2 курса направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» (Институт психологии и педагогики Тюменского государственного университета, г. Тюмень; Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал ТюмГУ), г. Ишим). Количество участников — 98 студентов, из которых 52 человека составили экспериментальную группу исследования, 46 человек — контрольную.

3 Результаты (Results)

Использование теоретических методов исследования позволило нам определить сущность и компонентную структуру основных понятий исследования.

Социальное здоровье, являясь одновременно и личностным, и социальным феноменом, определено Л. А. Байковой как «личностное новообразование, характеризующееся гармонией личностных смыслов, деятельности, взаимоотношений его с другими людьми, способствующее не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, социума, общества и культуры в целом» (Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика: монография. Рязань, 2011. 224 с.).

Сущность социального здоровья определяется, очевидно, социальной ситуацией развития личности и помогает личности «адаптироваться к различным социальным ситуациям и действовать соответствующим образом в различных условиях» [3, 49]. В ситуации, когда речь идет о ребенке, одним из определяющих ее факторов является благоприятная среда в школе, в которой требования и условия, созданные учителем, являются объективным компонентом содержания социальной ситуации развития [4].

Ориентируясь в своем исследовании на понимание готовности к профессиональной деятельности С. Л. Рубинштейна (субъектно-деятельностный подход), определяющего ее как «интегральное образование, обеспечивающее переход от «оперативного покоя» к деятельности, как свойство субъекта, характеризующее его способность к самостоятельной профессиональной деятельности» [5, 88], сформулировано определение готовности к укреплению социального здоровья обучающихся. Мы считаем, что готовность педагога к укреплению социального здоровья — сознательно формируемое системное качество личности, представленное профессиональными компетенциями, определяющими направленность, выбор методов и содержания профессионально-педагогической деятельности, последовательности действий в ее выполнении с целью укрепления социального здоровья учащихся. Отметим, что уровень готовности педагога к профессиональной деятельности во многом определяет нацеленностью

образовательного процесса на становление его личностной зрелости, что будет способствовать его успешности в профессии [6], а психолого-педагогическая компетентность педагога рассматривается как одна из основополагающих составляющих его подготовки [7].

Содержательный анализ сущностных характеристик готовности к профессиональной деятельности, предлагаемых исследователями (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др), определил необходимость выделения внутренней (психологической) и внешней (деятельностной) сторон рассматриваемого нами явления. Сущностная характеристика выделенных нами сторон явления, а также их компонентная структура представлены на рисунке 1.

Разработана модель формирования готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся в условиях вуза. В целевом блоке обозначена теоретико-методологическая основа модели, представленная подходами, ориентир на которые осуществлялся в ходе теоретического и эмпирического этапов исследования (субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и др.).

Содержательно-процессуальный блок данной модели представлен четырьмя последовательными этапами процесса по достижению цели в рамках учебно-воспитательной деятельности вуза и отражает непосредственное взаимодействие с будущими педагогами:

1. *На ориентационном этапе* организуется проведение встречи со студентами с целью их фокусировки на значимости формирования данных компетенции для их профессионального становления. Проводится диагностика их готовности к укреплению социального здоровья обучающихся.

2. *На содержательном этапе* происходит формирование всех структурных компонентов готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья. Для достижения данной цели необходимо

задействовать имеющиеся у учебного заведения ресурсы: ресурсы социокультурного окружения (например, закрепление за будущим педагогом тьютора (наставника) в вузе, способствующего профессиональному развитию); ресурсы образовательной среды (например, включение в программы практической подготовки будущих педагогов задач по отработке навыков укрепления социального здоровья обучающихся); личные ресурсы (например, личные качества преподавателей и их ориентация на развитие студентов).

На содержательном этапе будущие педагоги изучают четыре тематических модуля, каждый из которых раскрывает сущность компонента социального здоровья и особенности процесса его формирования в условиях образовательного учреждения. В качестве примера приведем содержание одного из тематических модулей. Формы и методы работы на тематическом модуле подобраны с учетом специфики компонентов явления. Так, лекционные занятия и индивидуальная работа с материалом способствуют формированию интеллектуального, эмоционально-волевого компонентов личностной готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся; тренинговая работа, деловые игры, рефлексия и др. — эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного компонентов; практические занятия, а также выполнение заданий будущими педагогами на базе практик при непосредственном взаимодействии с обучающимися - коммуникативного компонента личностной готовности и всех компонентов методической готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся (Таблица 1).

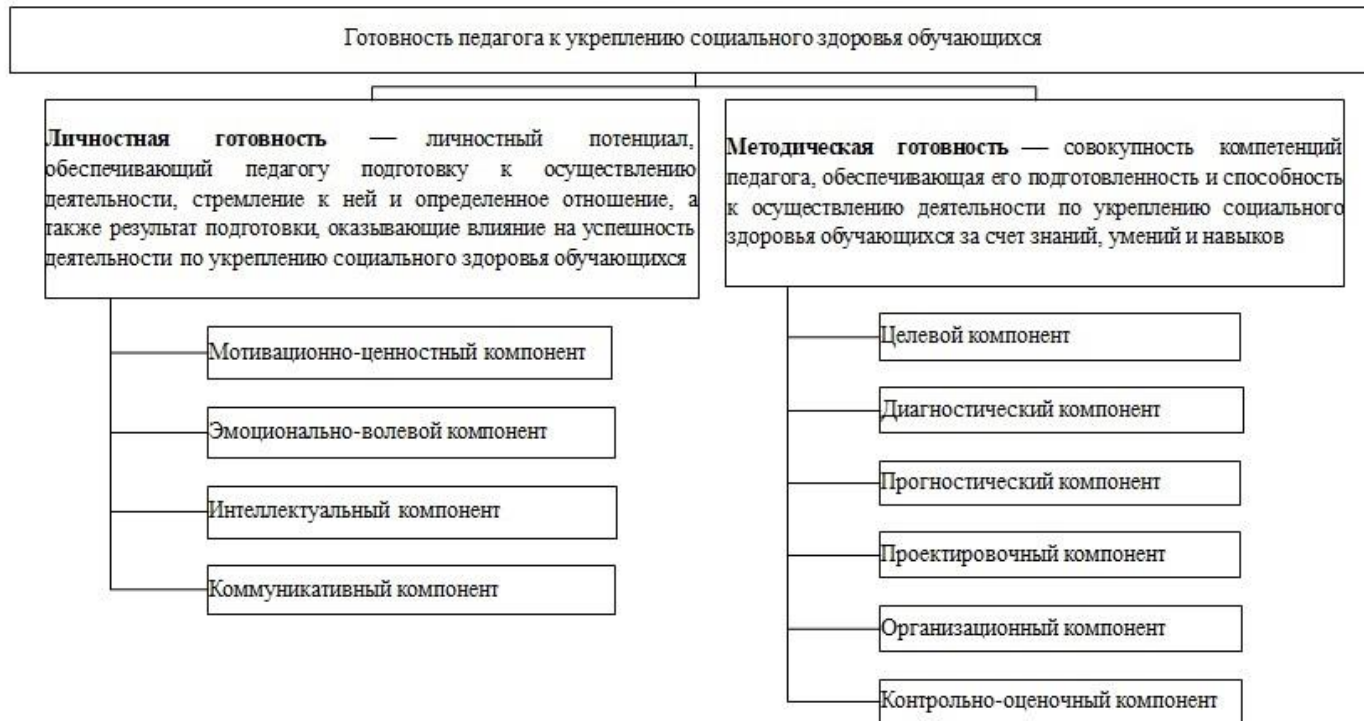


Рисунок 1 — Структура готовности педагога к укреплению социального здоровья учащихся

Figure 1 — The structure of the teacher's readiness to strengthen the social health of students

Таблица 1 — Содержание тематического модуля «Социальное здоровье человека как ценность»

Table 1 — Content of the thematic module “Human social health as a value”

Тема	Форма проведения	Основной метод работы	Академический час
Социальное здоровье как социальный и личностный феномен	Лекция, индивидуальная работа	Работа с литературой, написание эссе, самостоятельная работа	2
	Тренинг	Самоанализ (работа с результатами диагностики), метод коллажа (составить портрет социально здорового педагога), психологическая диагностика, рефлексия	4
Показатели социального здоровья в различных возрастных периодах	Практическое занятие	Составление интеллект-карты «Ресурсы образовательного учреждения в укреплении социального здоровья», практические упражнения (пример: подобрать диагностический инструментарий для оценки показателей социального здоровья)	2
	Самостоятельная работа на базе практики	Выполнение практических заданий на базе практики (пример: провести диагностику социального здоровья ребенка старше 10 лет. Осуществить анализ и оформить заключение по результатам диагностики)	6

Обогащение учебного процесса на основе использования представленных выше метод способствует выстраиванию партнерских взаимоотношений между преподавателями и будущими педагогами, с целью приобретения последними опыта данного типа взаимодействия. Будущие педагоги начинают относиться к формируемым профессиональным компетенциям как к личному достоянию, осознанно развиваемым для достижения собственных целей в рамках профессии.

Отмечается, что после прохождения содержательного блока программы 7 студентов при выборе тем курсовых работ в рамках научно-исследовательской деятельности выразили желание работать над явлением «социальное здоровье» или его компонентами. Например, курсовая работа «Формирование социального здоровья младших школьников во внеучебной деятельности». Или в исследовательских темах в качестве инструмента развития школьников выбирали социально-значимую (волонтерскую) деятельность. Например, «Развитие основ гражданственности у младших школьников посредством волонтерской деятельности».

3. На прикладном этапе осуществляется целенаправленная деятельность по укреплению социального здоровья будущих педагогов. Доказано, что уровень здоровья педагога является значимым фактором его готовности и способности к укреплению здоровья обучающихся [1], во многом определяющим результативность здоровьесберегающей деятельности в учебном процессе и процесса самоактуализации учащихся [8; 9].

Студент самостоятельно, на основе собственных профессиональных и личностных интересов, ориентируясь на результаты тренинговой работы, осуществляет выбор социально значимых проектов, в которых принимает участие в роли участника, организатора, волонтера, исследователя и стажера и др. Благодаря данным действиям, при выборе своей индивидуальной траектории пути, значительно повышается субъектность и осознанность студентов [10], что в значительной

мере влияет на субъективное благополучие (а, следовательно, уровень социального здоровья) участника образовательных отношений вне зависимости от возраста [11, 12]. Происходит включение студентов в деятельность организаций и коллективов, осуществляющих социально полезную деятельность на основе инициативности и добровольности. Также на данном этапе происходит включение студентов в рамках воспитательной работы вуза в социально значимую проектную деятельность с целью формирования их активной гражданской позиции.

Акцентировано внимание преподавателей на необходимости предоставления студентам возможности осуществлять самостоятельные творческие действия в рамках научно-исследовательской и практической подготовки (с обязательным последующим обсуждением процесса и результата), обеспечение вариативности ставящихся перед студентами задач, что является необходимым условием для предоставления им возможности самореализации через профессиональную деятельность.

4. На рефлексивном этапе происходит анализ будущими педагогами результатов работы. Осуществляется повторная диагностика их личностной и методической готовности к укреплению социального здоровья учащихся. Сопоставляются результаты с первичной диагностикой, организуется проведение рефлексии. Рекомендуемый формат взаимодействия преподавателей и студентов на данном этапе — тренинг.

На протяжении всего взаимодействия с будущими педагогами в рамках содержательно-процессуального блока необходимо руководствоваться следующими принципами образовательного процесса, предложенными А. В. Хуторским (Хуторской, А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.): воспитывающего обучения, образовательной рефлексии, личностного целеполагания и продуктивности обучения.

Результативный блок модели выполняет функцию мониторинга

качественных изменений в структуре готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся. Перечислим использованные в исследовании диагностические методы для определения уровня готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья обучающихся (методы использовались до и после реализации формирующей части эксперимента, что позволило оценить динамику измеряемых показателей):

1. Опрос будущих педагогов, в рамках которого студентам предлагалось самостоятельно оценить степень выраженности у себя соответствующих умений в диапазоне от 0 до 5 баллов. Опросник разработан нами. Фрагмент, отражающий пункты для оценки одного из компонентов рассматриваемого нами явления, представлен ниже (Таблица 2).

2. Анализ эссе будущих педагогов на тему «Влияние педагога на сохранение и укрепление социального здоровья детей в образовательном учреждении». Данный диагностический метод использовался для оценки намерений, заинтересованности, представлений и др. у будущих педагогов относительно процесса.

3. Метод экспертных оценок, с помощью которого степень выраженности у будущих педагогов соответствующих умений оценивалась преподавателями, курирующими практическую подготовку студентов и наблюдающими за процессом непосредственного взаимодействия студентов с обучающимися в образовательном процессе. Бланк для экспертов содержит пункты, отражающие сущность компонентов рассматриваемого нами явления. Экспертам предлагалось выставить баллы студентам по каждому пункту, затем вычислялось среднее значение по каждому компоненту и явлению в целом, путем деления баллов на количество экспертов. Структура бланка аналогична представленному выше опроснику (Таблица 2).

Таблица 2 — Фрагмент опросника для оценки мотивационно-ценностного компонента готовности будущего педагога к укреплению социального здоровья обучающихся

Table 2 — A fragment of a questionnaire to assess the motivational and value component of the future teacher's readiness to strengthen the social health of students

Компонент	Показатель	Балл (поставить знак «+»)					
		0	1	2	3	4	5
Личностная готовность							
Мотивационно-ценностный компонент	Считаю, что социальное здоровье – ценность человека	...	...	...	...	...	...
	Стремлюсь к укреплению социального здоровья учащихся	...	...	...	...	...	...
	Стремлюсь к укреплению собственного социального здоровья	...	...	...	...	...	...
	Стремлюсь к развитию собственных умений и навыков, необходимых в деятельности по укреплению социального здоровья учащихся	...	...	...	...	...	...

После осуществления формирующего этапа исследования проведена повторная диагностика с целью определения изменений в уровне развития показателей готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья обучающихся. Результаты анализировались с использованием метода математической статистики, Т-критерия Уилкоксона, направленного на оценку сдвига показателей, не соответствующих закону нормального распределения, измеряемых в двух разных условиях у зависимых выборок.

Эмпирические значения Т-критерия Уилкоксона подтвердили значимый рост показателей готовности к укреплению социального здоровья учащихся у студентов экспериментальной группы после осуществления формирующего этапа исследования. По всем 10 компонентам рассматриваемой нами готовности выявлен значимый сдвиг в уровне. Следовательно, внедрение в образовательный процесс предложенной нами модели привело к положительной динамике развития компонентов рассматриваемой готовности.

4 Обсуждение (Discussion)

Выводы после осуществления анализа результатов исследования:

1. В условиях вуза педагогической направленности может быть успешно организован целенаправленный процесс подготовки будущих педагогов к деятельности по укреплению социального здоровья обучающихся.

2. Спроектированная и реализованная в рамках исследования модель формирования готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся в условиях высшего образования отражает соответствующее направление профессионального становления студентов в виде последовательных действия по следующим блокам: целевой (отражает социальный заказ, цель и теоретико-методологические подходы), содержательно-процессуальный (включает методы и условия формирования, а также ресурсы образовательной организа-

ции), результативный (представлен уровнями и показателями сформированности явления, диагностическим инструментарием и соответствующей диагностикой, а также предполагаемым результатом).

3. Образовательный процесс в условиях вуза, направленный на формирование готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся, должен иметь ориентационный (проведение психолого-педагогической диагностики, предоставление организационной информации), содержательный (формирование личностной и методической сторон готовности), прикладной (отработка умений и применение знаний будущими педагогами в непосредственном взаимодействии с обучающимися) и рефлексивный (осуществление повторной психолого-педагогической диагностики, анализ ее результатов будущими педагогами, обсуждение итогов осуществленной работы) этапы.

5 Заключение (Conclusion)

Реализация программы учебной практики, основанной на представленной в работе модели, а также проверка ее эффективности показали, что рассматриваемая нами готовность может быть успешно сформирована на этапе профессионального обучения будущего педагога. В систему целенаправленных включены действия, способствующие формированию структурных компонентов готовности к укреплению социального здоровья учащихся в рамках воспитательной работы вуза, учебных (лекционных и практических) занятий, тренингов и практической подготовки, а также действия, направленные на включение будущих педагогов в социально значимые проекты и мероприятия, реализуемые организациями и объединениями г. Тюмени с целью укрепления их собственного социального здоровья.

Представленный опыт может быть использован в качестве основы научного поиска путей, форм, методов и условий формирования рассматриваемой нами готовности, обогащает содержание образования педагогического вуза. Таким образом, результаты исследования масштабированы, использованы в других педагогических

вузах. Предлагаемая система действий по укреплению социального здоровья субъектов образования (на примере студентов) может быть использована в любой образовательной организации для достижения важнейшей задачи современного российского образования.

Библиографический список

1. Егорычев А. М., Сизикова В. В., Мардахаев Л. В., Ростовская Т. К., Шимановская Я. В., Рунов С. С., Фомина С. Н., Князькова Е. А., Быковская Т. Е., Береза Н. А. Социальная педагогика в сохранении и развитии социального здоровья подрастающего поколения российского общества: коллективная монография. М. : Издательство РГСУ, 2017. – 232 с.
2. Waite L.J., Duvoisin R. & Kotwal A.A. (2021), “Social Health in the National Social Life, Health, and Aging Project”, *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, vol. 76B, no. 3, pp. 251–265. DOI 10.1093/geronb/gbab138. (PubMed).
3. Dhingra V. (2017), “Social Health: An Ignored Health Aspect”, *International Journal in Management and Social Science*, vol. 05, is. 7, July, pp. 47–53.
4. Андреева А. Д. Психологическое благополучие учащихся 1-5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 203–223. DOI 10.17323/1814-9545-2019-3-203-223. EDN: SVBWKE (Scopus, WoS(ESCI), RSCI).
5. Галковская Ю. Н., Плавник Н. К. Мотивационный и эмоционально-волевой компоненты в структуре готовности к профессиональной деятельности у студентов // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2018. № 18-2. С. 86–92. EDN: YAEDZJ
6. Лапина Е. В., Маркова С. В., Мезинов В. Н. Личностная зрелость педагога в условиях реализации САЕ // Образование и саморазвитие. 2016. № 2 (48). С. 63–70. EDN: WMRTOP (Scopus).
7. Ильина Н. Ф., Логинова Н. Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 202–230. DOI 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230.
8. Колбанов В. В. Компоненты профессиограммы будущего учителя здоровья // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 152–167. DOI 10.17853/1994-5639-2016-6-152-167. (Scopus, WoS).
9. Рыбакова Н. А. Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности // Образовательные ресурсы и технологии. № 4. 2017. С. 53–58. DOI 10.21777/2500-2112-2017-4-53-58.
10. Морозова И. С., Бугрова Н. А., Крецан З. В., Евсеенкова Е.В. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 2. С. 30–45. DOI 10.17759/pse.2023280203.
11. Денисова Е. Г., Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Сылка Н. В. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического

благополучия студентов в современных условиях // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 85–96. DOI 10.17759/pse.2022270507.

12. Клименко Л.В., Скачкова Л.С. Субъективное благополучие преподавателей российских вузов: Опыт эмпирического исследования» // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 37–63. DOI 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63.

Yu. V. Bulygina

ORCID No. 0000-0002-4180-8634

Senior Lecturer at the Department of Psychology
And Pedagogy of Childhood, Tyumen State University, Tyumen', Russia.
E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru

**FORMATION EXPERIENCE IN DEVELOPING
THE READINESS OF FUTURE PEDAGOGUES TO
STRENGTHEN THE SOCIAL HEALTH OF STUDENTS
IN A UNIVERSITY SETTING**

Abstract

Introduction. The article outlines the relevance of solving the problem of forming a socially healthy younger generation. The question is raised about the need to prepare future teachers for the implementation of the process of preserving and strengthening the social health of students within the educational process.

Materials and methods. Methods analysis of scientific literature, analysis and synthesis, systematization, etc. they allowed us to present the essence and component structure of the phenomenon under consideration. Using survey methods, expert evaluation, essay analysis and mathematical and statistical data processing (Wilcoxon T-test), the results of an experimental study were obtained and interpreted, showing changes in the level of development of indicators of readiness of future teachers to strengthen the social health of students after the implementation of the formative stage of the study.

Results. The author's position on the essence and component structure of the future teacher's readiness to strengthen the social health of students is presented, and diagnostic tools for measuring the components of this phenomenon are described. The author's model of forming the readiness of future teachers to strengthen the social health of students for pedagogical universities is described.

Discussion. Conclusions are formulated regarding the peculiarities of the organization of the process of formation of the

phenomenon in question among future teachers in the conditions of the university.

Conclusion. It is concluded that the corresponding purposeful work on pedagogical orientation in the conditions of the university has a significant impact on the formation of the competencies of future teachers, contributing to their ability to organize, implement, correct and reflect on the process of strengthening the social health of students in an educational institution.

Keywords: Social health; Readiness to strengthen the social health of students; Personal readiness; Methodical readiness.

Highlights:

The relevance of the formation of the readiness of future teachers to strengthen the social health of students within the educational process is indicated;

The essential characteristic of the concept of "readiness to strengthen social health" and its component structure is presented;

A model has been developed for the formation of the readiness of future teachers to strengthen the social health of students in the conditions of the university;

The effectiveness of activities aimed at forming the readiness of future teachers to strengthen the social health of students has been determined.

References

1. Egorychev A.M., Sizikova V.V., Mardakhaev L.V., Rostovskaya T.K., Shimanovskaya Ya.V., Runov S.S., Fomina S.N., Knyazkova E.A., Bykovskaya T.E., Bereza N.A. (2017), *Social'naya pedagogika v sohraneni i razviti social'nogo zdorov'ya podrastayushchego pokoleniya Rossijskogo obshchestva* [Social pedagogy in the preservation and development of the social health of the younger generation of Russian society], RSSU Publishing House, Moscow, Russia.
2. Waite L.J., Duvoisin R. & Kotwal A.A. (2021), "Social Health in the National Social Life, Health, and Aging Project", *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, vol. 76B, no. 3, pp. 251–265. DOI 10.1093/geronb/gbab138. (PubMed).
3. Dhingra V. (2017), "Social Health: An Ignored Health Aspect", *International Journal in Management and Social Science*, vol. 05, is. 7, July, pp. 47–53.
4. Andreeva A.D. (2019), *Psichologicheskoe blagopoluchie uchashchihsya 1-5-h klassov v kontekste sovremennoj social'noj situacii razvitiya* [Psychological well-being of students in grades 1-5 in the context of the modern social situation of development], *Voprosy obrazovaniya*, 3, 203-

223. DOI 10.17323/1814-9545-2019-3-203-223. EDN: SVBWKE (Scopus, WoS(ESCI), RSCI). (In Russian).

5. Galkovskaya Yu. N., Plavnik N. K. (2018), *Motivacionnyj i emocional'no-volevoj komponenty v strukture gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti u studentov* [Motivational and emotional-volitional components in the structure of readiness for professional activity among students], *Nauchnye trudy respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki*, 18-2, 86–92. EDN: YAEDZJ (In Russian).

6. Lapina E.V., Markova S.V. & Mezinov V.N. (2016), *Lichnostnaya zrelost' pedagoga v usloviyah realizacii SAE* [Personal maturity of a teacher in the conditions of SAE implementation], *Obrazovanie i samorazvitie*, 2 (48), 63–70. EDN: WMRTOP (Scopus). (In Russian).

7. Ilyina N.F. & Loginova N.F. (2019), *Issledovanie stanovleniya psihologo-pedagogicheskoj kompetentnosti molodyh pedagogov* [The study of the formation of psychological and pedagogical competence of young teachers], *Voprosy obrazovaniya*, 4, 202–230. DOI 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230. (In Russian).

8. Kolbanov V.V. (2016), *Komponenty professiogrammy budushchego uchitelya zdorov'ya* [Components of the professionogram of the future teacher of health], *Obrazovanie i nauka*, 6 (135), 152–167. DOI 10.17853/1994–5639–2016–6–152–167. (Scopus, WoS). (In Russian).

9. Rybakova N.A. (2017), *Samoaktualizaciya pedagoga v professional'noj deyatel'nosti* [Self-actualization of a teacher in professional activity], *Obrazovatel'nyye resursy i tekhnologii*, 4, 53–58. DOI 10.21777/2500-2112-2017-4-53-58. (In Russian).

10. Morozova I.S., Bugrova N.A., Kretsan Z.V. & Evseenkova E.V. (2023), *Vybor studentom individual'noj obrazovatel'noj traektorii: sub"ektnaya poziciya i strategii vybora* [Student's choice of an individual educational trajectory: subjective position and choice strategies], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2, 30-45. DOI 10.17759/pse.2023280203. (In Russian).

11. Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V. & Link N.V. (2022), *Emocional'no-lichnostnye i metakognitivnye prediktory psihologicheskogo blagopoluchiya studentov v sovremennyh usloviyah* [Emotional-personal and metacognitive predictors of psychological well-being of students in modern conditions], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 5, 85-96. DOI 10.17759/pse.2022270507. (In Russian).

12. Klimenko L.V. & Skachkova L.S. (2020), *Sub"ektivnoe blagopoluchie prepodavatelej rossijskih vuzov: Opyt empiricheskogo issledovaniya»* [Subjective well-being of teachers of Russian universities: The experience of empirical research"], *Voprosy obrazovaniya*, 4, 37-63. DOI 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 09.10.2023; одобрена после рецензирования 19.10.2023; принята к публикации 08.11.2023.

The article was submitted 09.10.2023; approved after reviewing 19.10.2023; accepted for publication 08.11.2023.

Научная статья

УДК 378

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.004

Е. Б. Быстрой¹, И. А. Скоробренко², Б. А. Артеменко³

¹ORCID № 0000-0001-5976-3465

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

E-mail: bistraieb@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-6644-4091

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

E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

³ORCID № 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

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация

Введение. Являясь социальным феноменом, имидж играет большую роль при профессиональной идентификации личности. Данная проблема видится чрезвычайно актуальной в ракурсе профессионального становления педагога, его общей культуры и формирования профессиональной этики. Корректно сформированный имидж педагога позволяет выстроить его собственную профессиональную траекторию в условиях изменяющихся требований рынка труда. В силу значимости данной проблемы в системе наук возникла специальная отрасль науки — педагогическая имиджелогия, в рамках которой разрабатываются технологии формирования имиджа учителя. Результатом внедрения данных технологий в образовательный процесс педагогического вуза является выработка особого стиля педагогического общения и умения презентовать себя как педагога. Авторами определены

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

следующие компоненты имиджа педагога: аудиовизуальный, поведенческий и ценностно-этический.

Материалы и методы. Основными методами, использованными авторами в статье, являются: теоретический анализ и синтез, наблюдение, систематизация и обобщение собственного практического опыта, анализ трудов отечественных и зарубежных ученых по проблеме исследования. С опорой на труды В. В. Бойко выделены и содержательно раскрыты аудиовизуальный, поведенческий и ценностно-этический компоненты имиджа педагога, которые определили логику и последовательность практической работы в рамках исследования. Определены теоретические предпосылки разработки и внедрения в процесс работы со студентами учебно-методического пособия «Практикум профессиональной коммуникации на немецком языке».

Результаты. Использование в практике работы со студентами педагогического вуза специально разработанного учебно-методического пособия «Практикум профессиональной коммуникации на немецком языке» способствовало успешному созданию имиджа будущего педагога. Система специально разработанных упражнений и заданий, носящих учебно-тренировочный характер, голосо-речевой тренинг направлены на формирование аудиовизуального компонента имиджа педагога. Целью использования ситуативно-педагогических кейсов, а также деловых игр являлось формирование поведенческого компонента имиджа педагога. Формированию ценностно-этического компонента имиджа педагога способствовало применение дидактизированных текстов, раскрывающих ценностную наполненность педагогической деятельности, повествующих об авторских образовательных системах и известных педагогах.

Обсуждение. Авторы обобщают и осмысливают результаты анализа работ ученых по проблеме формирования имиджа будущих педагогов. Делается вывод о том, что результаты проделанной авторами работы в основном соотносятся с методическими позициями и точками зрения других авторов и ученых.

Заключение. Имидж педагога является личностным образованием, его формирование носит пролонгированный характер и начинать его необходимо на этапе обучения в вузе. Перспективным направлением работы в данном контексте мы видим создание тренинговых программ для будущих педагогов, разработку программ курсов повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: будущие учителя; подготовка учителей; педагогическая имиджелогия; имидж педагога; аудиовизуальный

компонент имиджа; поведенческий компонент имиджа; ценностно-этический компонент имиджа; голосо-речевой тренинг; ситуативно-педагогические кейсы; деловые игры; дидактизированные тексты.

Основные положения:

- определены компоненты имиджа педагога: аудиовизуальный, поведенческий и ценностно-этический;
- подготовлено и апробировано учебно-методическое пособие «Практикум профессиональной коммуникации на немецком языке»;
- выявлены методы и приемы для формирования имиджа будущих педагогов, обоснована эффективность их применения.

1 Введение (Introduction)

Сегодня значительное внимание в процессе подготовки будущих специалистов самого разного профиля уделяется проблемам имиджологии, задача которой состоит в формировании требуемого образа профессионала через работу с его когнитивной, коммуникативной, поведенческой и мотивационной сферами личности. Под имиджем в самом широком смысле понимают образ авторитетного и статусного в определенной социальной группе человека, который характеризуется положительной оценкой со стороны внешнего окружения. Признавая тот факт, что понятие имиджа носит оценочный характер и существует во мнении людей, хотя зачастую и не осознается ими достаточно четко, справедливо относить данное понятие к социальным феноменам.

В современном обществе профессиональный имидж человека и его имиджевая культура становятся одной из актуальных проблем теории и методики профессионального образования в высшей школе. Согласно утверждению А. Б. Чердняковой и Г. М. Казаковой, «... имиджевая культура направлена на всеобщее саморазвитие, самоопределение, в том числе профессиональное, стремление к самосовершенствованию» [1, 135]. Мы полагаем, что профессиональный имидж человека, равно как и его имиджевая культура, способствует профессиональной идентификации личности, становлению ее общей

культуры и формированию профессиональной этики, а также позволяет обрести и выстроить собственную профессиональную траекторию более успешно в условиях конкурентной среды и в контексте изменяющихся требований рынка труда.

Мы полагаем, что эффективный современный профессиональный имидж педагога — это ответ системы высшего образования на социальный запрос государства и общества к подготовке учителей. В последнее время достаточно активно развивается педагогическая имиджелогия, задачей которой является разработка теоретических оснований и внедрение в практику работы со студентами технологий формирования имиджа будущего учителя, имиджа системы образования, различных образовательных организаций, а также имиджа используемых учителем образовательных технологий и так далее.

Педагогическая деятельность предполагает необходимость создания определенного образа педагога, характеризующегося внешним видом, манерой поведения, стилем педагогического общения, способностью к взаимодействию с различными субъектами образовательного процесса и готовностью проявлять в процессе коммуникации эмпатию к ним. Вслед за Е. А. Петровой, И. Э. Соколовской, Н. Н. Акимовой и А. В. Романовой мы полагаем, что формирование педагогического имиджа базируется на комплексе диалектически взаимосвязанных действий, вектор которых направлен на формирование педагогом позитивных представлений о себе в глазах общественности посредством коммуникации и активной трудовой деятельности [2]. Образ педагога, сформированный успешно и в соответствии с тенденциями, господствующими в определенный период в системе образования, отражает уровень развития всей образовательной системы. Педагогическая деятельность, осуществляемая учителем ежедневно, неразрывно связана с формированием его имиджа. В процессе работы в образовательной организации педагог вырабатывает свой особый стиль педагогического общения, выстраивает систему

коммуникативных взаимодействий с различными субъектами образовательного процесса, что, как точно отмечают Н. Л. Иванова и Б. Б. Петько, позволяет отразить в имидже идентичность личности как результат процесса самоопределения, обретения профессии и занятия определенной статусно-ролевой ниши в социуме [3]. Чтобы имидж педагога при реализации его профессиональной деятельности формировался наиболее эффективно, необходимо проводить работу со студентами в этом аспекте еще во время их учебы в вузе.

Опираясь на структуру имиджа, предложенную В. В. Бойко, мы определяем следующие компоненты имиджа педагога: аудиовизуальный, поведенческий и ценностно-этический. Аудиовизуальный компонент включает речь учителя, его манеру держаться на публике, внешний вид, вербальное и невербальное поведение, кинестетические способности, которые должны определенным образом соответствовать ожиданиям большинства представителей целевой аудитории. Поведенческий компонент определяет стиль поведения педагога в профессиональном, психологическом, коммуникативном, этическом и эстетическом аспектах его проявления во взаимодействии с различными субъектами образовательного процесса. Ценностно-этический компонент профессиональной деятельности будущего учителя отражает внутреннюю философию педагога, его мировоззренческие и ценностные установки, профессиональное кредо и систему отношений с окружающим миром и самим собой.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В качестве основных методов исследования использованы теоретический анализ и синтез предмета исследования — имиджа педагога. Одним из методов исследования явилось наблюдение, проводимое с целью оценки адекватности принятия решений студентами при решении ситуативно-педагогических кейсов. В статье систематизирован и обобщен собственный практический опыт работы по формированию компонентов имиджа педагога. Также авторами

представлены результаты внедрения в образовательный процесс высшей школы с целью формирования имиджа будущих педагогов специально разработанного учебно-методического пособия «Практикум профессиональной коммуникации на немецком языке». При подготовке данной статьи авторами проведен анализ трудов отечественных и зарубежных ученых по проблеме исследования, что позволило определить компонентный состав имиджа будущих педагогов.

3 Результаты (Results)

Мы полагаем, что работа по формированию аудиовизуального компонента имиджа педагога будет протекать наиболее успешно, если в образовательный процесс высшей школы внедрить систему специально разработанных упражнений, носящих учебно-тренировочный характер. Эти упражнения должны быть направлены на формирование умений вербального и невербального поведения педагога, на развитие его речи и грамотную расстановку пауз в ней и в ходе самого учебного занятия.

В целях организации работы со студентами, обучающимися по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки, уровень образования — бакалавриат)», направленность (профиль) «Немецкий язык. Английский язык», «Английский язык. Иностранный язык» разработано учебно-методическое пособие «Практикум профессиональной коммуникации на немецком языке», целью которого является формирование вышеназванных компонентов имиджа современного педагога. Для формирования аудиовизуального компонента в пособии представлены учебно-тренировочные упражнения. Приведем примеры таких упражнений. С целью формирования умений невербального поведения в практике работы со студентами мы используем упражнение «Пойми меня без слов». Преподаватель, являясь модератором, делит группу студентов на подгруппы, а также вместе с обучающимися выбирает группу «экспертов», задачей которых является анализ деятельности своих сокурсников. Упражнение состоит из двух этапов

различной сложности, увеличивающейся по мере выполнения заданий. Сначала преподаватель дает каждой группе карточку с названием какого-либо предмета или животного (чайник, слон, пальма и так далее) и просит каждую группу изобразить то, что указано на карточке. «Эксперты» под руководством педагога-модератора оценивают деятельность каждой группы, организуя затем дискуссию по поводу выявления недостатков в невербальных действиях и путей ускорения их понимания. На втором этапе выполнения упражнения преподаватель снова раздает студентам карточки с заданиями более сложного уровня — изображение процессов (кипящий чайник,двигающийся поезд, чтение книги). Задача «экспертов» состоит, таким образом, в выявлении тех невербальных компонентов, которые могли бы ускорить «расшифровку», то есть процесс понимания изображенного.

В процессе формирования аудиовизуального компонента имиджа будущего педагога студенты получали задания — написать характеристику невербального поведения одного из студентов группы. На занятии они зачитывали их без указания адресата. Группа определяла, кому из ее членов дана характеристика. Также в работе со студентами был использован голосо-речевой тренинг, который включал в себя отработку фонационного дыхания, акустических и тембральных свойств голоса, упражнения по правильному пользованию носовым дыханием. Например, преподаватель просит студента прочитать короткое стихотворение с различной эмоциональной окраской: с восхищением, с радостью, в состоянии печали, в состоянии страха.

Поведенческий компонент имиджа педагога наиболее успешно формируется при условии использования в работе со студентами таких элементов проблемного обучения, как ситуативно-педагогические кейсы. Подбирая наиболее верное решение для проблемной ситуации и аргументируя процесс анализа материала, в основе которого заложен определенный смысловой или ценностный резонанс педагогического характера, будущие учителя формируют в своем сознании

как одну из граней педагогического имиджа определенные поведенческие паттерны, которые могут быть успешно использованы ими в ситуациях реального педагогического общения и позволят принять осознанные и взвешенные, грамотные решения.

Приведем пример одного из ситуативно-педагогических кейсов:

Войдя в класс, молодая учительница, имеющая относительно полную фигуру, заметила написанное на доске словосочетание «ты толстая». Делая вид, что не заметила этого, она начала урок с объяснения нового материала. Когда ей понадобилась для записей доска, она стерла данную запись без каких-либо комментариев.

Кейс сопровождается рядом вопросов. Согласны ли Вы с реакцией учительницы на произошедшее? Стали ли бы Вы выяснять, по чьей инициативе была сделана эта запись на доске? Применили ли бы Вы гневный тон, обращаясь к ученикам? Приняли ли бы Вы решение вызвать к доске кого-либо из учеников, чтобы привести доску в порядок и стереть запись?

Поскольку имидж педагога формируется не только как теоретическое представление о своем внешнем и внутреннем образе, но и как практика его создания, обучающихся нужно научить моделировать данный процесс. Универсальным инструментом для организации этой работы является, на наш взгляд, игра, которая способствует реализации фундаментальных потребностей личности и самовыражения, позволяет моделировать поведение и усваивать определенные социальные установки. Игра придает образовательному процессу образность и динамичность, побуждает обучающихся к творческому поиску, помогает освоить комплекс необходимых профессиональных навыков в их диалектическом единстве и взаимодействии. Игра позволяет формировать ценностные и этические профессиональные установки, позволяет преодолевать стереотипы и корректировать

самооценку педагога. Кроме того, она полностью соответствует логике педагогической деятельности, активизирует социальное взаимодействие и готовит будущих педагогов к профессиональной коммуникации с различными субъектами образовательного процесса. Несомненным достоинством игры является то, что она обладает обратной связью и предлагает активизацию рефлексивных процессов.

Приведем пример деловой игры «Аргументация своей точки зрения». По сюжету игры, во время проведения родительского собрания, молодая учительница сообщает родителям оценки за полугодие, большинство из которых низкие. Завершая свое выступление, учительница говорит родителям: «Я полагаю, что дети устали и им необходимо организовать досуг в каникулярное время в виде поездки на природу». Некоторые родители поддерживают учителя, а часть родительского коллектива открыто выступает против, аргументируя свою позицию тем, что из-за плохих результатов учебы их дети не заслуживают такого отдыха.

Студенты делятся на подгруппы. Часть студентов, которые играют роль родителей, не согласных с предложением учителя, должны аргументированно объяснить свою точку зрения. Другая часть студентов, поддерживающих позицию учителя, также должна подобрать максимальное количество соответствующих аргументов. Третья часть студентов перенимает на себя роль учителя, который должен максимально наглядно проявить свои способности убедить родительский коллектив в правильности своего предложения. Данная игра способствует развитию таких значимых для имиджа педагога качеств, как умение толерантно отстаивать свою позицию, убеждать собеседника, находить консенсус в принятии важных для коллектива решений.

С целью формирования ценностно-этического компонента имиджа будущего педагога мы считаем целесообразным использование в процессе их профессиональной подготовки специально разработанных и дидактизированных текстов, отражающих ценности и

смыслы педагогической деятельности, рассказывающих об авторских образовательных системах и известных педагогах, имидж которых оказывает огромное профессиональное влияние на современное учительство. Большим потенциалом в работе с будущими учителями по формированию их профессионального имиджа обладает также организация дискуссий на основе анализа цитат известных педагогов, характеризующихся ценностной отраженностью и соотносящихся с определенными тенденциями в педагогической деятельности, господствовавшими в различные исторические периоды.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема необходимости формирования имиджа педагога в условиях высшей школы активно обсуждается в современном педагогическом сообществе. Как справедливо отмечают А. В. Рыжикова, З. Х. Боташева, Э. М. Булатова и Б. С. Кубекова, «имидж не противопоставляется педагогической практике, а является ее неотъемлемой частью» [4, 81]. Это связано с тем, что развитие доверия к педагогу со стороны субъектов образовательного процесса возрастает в процессе его профессиональной деятельности и детерминировано эффективностью действий и принимаемых педагогических и управленческих решений. В свою очередь, М. А. Лукашенко и А. А. Ожгихина, анализируя проблему имиджа преподавателя через призму мнений и приоритетов студентов, подчеркивают, что преподаватель воспринимается студентами именно через наиболее явные, преобладающие характеристики его имиджа, а потому данную категорию авторы рассматривают как своего рода компетенцию, необходимую каждому преподавателю и формирующуюся посредством перманентной целенаправленной деятельности [5]. Эту позицию разделяет Н. К. Стрелец, делая акцент на том, что формирование имиджа педагога есть процесс непрерывный и изменяющийся в течение всей жизни под воздействием ряда факторов, таких как социальный статус, образование и самообразование, готовность к взаимодействию, изменение интересов,

убеждений, взглядов [6]. Мы полностью соглашаемся с авторами и считаем, что имидж позволяет педагогу реализовывать свои профессиональные функции более успешно. В то же время, работа по формированию имиджа педагога предполагает не только взаимодействие с более старшими наставниками и опытными менторами, но и требует непрерывного саморазвития в области формирования и проектирования собственного профессионального образа.

С точки зрения С. Н. Бегидовой, О. В. Агошковой и Л. В. Манжос, «внешние и внутренние составляющие образа педагога должны гармонично сочетаться между собой» [7, 19]. Это положение полностью соотносится с определенными нами компонентами имиджа педагога — аудиовизуальным, поведенческим (внешняя составляющая) и ценностно-этическим (внутренняя составляющая). Однако, остается очевидным тот факт, что вышеуказанные компоненты имиджа будущего педагога не могут быть сформированы в процессе обучения в высшей школе сами по себе, а требуют организации эффективного взаимодействия студентов с преподавателями. Как точно отмечают П. Д. Абдурахманова, А. Э. Азизханова и Х. И. Абдулжалилова, наиболее эффективно работа по формированию имиджа будущих педагогов будет протекать в условиях интеграции в учебный процесс вуза элементов технологии обучения в сотрудничестве, которая позволит обучающимся работать с преподавателем в режиме субъект-субъектных отношений, а также чувствовать и осознавать как личную, так и коллективную ответственность за результаты решения поставленных задач [8]. Мы полностью соглашаемся с авторами в том, что организация взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем в субъект-субъектном режиме и высокая доля современных образовательных технологий, в том числе технологии обучения в сотрудничестве в процессе работы со студентами позволят осуществить работу по формированию имиджа будущих педагогов более продуктивно. Обзор проблемы формирования имиджа будущих педагогов в трудах

других авторов подтвердил высокую актуальность данной проблемы на сегодняшний день и необходимость поиска современных технологий работы со студентами в этом аспекте. Результаты проведенного исследования в целом соотносятся с методическими позициями, представленными в современных научных работах по исследуемой теме.

5 Заключение (Conclusion)

Формирование имиджа будущего педагога значимо для его профессионального становления и позволяет более эффективно организовывать педагогическое взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса. Поскольку имидж педагога является сложным личностным образованием, его формирование необходимо начинать на этапе обучения в вузе, подготавливая тем самым почву для совершенствования внутреннего и внешнего образа педагога на этапе профессиональной деятельности.

Перспективным направлением работы в данном контексте является создание тренинговых программ для будущих педагогов, направленных на формирование их профессионального имиджа и реализуемых в условиях высшей школы. Кроме того, на основе обобщения опыта, полученного в области формирования имиджа педагога, возможной нам представляется разработка программ курсов повышения квалификации учителей и их реализация, ожидаемым результатом которой станет повышение их компетентности в вопросах совершенствования профессионального педагогического имиджа.

Библиографический список

1. Череднякова А. Б., Казакова Г. М. Имиджевая культура: верификация явления и концептуализация понятия // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 33. С. 133–144. DOI 10.17223/22220836/33/11. EDN: WCCYIQ (WoS).
2. Имидж современного учителя в представлении старшеклассников / Е. А. Петрова [и др.] // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 98–120. DOI 10.17853/1994-5639-2020-2-98-120. EDN: TVTLLB (Web of Science, Scopus).
3. Иванова Н. Л., Петько Б. Б. Самоимидж государственных гражданских служащих: проблемы и факторы формирования // Вопросы государственного и муниципального управления. 2020. № 4. С. 141–166. EDN: NVLLHG (RSCI, WoS, Scopus).

4. Педагогический имидж как одно из ключевых условий обеспечения эффективной педагогической деятельности / А. В. Рыжикова [и др.] // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 16. № 1-2. С. 79–83. DOI 10.31161/1995-0659-2022-16-1-2-79-83. EDN: NKPMDE

5. Лукашенко М. А., Ожгихина А. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 46–56. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-12-46-56. EDN: YURZUT (Scopus).

6. Стрелец Н. К. Проблема имиджа в педагогике высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 350–353. EDN: FMPRPB

7. Бегидова С. Н., Агошкова О. В., Манжос Л. В. Имиджформирующие характеристики современного педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. № 1 (233). С. 15–21. EDN: VVXWBV

8. Абдурахманова П. Д., Азизханова А. Э., Абдулжалилова Х. И. Организация эффективного взаимодействия как основа имиджа преподавателя иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 243–245. DOI 10.24412/1991-5497-2023-198-243-245. EDN: WZSOCE

Ye. B. Bystray¹, I. A. Skorobrenko², B. A. Artemenko³

¹ORCID No. 0000-0001-5976-3465

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

E-mail: bistraieb@cspu.ru

²ORCID 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

³ORCID 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

FORMATION OF THE IMAGE OF THE FUTURE PEDAGOGUE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract

Introduction. Being a social phenomenon, image plays a big role in professional identification of a person. This problem seems extremely relevant from the perspective of the professional development of a teacher, his general culture and the formation of professional ethics. A correctly formed image of a teacher allows him to build his own professional trajectory in the context of the changing demands of the labor market. Due to the significance of this problem, a special branch of science has arisen in the system of sciences — pedagogical imageology, within the framework of which technologies for forming the image of a teacher are being developed. The result of the introduction of these technologies into the educational process of a pedagogical university is the development of a special style of pedagogical communication and the ability to present oneself as a teacher. The authors identified the following components of a teacher's image: audiovisual, behavioral and value-ethical.

Materials and Methods. The main methods used by the authors in the article are theoretical analysis and synthesis, observation, systematization and generalization of their own practical experience, analysis of the works of Russian and foreign scientists on the research problem. Based on the works of V. V. Boyko, the audiovisual, behavioral and value-ethical components of the teacher's image, which determined the logic and sequence of practical work within the framework of the study, are highlighted and meaningfully disclosed. The theoretical prerequisites for the development and implementation of the educational and methodological manual "Practicum of Professional Communication in German" in the process of working with students are determined.

Results. The use of a specially developed educational and methodological manual "Workshop on Professional Communication in German" in the practice of working with students of a pedagogical university contributed to the successful creation of the image of a future teacher. A system of specially designed

exercises of an educational and training nature, tasks, and voice-speech training were aimed at forming the audiovisual image of the teacher. The purpose of using situational pedagogical cases, as well as business games, was to form the behavioral component of the teacher's image. The formation of the value-ethical component of the teacher's image was facilitated by the use of didacticized texts that reveal the value content of pedagogical activity, telling about the author's educational systems and famous teachers.

Discussion. The authors summarize and interpret the results of analysis of the works of scientists on the problem of forming the image of future teachers. It is concluded that the results of the work done by the authors mainly correlate with the methodological positions and points of view of other authors and scientists.

Conclusion. The image of a teacher is a personal formation; its formation is prolonged in nature and must begin at the stage of studying at university. We see the creation of training programs for future teachers and the development of programs for advanced training courses for teachers as a promising area of work in this context

Keywords: Future teachers; Teacher training; Pedagogical imageology; Teacher's image; Audiovisual component of the image; Behavioral component of image; Value-ethical component of image; Voice-speech training; Situational pedagogical cases; Business games; Didacticized texts.

Highlights:

The components of the teacher's image are identified: audiovisual, behavioral and value-ethical;

The educational and methodological manual "Workshop on professional communication in German" was prepared and tested;

Methods and techniques for forming the image of future teachers are considered, and the efficiency of their use is substantiated.

References

1. Cherednyakova A.B. & Kazakova G.M. (2019), *Imidzhevaya kul'tura: verifikaciya yavleniya i konceptualizaciya ponyatiya* [Image culture: verification of phenomenon and conceptualization of a concept], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*,

33, 133–144. DOI 10.17223/22220836/33/11. EDN: WCCYIQ (WoS). (In Russian).

2. Petrova E.A., Sokolovskaya I.E., Akimova N.N. & Romanova A.V. (2020), *Imidzh sovremennogo uchitelya v predstavlenii starsheklassnikov* [High school students' perceptions of the modern teacher image], *Obrazovanie i nauka*, 22, 2, 98–120. DOI 10.17853/1994-5639-2020-2-98-120. EDN: TVTLLB (Web of Science, Scopus). (In Russian).

3. Ivanova N.L. & Pet'ko B.B. (2020), *Samoimidzh gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashchih: problemy i faktory formirovaniya* [Self-image of public civil servants: the features and factors], *Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya*, 4, 141–166. EDN: NVLLHG (RSCI, WoS, Scopus). (In Russian).

4. Ryzhikova A.V., Botasheva Z.H., Bulatova E.M. & Kubekova B.S. (2022), *Pedagogicheskij imidzh kak odno iz klyuchevykh uslovij obespecheniya effektivnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Pedagogical image as one of the key conditions for ensuring effective pedagogical activity], *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psichologo-pedagogicheskie nauki*, 16, 1-2, 79–83. DOI 10.31161/1995-0659-2022-16-1-2-79-83. EDN: NKPMDE (In Russian).

5. Lukashenko M.A. & Ozhgihina A.A. (2019), *Imidzh prepodavatelya vuza: mneniya i priority studentov* [Image of a university professor: students' views and priorities], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 28, 1, 46–56. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-12-46-56. EDN: YURZUT (Scopus). (In Russian).

6. Strelets N.K. (2020), *Problema imidzha v pedagogike vysshej shkoly* [Image problem in higher school pedagogy], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 68-2, 350-353. EDN: FMPPPB (In Russian).

7. Begidova S.N., Agoshkova O.V. & Manzhos L.V. (2019), *Imidzhformiruyushchie harakteristiki sovremennogo pedagoga* [Image-making characteristics of the contemporary teacher], *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psichologiya*, 1 (233), 15–21. EDN: VVXWBV (In Russian).

8. Abdurahmanova P.D., Azizkhanova A.E. & Abdulzhalilova H.I. (2023), *Organizatsiya effektivnogo vzaimodejstviya kak osnova imidzha prepodavatelya inostrannogo yazyka* [Organization of effective interaction as the basis of the image of a foreign language teacher], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (98), 243–245. DOI 10.24412/1991-5497-2023-198-243-245. EDN: WZSOCE (In Russian).

Статья поступила в редакцию 09.11.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 18.11.2023.

The article was submitted 09.11.2023; approved after reviewing 14.11.2023; accepted for publication 18.11.2023.

Научная статья

УДК 378

ББК 74.480.26

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.005

Е. В. Гнатышина¹, Н. С. Касаткина², Н. С. Шкитина³

¹ORCID № 0000-0002-5960-586X

Доцент, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-4619-0463

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: kasatkinans@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-4778-5717

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shkitinans@cspu.ru

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация

Введение. Формирование функциональной грамотности обучающихся является одним из ведущих направлений современной системы образования. Современная педагогическая парадигма характеризуется нацеленностью на практико-ориентированную подготовку студентов, которая обеспечивает применение полученных знаний, умений и навыков во всех сферах деятельности человека, в том числе и в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, функциональная грамотность является основой оценки качества образования. Создание условий для формирования функциональной грамотности студентов педагогических вузов поможет решить многие задачи, в том числе, подготовку к будущей профессионально-педагогической деятельности. Одним из ведущих компонентов функциональной грамотности является критичность мышления, следовательно, современному

© Гнатышина Е. В., Касаткина Н. С., Шкитина Н. С., 2023

преподавателю необходимо использовать на занятиях приемы и методы технологии развития критического мышления как средства формирования функциональной грамотности обучающихся. Поскольку на современном этапе развития системы образования формирование функциональной грамотности является одним из главных направлений педагогической деятельности, его реализация проходит в рамках различных учебных дисциплин. Значимое место в формировании функциональной грамотности занимают дисциплины гуманитарного цикла, в том числе педагогика.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме развития критического мышления как средства формирования функциональной грамотности студентов педагогических вузов, в частности, использованию приемов и методов технологии развития критического мышления, изучению педагогического опыта, а также диагностическим методикам, включающим теоретические и эмпирические методы (наблюдение, описание, метод анкетирования, тесты скорости и тесты мощности, естественный эксперимент, статистической обработки данных).

Результаты. Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме развития критического мышления как средства формирования функциональной грамотности студентов. Рассмотрены понятия «функциональная грамотность», «критическое мышление» определены их особенности, виды и формы. Создана процессная модель развития критического мышления студентов педагогических вузов, которая апробирована в ходе исследования, диагностированы уровни сформированности критического мышления студентов педагогических вузов, произведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Обсуждение. Подчеркивается, что развитое критическое мышление является необходимым для современного выпускника, а технология развития критического мышления, применяемая преподавателями на занятиях по педагогике, способствует формированию функциональной грамотности студентов педагогических вузов. Вместе с тем существует много проблемных моментов при организации обучения – мотивация и «переподготовка» педагогов, обладающих критическим мышлением, разработка эффективного рейтинга студентов, организация разнообразных межпредметных связей и др.

Заключение. Делается вывод о том, что формирование функциональной грамотности обучающихся — важная составляющая современной системы образования. Развитие критического мышления

является одним из средств формирования функциональной грамотности. Реализация разработанной процессной модели способствует развитию критического мышления студентов педагогических вузов, что подтверждено результатами опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; формирование функциональной грамотности; студенты педвуза; критическое мышление; технология развития критического мышления.

Основные положения:

- определены особенности формирования функциональной грамотности студентов педагогических вузов средствами технологии развития критического мышления;
- спроектирована модель развития критического мышления студентов педагогических вузов;
- представлены различные методы и приемы формирования критического мышления студентов педагогических вузов;
- разработаны критерии и уровни сформированности критического мышления студентов педагогических вузов как компонента функциональной грамотности.

1 Введение (Introduction)

Одной из основных тенденций педагогического образования последних лет выступает тенденция формирования функциональной грамотности будущих педагогов, так как функциональная грамотность определяется как основной тренд процесса обучения на разных этапах современного образовательного процесса: происходит качественное изменение функциональной грамотности, она преобразуется из базовой, приобретенной в школе, в более углубленную и расширенную в ходе обучения и формировании профессиональной компетентности [1]. Читательская грамотность, математическая, экономическая и др. являются компонентами функциональной грамотности. Кроме того, основные компетенции профессионально-педагогической подготовки студентов можно также рассматривать в качестве компонентов структуры функциональной грамотности.

С 2010 года в странах Запада, а с 2014 года в России происходит процесс становления концепции «4К», который является основой для формирования востребованного, конкурентоспособного выпускника

образовательной организации¹. Данная концепция получила свое распространение в образовании при поддержке Фонда новых форм развития образования, а также благотворительного фонда «Вклад в будущее» и Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и др.

Модель «4 К» — это четыре ключевые компетенции, которые необходимо развивать каждому обучающемуся. К ним относятся: креативность, коммуникация, командообразование и критическое мышление². Таким образом, критическое мышление является компонентом, необходимым для формирования функциональной грамотности, так как оно задействует почти все когнитивные процессы [2].

Очевидно, что критическое мышление будет влиять на развитие всех компонентов функциональной грамотности, так как критически мыслящая личность способна аргументированно и убедительно обосновать собственную точку зрения, критически осмыслить любое предположение, исходя из фактов, опираясь на научную информацию и личный опыт, а также выявить проблему и предложить различные варианты решения. Из этого следует, что необходима подготовка студентов педагогических вузов с достаточным уровнем сформированности критического мышления, который является компонентом функциональной грамотности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного

¹ Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации : учебно-методическое пособие / сост.: М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М. : Корпорация «Российский учебник», 2020. 95 с.

² Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практические рекомендации / авт.-сост.: М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. С. 5. – 76 с.

стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата)», ставится задача формирования критического мышления студентов, которое является основой организации учебного процесса в высшем учебном заведении, и предполагает формирование умений постановки цели, субъективного осмысления любой информации (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)»: зарегистрирован в Минюсте России 15 марта 2018 года № 50362. URL: <https://www.garant.ru/>).

Таким образом, следует сделать акцент на использовании критического мышления в рамках формирования функциональной грамотности студентов педагогического вуза на занятиях гуманитарного цикла, в том числе и при изучении курса «Педагогика». Мы понимаем это как создание определенной системы, основной целью которой будет являться формирование профессиональных компетенций критического мышления как компонента функциональной грамотности. Несомненно, у такой системы подготовки будет, конечно, много общего с традиционной профессионально-педагогической системой подготовки в педагогическом вузе, но и по многим аспектам она будет коренным образом отличаться.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Многочисленные исследования последних лет, проводимые в системе образования, предопределили внесение изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 568 от 18 июля 2022 года, в котором приоритетным направлением является необходимость формирования функциональной грамотности обучающихся (О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основ-

ного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 июля 2022 года № 568 : зарегистрирован в Минюсте России 17 августа 2022 года № 69675). – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/46593b22b760acc6966815c78e5b95e.pdf>).

Ретроспективный анализ понятия функциональной грамотности показал, что термин впервые был использован в 1965 году на Всемирном конгрессе по ликвидации безграмотности. В то время он рассматривался как совокупность элементарных умений и навыков, которые можно использовать для решения повседневных проблем¹.

Международная организация ЮНЕСКО в 1957–1958 г. г. определила функционально грамотных людей как людей, умеющих читать и писать, а также использовать навыки в обыденной жизни (UNESCO (1978), “Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics”, *General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 24 October 1978 to 28 November 1978, 20th session, Paris, France*. URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/revised-recommendation-concerning-international-standardization-educational-statistics>). В это время считали, что грамотность необходима для продуктивного функционирования человека в группе и самой группы, а также чтение, письмо и счет нужны для его собственного развития и для взаимодействия с социумом, к которому он принадлежал. В 1990 году, на Всемирной конференции по вопросам образования для всех, проходившей в Джомтьене (Таиланд), была выдвинута инициатива формирования функциональной грамотности, что предполагало обеспечение базового образова-

¹ Всемирный конгресс министров просвещения по ликвидации неграмотности (1965, Тегеран). Речи по случаю открытия Конгресса / ЮНЕСКО. Всемирный конгресс министров просвещения по ликвидации неграмотности. Тегеран, 8–19 сент. 1965 г. Послания. Речи на закрытии Конгресса. Париж : Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры, 1966. – 95 с.

ния для всех — для детей, молодежи и взрослых (ЮНЕСКО в действии // UNESCO : [сайт]. URL: https://ru.unesco.org/70years/unesco_making). В 2002–2012 г. г. меняется подход к трактовке функциональной грамотности — это не просто базовая грамотность: теперь это то, что помогает эффективно функционировать в сообществах и в обществе в целом. Подводя итог, можно сделать вывод, что функциональная грамотность в современном образовательном пространстве и обществе — способность актуализировать имеющиеся знания, умения и навыки при решении разнообразных проблем, встречающихся как в профессиональной деятельности, так и в жизни.

Современная трактовка функциональной грамотности представлена в декларации «Десятилетие грамотности ООН», в которой концепция грамотности становится еще более сложной и влияет на изменение персонального и национального благосостояния [3].

В педагогических исследованиях последних лет понятие «функциональная грамотность» рассматривается с позиций компетентностного подхода, в рамках которого в качестве одного из показателей уровня образованности определяют функциональную грамотность¹.

Ретроспективный анализ понятия «функциональная грамотность», позволяет сделать вывод, что его становление и развитие было длительным: от понимания грамотности как навыка чтения и письма до понимания функциональной грамотности в современном контексте как способности человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

¹ Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitiiponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 29.09.2023).

Таким образом, одно из важнейших направлений деятельности любого образовательного учреждения на современном этапе — формирование функциональной грамотности, так как это одно из требований общества к уровню образованности и составляющая непрерывного образования. Итак, функциональная грамотность — это:

– способность человека применять умение читать и писать, которое необходимо для того, чтобы получить информацию из текста, ее обработки и передачи в процессе общения между людьми (Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 2. 392 с.);

– метод социальной ориентации личности, который интегрирует связь образования и многогранной деятельности человека (С. Г. Вершловский, М. Г. Матюшкина) [4];

– уровень знаний и умений, например, чтение и письмо, повышается по мере развития как индивида, так и общества, и позволяет эффективно участвовать в общественной, культурной и других видах деятельности, направленной на содействие прогрессу общества и страны, а также для собственного развития (Танган С. А. Образование на пороге XXI века // Педагогика. 1995. № 1. С.11–13);

– способность человека формировать взаимоотношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней (Мацкевич В., Крупник С. Функциональная грамотность [Электронный ресурс] // Всемирная энциклопедия. Философия. М. : АСТ, 2001. С. 1172–1173. URL: <http://worvik.narod.ru/philofg.htm>.)

Итак, функционально грамотный человек способен критически мыслить, постоянно использовать все полученные знания, умения и навыки для решения различных жизненных задач в разнообразных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Функциональная грамотность студентов педагогических вузов определяется как совокупность знаний, умений и навыков, полученных во время обучения и самостоятельно, которые отражают и характеризуют

степень образованности, и могут быть эффективно использованы в профессии и в обыденной жизни, в том числе при решении разнообразных проблем, способствуя развитию, вхождению в контекст современной культуры и социализации.

3 Результаты (Results)

Для описания этапов развития критического мышления студентов педагогических вузов из всего многообразия моделей, используемых в научных исследованиях, нами была выбрана процессная модель, так как она наилучшим образом отражает особенности организации обучения. Мы представляем процесс развития критического мышления студентов педагогических вузов как последовательные и взаимосвязанные этапы. Они характеризуются динамичностью, появлением новых образований, где каждый последующий этап сменяет предыдущий. Педагогическая задача в такой модели рассматривается нами как базовая минимальная единица, следовательно, определение этапов и установление связей между ними и будет отражать особенности разработанной процессной модели обучения [5].

В исследовании под критическим мышлением понимаем особый образ мышления, помогающий создавать новые знания на основе уже имеющихся, путём анализа различных точек зрения, с последующей оценкой результата своей деятельности и способствующий социализации в современном цифровом обществе (Касаткина Н. С. Формирование критического мышления студентов вуза / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск, 2020. 152 с. ISBN 978-5-907284-96-8). Опишем более подробно этапы процессной модели формирования критического мышления студентов педагогических вузов.

Первый этап — мотивационный, цель которого — вызвать интерес к изучаемой теме, создать мотивы учения, сформировать отношение студентов к изучаемому материалу до его непосредственного изучения.

Шаг 1. Преподаватель предлагает студентам тему, которая требует осмысления и анализа. Наиболее эффективными приемами работы технологии развития критического мышления, которыми может воспользоваться преподаватель на данном этапе, являются «ассоциативный куст», «групповая дискуссия», «корзина идей».

Шаг 2. Решаются учебные задачи различных типов: ситуационные, практико-ориентированные, открытого типа и др., связанные с изучаемой темой. На этом этапе эффективно использовать схему «Фишбоун» с целью установления причинно-следственных связей между компонентами изучаемого явления. Такой анализ способствует обоснованному выбору и аргументации, а также систематизации теоретических знаний и их практическое применение. Например, преподаватель на интерактивной доске помещает «скелет рыбы». Каждая микрогруппа студентов, после решения учебной задачи, например, связанной с деятельностью классного руководителя, пишет педагогическую проблему, содержащуюся в задаче и предлагает оптимальные варианты решения этой проблемы. После выступлений всех микрогрупп пишется общий вывод.

Шаг 3. Вербальная и знаковая фиксация способов действий, которые помогли справиться с заданиями. На данном этапе целесообразно использовать такой прием, как кластер, который позволяет графически систематизировать материал, выделить в нем главное и установить причинно-следственные связи.

Например, при изучении темы «Методы, средства и формы обучения», на этапе обобщения изучаемого материала, студенты в микрогруппах выполняют задание составить кластер, отражающий причинно-следственные связи между данными категориями с конкретными примерами.

Второй этап — целеполагание, цель которого – постановка значимых для обучающихся целей предстоящей деятельности.

Шаг 1. Преподаватель предлагает студентам сформулировать

вопросы, на которые они хотели бы получить ответы в ходе учебного занятия.

Прием работы на данном этапе — это «Таблица ЗХУ — знаю, хочу узнать, узнал». В колонке таблицы «хочу узнать» в ходе обсуждения, студенты фиксируют свои вопросы, на которые они хотели бы получить ответы при изучении данной темы, или при рассмотрении определенной проблемы. Прием — «Ромашка вопросов». Студенты заранее знакомятся с различными типами вопросов, затем они сами задают вопросы по изучаемой теме и записывают их на определенных лепестках ромашки.

Шаг 2. Целеполагание и постановка задач дальнейшей учебной деятельности на основании анализа вопросов. Прием — «Толстые и тонкие вопросы», который позволяет структурировать процесс рассуждения и более четко определить цели предстоящей деятельности.

Шаг 3. Ограничение выбора действий для достижения цели и декомпозированных задач, определение источников информации. На данном этапе целесообразно использовать известный прием «Мозговой штурм», который позволяет обучающимся предложить максимальное количество идей решения задачи.

Третий этап процесса формирования критического мышления студентов педагогических вузов — процессуальный, цель которого — открытие и построение новых знаний.

Шаг 1. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов по извлечению разнообразной информации из выделенных источников и учебных текстов. Приемы работы, которые помогут преподавателю решить задачи данного этапа — это «Зигзаг», который направлен на взаимообучение, а также экспертный анализ. Прием — «Инсерт», который дает возможность обучающимся с помощью заранее обозначенных символов и знаков, работая с текстом, отслеживать понимание прочитанного материала, а также фиксировать свои

вопросы и отмечать наиболее проблемные для понимания места в изучаемом материале.

Шаг 2. Вербальная и знаковая фиксация новых знаний. На этом этапе используется прием «Бортовой журнал», в котором «фиксируется» информация (ключевые слова, графические формы, вопросы и т. д.). Такая деятельность позволяет студентам правильно оценить свой статус обучения, развить способность отбирать необходимую информацию и различными способами фиксировать ее, а также адекватно оценивать.

Четвертый этап процесса формирования критического мышления студентов педагогических вузов — рефлексивный, цель которого подведение итогов проделанной работы и оценка ее результативности.

Шаг 1. Применение новых знаний. Эффективным приемом работы является «Синквейн» — это стихотворение, которое пишется по определенным правилам и имеет пять строк и позволяет резюмировать изучаемый материал и рефлексировать. Основное требование — краткость, эмоциональность, образность. Работать можно как индивидуально, так и в парах и микрогруппах. Пример синквейна на тему «Критическое мышление»: разумное, рефлексивное. Помогает, стимулирует, объясняет. Необходимое качество современного человека. Прогресс.

Шаг 2. Содержательная и личностная рефлексия. На данном этапе преподаватель может использовать прием «Перепутанные логические цепочки». На экране имеются ошибки в расположении ключевых слов (фраз); обучающимся нужно найти их и восстановить перепутанную последовательность. Эффективным является прием «Шесть шляп мышления». Обучающиеся делятся на шесть подгрупп, каждая имеет шляпу определенного цвета (белый, синий, красный и др.), которая символизирует тип мышления (положительное отношение к изучаемой проблеме, отрицательное, эмоциональное и др.).

Представители группы должны сделать выводы, соответствующие данному типу мышления.

Итак, каждый прием, используемый в технологии развития критического мышления, имеет множество функций, способствует развитию интеллектуальных умений, в частности, рефлексивных, кроме того, учит работать автономно, самостоятельно. Мы считаем, что разработанная нами модель развития критического мышления студентов педагогических вузов, содержит все необходимые этапы обучения, которые последовательно взаимосвязаны между собой и учитывают особенности формирования критического мышления.

Для проверки эффективности разработанной процессной модели развития критического мышления студентов педагогических вузов, проведена опытно-экспериментальная работа, в которой приняли участие студенты контрольной (КГ) и трех экспериментальных групп (ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3).

Для оценки уровня развития критического мышления студентов в исследовании определены критерии, основанные на компонентах критического мышления и умений, предложенных Д. Клустером [6]: мотивационно-личностный и деятельностно-аналитический. С целью проверки мотивационно-личностного критерия мы раздали студентам разработанную нами анкету, содержащую несколько утверждений, которые нужно было оценить по шкале от 1 до 5 в зависимости от степени согласия или несогласия, а для выявления уровня сформированности деятельностно-аналитического критерия студенты проходили тестирование Уотсона-Глейзера, в которое были включены различные типы заданий на выяснение уровня сформированности критического мышления [7].

В ходе исследования определялся уровень развития критического мышления у студентов. Мы выделили три уровня: репродуктивный, конструктивный и креативный. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы подтвердили наличие положительной динамики во всех трех экспериментальных группах.

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-экспериментальной работы, количество студентов, имеющих репродуктивный уровень сформированности критического мышления, снизилось в ЭГ-1 на 35 %, в ЭГ-2 — до 23 %, в ЭГ-3 — до 27 %. Количество студентов, проявивших конструктивный уровень сформированности критического мышления, увеличилось в ЭГ-1 на 34 %, в ЭГ-2 — на 38 %, в ЭГ-3 — на 50 %. Количество обучающихся, достигших креативного уровня сформированности критического мышления, увеличилось в ЭГ-1 на 36 %, в ЭГ-2 — на 38 %, в ЭГ-3 — на 39 %.

Анализ количественных и качественных результатов опытно-экспериментальной работы позволяет заключить, что разработанная и реализованная процессная модель формирования критического мышления студентов педагогических вузов, включающая в себя последовательные, взаимосвязанные этапы, а также комплекс методов и приемов использования технологии развития критического мышления на занятиях по дисциплине «Педагогика», способствует формированию критического мышления студентов и является эффективной.

4 Обсуждение (Discussion)

Являясь одним из важнейших компонентов формирования функциональной грамотности, разработанная процессная модель развития критического мышления студентов педагогических вузов имеет некоторые проблемы реализации.

Во-первых, разработка и реализация плана занятия становится все более сложным процессом и требует от педагогов определенных умений и навыков. Преподаватель должен сам обладать критическим мышлением и иметь определенную познавательную направленность личности. Если он использует традиционные методы, средства и формы обучения, то развитие критического мышления не будет эффективным.

Во-вторых, возникает необходимость пересмотра содержания учебного материала дисциплины с целью определения комплекса методов и приемов использования технологии развития критического мышления на всех этапах учебного занятия, а также в процессе самостоятельной работы студентов, но количество часов, отводимое на предмет «Педагогика», постоянно сокращается, в то время как применение методов и приемов развития критического мышления требуют достаточного количества учебного времени. В-третьих, требуется более гибкая система оценивания деятельности студентов на учебных занятиях, а также их самостоятельной работы. Применение традиционного рейтинга не удовлетворяет современным требованиям к оцениванию сформированности критического мышления, необходима более гибкая шкала оценивания деятельности студентов. В-четвертых, для наиболее эффективного развития критического мышления студентов, необходимо использовать межпредметные связи между такими предметами, как педагогика, психология, философия — это сложно организовать в плане расписания учебных занятий.

5 Заключение (Conclusion)

Проведенное исследование доказало необходимость развития критического мышления студентов педагогических вузов как важного компонента функциональной грамотности обучающихся. Базовая модель развития критического мышления состоит из трех фаз: вызова, осмысления, рефлексии. На основе базовой модели развития критического мышления, нами была разработана и апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы процессная модель, включающая в себя последовательные, взаимосвязанные этапы развития критического мышления студентов педагогических вузов, такие как мотивационный, целеполагания, процессуальный и рефлексивный, а также комплекс методов и приемов использования технологии развития критического мышления на занятиях по дисциплине «Педагогика».

Критическое мышление способствует убедительному и аргументированному обоснованию собственной точки зрения, фиксации проблемы и определению разнообразных вариантов ее решения. Критичность мышления, являясь одним из важнейших компонентов функциональной грамотности, представляет собой не только критическое осмысление учебной и иной информации, но и субъективную трактовку этой информации, обусловленную профессиональной направленностью и мотивацией.

Функциональная грамотность обеспечивает практико-ориентированную подготовку, которая дает возможность не только получать знания, умения и навыки профессиональной деятельности, но и творчески применять их. Следовательно, функциональная грамотность направлена на собственное развитие личности и определяется не только как уровень образованности, но и как совокупность междисциплинарных знаний, интегрированных умений и навыков, которые применяются в профессиональной деятельности и в решении возникающих проблем взаимодействия в обществе.

Библиографический список

1. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123. EDN: HBQKRQ
2. Богдан С. С., Лашкова Л. Л., Лукиянчина Е. В. Формирование критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 2. С. 37–51. DOI 10.15293/2658-6762.1902.03. EDN SMICJG (Scopus, RSCI).
3. Муштавинская Е. А. От понятия «грамотность» к понятию «функциональная грамотность»: этапы развития // Непрерывное образование. 2020. № 3 (33). С. 132–135. EDN ALYAED.
4. Матюшкина М. Д., Белоусов К. Ю. Исследование эффективности школы по различным критериям (результаты ЕГЭ и функциональная грамотность выпускников) // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 102–118. DOI 10.31862/2218-8711-2020-1-102-118. EDN QKAVAG
5. Храмова Л. Н., Лобанова О. Б., Басалаева Н. В. Модель формирования функциональной грамотности студентов в условиях цифровой трансформации с учетом региональной специфики // Вестник Сибирского федерального университета. Гуманитарные и социальные науки. 2022. Том. 15, № 10. С. 1394–1403. DOI 10.17516/1997-1370-0773. EDN: LNPOYU

6. Кластер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности : сборник. М. : ЦГЛ, 2005. С. 5–13. ISBN 5-94916-052-5.

7. Тарасова К. В., Орел Е. А. Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 187–212. DOI 10.17323/1814-9545-2022-3-187-212. EDN: SUFXTR (Scopus, WoS, RSCI).

Ye. V. Gnatyshina¹, N. S. Kasatkina², N. S. Shkitina³

¹ORCID No. 0000-0002-5960-586X

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0003-4619-0463

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: kasatkinans@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-4778-5717

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shkitinans@cspu.ru

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A MEANS OF FORMATION OF FUNCTIONAL LLITERACY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Abstract

Introduction. The formation of functional literacy of students is one of the leading directions of the modern education system, and the basis for assessing the quality of education, since education should provide primarily practical-oriented training aimed at applying the acquired knowledge, skills and skills in all areas of human activity, including in future professional activities. The creation of conditions for the formation of functional literacy of students of pedagogical universities will help solve many problems, including preparation for future professional and pedagogical activities. One of the leading components of functional literacy is the criticality of thinking,

therefore, a modern teacher needs to use techniques and methods of technology for the development of critical thinking in classes as a means of forming functional literacy of students. Since at the current stage of the development of the education system, the formation of functional literacy is one of the main areas of pedagogical activity, its implementation takes place within the framework of various educational disciplines. A significant place in the formation of functional literacy is occupied by the disciplines of the humanitarian cycle, including pedagogy.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific psychological, pedagogical and methodological literature devoted to the problem of formation of functional literacy of students of pedagogical universities, in particular, the use of techniques and methods of technology for the development of critical thinking, the study of pedagogical experience, as well as diagnostic methods including theoretical and empirical methods - observation, description, conversation, questionnaire, testing, experimental method and methods of statistical data processing.

Results. The psychological and pedagogical literature on the formation of functional literacy of students by means of technology for the development of critical thinking was analyzed. The concepts of “functional literacy”, “critical thinking” are considered, its features, types and forms are defined. A model for the formation of critical thinking of students of pedagogical universities was created and tested, the level of formation of critical thinking of students of pedagogical universities was diagnosed and the results of experimental work were analyzed.

Discussion. It is emphasized that developed critical thinking is necessary for a modern graduate, and the technology for the development of critical thinking used by teachers in pedagogy classes contributes to the formation of functional literacy of students of pedagogical universities, allows you to effectively apply learned knowledge in practical situations, develops the ability to enter into various situations of social interaction and adapt as quickly as possible and function in a social environment.

Conclusion. It is concluded that the implementation of the model of formation of critical thinking of students of pedagogical

cal universities shows that the organization of the educational process has become more effective. Experimental work revealed a significant increase in the level of formation of critical thinking of students of pedagogical universities.

Keywords: Pedagogical activity; Functional literacy formation; Pedagogical university students; Critical thinking; Development of critical thinking technology.

Highlights:

The features of pedagogical universities students' functional literacy formation are determined by means of technology of critical thinking development;

A model of pedagogical universities students' critical thinking formation has been developed and implemented;

Various methods and techniques of pedagogical universities students' critical thinking development are presented;

Criteria and levels of pedagogical universities students' critical thinking formation have been developed as component of functional literacy.

References

1. Koval T.V. & Dyukova S.E. (2019), *Global'nyye kompetentsii – novyy komponent funktsional'noy gramotnosti* [Global competence is a new component of functional literacy], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1, 4 (61), 112–123. EDN: HBQKRQ (In Russian).

2. Bogdan S.S., Lashkova L.L. & Lukiyanchina E.V. (2019), *Formirovaniye kriticheskogo myshleniya na osnove universal'nykh kognitivnykh ustanovok, strategiy i instrumentov* [Nurturing the development of critical thinking based on universal cognitive attitudes, strategies and techniques], *Science for Education Today*, 9, 2, 37–51. DOI 10.15293/2658-6762.1902.03. EDN: SMICJG (Scopus, RSCI). (In Russian).

3. Mushtavinskaya Ye.A. (2020), *Ot ponyatiya "gramotnost'" k ponyatiyu "funktsional'naya gramotnost'": etapy razvitiya* [From the concept of «literacy» to the concept of «functional literacy»: stages of development], *Nepreryvnoye obrazovaniye*, 3 (33), 132–135. EDN: ALYAED. (In Russian).

4. Matyushkina M.D. & Belousov K.Yu. (2020), *Issledovaniye effektivnosti shkoly po razlichnym kriteriyam (rezul'taty YEGE i funktsional'naya gramotnost' vypusknikov)* [Study on the efficiency of schools by different criteria (unified state examination results and functional literacy of school leavers)], *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 1, 102–118. DOI 10.31862/2218-8711-2020-1-102-118. EDN: QKAVAG (In Russian).

5. Khramova L.N., Lobanova O.B. & Basalaeva N.V. (2022), *Model' formirovaniya funktsional'noy gramotnosti studentov v usloviyakh tsifrovoy*

transformatsii s uchetom regional'noy spetsifiki [The Model of Formation of Functional Literacy of Students in the Conditions of Digital Transformation Taking into Account Regional Specificity], *Vestnik Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki*, 15, 10, 1394–1403. DOI 10.17516/1997-1370-0773. EDN: LNPOYU (In Russian).

6. Kluster D. (2005), *Chto takoye kriticheskoye myshleniye?* [What is critical thinking?], *Kriticheskoye myshleniye i novyye vidy gramotnosti*, “TSGL”, Moscow, 5–13. ISBN 5-94916-052-5. (In Russian).

7. Tarasova K.V. & Orel E.A. (2022), *Izmereniye kriticheskogo myshleniya studentov v otkrytoy onlayn-srede: metodologiya, kontseptual'naya ramka i tipologiya zadaniy* [Measuring Students' Critical Thinking in Online Environment: Methodology, Conceptual Framework and Tasks Typology], *Voprosy obrazovaniya*, 3, 187–212. DOI 10.17323/1814-9545-2022-3-187-212. EDN: SUFXTR (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 15.09.2023; одобрена после рецензирования 04.10.2023; принята к публикации 03.11.2023.

The article was submitted 15.09.2023; approved after reviewing 04.10.2023; accepted for publication 03.11.2023.

Научная статья

УДК 37.013 : 005.963. 2

ББК 74

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.006

Т. С. Дорохова¹, Г. А. Кругликова², Ю. Н. Галагузова³

¹ORCID № 0000-0001-6992-6395

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: 70571@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-5133-6116

Доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой истории России, Уральский государственный
педагогический университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: kruglickova.galina@yandex.ru

³ORCID № 0000-0002-0358-3956

Профессор, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: yung.ektb@mail.ru

РЕВЕРСИВНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Введение. Современный период в развитии образования традиционно связывают с модернизацией, которая, в свою очередь, обостряет проблемы профессиональной социализации педагогов с большим стажем работы. Это актуализирует необходимость внедрения на всех уровнях российской системы образования реверсивного наставничества. В статье представлены сущностные и содержательные характеристики реверсивного наставничества как средства профессиональной социализации педагогов, а также авторская модель реверсивного наставничества, разработанная и внедряемая в нескольких регионах страны в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях». *Цель*

© Дорохова Т. С., Кругликова Г. А., Галагузова Ю. Н., 2023

статьи: описать модель реверсивного наставничества как средства профессиональной социализации педагогов в период модернизации образования.

Материалы и методы. Исследование реализовывалось посредством комплекса теоретических методов, а именно: теоретического анализа литературы по проблемам реализации наставничества и определения ключевых характеристик реверсивного наставничества, обобщения, классификации, моделирования, а также эмпирических методов (анализ нормативных документов, регулирующих сферу современного образования). Кроме того, в статье использовались результаты анкетного опроса, проведенного авторским коллективом в 2022 году среди педагогов нескольких регионов РФ, реализующих наставнические практики.

Результаты. В статье представлена модель реверсивного наставничества для педагогов образовательных учреждений разного уровня, описаны ее отдельные компоненты. Модель включает мотивационно-целевой, теоретико-методологический, субъектный, содержательный, ресурсный и оценочно-результативный модули.

Обсуждение. Авторы полагают, что реверсивное наставничество является одной из наиболее результативных форм преодоления профессиональных дефицитов и повышения профессиональной компетентности педагогов, особенно в области информационно-коммуникационных технологий, так как предполагает регулярное (по мере необходимости, без отрыва от основной профессиональной деятельности) взаимообогащение наставника и наставляемого по вопросам профессионально-педагогической деятельности.

Заключение. Таким образом, к содержательным характеристикам реверсивного наставничества, определившим структурные компоненты модели, можно отнести: возраст или статус наставляемого, превышающий возраст или статус наставника; доверительный и неформальный характер отношений, выстраиваемых между субъектами; конструктивное педагогическое взаимодействие между наставником и наставляемым. Благодаря этому внедрение разработанной модели в учреждениях различных уровней системы отечественного образования будет способствовать более успешной профессиональной социализации обоих субъектов взаимодействия.

Ключевые слова: наставничество; реверсивное наставничество; профессиональная социализация педагогов; модернизация образования; модель реверсивного наставничества; профессиональные дефициты.

Основные положения:

– внедрение модели реверсивного наставничества в образовательных учреждениях разного уровня будет способствовать восполнению профессиональных дефицитов педагогов, благодаря конструктивному взаимодействию участников наставнической пары, следовательно, их успешной профессиональной социализации;

– модель реверсивного наставничества должна включать мотивационно-целевой, теоретико-методологический, субъектный, содержательный, ресурсный и оценочно-результативный блоки;

– теоретико-методологическими основаниями модели являются феноменологический, аксиологический, акмеологический, андрогогический, компетентностный, системно-деятельностный подходы.

1 Введение (Introduction)

Одной из ключевых характеристик современного периода в развитии образования является модернизация, которая предполагает приведение в соответствие системы образования (в том числе требований к кадровому составу как основному условию эффективной организации образовательного процесса) с постоянно изменяющимися социальными условиями [1, 105]. Изменения, в свою очередь, связаны с быстрым развитием новых технологий, что является характеристикой информационного общества. В результате возникает запрос на «нового» педагога, готового к постоянным изменениям (мобильного, адаптивного), способного успешно профессионально социализироваться в информационном обществе¹.

Оговоримся, что в данном случае мы используем понятие «профессиональная социализация» в значении социопсихологического адаптационно-интеграционного процесса, в ходе которого на основе существующей внутренней ориентации индивида, развития

¹ Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева [и др.] // Global Education Futures. 2017. – 93 с. URL: <https://spkurdyumov.ru/uploads/2017/10/navyki-budushhego-cto-nuzhno-znat-i-umet-v-novom-slozhnom-mire.pdf> (дата обращения: 06.11.2023).

определенных личностных ресурсов, под влиянием определенных агентов и институтов происходит усвоение им профессиональных ролевых установок, норм, знаний, образцов поведения и последующее их пожизненное воспроизводство в определенной профессиональной деятельности [2, 36]. В данном понимании профессиональная социализация начинается еще в довузовский период (осуществляется посредством профессиональной ориентации) и продолжается в течение всего периода освоения профессии и самореализации в ней, т. е. происходит на протяжении всей профессиональной жизни индивида.

Результативным средством успешного преодоления проблем в профессиональной социализации педагогов является наставничество. На значимость наставничества в системе образования указывает ряд факторов.

Наставничество уже в течение нескольких десятилетий рассматривается в качестве значимого образовательного инструмента в международных документах. Так, уже в Конвенции о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г., ратифицирована Постановлением Верховного совета СССР от 13.06.1990 г.) подчеркивается важность наставничества как средства обучения и развития детей.

В российских нормативных и стратегических документах наставничество рассматривается как средство решения разнообразных образовательных задач, что отражено, например, в национальном проекте «Образование» (федеральные проекты «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы», «Современная школа», «Успех каждого ребенка»). В частности, федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы наставничества.

Потребность возрождения института наставничества породила ряд общественных инициатив, в том числе региональных, таких как

«Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз Наставников России».

Неслучайно проблема реализации наставничества в образовании активно изучается в психолого-педагогической литературе. Наибольшее количество исследований посвящено поиску результативных форм и методов поддержки профессиональной адаптации, которую можно рассматривать в качестве компонента профессиональной социализации молодых педагогов.

Однако в условиях модернизации у педагогов, имеющих длительный стаж работы, возникают трудности в профессиональной социализации, что вызвано их неготовностью быстро осваивать новые технологии, развивать новые компетенции (Белевитин В. А., Гафарова Е. А. Теоретико-методологические аспекты цифровой трансформации современного педагога профессиональной образовательной организации // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 5 (171). С. 49–71). В проведенном (на базе научно-методического центра сопровождения педагогических работников Уральского государственного педагогического университета) исследовании выявлено, что педагогам-«стажистам» (доля которых на сегодняшний день в системе российского образования составляет более 26 %, а в отдельных регионах — более половины; в особенности это характерно для среднего профессионального образования [3]), в отличие от молодых, зачастую тяжело осваивать и регулярно применять новые виды деятельности, в особенности информационные технологии [4; 5]. Фактически данная группа педагогов имеет профессиональные дефициты, которые мешают им успешно реализовывать требования, предъявляемые к условиям образования модернизационными изменениями, зафиксированные в постоянно обновляющихся стандартах (Рогозин С. А., Корчемкина Ю. В., Рузиков А. А. Пути повышения цифровой грамотности будущих педагогов при работе в социальных сетях // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 4

(170). С. 157–170. DOI 10.25588/CSPU.2022.170.4.008). Интересно, что восполнить данные дефициты могут молодые педагоги, которые уже со студенческой скамьи активно используют разнообразные цифровые ресурсы, включая нейросети [6; 7].

Вышесказанное актуализирует необходимость реализации в системе образования на всех ее уровнях реверсивного наставничества.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Исследование проводилось посредством комплекса теоретических и эмпирических методов. В качестве теоретических методов использовались: 1) теоретический анализ литературы по проблеме определения ключевых характеристик реверсивного наставничества; 2) классификация, позволившая выделить из различных групп наставничества в качестве разновидности реверсивное наставничество; 3) моделирование, благодаря которому была построена модель реверсивного наставничества. Среди эмпирических методов можно выделить анализ нормативных документов, регулирующих сферу современного образования.

В качестве материалов для статьи, помимо названных источников, использовались результаты исследования, проведенного авторским коллективом с 2022 по 2023 годы. На первом этапе (с мая по август 2022 года) осуществлялся анализ литературы по проблемам реализации наставничества, его видов и форм. На втором этапе (с августа по сентябрь 2022 года) был проведен анкетный опрос среди педагогов восьми регионов РФ (Нижегородской, Курганской, Челябинской, Томской, Ульяновской, Свердловской областей, республики Башкортостан и Ямало-Ненецкого автономного округа), в котором приняли участие 316 педагогов, средний возраст которых — 37 лет, средний стаж педагогической деятельности — 13 лет. Все опрошенные реализуют наставнические практики. С октября 2022 года осуществляется разработка и внедрение модели реверсивного наставничества.

3 Результаты (Results)

Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный на первом этапе исследования, позволил выявить, что проблема наставничества, несмотря на актуальность, в отечественной науке недостаточно изучена в теоретическом и методологическом аспектах. И если в отношении наставничества молодых педагогов за последние 20 лет накоплен внушительный опыт методических разработок (с 2020 года наставнические практики разрабатывались и реализовывались в разных регионах страны, результатом чего стала публикация более десятка методических пособий в Белгороде, Кемерово, Краснодаре, Красноярске, Москве, Омске, Ставрополе, Уфе, Чебоксарах, Челябинске и др.), то реверсивное наставничество описано лишь в нескольких статьях [8; 9]. Вышесказанное побудило авторов определить существенные и содержательные характеристики реверсивного наставничества, а также методологические основания для его реализации.

Под реверсивным наставничеством, на наш взгляд, можно понимать педагогическое взаимодействие, при котором наставник имеет более низкий статус (возраст, стаж, должность), чем у наставляемого, или наставляемых; взаимодействие направлено на восполнение дефицита наставляемого или наставляемых в профессионально значимых компетенциях; оно основано на доверии, равноправии и активном сотрудничестве. На этой основе разработана структурно-функциональная модель реверсивного наставничества.

4 Обсуждение (Discussion)

Основополагающими факторами возникновения реверсивного наставничества являются наличие профессиональных дефицитов у педагогов-стажистов (что является предпосылкой для возникновения социального заказа) и наличие в педагогическом коллективе потенциального наставника. В период модернизации наиболее часто встречающимся дефицитом является необходимость овладения информационно-коммуникационными технологиями.

Направленность на профессиональную социализацию отражена, прежде всего, в мотивационно-целевом блоке (профессиональный рост педагогов является ключевой целевой направленностью», а надпрофессиональные и специальные компетенции, профессиональное саморазвитие и карьера — ценностями (Таблица 1).

Реверсивное наставничество предполагает, что наставник и наставляемый образуют пару (группу), которая становится субъектом деятельности по восполнению профессиональных дефицитов наставляемого и приобретению новых профессионально значимых качеств у наставника [10]. Таким образом, регулярное (по мере необходимости, без отрыва от основной профессиональной деятельности) взаимообогащение наставника и наставляемого по вопросам профессионально-педагогической деятельности способствует успешной профессиональной социализации каждого участника (Таблица 2).

Таблица 1 — **Мотивационно-целевой блок модели реверсивного наставничества**

Table 1 — **Motivational and target block of the reverse mentoring model**



Восполнение профессиональных дефицитов педагога		Социальный заказ 	Непрерывное повышение квалификации педагогических работников и управленческих кадров
Мотивационно-целевой блок Цель: обеспечение профессионального роста педагогических работников и управленческих кадров в соответствии с приоритетными национальными задачами в области образования средствами реверсивного наставничества			
Ценности:			
<ul style="list-style-type: none"> – надпрофессиональные и специальные компетенции; – конструктивное профессиональное взаимодействие; – сотрудничество и партнерство; – профессиональная карьера 	<ul style="list-style-type: none"> – ценность педагогического труда; – профессиональное саморазвитие; – межпоколенческое взаимодействие; – профессиональное здоровье 		
Задачи:			
<ul style="list-style-type: none"> – развитие надпрофессиональных и специальных компетенций; – осознание социальной значимости педагогической профессии и своего места в ней; – развитие конструктивного педагогического взаимодействия; – вхождение в кадровый резерв системы образования 			

Таблица 2 — **Субъектный блок модели реверсивного наставничества**

Table 2 — **The subject block of the reverse mentoring model**

Субъект взаимодействия		
<p>Наставническая пара:</p> <ul style="list-style-type: none"> – молодой педагог – опытный педагог; – педагог – администрация; – обучающийся – педагог; – обучающийся – обучающийся; – родитель – педагог; – сотрудник – педагог; – социальный партнер – педагог 	<p>Роль во взаимодействии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – партнер; – организатор; – консультант; – координатор; – модератор; – фасилитатор; – друг; – куратор; – советник 	<p>Взаимодействие:</p> <ul style="list-style-type: none"> – информационное; – социально-педагогическое; – методическое; – управленческое; – психолого-педагогическое; – коммуникативное

Таблица 3 — Теоретико-методологический блок модели реверсивного наставничества

Table 3 — Theoretical and methodological block of the reverse mentoring model

Теоретико-методологические основания	
Методологические подходы	Принципы
<ul style="list-style-type: none"> – феноменологический, – аксиологический; – акмеологический; – андрогогический; – системно-деятельностный 	<p>сотрудничества, равноправия, партнерства, социальной обусловленности, культуросообразности, объективности, субъектности, активности, ответственности, самоанализа и самооценки, вариативности, опоры на жизненный опыт</p>
Содержательный блок	
<p>Этапы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – прогностический; – адаптационный; – практический; – оценочно-рефлексивный; – аналитический 	<p>Формы и методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – беседа, консультация; – игра, тренинг; – взаимопосещение; – кейс, проект; - демонстрация

Наконец, показатели оценочно-результативного блока раскрывают компоненты профессиональной социализации педагога (Таблица 4).

Таблица 4 — **Оценочно-результативный блок модели реверсивного наставничества**

Table 4 — **Evaluation and performance block of the reverse mentoring model**

Оценочно-результативный блок
<ul style="list-style-type: none">– позитивная динамика профессиональных результатов;– личностная готовность к инновациям и их применение в профессиональной деятельности;– нормализация уровня тревожности;– оптимизация процессов общения;– повышение уровня самооценки наставляемого;– степень применения наставляемыми полученных знаний, умений и полученного опыта в рамках основной деятельности при измененных обстоятельствах

5 Заключение (Conclusion)

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

- под реверсивным наставничеством понимается взаимодействие сотрудников образовательной организации как профессионалов разных поколений (в том числе педагогов, руководителей образовательных организаций) с целью обмена опытом, взаимной передачи знаний и умений, совершенствования профессиональных компетенций [13; 14];

- модель реверсивного наставничества должна включать мотивационно-целевой, теоретико-методологический, субъектный, содержательный, ресурсный и оценочно-результативный блоки;

- внедрение разработанной модели в учреждениях различных

уровней системы отечественного образования будет способствовать восполнению профессиональных дефицитов «педагогов-стажистов» и молодых педагогов, взаимобмену профессионально значимыми знаниями и умениями между наставником и наставляемым, следовательно, их более успешной профессиональной социализации в период модернизации образования [15].

6. Благодарности (Acknowledgments)

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях» (Соглашение № 073-03-2023-046/3 от 14.02.2023). Руководитель Г. А. Кругликова. Авторы выражают признательность коллегам за помощь.

Библиографический список

1. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. М. : ИЭТ, 2012. – 436 с.
2. Вайсбург А. В. Модель процесса профессиональной социализации специалиста // Профессиональная ориентация. 2014. № 1. С.32–43. EDN: TOBWHL
3. Котова С. А. Особенности личностных характеристик и смысложизненных ориентаций педагогов с разным стажем работы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 139. С. 25–34. EDN NHOJMJ
4. Берман Н. Д. Цифровые навыки и цифровая грамотность студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 2-2. С. 26–34. EDN: RZYREQ
5. Попова Н. Е. Применение мультимедийных средств в обучении: проблемы и противоречия // Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 34–44. DOI 10.15293/2226-3365.1503.03. EDN: TVRWMD
6. Duță N. & Martínez-Rivera O. (2015), “Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning”, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 180, pp. 1466–1473. DOI 10.1016/j.sbspro.2015.02.294.
7. Kiasari S.M. & Ahmadigatab T. (2012), “To Analyze the Effective Factors of Using Information and Communication Technology (ICT) in Payam Noor University”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 47, pp. 24–28. DOI 10.1016/j.sbspro.2012.06.607.
8. Мигунова Е. В., Жигалик М. А., Аверкин В. Н. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2020. № 1 (62). С. 88–93.

9. Осипова Е. В. Реверсивное наставничество в вузе // Российская наука в современном мире : сборник статей XXXV международной научно-практической конференции, 15 января 2021 года. М. : Актуальность.РФ, 2021. С. 85–86. EDN: QABOAH

10. Fedotova M.G., Afanasyeva O.Yu. & Smirnova M. V. (2017), “The significance of global competence and its influence on teacher training process”, *Conference Proceedings “4th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2017”*, Albena, Bulgaria, Sofia, vol. 5, pp. 609–616.

11. Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Фроленкова И. Ю. Современные условия и ресурсы развития наставничества в системе общего образования Российской Федерации // Педагогика. 2023. Т. 87, № 9. С. 33–43. EDN WNCSSZU

12. Дробышев Е. Ю. Модель взаимодействия педагога-наставника и обучающегося в ходе учебно-исследовательской деятельности // Педагогика. 2023. Т. 87, № 9. С. 68–77. EDN TXZCBM

13. Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности и риски / А. В. Золотарева, Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 12–43. DOI 10.17853/1994-5639-2023-9-12-43. EDN XKYFYE. (Scopus, Web of Science).

14. Пеша А. В. Возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 4. С. 143–161. DOI 10.15293/2658-6762.2204.07. EDN: VNDGKP (Scopus, RSCI).

15. Шаров А. А., Коновалов А. А. Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 5. С. 7–21. DOI 10.15293/2658-6762.2205.01. EDN: NVCDZN (Scopus, RSCI).

T. S. Dorokhova¹, G. A. Kruglikova², Yu. N. Galaguzova³

¹ORCID No. 0000-0001-6992-6395

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical
Comparative Studies, Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia.
E-mail: 70571@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-5133-6116

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Russian History,
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.
E-mail: kruglickova.galina@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0002-0358-3956

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies,

REVERSE MENTORING AS A MEANS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF TEACHERS DURING THE PERIOD OF MODERNIZATION OF EDUCATION

Abstract

Introduction. The modern period in the development of education is traditionally associated with modernization, which, in turn, exacerbates the problems of professional socialization of teachers with great experience. This actualizes the need to introduce reverse mentoring at all levels of the Russian system of education. The article presents the essential and meaningful characteristics of reverse mentoring as a means of professional socialization of teachers, as well as the author's model of reverse mentoring, developed and implemented in several regions of the country as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Re-aircraft mentoring as a means of ensuring a professional the growth of pedagogical workers in educational organizations". The purpose of the article: to describe a model of reverse mentoring as a means of professional socialization of teachers during the period of modernization of education.

Materials and methods. The study was implemented through a set of theoretical methods, namely: the theoretical analysis of literature on the problems of implementing mentoring and determining the key characteristics of reverse mentoring, generalization, class-generation, modeling, as well as empirical methods (analysis of regulatory documents governing the sphere of modern operation). In addition, the article used the results of a questionnaire survey conducted by the author's team in 2022 among teachers of several regions of the Russian Federation, implementing mentile practices.

Results. The article presents a model of reverse mentoring for teachers of educational institutions at various levels and describes its individual components. The model includes motivational-target, theoretical-methodological, subjective, content, resource and evaluation-effective modules.

Discussion. The authors believe that reverse mentoring is one of the most effective forms of overcoming professional

deficits and increasing the professional competence of teachers, especially in the field of information and communication technologies, since it involves regular (as necessary, without interruption from the main professional activity) mutual enrichment of the mentor and the mentee in issues of professional and pedagogical activity.

Conclusion. Thus, the substantive characteristics of reverse mentoring that determined the structural components of the model include: the age or status of the mentor, exceeding the age or status of the mentee; the trusting and informal nature of the relationships built between subjects; constructive pedagogical interaction between mentor and mentee. Thanks to this, the implementation of the developed model in institutions at various levels of the national education system will contribute to more successful professional socialization of both subjects of interaction.

Keywords: Mentoring; Reverse mentoring; Professional socialization of teachers; Modernization of education; Reverse mentoring model; Professional deficits.

Highlights:

The introduction of the reverse mentoring model in educational institutions of different levels will help fill the professional deficits of teachers, thanks to the constructive interaction of the participants in the mentoring pair, and therefore their successful professional socialization;

The reverse mentoring model should include motivational-target, theoretical-methodological, subjective, content-based, resource-based and evaluative-effective blocks;

The theoretical and methodological foundations of the model are phenomenological, axiological, acmeological, androgogical, competence-based, system-activity approaches.

References

1. Boguslavsky M.V. (2012), *Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii* [History of pedagogy: methodology, theory, personalities: monograph], *Monografiya*, "IET", Moscow, 436 p. (In Russian).
2. Vaisburg A.V. (2014), *Model' processa professional'noj socializacii specialista* [Model of the process of professional socialization of a specialist], *Professional'naya oriyentatsiya*, 1, 32–43. EDN: TOBWHL (In Russian).
3. Kotova S.A. (2011), *Osobennosti lichnostnyh harakteristik i smyslozhiznennyh orientacij pedagogov s raznym stazhem raboty* [Features

of personal characteristics and life-meaning orientations of teachers with different work experience], *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 139, 25–34. EDN NHOJMJ (In Russian).

4. Berman N.D. (2021), *Cifrovye navyki i cifrovaya gramotnost' studentov* [Digital skills and digital literacy of students], *Russian Journal of Education and Psychology*, 12, 2-2, 26–34. EDN: RZYPEQ (In Russian).

5. Popova N.E. (2015), *Primenenie mul'timedijnyh sredstv v obuchenii: problemy i protivorechija* [The use of multimedia in education: problems and contradictions], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 3, 34–44. DOI 10.15293/2226-3365.1503.03. EDN: TVRWMD (In Russian).

6. Duță N. & Martínez-Rivera O. (2015), “Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning”, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 180, pp. 1466–1473. DOI 10.1016/j.sbspro.2015.02.294.

7. Kiasari S.M. & Ahmadigatab T. (2012), “To Analyze the Effective Factors of Using Information and Communication Technology (ICT) in Payam Noor University”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 47, pp. 24–28. DOI 10.1016/j.sbspro.2012.06.607.

8. Migunova E.V., Zhigalik M.A. & Averkin V.N. (2020), *Reversivnoe nastavnichestvo v professional'noj podgotovke budushchih pedagogov* [Reverse mentoring in the professional training of future teachers] // *Chelovek i obrazovaniye*, 1 (62), 88–93. (In Russian).

9. Osipova E.V. (2021), *Reversivnoe nastavnichestvo v vuze* [Reverse mentoring at the university], *Sbornik statey XXXV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Rossiyskaya nauka v sovremennom mire”* [Collection of articles of the XXXV International scientific and practical conference “Russian science in the modern world”], *Aktual'nost'.RF*, Moscow, January 15, pp. 85–86. EDN: QABOAH (In Russian).

10. Fedotova M.G., Afanasyeva O.Yu. & Smirnova M. V. (2017), “The significance of global competence and its influence on teacher training process”, *Conference Proceedings “4th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2017”*, Albena, Bulgaria, Sofia, vol. 5, pp. 609–616.

11. Gordashnikova O.Yu., Kuznetsov A.N. & Frolenkova I.Yu. (2023), *Sovremennye usloviya i resursy razvitiya nastavnichestva v sisteme obshchego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii* [Modern conditions and resources for the development of mentoring in the general education system of the Russian Federation], *Pedagogika*, 87, 9, 33–43. EDN WNCSSZU (In Russian).

12. Drobyshev E.Yu. (2023), *Model' vzaimodeistviya pedagoga-nastavnika i obuchayushchegosya v khode uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti* [Model of interaction between a teacher-mentor and a student during educational and research activities], *Pedagogika*, 87, 9, 68–77. EDN TXZCBM (In Russian).

13. Zolotareva A.V., Baiborodova L.V., Gruzdev M.V. & Khari-sova I.G. (2023), *Obespechenie edinstva federal'noi sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov: vozmozhnosti i riski* [Ensuring the unity of the federal system of scientific and methodological support for the professional development of teaching staff: opportunities and risks], *Obrazovanie i nauka*, 25, 9, 12–43. DOI 10.17853/1994-5639-2023-9-12-43. EDN: XKYFYE (Scopus, WoS). (In Russian).

14. Pesha A.V. (2022), *Vozmozhnosti realizatsii tekhnologii kar'ernogo lifta v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh* [Opportunities for implementing career elevator technology in higher education institutions], *Science for Education Today*, 12, 4, 143–161. DOI 10.15293/2658-6762.2204.07. EDN: VNDGKP (Scopus, RSCI). (In Russian).

15. Sharov A.A. & Konovalov A.A. (2022), *Universal'nye kompetentsii pedagogov professional'nogo obrazovaniya: otsenka i analiz vzaimosvyazei* [Universal competencies of vocational education teachers: assessment and analysis of relationships], *Science for Education Today*, 12, 5, 7–21. DOI 10.15293/2658-6762.2205.01. EDN: NVCDZN (Scopus, RSCI). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 07.11.2023; одобрена после рецензирования 17.11.2023; принята к публикации 21.11.2023.

The article was submitted 07.11.2023; approved after reviewing 17.11.2023; accepted for publication 21.11.2023.

Научная статья

УДК 37.0

ББК 74.00

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.007

Р. Р. Закиева

ORCID № 0000-0001-9513-7672

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Промышленная электроника», Казанский государственный
энергетический университет, г. Казань, Российская Федерация.

E-mail: rafina@bk.ru

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность проблемы качества профессионального инженерного образования. Цель статьи — обосновать авторскую концепцию эффективной системы управления качеством технического образования, которая сдерживается неразработанностью теоретических основ диагностики профессионального роста специалиста, отсутствием надежных индикаторов и методик измерения динамики развития общекультурных и профессиональных компетенций, приемов использования оценочной информации как одного из инструментов управления качеством образования.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются статистические: статистические и численные методы обработки полученных данных и опытно-экспериментальных методик; прогностические: перспективный анализ, в том числе с использованием систем искусственного интеллекта.

Результаты. Организация управления качеством образования основывается на информации о профессиональном становлении специалиста. Для эффективного управления процессом образования применяются различные стратегии. Одной из таких стратегий является корректировка содержания образования с учетом требований современного рынка труда и развития отрасли, что позволяет обеспечить студентам актуальные знания и навыки, необходимые для успешной карьеры. Кроме того, разработка индивидуальных образовательных программ является важным аспектом управления качеством образования, который позволяют студентам выбрать оптимальный

© Закиева Р. Р., 2023

путь обучения, учитывая их индивидуальные потребности и цели. Это может включать выбор специализаций, дополнительных курсов или практик, а также гибкое расписание занятий. Важным элементом управления качеством образования является введение систем автоматизированного контроля учебного процесса. Такие системы позволяют отслеживать академическую успеваемость студентов, оценивать их знания и навыки, а также обеспечивать обратную связь для улучшения качества образования.

Обсуждение. Обоснована процедура оценки состояния и процесса развития компетентности будущего специалиста как составная часть управленческого цикла, предполагающая сопоставление процесса и результата решения им профессиональных задач с эталонными образцами инженерной деятельности, которые выявлены посредством системного изучения соответствующих профессиональных стандартов, инженерных практик и тенденций их развития, способствующих формированию квалифицированных и компетентных профессионалов, способных успешно справляться с вызовами современного мира.

Заключение. Управление качеством образования с использованием современных цифровых образовательных технологий представляет собой системный управленческий процесс, который интегрирует эти технологии в образовательный процесс. Это реализуется через комплекс аппаратных, программных, информационных и вычислительных ресурсов. Также важным является организационное и методическое обеспечение. Цифровой аспект управления качеством образования реализуется через информационно-аналитическую систему, которая расширяет возможности управления образовательным процессом и позволяет переводить его в новое качество. Система оптимизирует сбор информации, обеспечивает мониторинг развития обучающихся, помогает принимать решения, связанные с индивидуализацией и дифференциацией обучения. Она также контролирует деятельность студентов и анализирует результаты, корректируя параметры образовательного процесса в течение всего периода обучения.

Ключевые слова: управление качеством образования; будущий инженер; интегративная оценка; цифровые образовательные технологии; целостная образовательная система; качество профессионального образования.

Основные положения:

– определены сущностные характеристики профессиональной компетентности специалиста как готовности к результативному

решению профессиональных задач, выполнению профессиональных функций;

– разработаны способы принятия управленческих решений относительно корректировки содержательных и процессуальных компонентов обучения на основе сопоставления оценочной информации с требованиями стандарта к динамике профессионального роста специалиста;

– предложены способы проверки эффективности предпринимаемых изменений в программах и методах обучения, в организации внеучебной жизнедеятельности студентов с позиций достижения результатов, предусмотренных образовательным стандартом.

1 Введение (Introduction)

Одним из основных вызовов, с которым сталкивается современная система образования на различных уровнях, — необходимость быстрого изменения как подходов к организации и осуществлению образовательной деятельности, так и парадигмы образования в целом. Технологические вызовы заставляют активно включаться в процесс управления изменениями, готовить и реализовывать ряд управленческих мероприятий, направленных на развитие комплексной инфраструктуры, отвечающей требованиям современности. В таких условиях особенно остро стоит вопрос о качестве и содержании компетенций. Для воспитания студентов, способных стать профессионалами своего дела и будущими исследователями, необходимо использовать специальные технологии обучения и научные подходы. Эти технологии должны быть основаны на научных исследованиях и иметь высокую степень наукоемкости. Кроме того, студенты должны иметь возможность участвовать в научных исследованиях и проектах, чтобы получить практический опыт и знания.

Нужно отметить, что вопрос о проблеме развития в высшей школе вызывает интерес как у отечественных (В. С. Аванесова, Н. В. Геровой, В. В. Серикова и др.), так и зарубежных (А. А. Новикова, Ф. Ван Вутт, М. С. Гланц, Г. Меган и др.) ученых. Более подробно вопрос отношения преподавателей российских вузов к цифровой образовательной

среде рассмотрено в трудах Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова, М. Г. Сорокова, Е. А. Другова, И. И. Журавлева, У. С. Захарова, В. Е. Сотникова, К. И. Яковлева предложили использовать искусственный интеллект для учебной аналитики и рассмотрели этапы педагогического проектирования [1–9].

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Над проблемой управления качеством образования мы работаем достаточно давно и пришли к пониманию того, что управление процессом становления современного качества инженера предполагает систему управленческих действий, обеспечивающих прохождение студента через такие этапы развития, которые востребуют новообразования в его смысловой сфере, мышлении и опыте, последовательно приводящие к целостному овладению инженерной деятельностью и миссией инженера. Наши наработки в этом направлении апробированы и внедрены в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»; Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»; ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина» (консорциум МЭИ-ИГЭУ-КГЭУ № 16-с/2022 от 27.04.2022 г.); ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева»; ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (консорциум КАИ-КХТИ-КГЭУ № 11-С/2022 от 21.04.2022 г.); опорный образовательный центр АНО ВО «Университет Иннополис» (консорциум № 2010-22/766 от 03.06.2021 г.); научный центр разработок «Omega» (договор о сотрудничестве № 114/2022 от 26.07.2022 г.), являющийся экспертом в области искусственного интеллекта, бизнес-аналитики и анализа больших данных, виртуальной и дополненной реальности, робототехники (сертификат соответствия № RU003171-001 от 12 мая 2020 г.)

3 Результаты (Results)

Более подробно о предлагаемых решениях управления качеством образования в техническом университете на основе интегративной оценки профессионального развития студентов можно ознакомиться в предыдущих статьях автора. В данной статье мы делаем упор на развитие информационно-аналитической системы интегративной оценки профессионального развития студентов, финансирование создания, установки, настройки, конвертации, модификации и доработки которой, осуществлялось за счёт средств федерального гранта «Приоритет-2030», учредителем которого являлось Министерство науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение № 075-15-2021-1178 от 30.09.2021).

Информационная система «Оценка компетентности» создана на базе программы «1С: Оценка персонала». Основными функциями модифицированной ИС являются: 1) формирование банка инструментов оценки уровня компетентности студентов (по разработанным критериям и индикаторам); 2) хранение информации о критериях оценки компетентности; 3) настройка профилей оценки компетентности. Для каждого показателя в программе назначается вес, определяющий вклад в расчет итогового уровня компетентности, критериям; компетенциям, оцениваемым в рамках критерия; тестам и методикам оценки. Шкала методики или теста назначается диапазон желаемых (эталонных) значений; 4) формирование индивидуальных и групповых отчетов; 5) обмен с сервисом «Портал тестируемого», выполняющим функции расширения функционала программного обеспечения «1С: Оценка персонала». К дополнительным функциям, выполняемым системой, относятся: оценка профессионального развития обучающихся; возможность корректировки на основе данных, которые предоставляет информационная система; процесс объективной оценки профессионального развития обучающихся и корректировка данного процесса на основе полученной информации; возможность самостоятельного добавления и корректировки

оценочного материала (методик измерения профессиональной компетентности).

Остановимся более подробно на конкретном примере и рассмотрим специфику организации работы в информационно-аналитической системе оценки профессионального развития обучающихся.

Количество критериев оценки неограниченно. На данный момент система содержит четыре критерия: мотивационно-смысловой, когнитивный, деятельностно-практический и профессионально-рефлексивный (рисунок 1).

Заполненная карточка профиля когнитивного и мотивационно-смыслового критериев выглядит, как показано на рисунке 2.

Отчет «результаты по группе» формируется в табличной форме и выводит информацию: о сформированности компетентности по критерию, % (рисунок 3); о сформированности компетенции (в когнитивном критерии), % (рисунок 4); по результатам каждого обучающегося группы (если формируется индивидуальный отчет).

В данной статье в качестве примера продемонстрирована лишь малая часть работы информационно-аналитической системы. Более подробно с работой данного программного продукта можно ознакомиться в других публикациях автора.

☆ Когнитивный (Виды критериев оценки компетент... [🔗](#) ☰ □ ✕

Записать и закрыть

Код:

Наименование:

Вес критерия (по умолчанию):

Оценка знаний:

☆ Мотивационно-смысловой (Виды критериев оце... [🔗](#) ☰ □ ✕

Записать и закрыть

Код:

Наименование:

Вес критерия (по умолчанию):

Оценка знаний:

Рисунок 1 — Пример заполнения карточки по критериям

Figure 1 — An example of filling out a card according to the criteria

☆ Когнитивный профиль специальности (Профили критериев оценки компетентности)

Наименование: Когнитивный профиль специальности

Критерий: Когнитивный

Оцениваемые компетенции

N	Компетенция	Вес	Вес %
1	ОПК-1	50	10,00
2	ОПК-2	50	10,00
3	ОПК-3	50	10,00
4	ОПК-4	50	10,00
5	ОПК-5	50	10,00
6	ПК-1	50	10,00
7	ПК-2	50	10,00

N	Комп...	Тест	Шкала	Семестр	Дисциплина	Вес
1	ОПК-1	Физика (1 семестр)		1 семестр	Физика	50
2	ОПК-1	Высшая математика (1 с...		1 семестр	Высшая математика	50
3	ОПК-1	Материаловедение		3 семестр	Материаловедение	50
4	ОПК-1	Материалы электронной ...		5 семестр	Материалы электронной ...	50
5	ОПК-1	Химия		3 семестр	Химия	50
6	ОПК-1	Теоретические основы ра...		5 семестр	Теоретические основы р...	50
7	ОПК-1	Методы моделирования ...		3 семестр	Методы моделирования ...	50

Наименование: Мотивационно-смысловой профиль специальности

Критерий: Мотивационно-смысловой

Психологические тесты | Используемые шкалы

N	Тест	Шкала	Вес	Сумма баллов от	Сумма баллов до
1	Учебная моти...	Коммуникативные мотивы	50		
2	Учебная моти...	Мотивы избегания неудач	50		
3	Учебная моти...	Мотивы престижа	50		
4	Учебная моти...	Профессиональные мотивы	50		
5	Учебная моти...	Мотивы творческой самореализации	50		
6	Учебная моти...	Учебно-познавательные мотивы	50		
7	Учебная моти...	Социальные мотивы	50		
8	Профессиона...	Нерешительность профессиональн...	50		
9	Профессиона...	Рационализм профессионального в...	50		
10	Профессиона...	Оптимизм в отношении профессио...	50		
11	Профессиона...	Высокая самооценка	50		
12	Профессиона...	Зависимость в профессиональном ...	50		

Рисунок 2 — Пример установки веса шкал

Figure 2 — Example of setting scale weights

← → ☆ Результаты по группе

Сформировать | Выбрать вариант... | Настройки...

Группа: 008 | Тестируемый: Александрова Карина Викторовна

Отбор: Группа Равно "008"

Критерий оценки Деятельностно-практический
 % сформ. критерия 72,34
 % сформ. компетенции

Компетенция			Итого	
Тестируемый				
Результат проценты	Тест	Шкала	% сформ. критерия	% сформ. компетенции
	Александрова Карина Викторовна		72,34	
			69,1	
	Опросник Белбина	Доводящий до конца (Реализатор)	0,6	
	Опросник Белбина	Председатель (Ведущий, Координатор)	0,6	
28,57	Опросник Белбина	Коллективист (Вдохновитель, Гармонизатор)	0,6	
14,29	Опросник Белбина	Исследователь ресурсов (Изыскатель)	0,6	
14,29	Опросник Белбина	Действующий (Контролер, Исполнитель)	0,6	
14,29	Опросник Белбина	Мотиватор (Приводящий в действие, Формирователь)	0,6	
14,29	Опросник Белбина	Мыслитель (Генератор идей)	0,6	
14,29	Опросник Белбина	Оценивающий (Аналитик)	0,6	
89,00	Тест оценки критического мышления Л. Старки	Общий уровень критического мышления	30,7	
44,00	Тест коммуникативных умений Л. Михельсона	Агрессивный тип реагирования	15,3	
11,00	Тест коммуникативных умений Л. Михельсона	Компетентный тип реагирования (степень приближения к эталону)		
44,00	Тест коммуникативных умений Л. Михельсона	Зависимый тип реагирования	15,3	

Рисунок 3 — Пример данных обучающихся в сформированном отчете

Figure 3 — An example of student data in a generated report

Когнитивные

Сформировать | Выбрать вариант... | Настройки... | Еще ▾

Тестируемый: Афонина Анна Борисовна ▾

Параметры: Тестируемый: Афонина Анна Борисовна

Компетенция	
Тест	Шкала
ОПК-1, вес в критерии: 50, удельный вес в критерии: 0,167	
Анализ, синтез и моделирование электронных узлов	Анализ, синтез и моделиро
Высшая математика (1 семестр)	Высшая математика
Высшая математика (2 семестр)	Высшая математика (2 сем
Материаловедение	Материаловедение
Материалы электронной техники	Материалы электронной тех

Рисунок 4 — Пример отчета по каждому обучающемуся по когнитивному критерию

Figure 4 — An example of a report for each student on a cognitive criterion

4 Обсуждение (Discussion)

Учитывая точки зрения ученых, мы считаем, что оценка качества образования в университете представляет собой целостную систему, состоящую из элементов, критериев и компонентов. Эта система обеспечивает получение аналитической информации об образовательном процессе. Этот процесс отличается от оценки предметных знаний, так как он направлен на диагностику целостной деятельности и ее характеристик. Также особую значимость приобретает разработка педагогического инструментария, позволяющего оперативно, объективно и эффективно осуществлять процесс непрерывного и всеохватывающего контроля процесса и результатов обучения студентов технических университетов. Компетентностный подход позволяет оценивать готовность выпускников к профессиональной деятельности и учитывать их личностные качества, поскольку речь идет о диагностике целостной деятельности, ее процессуальных и результативных характеристик. Компетентностный подход выступает как методология проектирования, формирования и мониторинга развития опыта профессиональной деятельности, тем самым позволяет оценивать готовность выпускника к инженерной деятельности, его готовность создавать «инженерный продукт», учесть личностные свойства и способности выпускника выполнять самоорганизацию, самоконтроль и самооценку своей деятельности.

Анализ выполненных в данной области исследований показывает, что, несмотря на большое количество публикаций, с разной степенью полноты и конкретности, раскрывающих вопросы контроля и оценки в области качества образования в высшей школе, проблема методологических оснований и концепции управления качеством образования в техническом университете, механизмов управленческого сопровождения образовательного процесса на основе непрерывной оценки учебных достижений студентов, критериев и индикаторов сформированности компетенций инженера, технологий и методик

интегративной оценки профессионального развития студента с целью получения информации, значимой для управления качеством образования в техническом университете, не получила должной разработки.

5 Заключение (Conclusion)

Оценка качества образования в университете включает в себя множество элементов, таких как критерии, компоненты и т. д. Эти элементы связаны между собой и образуют целостную систему. Эта система позволяет получать информацию об образовательном процессе и анализировать его. Предлагаемая технология оценки компетентности студентов не только позволяет оценить уровень их компетентности, но и создает базу данных, которая может быть использована для анализа качества образования. Эта база данных помогает выявить недостатки в учебном процессе и дает рекомендации по его корректировке. Следует отметить, что сама по себе предлагаемая технология оценки уровня сформированности компетентности будущего инженера не дает анализа качества образования, но в результате ее применения создается постоянно обновляющаяся база данных, позволяющая осуществить такой анализ. С помощью предложенной технологии выполняется своеобразная «дешифровка», иначе говоря, распознавание по выявленным «пробелам» студентов упущений в организации учебного процесса. Оценивая недочеты в знаниях, умениях, мышлении студентов, можно выяснить, что именно «не работает» в образовательном процессе, где имеются изъяны, «неисправности». Информационно-оценочная система обеспечивает возможность по каждому из элементов профиля обучающегося получать соответствующие рекомендации по корректировке образовательного процесса и, соответственно, по повышению уровня сформированности компетентности. Анализ получаемых данных призван выявлять не только состояние процесса развития компетенций, но и причины, по которым возникают отставания, то есть давать преподавателю, руководству высшего учебного заведения значимую для управления информацию,

что помогает определить аспекты образовательного процесса, нуждающиеся в улучшении, и разработать соответствующие меры по повышению качества образования.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Автор выражает благодарность член-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, профессору Владиславу Владиславовичу Серикову и первому проректору-проректору по УР КГЭУ, доктору педагогических наук, профессору Александру Васильевичу Леонтьеву за помощь в подготовке статьи.

Библиографический список

1. Аванесов В. С. Модернизация образования в России: ключевые проблемы и пути их решения // Народное образование. 2017. № 1-2 (1460). С. 20–31. EDN: YLOHUN
2. Герова Н. В. Использование мобильных устройств в учебном процессе в условиях цифровой трансформации образования // Человеческий капитал. 2021. Т. 2, № 12 (156). С. 184–187. DOI 10.25629/HC.2021.12.62. EDN: GDXUJY
3. Сериков В. В. О мышлении педагога-исследователя и условиях его развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 2. С. 55–61. EDN: YVOZOA
4. Новикова А. А. Исследование влияния современных образовательных технологий на формирование когнитивной компетентности обучающихся // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 2. С. 57–75. DOI 10.15293/2658-6762.2302.03. (Scopus, RSCI).
5. Van Vught F. (2008), “Mission Diversity and Reputation in Higher Education”, *Higher Education Policy*, no. 21 (2), 151–174. (Scopus, WoS).
6. Glantz M. S., Hallan D. R., Nguyen A. M., Liang M., McNutt S., Goss M., Bell E., Nataragan S., Nichol A., Messner C. & Bracken E. (2022), “Charting the course from abstract to published article”, *Journal of Neurosurgery (JNS)*, no.136, 6, pp. 1773–1780. DOI 10.3171/2021.7.JNS2128
7. Gerhardt Megan W. (2023), “Making Sense: Dropping and Acquiring in Post-Pandemic Management Learning and Education”, *Academy of Management Learning and Education*, no.3, pp. 351–356. (Scopus, WoS).
8. Радчикова Н. П., Одинцова М. А., Сорокова М. Г. Отношение преподавателей российских вузов к цифровой образовательной среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. № 20, 2. С. 311–330. (RSCI).
9. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений / Е. А. Другова [и др.] // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 107–153. DOI 10.17323/1814-9545-2022-4. (Scopus, WoS, RSCI).

R. R. Zakiyeva

ORCID No. 0000-0001-9513-7672

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Industrial Electronics,
Kazan State Energy University, Kazan, Russia.
E-mail: rafina@bk.ru

MANAGING THE QUALITY OF ENGINEERING EDUCATION USING MODERN DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the problem of quality of professional engineering education. The purpose of the article is to substantiate the author's concept of an effective quality management system for technical education, which is hampered by the undeveloped theoretical foundations for diagnosing the professional growth of a specialist, the lack of reliable indicators and methods for measuring the dynamics of the development of general cultural and professional competencies, and methods for using assessment information as one of the tools for managing the quality of education.

Materials and methods. The main research methods are: statistical: statistical and numerical methods for processing the obtained data and experimental techniques; prognostic methods: prospective analysis, including using artificial intelligence systems.

Results. Based on information about the professional development of a specialist, such actions will be carried out to manage the quality of education as adjusting the content of education and developing individual educational programs (individual educational routes) for students; organizing methodological work with teachers to master techniques for managing the professional development of specialists using modern (digital) educational technologies; introduction of automated control systems for the educational process; maintaining "feedback" with students, etc.

Discussion. The procedure for assessing the state and process of developing the competence of a future specialist is substantiated as an integral part of the management cycle, which involves comparing the process and result of solving professional problems with reference samples of engineering activities, which were identified through a systematic study of relevant

professional standards, engineering practices and trends in their development.

Conclusion. It is concluded that managing the quality of education using modern (digital) educational technologies as a component of the university's holistic educational system is a management process that ensures the systemic integration of digital technologies into the educational process and is implemented through a specially organized set of hardware, software, information and computing resources, organizational and methodological support. The "digital aspect" of education quality management is implemented in an information and analytical system and is aimed at expanding the capabilities of managing the educational process, transferring it to a new qualitative state by optimizing the collection of information, technological methods for accumulating, storing and processing credentials, monitoring the development of students according to specified criteria, making management decisions related to individualization, differentiation of training, control of student activities, operational analysis of its results and correction of the parameters of the educational process throughout the entire period of study.

Keywords: Education quality management; Future engineer; Integrative assessment; Digital educational technologies; Holistic educational system; Quality of professional education.

Highlights:

The essential characteristics of a specialist's professional competence are determined as readiness to effectively solve professional problems and perform professional functions.

Methods have been developed for making management decisions regarding the adjustment of content and procedural components of training based on a comparison of evaluative information with the requirements of the standard for the dynamics of professional growth of a specialist.

Methods are proposed to check the effectiveness of changes being made in programs and teaching methods, in the organization of extracurricular activities of students from the standpoint of achieving the results provided for by the educational standard.

References

1. Avanesov V.S. (2017), *Modernizaciya obrazovaniya v Rossii: klyuchevye problemy i puti ih resheniya* [Modernization of education in

Russia: key problems and ways to solve them], *Narodnoye obrazovaniye*, 1-2 (1460), 20–31. EDN: YLOHUN (In Russian).

2. Gerova N.V. (2021), *Ispolzovaniye mobilnykh ustroystv v uchebnom protsesse v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [The use of mobile devices in the educational process in the context of digital transformation of education], *Chelovecheskiy kapital*, 2, 12 (156), 184–187. DOI 10.25629/HC.2021.12.62. EDN: GDXUJY (In Russian).

3. Serikov V.V. (2022), *O myshlenii pedagoga-issledovatelya i usloviyakh yego razvitiya* [On the thinking of a teacher-researcher and the conditions for his development], *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*, “*Seriya. Problemy vysshego obrazovaniya*”, 2, 55–61. EDN: YVOZOA (In Russian).

4. Novikova A.A. (2023), *Issledovaniye vliyaniya sovremennykh obrazovatelnykh tekhnologiy na formirovaniye kognitivnoy kompetentnosti obuchayushchikhsya* [Study of the influence of modern educational technologies on the formation of cognitive competence of students], *Science for Education Today*, 13, 2, 57–75. DOI 10.15293/2658-6762.2302.03. (Scopus, RSCI). (In Russian).

5. Van Vught F. (2008), “Mission Diversity and Reputation in Higher Education”, *Higher Education Policy*, no. 21 (2), 151–174. (Scopus, WoS).

6. Glantz M. S., Hallan D. R., Nguyen A. M., Liang M., McNutt S., Goss M., Bell E., Nataragan S., Nichol A., Messner C. & Bracken E. (2022), “Charting the course from abstract to published article”, *Journal of Neurosurgery (JNS)*, no.136, 6, pp. 1773–1780. DOI 10.3171/2021.7.JNS2128

7. Gerhardt Megan W. (2023), “Making Sense: Dropping and Acquiring in Post-Pandemic Management Learning and Education”, *Academy of Management Learning and Education*, no.3, pp. 351–356. (Scopus, WoS).

8. Radchikova N.P., Odintsova M.A. & Sorokova M.G. (2023), *Otnosheniye prepodavateley rossiyskikh vuzov k tsifrovoy obrazovatelnoy srede* [Attitude of teachers of Russian universities to the digital educational environment], *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov*, “*Seriya. Psikhologiya i pedagogika*”, 20, 2, 311–330. (RSCI). (In Russian).

9. Drugova E.A., Zhuravleva I.I., Zakharova U.S., Sotnikova V.E. & Yakovleva K. I. (2022), *Iskusstvennyy intellekt dlya uchebnoy analitiki i etapy pedagogicheskogo proyektirovaniya: obzor resheniy* [Artificial intelligence for learning analytics and stages of pedagogical design: a review of solutions], *Voprosy obrazovaniya*, 4, 107–153. DOI 10.17323/1814-9545-2022-4. (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 25.10.2023; одобрена после рецензирования 03.11.2023; принята к публикации 07.11.2023.

The article was submitted 25.10.2023; approved after reviewing 03.11.2023; accepted for publication 07.11.2023.

Научная статья

УДК 378 : 6

ББК 74.480.26 : 30

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.008

А. Л. Королев¹, Н. Б. Паршукова²

¹ORCID № 0000-0002-7301-3318

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

E-mail: koroleval@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-9872-8996

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

E-mail: parshukovanb@cspu.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема формирования инженерной культуры в рамках педагогического университета. Актуализируется важность подготовки педагогических кадров для работы с мотивированными к инженерному творчеству школьниками. Проанализирован отечественный опыт развития инженерной культуры и основные положения русской инженерной школы.

Материалы и методы. Анализируются рациональные и эффективные практики формирования инженерной культуры, характерные для России в разные индустриальные периоды. Акцентируется внимание на подготовке педагогических кадров и мерах по оснащению педагогических вузов специальными лабораториями, технопарками, кванториумами для знакомства с современным оборудованием и инженерным творчеством. Формулируются условия для эффективной работы инженерных классов: наличие современного оборудования и программного обеспечения с методической поддержкой, квалифицированных учителей, взаимодействия с российскими инженерными компаниями, а также, организация методических семинаров по внедрению в учебный процесс проектной работы.

© Королев А. Л., Паршукова Н. Б., 2023

Результаты. Представлен опыт авторов в развитии межпредметных связей дисциплин физико-математической и естественно-научной направленности с целью объединения теоретических сведений и практических навыков при решении инженерных задач. Актуализируется важность моделирования, проектирования, разработки алгоритма в процессе решения инженерной задачи. На основе наблюдения и анализа школьной программы и программы подготовки учителей (информатика, математика — информатика, физика — информатика) выявляются ключевые компоненты в учебных предметах, необходимые для их применения в инженерном творчестве.

Обсуждение. Подчеркивается важность процессов моделирования, проектирования для инженерного творчества. Использование в процессе обучения межпредметных связей, работы с оборудованием в технопарках и лабораториях будет положительно влиять на формирование инженерной культуры.

Заключение. Решение острой проблемы нехватки инженерных кадров в российской экономике может быть достигнуто при последовательном включении в творческую инженерную деятельность не только учащихся образовательных учреждений, но и будущих учителей. Видение инженерных проблем в обычной жизни, навыки моделирования и проектирования изделий, межпредметные связи оказывают положительное влияние на формирование инженерной культуры как на школьном, так и на вузовском уровне.

Ключевые слова: инженерная культура; пропедевтика инженерной деятельности; инженерные классы; проектная деятельность; подготовка педагогов; компьютерное моделирование.

Основные положения:

– выявлены проблемы в подготовке инженерных кадров для российской промышленности и пути решения, связанные с развитием инженерной культуры не только в школе, но и в педагогическом университете;

– сформулированы основные виды деятельности для формирования инженерной культуры: постановка инженерной задачи, моделирование, проектирование, разработка алгоритмов, создание прототипа, опытная проверка, внедрение;

– представлен опыт обучения студентов в педагогическом вузе, сочетающий в себе междисциплинарные связи дисциплин в области точных и прикладных наук, моделирования, проектирования и работы с оборудованием на базе технопарка, позволяющий мотивировать студентов к инженерному творчеству.

1 Введение (Introduction)

Развитие техники и технологий, переориентация российской промышленности на импортозамещение, создание новых производств обостряет борьбу за инженерные кадры в России. Однако, высшие учебные заведения пока не успевают удовлетворить резко возросший спрос на инженеров, так как инженерное творчество — это особая деятельность, сочетающая в себе фундаментальную подготовку в точных и естественных науках, а также в области технологии.

В развитии инженерного творчества в школе заинтересованы ведущие образовательные учреждения страны, Правительство РФ и руководство регионов. В частности, в Челябинской области с сентября 2015 года внедряется образовательный проект «ТЕМП», направленный на реализацию концепции развития технологического и естественно-математического образования (Образовательный проект «ТЕМП»: от идеи – к воплощению / Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. Челябинск, 2015. 24 с. URL: https://r1.nubex.ru/s138175-84d/f478_cb/obrazovatelnyi-proekt-temp.pdf).

В Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) 7 июня 2023 г. состоялась пресс-конференция «Развитие инженерного образования на базе педагогических университетов» с участием заместителя министра просвещения РФ Т. В. Васильевой и руководителей крупнейших педагогических вузов страны (URL: <https://na.ria.ru/20230607/video-1876762425.html>). Участниками конференции подчеркивается, что необходимо обеспечивать тесную связь между школой и вузом для увеличения заинтересованности детей естественно-научными предметами. В педвузах следует качественно обновить содержание подготовки будущих учителей; на их базе уже создаются новые лаборатории и технопарки, где будущие учителя учатся работать с интерактивным оборудованием, развивают функциональную грамотность и навыки метапредметных исследований.

Учителя, способные увлечь учащихся интересной подачей учебного материала, актуальными задачами, формируют мотивацию — одно из важнейших педагогических условий для развития технического, инженерного мышления [1]. В связи с этим необходимо напомнить главные принципы старой русской инженерной школы, которые Московский государственный технический университет (МГТУ) им. Н. Э. Баумана сохранил еще с дореволюционных времен, когда носил название Императорского московского технического училища. Особенности подготовки инженеров «русской школы» интересовались в европейских и американских университетах [2]. Инженерная школа в России базировалась на следующих простых принципах:

1. В основе обучения — фундаментальные знания; эти знания составят базис для дальнейшего роста и совершенствования инженера. Фундаментальные знания дают систему понимания, способы мышления и навыки, что образует в итоге инженерную культуру. Одними из первых в технических вузах были кафедры, сочетающие изучение теоретической и прикладной науки: кафедра математического анализа, общей физики, механики, теории машин и механизмов и др. Во многом такие фундаментальные научные школы в технических вузах способствовали успеху русского инженерного дела, поскольку широкий кругозор, эрудиция, научное мировоззрение позволяют обнаруживать неожиданные аналогии, делать открытия на стыке дисциплин, осваивать новые компетенции.

2. Образование и инженерная культура должны быть тесно взаимосвязаны. Полученные фундаментальные знания обрастают прикладными инженерными методиками и дают опыт инженерного применения фундаментальных знаний. Теоретические сведения необходимо научиться применять при решении актуальных технических задач.

3. Формирование умения работать руками, владения инструментами.

4. Воспитание высокой общей культуры [2].

На эти принципы и опирается русская система инженерного образования. Данный опыт неоднократно анализировался и перенимался США для развития собственной системы инженерного образования. В частности, обучение инженерному делу в Массачусетском технологическом институте было построено в соответствии с так называемой русской моделью [3].

Аналогичные принципы нужно разработать и применять при создании инженерных профильных классов и для подготовки будущих педагогов. Общеизвестно, что инженерная культура тесно связана с различными областями научного знания, следовательно, при подготовке педагогов современной школы следует использовать потенциал межпредметных связей в математике, физике, информатике и других науках, а также системный подход.

Учитывая вышеизложенное, нами сформулирована проблема исследования: рассмотреть межпредметные связи в ракурсе инженерной подготовки будущих учителей-предметников (естественные и точные науки). Для исследования было выбрано направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», охватывающее профили «Математика», «Физика», «Информатика», «Технология».

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Анализ научно-методической литературы, опыта становления инженерной школы в России, собственный опыт преподавания естественно-научных дисциплин и научная работа в педагогическом вузе и школе позволили сделать следующие выводы.

Обучение в школе формирует определенную профориентацию, которая может быть выражена у обучающегося выбором профиля подготовки или тематикой проектной деятельности. Проектная деятельность, в особенности групповая работа над проектом, должна повысить эффективность учебного процесса, в том числе за

счет обучения и общения учащихся друг с другом. Как известно, усвоение учебного материала обеспечивается до 75 %, если обучающийся не просто выучил учебный материал, но и обучил других (О профессоре Дейлее, его «конусе опыта» и «пирамиде обучения». URL: <https://www.openlesson.ru/?p=16822>), соответственно комплектование групп и организация коллективной проектной работы являются важной педагогической и психологической задачей для учителя.

История нашей страны знает немало примеров, вызывающих гордость за отечественную инженерную мысль, поэтому в курс истории России необходимо включать темы, раскрывающие тесное переплетение в процессе развития науки и техники с историческим контекстом, рассматривать промышленные революции, технологический уклад. Для этого требуется соответствующая подготовка будущих учителей истории и обществознания, например, посредством введения отдельного учебного курса для студентов.

В последнее время получила распространение практика создания инженерных профильных классов, которые должны отличаться от физико-математических наличием развитой современной естественно-научной, информационно-математической, технологической подготовки и ориентировать учащихся на дальнейшее получение инженерного образования. В таких классах учащиеся должны более подробно узнать о содержании профессии инженера [4; 5; 6].

Например, 1 сентября 2023 года в лицее № 120 Челябинска появился инженерный класс. Образовательный проект запущен при поддержке Челябинского кузнечно-прессового завода (ЧКПЗ). С учениками инженерного класса будут заниматься ведущие сотрудники ЧКПЗ. Лицей № 120 известен своим технологическим уклоном. Предполагается, что основная часть практики будет осваиваться учащимися в лицее, где при поддержке ЧКПЗ появится современное образовательное технологическое оборудование. Также специалисты

ЧКПЗ планируют и наставническую деятельность при изучении таких профильных предметов, как основы черчения, геометрия, физика, материаловедение, метрология, инженерная графика и другие (В лицее Челябинска появился инженерный класс. URL: <https://74.ru/text/education/2023/09/01/72663830/?erid=Kra23ZHVZ>).

В целом решение педагогических проблем развития инженерной проектной деятельности в школе возможно по следующим направлениям:

– знакомство учащихся и студентов с работой реальных инженерных предприятий и конструкторских бюро, в первую очередь действующих в нашей области, решающих стратегически важные задачи для Урала;

– установление тесного сотрудничества инженеров, имеющих опыт реального проектирования, с учащимися и студентами; однако заинтересовать такие кадры работой с молодежью достаточно трудно;

– подготовка учителей, имеющих фундаментальные знания по специальностям: информатика, математика – информатика, физика – информатика, технология – информатика (такой специальности пока нет, но она очень нужна, с нашей точки зрения), способных увлечь учащихся инженерным творчеством, отличающихся активной жизненной позицией и обладающих соответствующими педагогическими технологиями. Необходимо применение междисциплинарного подхода, когда использование достижений сразу многих дисциплин дает прорыв и принципиально новые результаты.

Педагогические университеты имеют богатый опыт в подготовке учителей, в том числе учителей для специализированных инженерных классов. Существенную роль в образовании, особенно в инженерных классах, играет мотивация, которая на 80 % определяет результат обучения (Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход. М.: URSS, 2013. 344 с.). Развитие мотивации к инженерной деятельности поможет учащимся решить

задачу собственного профессионального самоопределения к окончанию школы.

Любая инженерная деятельность опирается на существующие технологии. Существенную роль в их базовом развитии играет школьный курс «Технология». В рамках данного курса имеется возможность пройти все стадии проектирования — от получения задания на проектирование, разработку структуры объекта, выбора принципов действия до создания модели объекта и анализа его свойств на основе модели.

Современная техническая документация (в частности, чертеж детали) может быть создана с использованием систем автоматизированного проектирования. В дальнейшем деталь можно напечатать на 3D-принтере или изготовить на станке с числовым программным управлением. Ввиду того, что меняются технологии проектирования и производства изделий не теряют своей актуальности навыки черчения и моделирования, но и они получают свое развитие в современных условиях.

Например, отдельный учащийся создает 3D-модель одной конкретной детали, а затем все детали соединяются в 3D-сборку. В результате получается коллективный проект (рисунок 1).

Работа с пакетом «КОМПАС-3D» в проектной деятельности необходима в рамках технологического (инженерного) профиля, что активно используется в инженерной подготовке. По мнению исследователей, университетский курс «Компьютерное проектирование и конструирование» с использованием программного обеспечения «КОМПАС-3D» весьма актуален [7; 8]. С помощью системы «КОМПАС-3D» учитель технологии может создавать электронные чертежи и наглядные модели-пособия для изготовления и сборки различных изделий. Такие модели хорошо иллюстрируют учащимся последовательность выполнения технологических операций (рисунок 2).

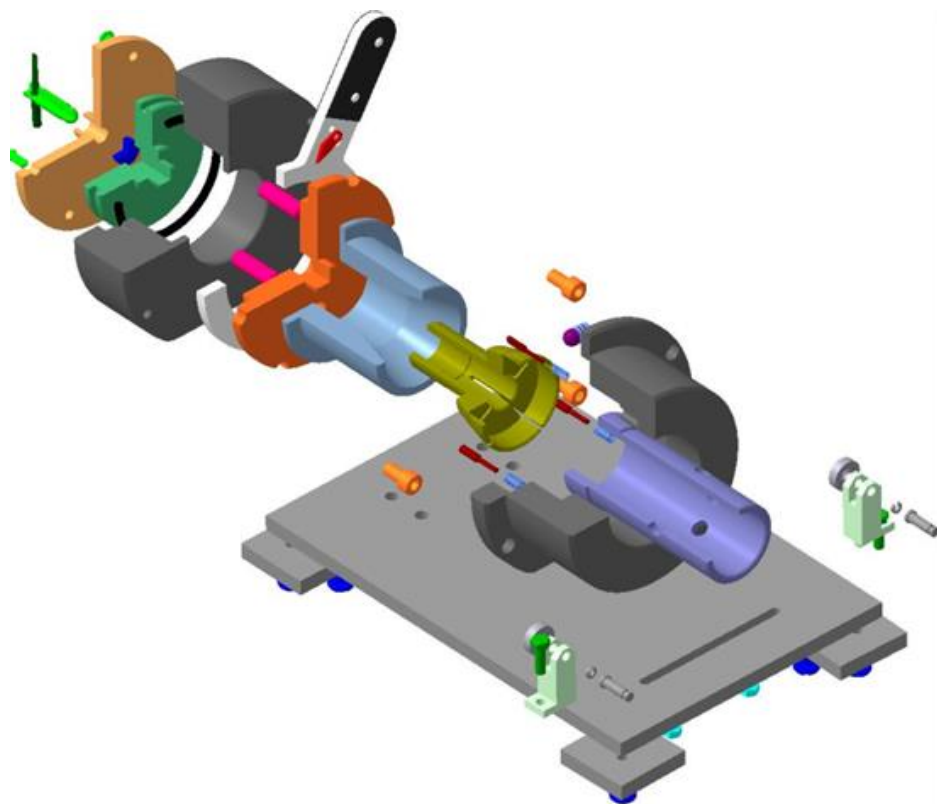
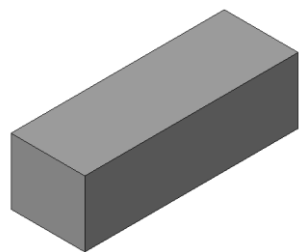
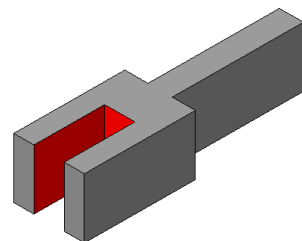


Рисунок 1 — Пример 3D-сборки модели в «КОМПАС-3D»

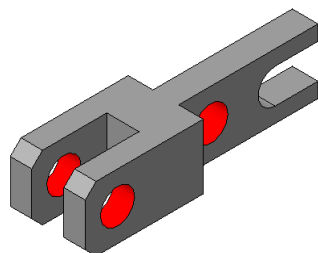
Figure 1 — Example of 3D-assembling a model in COMPASS-3D



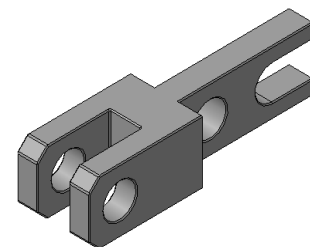
а)



б)



в)



г)

Рисунок 2 — Моделирование детали в «КОМПАС-3D»: а) заготовка; б) промежуточная операция фрезерования паза; в) промежуточная операция сверления отверстий; г) готовая деталь

Figure 2 — Part modeling in COMPASS-3D: а) blank; б) intermediate groove milling operation; в) intermediate hole drilling operation; г) finished part

Использование информационных технологий при обучении технологии позволяет на практике показать преимущество таких систем при расстановке мебели и оформлении интерьера. Например, в программе Pro100, предназначенной для проектирования и дизайна мебели, имеется функция для оформления интерьера и объемная визуализация сцены. Работа с данным программным комплексом вызывает живой интерес у студентов специальности «Технология», поскольку воссоздает процесс создания реальных изделий (рисунок 3).

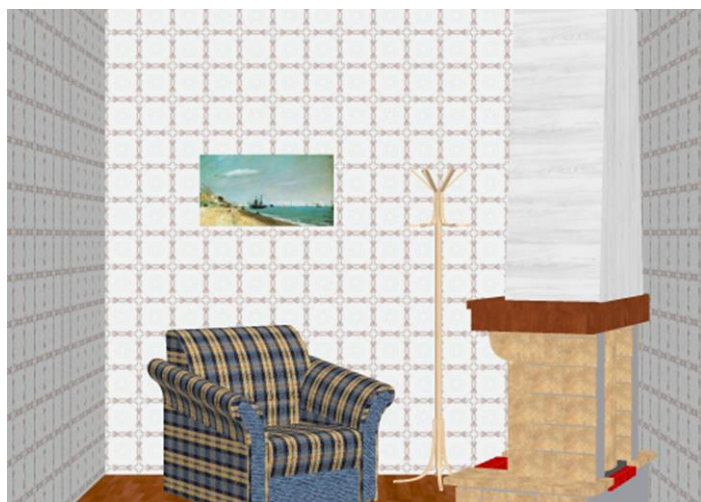


Рисунок 3 — Проект интерьера комнаты, созданный в Pro100

Figure 3 — A room interior design created in Pro100

Еще одним популярным инженерным направлением является робототехника. На занятиях учащиеся могут получить навыки конструирования определенных устройств с помощью набора готовых элементов (так называемая восходящая разработка).

Одной из задач проектирования в инженерном творчестве является улучшение существующего объекта или возможность построить его на основе иных принципов действия, по сути — это основа изобретательской деятельности (Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. М. : Московский рабочий, 1973). Решение изобретательских

задач может быть еще одним из направлений творческой инженерной работы учащихся в инженерных классах, например, в рамках специального учебного курса. Таким образом, для реализации эффективной работы инженерных классов необходимо:

– обеспечить их деятельность соответствующим современным оборудованием, имеющими достаточный уровень квалификации для работы в инженерных классах учителями, программными комплексами и методическими пособиями; для этого потребуются существенные финансовые затраты, причем они будут эффективны только при наличии соответствующих специалистов;

– включиться в образовательные программы ведущих фирм (например, российская фирма «АСКОН» длительное время организует работу по образовательной программе «Будь инженером»);

– организовать в образовательных учреждениях методические семинары по внедрению в учебный процесс инженерной проектной деятельности, в которых должны участвовать и образовательные учреждения, и предприятия.

3 Результаты (Results)

В 2022–2023 учебном году в ЮУрГГПУ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «Математика. Информатика») пятого курса обучения в ряде учебных дисциплин (например, в курсах «Компьютерное моделирование» и «Моделирование систем», «Информатизация общества») появилась уникальная возможность реализовать междисциплинарный подход в обучении естественно-научным и точным предметам, а также познакомить студентов с возможностями инженерного дела. Благодаря созданному в университете технопарку студенты смогли изучить различные виды роботов, познакомиться с аддитивными технологиями (3D-печать) и технологиями виртуальной реальности. Разумеется, неподготовленным студентам это не позво-

лило бы углубиться в межпредметные связи, что повлекло бы за собой в лучшем случае лишь поверхностные, не обобщенные теорией знания.

Однако, в рамках дисциплины по выбору «Информатизация общества» студенты на каждом занятии работали в технопарке Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ) и знакомились с теми инженерными задачами, которые в теоретической категории знания рассматривались ими на математических дисциплинах, геометрии, программировании, компьютерной графике и др. Особое внимание хотелось бы уделить связке дисциплин «Информатизация общества» и «Компьютерное моделирование». Обе дисциплины проходили у студентов в одном семестре и дополняли друг друга. Так, материал по 3D-моделированию в системе «КОМПАС-3D» (компания «АСКОН»), изучаемый в рамках дисциплины «Компьютерное моделирование» был применен студентами при моделировании объектов и последующей печати на 3D-принтере в рамках дисциплины «Информатизация общества».

К сожалению, такая синергия знаний, умений, навыков и межпредметность не всегда может быть реализована в действительности. Сказывается регламентированность рабочих программ дисциплин, малые возможности по вариативности содержания учебных дисциплин, ограниченность доступа к новейшему учебному оборудованию и возможности преподавательского состава. Однако искать такие возможности в рамках преподаваемых дисциплин все же следует, поскольку позитивный эффект от такого взаимодействия не заставит себя ждать. Во-первых, у студентов появляется понимание прикладных аспектов математики, формируется мотивация к инженерному творчеству (пусть и не все сразу получается), закрепляются полученные знания в области информационных технологий и программирования, происходит применение знаний по моделированию и методологии создания нового объекта. Во-вторых, осваиваются

новые технологии и оборудование, и в дальнейшем уже эти студенты будут формировать инженерную культуру в школьных кванториумах, технопарках, образовательных центрах и школах.

Неотъемлемой частью инженерной деятельности является моделирование. Актуальность моделирования для образования в целом отмечалась многими исследователями. Например, Л. Д. Кудрявцев, М. М. Постников, В. И. Арнольд подчеркивают, что математическое моделирование — основная цель математического образования, определяющая его содержание.

Например, при изучении курса «Компьютерное моделирование» студентами педагогической специальности «Информатика» рассматриваются основные функции моделей в инженерной деятельности:

- получение информации о закономерностях функционирования объекта, поскольку моделируются еще не существующие проектируемые объекты, а не исследуются их опытные образцы; такая задача решается при проектировании любой системы;

- решение задач оптимизации и управления состоянием объекта или протеканием процессов; действительно, прежде чем принять какое-либо управленческое решение, интересно узнать предполагаемый результат; в любом случае желательно получить наилучший (оптимальный) результат;

- диагностика состояния, прогнозирование поведения объекта, прогнозирование развития процессов, в том числе и выявление развития аварийных ситуаций. Для обеспечения высокой надежности технических систем важно вовремя распознать приближение аварийной ситуации. Для подобных задач на основе компьютерного моделирования необходимо получить информацию о состояниях, предшествующих аварии, т. е. картину динамики развития аварии. Такие задачи решаются при проектировании многих объектов.

Развитие компьютерных технологий привносит в технологию

моделирования новое направление — модельно-ориентированное проектирование, позволяющее создавать сложный объект на основе библиотеки компонентов. В частности, программный комплекс визуального моделирования «1С: Физический конструктор», направленный на изучение школьного курса физики при помощи виртуальных экспериментов, содержит обширную библиотеку визуальных компонентов. В программе можно создавать интерактивные модели физических процессов, при этом математические модели скрыты от пользователя, вариативность достигается путем задания определенных параметров. Проекты, создаваемые в «1С: Физический конструктор», могут реализовываться по технологии восходящего проектирования. Использование данного пакета дает возможность организации проектной деятельности учащихся инженерной направленности.

Технология модельно ориентированного проектирования реализована в рамках программного пакета Matlab (Simulink) (MathWorks : [сайт]. URL: <https://matlab.ru>).

В программе Simulink можно собрать компьютерную модель из готовых программных блоков и провести ее. Вся сложная математика скрыта, управление происходит с учетом изменяемых параметров, создание модели производится очень быстро. Пакет снабжен множеством библиотек из области управления, энергетики, автомобилестроения и других инженерных сфер. Таким образом, замена физических прототипов модельно-ориентированным проектированием позволяет экономично разрабатывать и тестировать инженерные системы исследование (рисунок 4).

Нами рассмотрены процессы инженерного творчества — значимые этапы в решении инженерных задач, имеющих межпредметные связи в различных учебных дисциплинах. Мы рассмотрели школьные предметы и вузовские дисциплины с точки зрения их вклада в формирование инженерной культуры. Результаты представлены в таблице 1.

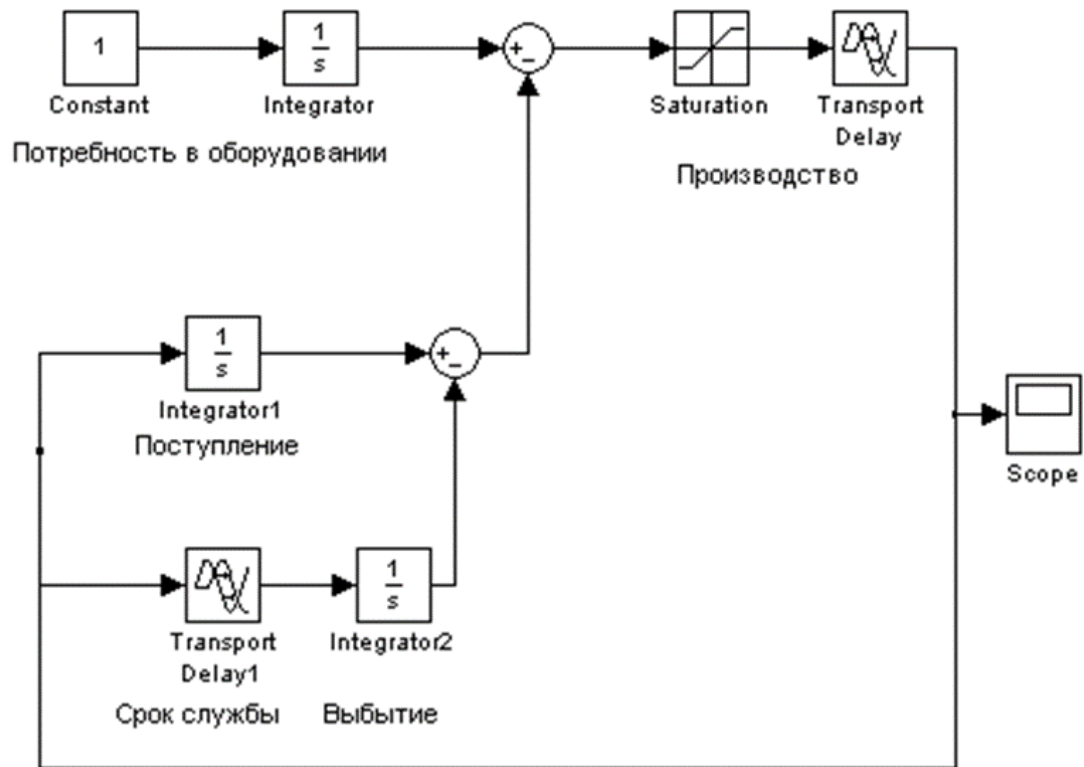


Рисунок 4 — Simulink-модель производственной системы

Figure 4 — Simulink model of production system

Таблица 1 — Межпредметные связи этапов решения инженерной задачи в школьных предметах и вузовских дисциплинах

Table 1 — Interdisciplinary connections of the stages of solving an engineering Problem in school subjects and university disciplines

Процесс в решении инженерной задачи	Школьный предмет и рассматриваемые понятия	Дисциплина учебного плана по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Математика. Информатика»
Постановка проблемы	Информатика, физика, биология (роль моделирования для науки и практической деятельности, демонстрация моделей, отражающих физические и биологические закономерности)	Компьютерное моделирование (<i>изучение различных задач в области физики, биологии, 3D-моделирования, оптимизации процессов и др.</i>). Физика (<i>знакомство с различными физическими явлениями и их связь с технологиями, проверка физических закономерностей опытным путем</i>)
Моделирование	Математика (<i>понятие математической модели, модели в виде систем уравнений, совокупности формул</i>). Информатика (<i>информационные модели, моделирование</i>)	Компьютерное моделирование (<i>понятие модели, моделирования, значения моделирования для исследования проблем, применение пакетов для создания моделей без программирования</i>)

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Процесс в решении инженерной задачи	Школьный предмет и рассматриваемые понятия	Дисциплина учебного плана по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Математика. Информатика»
Проектирование	<p>Технология (<i>чертеж как одно из средств проектирования будущего изделия</i>).</p> <p>Информатика (<i>компьютерная графика как средство модельно-ориентированного проектирования</i>)</p>	<p>Компьютерное моделирование (<i>проектирование в виде чертежа объекта, создание 3D-сборок в КОМПАС-3D, модельно-ориентированное проектирование</i>).</p> <p>Компьютерная графика (<i>создание будущего объекта в виде цифровой 2D и 3D-графики</i>)</p>
Разработка алгоритма	<p>Информатика (<i>алгоритмизация и программирование</i>).</p> <p>Технология (<i>последовательность действий при создании изделия как алгоритм в технологическом процессе</i>)</p>	<p>Программирование (<i>изучение технологии программирования</i>).</p> <p>Численные методы (<i>знакомство с численными методами решения инженерных задач, получение представления об алгоритмах решения математических задач в числовом виде</i>).</p> <p>Компьютерное моделирование (<i>разработка алгоритма построения моделей в виде блок-схем</i>)</p>

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Процесс в решении инженерной задачи	Школьный предмет и рассматриваемые понятия	Дисциплина учебного плана по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Математика. Информатика»
Создание прототипа	Технология <i>(использование инструментов для создания прототипа или уменьшенной копии будущего изделия)</i>	Геометрия <i>(формирование пространственного мышления, понимание геометрических закономерностей объектов).</i> Компьютерное моделирование <i>(работа с чертежом в КОМПАС-3D, создание 3D-объектов).</i> Программирование <i>(получение представления об упрощенной версии приложения как прототипе будущего программного продукта).</i> Информатизация общества <i>(формирование навыков создания прототипа с использованием аддитивных технологий)</i>
Тестирование / Опытная проверка	Технология <i>(формирование понятия оценки проектного изделия на начальном уровне через собственные ощущения);</i> Информатика <i>(тестирование программы и выявление логических ошибок)</i>	Компьютерное моделирование <i>(запуск модели на выполнение, оценка численных результатов моделирования с реальной задачей).</i> Программирование <i>(тестирование программы как обязательный этап проверки работоспособности алгоритма).</i> Информатизация общества <i>(изучение свойств изделия, напечатанного на 3D-принтере, возможность применения изделия как детали робота, предмета интерьера, средств для опоры; проверка свойств напечатанного изделия в зависимости от его дальнейшего применения)</i>

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Процесс в решении инженерной задачи	Школьный предмет и рассматриваемые понятия	Дисциплина учебного плана по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Математика. Информатика»
Обработка и интерпретация результатов	<p>Технология (<i>обработка техническими инструментами полученного изделия, доведение до начальных требований приобретенных изделием характеристик</i>).</p> <p>Информатика (<i>анализ полученных результатов при тестировании алгоритмов, корректировка алгоритмов</i>)</p>	<p>Компьютерное моделирование (<i>изменение параметров модели, проверка адекватности модели</i>).</p> <p>Программирование (<i>анализ полученных данных, соотнесение с поставленной задачей, корректировка алгоритма, выявление крайних случаев</i>)</p>
Ввод в эксплуатацию	Проектная деятельность (<i>решение конкретной проблемы творческими методами, получение проектного продукта, соответствующего цели исследования</i>)	Информатизация общества (<i>эксплуатация изделия, созданного с использованием аддитивных технологий</i>)

Таким образом, мы выделили значимые компоненты для формирования инженерной культуры в структуре школьной программы и соотнесли их с учебными дисциплинами в подготовке будущего учителя математики и информатики. Разумеется, на первый взгляд такой подход может показаться фрагментированным. Тем не менее теоретические знания целесообразно связывать с практической деятельностью, закреплять при работе с учебным оборудованием, при выполнении проектной деятельности. Подобным образом можно выделить составляющие инженерной культуры и в других профилях подготовки — «Технология», «Информатика» и др.

4 Обсуждение (Discussion)

Следует обратить внимание на такие составляющие инженерной культуры, как моделирование, проектирование, создание прототипа изделия. Большую роль играют создаваемые в педагогических вузах оборудованные лаборатории, технопарки, кванториумы. Имеет смысл сочетать теоретическую подготовку в области математики, физики, информатики с технической и развивать междисциплинарный подход. Однако метод изучения техники ради самой техники — весьма иллюзорный путь достижения цели. Все же следует придерживаться подхода, связанного с постановкой задач, а в процессе поиска решения инженерной задачи интегрировать теоретический базис с практической частью.

Итак, процесс проектирования — это работа по созданию нового изделия, в том числе исследование, технико-экономическое обоснование, создание моделей, расчеты, разработка технической документации, изготовление и испытание опытных образцов. Для школьников деятельность по проектированию в основном отражена в содержании предмета «Технология» и в меньшей степени в «Информатике», тогда как в процессе подготовки будущих учителей математики и информатики можно знакомить с системами автоматизированного проектирования (например, «КОМПАС-3D»).

Когда-то СССР решил задачу нехватки инженерных кадров за счет переосмысления содержания прежде всего школьного образования. Черчение — важнейший навык будущего инженера — сегодня лишь небольшой раздел предмета «Технология», но и время изменилось. Появились мощные системы автоматизированного проектирования, и проект практически полностью можно создать с помощью программных средств. Но следует ли при этом отказаться от формирования навыка понимания чертежей? Вероятнее всего, нет.

5 Заключение (Conclusion)

Проблема подготовки инженерных кадров в России стоит достаточно остро. Многочисленные исследования обращают внимание на важность формирования инженерной культуры еще в школе. Такие навыки, как видение инженерных проблем в обычной жизни, моделирование задачи, навыки по проектированию изделий, позволяют учащемуся осознанно выбирать будущую профессию, связанную с инженерным направлением. И как видно из анализа мероприятий, курируемых Минпросвещения, региональными властями, многое сегодня для этого делается. Тем не менее мы считаем актуальным обратить внимание и на подготовку педагогических кадров для качественного изменения роли учителя в процессе формирования инженерной культуры.

В курсе обучения будущего учителя важно учитывать межпредметный характер инженерной деятельности, проектную работу, связь теории с практикой. Немаловажно и использование современного оборудования — технопарков для освоения аддитивных технологий (3D-печать), робототехники, 3D-моделирования, осуществление исследовательской и проектной деятельности в системах моделирования и на реальном оборудовании.

Библиографический список

1. Чиганов А. С., Грачев А. С. Начала инженерного образования в школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им.

- В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2015. № 2 (32). С. 30–35. EDN: ULXHYJ
2. Кузнецова И. С. Особенности русской инженерной культуры // Транспорт и сервис. 2021. № 9. С. 35–42. EDN: YWPQOT
3. Чмыхало А. Ю. Влияние русской инженерной культуры на развитие инженерного образования в США // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 34. С. 84–99. DOI 10.17223/22220836/34/8. EDN: NFNMUD (WoS (ESCI)).
4. Васильева О. Н., Коновалова Н. В. Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 12. С. 136–143. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-12-136-143. EDN: YQORMT (Scopus).
5. Байнева И. И. Роль инженерных классов в современной системе технического образования // Учебный эксперимент в образовании. 2017. № 4 (84). С. 20–29. EDN: ZWUMZZ
6. Журавлева М. В., Овсиенко Л. В., Башкирцева Н. Ю., Ибрашева Л. Р., Емельянова О. П. Довузовская инженерная подготовка в международном контексте // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 1. С. 54–60. EDN: YMVERJ (Scopus).
7. Поляков А. Н., Белоновская А. Н. Подготовка нового поколения машиностроителей для цифровой экономики // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 7. С. 150–159. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-7-150-159. EDN: VGZVIH (Scopus).
8. Ермакова Ж. А. Подготовка кадров для цифровой экономики в Оренбургском государственном университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 7. С. 129–138. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-7-129-138. EDN: BRKQAF (Scopus).
9. Махотин Д. А. Инженерная подготовка в технологическом образовании школьников // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-2 (115). С. 301–305. EDN: VUTTYV

A. L. Korolev¹, N. B. Parshukova²

¹ORCID No. 0000-0002-7301-3318

Docent, Candidate of Engineering Sciences,
Associate Professor at the Department of Informatics,
Information Technologies and Methods of Teaching Informatics,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: koroleval@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-9872-8996

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Informatics,
Information Technologies and Methods of Teaching Informatics,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: parshukovanb@cspu.ru

FEATURES OF THE FORMATION OF ENGINEERING CULTURE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract

Introduction. The article deals with the problem of the formation of engineering culture within the pedagogical university. The importance of training teachers to work with students motivated for engineering creativity is actualized. The domestic experience of the development of engineering culture and the main provisions of the Russian engineering school are analyzed.

Materials and methods. The rational and effective practices of the formation of engineering culture characteristic of Russia in different industrial periods are analyzed. Attention is focused on the training of teaching staff and measures to equip pedagogical universities with special laboratories, technoparks and quantories for acquaintance with modern equipment and engineering creativity. The conditions for the effective work of engineering classes are formulated: the availability of modern equipment and software with methodological support, qualified teachers, interaction with Russian engineering companies, as well as the organization of methodological seminars on the introduction of project work into the educational process.

Results. The authors' experience in the development of interdisciplinary connections of disciplines of physical, mathematical and natural science orientation in order to combine theoretical information and practical skills in solving engineering problems is presented. The importance of modeling, design, and algorithm development in the process of solving an engineering problem is actualized. Based on the observation and analysis of the school curriculum and the teacher training program (computer science, mathematics — computer science, physics — computer science), the key components in the subjects necessary for their application in engineering creativity are identified.

Discussion. The importance of modeling and design processes for engineering creativity is emphasized. The use of interdisciplinary connections in the learning process, working with equipment in technoparks and laboratories will have a positive impact on the formation of engineering culture.

Conclusion. The solution to the acute problem of the shortage of engineering personnel in the Russian economy can

be achieved with the consistent inclusion in creative engineering activities of not only students of educational institutions, but also future teachers. The vision of engineering problems in everyday life, modeling and product design skills, interdisciplinary connections have a positive impact on the formation of engineering culture at both the school and university levels.

Keywords: Engineering culture; Propaedeutics of engineering activities; Engineering classes; Project activities; Teacher training; Computer modeling.

Highlights:

Identified problems in the training of engineering personnel for the Russian industry and solutions related to the development of engineering culture not only at school, but also at the pedagogical university;

The main types of activities for the formation of engineering culture are formulated: formulation of an engineering problem, modeling, design, development of algorithms, prototype creation, pilot testing, implementation;

The experience of teaching students at a pedagogical university is presented, combining interdisciplinary connections of disciplines in the field of exact and applied sciences, modeling, design and working with equipment on the basis of a technopark, which allows motivating students to engineering creativity.

References

1. Chiganov A.S. (2015), *Nachala inzhenernogo obrazovaniya v shkole* [The beginning of engineering education at school], *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva (Vestnik KGPU)*, 2015, 2 (32), 30–35. EDN: ULXHJY (In Russian).
2. Kuznecova I.S. (2021), *Osobennosti russkoj inzhenernoj kul'tury* [Features of Russian engineering culture], *Transport i servis*, 2021, 9, 35–42. EDN: YWPQOT (In Russian).
3. Chmyhalo A.Y. (2019), *Vliyanie russkoj inzhenernoj kul'tury na razvitie inzhenernogo obrazovaniya v SHA* [The influence of Russian engineering culture on the development of engineering education in the USA], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*, 2019, 34, 84–99. DOI 10.17223/22220836/34/8. EDN: NFNMUD (WoS (ESCI)). (In Russian).
4. Vasil'eva O.N. & Konovalova N.V. (2018), *Inzhenernye klassy kak instrument professional'noj navigacii* [Engineering classes as a professional navigation tool], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 27, 12, 136–143. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-12-136-143. EDN: YQORMT (Scopus). (In Russian).

5. Bajneva I.I. (2017), *Rol' inzhenernyh klassov v sovremennoj sisteme tekhnicheskogo obrazovaniya* [The role of engineering classes in the modern system of technical education], *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii*, 2017, 4 (84), 20–29. EDN: ZWUMZZ (In Russian).

6. Zhuravlyova M.V., Ovsienko L.V., Bashkirceva N.Yu., Ibrasheva L.R. & Emel'yanova O.P. (2018), *Dovuzovskaya inzhenernaya podgotovka v mezhdunarodnom kontekste* [Pre-university engineering training in an international context], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 27, № 1, 54–60. EDN: YMVERJ (Scopus). (In Russian).

7. Polyakov A.N. & Belonovskaya A.N. (2019), *Podgotovka novogo pokoleniya mashinostroitelej dlya cifrovoj ekonomiki* [Preparing a new generation of machine builders for the digital economy], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 28, 7, 150–159. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-7-150-159. EDN: VGZVIH (Scopus). (In Russian).

8. Ermakova Zh.A. (2019), *Podgotovka kadrov dlya cifrovoj ekonomiki v Orenburgskom gosudarstvennom universitete* [Training of personnel for the digital economy at Orenburg State University], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 28, 7, 129–138. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-7-129-138. EDN: BRKQAF (Scopus). (In Russian)

9. Mahotin D. A. (2016), *Inzhenernaya podgotovka v tekhnologicheskom obrazovanii shkol'nikov* [Engineering training in technological education of schoolchildren], *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, 2-2 (115), 301–305. EDN: VUTTYV (In Russian).

Статья поступила в редакцию 18.09.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 05.10.2023.

The article was submitted 18.09.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 05.10.2023.

Научная статья

УДК 373

ББК 74.268.1

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.009

А. А. Милютина

ORCID № 0000-0001-8149-8469

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: milyutinaaa@cspu.ru

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Введение. Содержание данной статьи отражает современные тенденции организации и реализации обучения в начальной школе с учетом нормативно-правовых документов. Так как на законодательном уровне возможна реализация новых форматов обучения, учителю начальных классов необходимо понимать, каким образом достичь целей, задач и планируемых результатов урока при изменяющихся условиях. Основным предметом, где могут возникнуть вопросы в части этой работы, является «Русский язык», так как методика обучения младших школьников в этой научной области содержит большое количество особенностей, начиная с организации процесса анализа языкового материала. Важность решения вопроса реализации гибридного обучения в рамках начального языкового образования обоснована также анализом статей и исследований в данной области.

Материалы и методы. С целью максимально детального рассмотрения вопросов реализации гибридного обучения младших школьников в содержании уроков русского языка в статье обозначено и раскрыто определение такого понятия, как «гибридное обучение» и его отличие от «смешанного». Кроме этого, путем анализа научной литературы и исследований в области гибридного обучения выделены основные проблемы, которые могут возникнуть у участников образовательных отношений в процессе обучения русскому языку.

Результаты. Разработаны и описаны пути решения проблемы реализации гибридного обучения в содержании начального языкового образования с точки зрения различных условий обучения. Например, предлагаются варианты работы над орфографическим навыком,

Гибридное обучение младших школьников русскому языку

© Милютина А. А., 2023

применения полученных знаний в практике речевой деятельности (в том числе при коммуникации в виртуальном пространстве). Кроме этого, обозначены приложения и платформы для реализации гибридного обучения младших школьников русскому языку.

Обсуждение. Полученные путем поиска и выделения необходимой информации, а также ее анализа и синтеза данные подтверждают необходимость создания возможных путей решения проблем реализации гибридного обучения младших школьников в рамках уроков русского языка. Определены перспективы применения данного формата обучения в начальной школе.

Заключение. Сделан вывод о том, в каких направлениях начального языкового образования может быть эффективна реализация гибридного обучения. Выделены главные особенности этого направления на уроках русского языка и учтена специфика работы с обучающимися младшего школьного возраста. Также приведены примеры применения гибридного обучения на уроках русского языка, в том числе с разными группами учеников.

Ключевые слова: начальное образование; русский язык; гибридное обучение; младшие школьники; языковой материал

Основные положения:

- представлен анализ понятий «гибридное обучение» и «смешанное обучение»;
- обозначены проблемы реализации гибридного обучения в рамках уроков русского языка в начальной школе и пути их решения;
- определены перспективы реализации гибридного обучения в рамках уроков русского языка в начальной школе.

1 Введение (Introduction)

Смена парадигмы организации и реализации процесса обучения, в том числе и в начальном образовании, обусловлена необходимостью внедрения единого базового объема и содержания предметных областей, уточнения планируемых результатов, достигаемых выпускником, и использования элементов электронного формата обучения в связи с различными обстоятельствами (организация обучения младших школьников, не имеющих возможности посещать занятия, работа во время карантина и пандемии по причине отмены очного формата занятий). Основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя начальных классов, это работа во время организации онлайн-

занятий и поиск новых методических подходов к их реализации. Данный вывод обоснован исследованиями, проведенными среди учителей по вопросам реализации нового формата обучения и проблемах, с которыми столкнулись участники образовательных отношений [1].

Так как наибольшее количество часов учебного плана в начальной школе отведено предмету «Русский язык», а особенности его изучения содержат работу как над усвоением теоретических знаний, так и над их практическим применением, важно учитывать, что языковое понятие является абстракцией, и это еще больше затрудняет процесс понимания и применения его признаков в письменной речи. Кроме этого, языковая среда является совокупностью всех конкретных форм реализации языка как системы звуковых, лексических и грамматических средств, воспринимается человеком во всех естественных условиях (является информационным окружением, в котором непосредственно протекает деятельность индивида), в том числе и в Интернете [2]. В связи с этим предлагаем рассматривать обозначенные выше проблемы на примере содержания уроков русского языка.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Основным понятием, на котором строится новый формат работы учителя начальных классов в рамках предмета «Русский язык», определяем «гибридное обучение». В связи с этим в содержании исследовательской работы считаем необходимым определить содержание понятия «гибридное обучение» и его составляющие, выделить основные проблемы реализации гибридного обучения в рамках уроков русского языка в начальной школе, разработать пути решения проблем реализации гибридного обучения младших школьников в рамках уроков русского языка и определить перспективы реализации гибридного обучения по русскому языку в начальной школе.

При рассмотрении понятия «гибридное обучение», в первую очередь, необходимо обратиться к нормативно-правовым документам для начальной школы. В содержании статьи 16 Федерального закона

№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (ред. от 04 августа 2023 года) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01 сентября 2023 года) отмечено, что в начальной школе реализация образовательных программ возможна с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Порядок этой работы устанавливается Правительством Российской Федерации. Однако важно создать условия для правильного функционирования электронной информационно-образовательной среды, которая будет обеспечивать полноценное освоение обучающимися планируемых результатов, как предметных, так метапредметных, и личностных. Таким образом, для реализации этого пункта учителю начальных классов необходимо использовать возможности гибридного обучения, так как оно является важным аспектом эффективного процесса обучения в начальной школе при изменяющихся условиях современной жизни.

Анализ содержания данного понятия в различных исследованиях позволил определить необходимость разграничения таких понятий, как «гибридное обучение» и «смешанное обучение». Первое может быть определено как обучение с использованием онлайн и офлайн форматов работы на уроке (весь класс или только отдельная его часть работает в медиасреде, которая организована, например, с помощью видеоконференций). При смешанном обучении работа организуется независимо от расписания уроков. Также она может включать в себя как синхронные, так и асинхронные активности (например, самостоятельная работа при выполнении упражнений по какой-либо теме, а потом подключение виртуального обсуждения проблемных вопросов по видеоконференции, почте, в социальной сети или непосредственной коммуникации) [3; 4; 5].

Таким образом, общим для этих понятий является возможность преобразования и дополнения процесса обучения в начальной школе при сложности его проведения в традиционном формате. Главным

отличием является формат взаимодействия учителя и обучающихся: гибридное обучение больше подходит для асинхронного обучения, когда нет возможности непосредственного взаимодействия офлайн между участниками образовательных отношений. Овладение способами реализации данного вида обучения в рамках уроков русского языка в начальной школе может способствовать эффективной реализации освоения новых языковых понятий, закреплению языкового материала, применению его в новых видах коммуникации младших школьников (при переходе на дистанционное обучение или по индивидуальным причинам некоторых обучающихся).

Далее рассмотрим проблемы реализации гибридного обучения младших школьников в рамках уроков русского языка, а также пути их решения и перспективы внедрения этого процесса в содержание начального языкового образования. Основной проблемой является поиск вариантов преобразования формата обучения русскому языку: удаленный доступ обучающихся к уроку обосновывает необходимость изменения способа работы с анализом языкового материала, выполнения упражнений и заданий на проверку восприятия и закрепления. Основной сложностью в данном случае является то, что только какая-то часть класса, которая находится на карантине или из-за других особенностей здоровья, не может посещать школу, а им также нужно объяснить материал урока русского языка. При этом возникает новая проблема — как в формате гибридного обучения объяснить языковое понятие, которое является абстракцией, а не реальным объектом. Сложность также может возникнуть при проверке понимания алгоритма подбора проверочных слов, умений строить речевое высказывание в письменной и устной формах и т. д.

Если педагогу необходимо организовать гибридное обучение с целым классом и чередовать форматы обучения, то возникает вопрос о быстрой перестройке урока русского языка из одного формата в другой, причем это может быть традиционный урок знакомства с новым

языковым понятием, а может быть урок написания сочинения или изложения. В этом случае также возникает сложность организации и реализации гибридного обучения.

3 Результаты (Results)

Рассмотрим варианты путей решения проблем гибридного обучения в рамках уроков русского языка:

1. При организации гибридного обучения учитель начальных классов может формировать, например, орфографический навык не только на письме, но и при виртуальном общении или выполнении заданий (например, на онлайн платформе или в общем чате при обсуждении и проверке заданий). Таким образом, необязательно, чтобы младшие школьники просто отправляли фотографии с выполненной работой по русскому языку: можно организовать процесс обучения намного интереснее, с использованием, например, возможностей платформ: Учи.ру, Российская электронная школа, ЯКласс.

2. Для определения правильного построения речевых высказываний в письменной и устной формах учитель начальных классов может задавать вопросы обучающимся выборочно, а они ответят устно или напишут сообщение в чат, соблюдая грамматические и пунктуационные нормы. Кроме этого, может быть организована работа по заполнению гугл форм младшими школьниками индивидуально.

3. Для проверки сформированности орфографического навыка по одному из правил, представленных в рамках тематического планирования, педагог может создать тестирование в программе 1С. Приложение скачивается и открывается на телефоне и компьютере. Также может быть написана краткая инструкция к его выполнению. Эта работа не занимает большого количества времени и может быть организована для закрепления или контроля и оценки сформированных орфографических действий и умения ставить орфографическую задачу.

4. Овладение младших школьников новыми техническими навыками при работе на уроках русского языка заранее может быть

организовано на оффлайн уроках при непосредственном взаимодействии учителя и обучающихся. Учитель может давать какие-то задания на закрепление с использованием, например, платформы Учи.ру, работая с интерактивной доской. Таким образом, он может объяснить младшим школьникам, как найти сайт, зайти на платформу, работать с интерфейсом. Поэтому в процессе реализации гибридного обучения у ребенка уже не возникнет сложностей при выполнении заданий урока или домашней работы. Кроме этого, целесообразно проводить такую работу с родителями на собраниях, обсуждать, каким способом действий с учебным материалом урока они должны вместе с учителем обучить младших школьников.

5. Гибридное обучение ближе к очному, поэтому неверно считать, что это обучение, в котором младший школьник бесконтрольно выполняет задания и отправляет на проверку педагогу. Если в классе присутствует, например, группа обучающихся, взаимодействующая с классом по видеосвязи, то они также могут участвовать в уроке, отвечать на вопросы и выполнять задания, а не только смотреть видеотрансляцию. Поэтому учитель начальных классов должен заранее продумать, как будет организовано их активное участие на уроке русского языка, так как они не должны быть исключены из урока. Для этого можно приготовить сигнальные карточки по теме урока для класса и группы, обучающейся удаленно. На этих карточках в процессе анализа языкового материала по анимации будут появляться признаки языкового понятия, изучаемые на данном уроке, которые потом будут использованы как опора для формулирования определения, правила или алгоритма орфографических действий. Также можно заранее отправить удаленной группе языковой материал, необходимый для работы класса на уроке, выполняя который они тоже смогут ответить на вопросы и осуществить самоконтроль и взаимоконтроль (отправят друг другу фотографию задания, выйдут в отдельный чат или др.).

6. Для эффективной реализации большого объема работы с языковым материалом можно назначать помощников из числа обуча-

ющихся (по дежурству или желанию, заранее обговорив возможности организации этой работы со всеми участниками образовательных отношений, учитывая возрастные особенности младших школьников).

7. Для решения проблем, связанных с новым форматом обучения русскому языку, учителю начальных классов необходимо пересмотреть содержание заданий в учебниках и особенности построения собственной речи. Если проанализировать страницы учебника русского языка с точки зрения представленности объема заданий и упражнений, можно сделать вывод, что формулировки чаще всего содержат несколько задач, требующих поэтапного или одновременного выполнения. Поэтому учитель начальных классов должен переформулировать, сократить или разбить на этапы работу над заданием, при этом обучая младших школьников работать с их выполнением. Например, если содержание задания необходимо выполнить с младшими школьниками полностью, то педагог может организовать работу следующим образом:

- определить, какой языковой материал дан в задании (текст, слова с пропущенными буквами, ряд слов или предложений, слова, обозначающие определенную часть речи или др.);

- прочитать задание и выяснить, какие из изученных ранее тем нужно вспомнить, чтобы его выполнить;

- разбить содержание задания на пункты (составить план выполнения);

- начать работать;

- организовать самопроверку, взаимопроверку или проверить вместе с учителем.

8. Для дополнительного закрепления темы урока можно составлять схемы, представлять правила по русскому языку в разных видах, причем для этой работы лучше использовать интерактивную доску, материал, на которой учитель может затем сохранить и выслать обучающимся для более эффективного усвоения.

4 Обсуждение (Discussion)

Итак, рассмотрев пути решения выделенных проблем организации и реализации гибридного обучения на уроках русского языка, можно прийти к выводу, что этот формат не является особенно сложным, однако может помочь организовать процесс обучения младших школьников русскому языку в изменяющихся условиях организации учебной деятельности. Поэтому далее рассмотрим перспективы реализации этого процесса. Если рассматривать перспективы данного формата в рамках уроков русского языка, то в первую очередь следует отметить возможность проверки грамотности и культуры речи обучающихся не только при непосредственном, но и опосредованном общении в онлайн коммуникации. Также учитель в данном случае может проконтролировать и сориентировать младшего школьника об употреблении стилей речи с различными социальными группами [6].

Следующим возможным положительным аспектом реализации гибридного обучения в рамках уроков русского языка является гибкость работы с языковым материалом: кто-то из обучающихся может получать индивидуальные задания, в то время как остальная часть работает непосредственно с учителем. Такая работа перспективна, так как именно в рамках содержания предмета «Русский язык» в начальной школе встречается много одновариантных и двухвариантных правил, при закреплении которых многие обучающиеся демонстрируют усвоение алгоритма орфографических действий, поэтому им нужно давать усложненные задания с большей долей самостоятельности. При этом эту группу обучающихся нельзя оставлять без проверки: выполненные задания они могут отправить преподавателю в социальных сетях или на электронную почту, либо проверить в рамках урока, пока остальные младшие школьники выполняют основную работу урока (в отдельном окне видеоконференции или при переключении режима конференции можно вывести интерактивную флеш-игру или тест из программы 1С или др.). Таким образом, технология

гибридного обучения может быть адаптирована к любым обучающимся: одаренным, с особенностями здоровья, обучающимся-билингвам и т.д. (Реестр примерных основных общеобразовательных программ // Министерство просвещения Российской Федерации : [официальный сайт]. URL: <https://fgosreestr.ru/>).

Следующей перспективой является возможность приобретения интерактивного опыта младшими школьниками в процессе обучения русскому языку. Можно обсуждать с младшими школьниками, какой способ работы им наиболее удобен (как обмениваться учебным материалом, какая из онлайн платформ им интересна и т.д.). Кроме этого, учитель может организовать постоянную поддержку связи обучающихся друг с другом в чате, контролировать грамотность в процессе обсуждения, обмена идеями и способами анализа языкового материала, а также способствовать получению обучающимися практического навыка в части онлайн коммуникации.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, гибридное обучение — это формат, который имеет свои проблемы и перспективы при реализации на уроках русского языка в начальной школе. Однако, его главная особенность — это возможность получать языковое образование и применять полученные знания в изменяющихся условиях жизни, пересматривать особенности введения языкового понятия и выделения его признаков, а также адаптировать языковой материал в разных форматах для обучающихся с ОВЗ или отсутствующих по причинам, связанным с творческими и спортивными мероприятиями. Это обосновано тем, что в настоящее время Интернет доступен для всех, что дает возможность удаленного доступа к электронным образовательным ресурсам всем участникам образовательных отношений. Однако, дальнейшим вопросом изучения реализации гибридного обучения младших школьников русскому языку может стать изучение влияния гибридного обучения на успешность и вовлеченность младших школьников в процесс освоения

языковых понятий и практических действий с ними [7]. В аспекте рассмотрения гибридного обучения русскому языку, также важно учитывать возрастные особенности младших школьников. Особенностью речевой деятельности обучающихся является неумение строить речь в определенной композиционной форме, поэтому направление работы учителя начальных классов — это работа над формированием умений самостоятельно строить связные сообщения, в том числе и при гибридном обучении в процессе виртуальной коммуникации. Также при употреблении слов младшие школьники часто путают значения, в соответствии с этим возникают неточности в устной и письменной речи, поэтому важно работать над многозначностью слов и высказываниями с подбором синонимом при реализации различных форматов обучения. Так как устная речь у обучающихся младшего школьного возраста развита лучше, чем письменная, то работа над вторым видом речи важно реализовывать как при непосредственном, так и опосредованном (гибридном) обучении.

Библиографический список

1. Несмелов П. А. Отношение учителей и обучающихся общеобразовательных организаций к дистанционным формам обучения по результатам // Молодой ученый. 2022. № 22 (417). С. 21–23. EDN: EMYJHS
2. Похолков Ю. В., Горянова Л. Н. Языковая среда: от понятия к принципам создания // Высшее образование в России. 2022. № 7. С. 123–136. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136. (Scopus).
3. Бекишева Т. Г. Эффективность применения гибридной и смешанной форм обучения иностранному языку в ВУЗе // Язык. Общество. Образование : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», 10–12 ноября 2020 года. Томск, 2020. С. 207–210. EDN: XYNUMN
4. Дроботенко Ю. Б. Компетентность педагога для реализации гибридного обучения: характеристика и содержание // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2022 : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары : Издательство «Общество с ограниченной ответственностью. «Издательский дом «Среда», 2022. С. 11–20. EDN: YKSCGK
5. Кречетников К. Г. Особенности организации смешанного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. EDN: TONREM

6. Ресенчук А. А., Тунёва Н. В. Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 5, № 3 (19). С. 212–220. DOI 10.21603/2542-1840-2021-5-3-212-220. EDN: SRNNKH.

7. Онлайн-образование после пандемии: исследование проблем и возможностей студентов инструментами больших данных / А. В. Богданова [и др.] // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 133–150. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-10-133-150. (Scopus).

A. A. Milyutina

ORCID No. 0000-0001-8149-8469

Candidate of Pedagogic Sciences,

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

E-mail: milyutinaaa@cspu.ru

HYBRID TEACHING TO JUNIOR SCHOOLCHILDREN OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract

Introduction. The content of this article reflects the current trends in the organization and implementation of learning in elementary school, taking into account regulatory and legal documents. Since at the legislative level the realization of new formats of teaching is possible, the teacher of primary classes needs to understand how to achieve the goals, objectives and planned results of the lesson under changing conditions. The main subject where questions may arise in part of this work is "Russian language", since the methodology of teaching younger pupils in this scientific area contains a large number of features, starting with the organization of the process of analysis of language material. The importance of solving the issue of hybrid learning realization within the framework of elementary language education is also justified by analyzing articles and researches in this field.

Materials and methods. For the purpose of the most detailed consideration of the issues of realization of hybrid learning of junior schoolchildren in the content of Russian language lessons, in the article the definition of such a concept as "hybrid learning" and its difference from "mixed" is outlined and disclosed. In addition, by analyzing the scientific literature

and research in the field of hybrid learning the main problems that may arise among the participants of educational relations in the process of teaching Russian language are highlighted.

Results. The ways of solving the problem of hybrid learning realization in the content of elementary language education in terms of different learning conditions are developed and described. For example, the variants of work on orthographic skill, application of the acquired knowledge in the practice of speech activity (including communication in virtual space) are offered. In addition, applications and platforms for the realization of hybrid teaching of Russian language to junior schoolchildren are outlined.

Discussion. The data obtained by searching and selecting the necessary information, as well as analyzing and synthesizing it, confirm the necessity of creating possible ways of solving the problems of implementing hybrid learning of junior schoolchildren within the framework of Russian language lessons. The prospects of application of this format of teaching in elementary school are determined.

Conclusion. The conclusion is made about the directions of elementary language education in which the realization of hybrid learning can be effective. The main features of this direction in the aspect of work of junior schoolchildren at Russian language lessons are highlighted and the specifics of work with students of primary school age are taken into account. The examples of hybrid learning application in Russian language lessons, including with different groups of students, are also given.

Keywords: Elementary education; Russian language; Hybrid learning; Elementary schoolchildren; Language material.

Highlights:

An analysis of the concepts of “hybrid learning” and “blended learning” is presented;

Problems of realization of hybrid learning within the framework of Russian language lessons in elementary school and ways of their solution are outlined;

Perspectives of hybrid learning realization within the framework of Russian language lessons in elementary school are defined.

References

1. Nesmelov P.A. (2022), *Otnosheniye uchiteley i obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy k distantsionnym formam*

obucheniya po rezul'tatam [Attitude of teachers and students of general educational organizations to distance forms of education by results], *Molodoy uchenyy*, 22 (417), 21–23. EDN: EMYJHS (In Russian).

2. Pokholkov Yu.V. & Goryanova L.N. (2022), *Yazykovaya sreda: ot ponyatiya k printsipam sozdaniya* [Language environment: from the concept to the principles of creation], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 7, 123–136. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136. (Scopus). (In Russian).

3. Bekisheva T.G. (2020), *Effektivnost' primeneniya gibridnoy i smeshannoy form obucheniya inostrannomu yazyku v VUZe* [Efficiency of application of hybrid and mixed forms of teaching a foreign language at the university], *Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Lingvisticheskiye i kul'turologicheskiye aspekty sovremennogo inzhenerenogo obrazovaniya" "Yazyk. Obshchestvo. Obrazovaniye", 10–12 noyabrya 2020 goda* [Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference "Linguistic and Cultural Aspects of Modern Engineering Education" "Language. Society. Education", Tomsk, November 10–12, 2020, 207–210. EDN: XYNUMN (In Russian).

4. Drobotenko Y.B. (2022), [Competence of a teacher for the implementation of hybrid learning: characteristics and content], *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem "Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo – 2022"* [Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation "Trends in the development of education: teacher, educational organization, society – 2022"], Izdatel'stvo "Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu. «Izdatel'skiy dom "Sreda", Cheboksary 11–20. EDN: YKSCGK (In Russian).

5. Krechetnikov K.G. (2019), *Osobennosti organizatsii smeshannogo obucheniya* [Features of the organization of blended learning], *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 4. EDN: TONREM (In Russian).

6. Resenchuk A.A. & Tuneva N.V. (2021), *Ispol'zovaniye gibridnogo obucheniya v mnogonatsional'nykh gruppakh studentov vuza* [The use of hybrid learning in multinational groups of university students], *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 5, 3 (19), 212–220. DOI 10.21603/2542-1840-2021-5-3-212-220. EDN: SRNNKH (In Russian).

7. Bogdanova A.V., Aleksandrova Y.K., Goiko V.L. & Orlova V.V. (2023), *Onlayn-obrazovaniye posle pandemii: issledovaniye problem i vozmozhnostey studentov instrumentami bol'shikh dannykh* [Online education after the pandemic: study of problems and opportunities for students with the tools of big data], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 32, 10, 133–150. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-10-133-150. (Scopus). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.11.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 29.11.2023.

The article was submitted 10.11.2023; approved after reviewing 14.11.2023; accepted for publication 29.11.2023.

Научная статья

УДК 378 + 377

ББК 74.4 + 78.64

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.010

Е. Ю. Никитина¹, О. Ю. Афанасьева², В. С. Цилицкий³

¹ORCID № 0000-0001-9550-4700

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

E-mail: elenaurieva@bk.ru

²ORCID № 0000-0001-9289-1573

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

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-8113-8145

Кандидат педагогических наук, начальник управления научной работы, доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: cilickiivs@cspu.ru

**ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
«БАЗОВЫЙ ФУНКЦИОНАЛ И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ
ОПЦИИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ
ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ»**

Аннотация

Введение. Явно выраженная в настоящее время тенденция к модернизации мониторинга результатов научной деятельности выражается в оптимизации ее показателей, которые должны соответствовать уровню современной науки. Цель настоящей статьи – обосновать необходимость и принципы разработки дополнительной профессиональной программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета, направленной на обучение слушателей изложению результатов своей научной работы в виде научной статьи с учетом современной методики рейтингования публикационной активности авторов.

© Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Цилицкий В. С., 2023

Основа разработки и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета, направленной на обучение слушателей изложению результатов своей научной работы в виде научной статьи с учетом современной методики рейтингования публикационной активности авторов.

Материалы и методы. Важнейшим методом исследования послужил анализ федеральных государственных стандартов высшего образования и нормативных документов, посвященных совершенствованию методик оценки и мониторинга научно-исследовательской деятельности педагогических и научных кадров, который выступил в качестве концептуальной основы для разработки указанной программы. Было также осуществлено обобщение итогов изучения психолого-педагогической литературы по проблемам непрерывного образования и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. По окончании реализации программы был проведен опрос слушателей и проанализированы ответы респондентов.

Результаты. Учебная программа повышения квалификации «Базовый функционал и дополнительные опции для улучшения показателей публикационной активности» разработана на основе принципов, изложенных в основных положениях. Исходя из этих принципов были спроектированы структура и содержание программы, определен ее оптимальный объем, а также выявлена ее целевая аудитория — слушатели, областью профессиональной деятельности которых является образование и наука.

Обсуждение. Проведенный опрос продемонстрировал высокий показатель удовлетворенности респондентов содержанием программы повышения квалификации, актуальностью планируемых результатов обучения. Реализация программы позволила также выявить ее отдельные недочеты и наметить перспективу ее оптимизации.

Заключение. Проведенное исследование показало обоснованность подходов и принципов, лежащих в основе разработки обсуждаемой программы повышения квалификации. Итогом обеспечения оптимальных содержательных, организационных и кадровых условий реализации программы явился высокий уровень удовлетворенности слушателей, что нашло отражение в результатах проведенного среди них опроса. По мнению респондентов, актуальная на настоящий момент программа повышения квалификации, обладает достаточным ресурсом совершенствования и оптимизации в зависимости от отраженной в нормативных документах стратегии управления научно-исследовательской деятельностью ученых, характера целевой аудитории и конкретизированных задач обучения.

Ключевые слова: повышение квалификации; дополнительная профессиональная программа повышения квалификации; высшее образование; педагогический вуз; научно-исследовательская деятельность; публикационная активность; мониторинг результатов

научной деятельности; методики рейтингования публикационной активности авторов.

Основные положения:

– концептуальной основой программы повышения квалификации являются актуальные нормативные и правовые документов, определяющие отечественные тенденции в оценке публикационной активности ученых;

– содержание программы повышения квалификации детерминировано как требованиями к умениям академического письма, так и существующими практиками рейтингования публикационной активности авторов;

– важнейшим условием качественной разработки и эффективной реализации программы выступает участие специалистов, непосредственно организующих научно-исследовательскую работу профессорско-преподавательского состава вуза.

1 Введение (Introduction)

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы обусловлена рядом требований, к числу которых относится осуществление им научно-исследовательской деятельности, что отмечается в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Результаты научно-исследовательской работы педагогов находят отражение, в частности, в их публикационной активности, являющейся ключевым показателем качества и интенсивности их деятельности в сфере фундаментальных и прикладных исследований.

Изучение значительного корпуса статей, опубликованных в авторитетных отечественных и зарубежных изданиях, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования, показало, что авторы допускают ряд ошибок в структурировании научного текста, оформлении ссылок и библиографических списков; недостаточно хорошо знакомы с нормативными актами, регулирующими публикационную деятельность; не учитывают факторы, влияющие на повышение наукометрических показателей. Сказанное обуславливает необходимость обучения профессорско-преподавательского состава основам современного академического письма с учетом принятой методики рейтингования публикационной активности авторов

и научных изданий. Это обучение логично осуществлять в рамках системы повышения квалификации или переподготовки научно-педагогических работников с целью развития у них соответствующих умений. Следовательно, данная программа повышения квалификации предназначена для слушателей, областью профессиональной деятельности которых является образование и наука, а ее объектом, в том числе, — научная деятельность организации высшего образования.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Ведущим методом исследования был избран анализ выступивших в качестве концептуальной основы для разработки указанной программы нормативных документов, нацеленных на совершенствование мониторинга и методик оценки научно-исследовательской деятельности и публикационной активности преподавателей вузов (Национальный белый список научных изданий : утвержден межведомственной рабочей группой Минобрнауки РФ 20 октября 2022 г. № ДА/3855-пр. URL: <https://journalrank.rcsi.science/ru/record-sources/>; О работе по совершенствованию и оптимизации перечня научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук : [рекомендация : утверждена Высшей аттестационной комиссией (ВАК) при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации 22 июня 2023 года № 1-пл/2]. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=35&name=92548041002&f=19033>; Методика категорирования российских и международных научных изданий «Белого списка» : утверждена заместителем Министра науки и высшего образования Российской Федерации Д. С. Секиринским 15 мая 2023 г. URL: https://minobrnauki.gov.ru/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F.pdf; Регламент библиографической базы данных RUSSIAN SCIENCE CITATION INDEX : [утвержден Постановлением Рабочей группы по оценке и отбору изданий в RSCI 09 октября 2018 года : в ред. от 1 марта 2023 г.]. URL: <https://elibrary.ru/projects/>

rsci/reglament_RSCI.pdf; Справочная информация об отечественных изданиях, которые входят в международные реферативные базы данных и системы цитирования и в соответствии с пунктом 5 правил формирования перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (далее — Перечень) : [утверждена приказом Минобрнауки России от 12 декабря 2016 г. № 1586 : зарегистрирован Минюстом России 26 апреля 2017 г. № 46507 : с изм., приказ Минобрнауки России от 12 февраля 2018 г. № 99 : зарегистрирован Минюстом России 15 марта 2018 г. № 50368)]. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=19&name=3408291001&f=11575> и др.).

Источником информации для планирования результатов обучения по данной программе послужили профессиональные стандарты и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (Об утверждении профессионального стандарта «Научный руководитель научной организации» : [приказ Минтруда России от 10 марта 2021 года № 118н : зарегистрировано в Минюсте России 12 апреля 2021 года № 63065]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс»; Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель научной организации» : [приказ Минтруда России от 10 марта 2021 года № 117н : зарегистрировано в Минюсте России 12 апреля 2021 года № 63064]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс»; Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации высшего образования» : [приказ Минтруда России от 10 марта 2021 года № 116н : зарегистрировано в Минюсте России 12 апреля .2021 года № 63071]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» и др.).

Были осуществлены анализ и интерпретация содержания психолого-педагогической литературы по проблемам непрерывного образования и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, развития навыков академического письма [1; 2], а также путей повышения публикационной активности преподавателей высшей школы [3–10].

По окончании реализации программы был проведен опрос слушателей и проанализированы ответы респондентов.

3 Результаты (Results)

Учебная программа повышения квалификации «Базовый функционал и дополнительные опции для улучшения показателей публикационной активности» разработана на основе следующих принципов:

– концептуальной основой разработки программы повышения квалификации является комплекс актуальных нормативных документов, обуславливающих направления модернизации отечественной политики в области оценки публикационной активности ученых;

– содержание программы повышения квалификации определяют, с одной стороны, требования к уровню сформированности умений академического письма, а, с другой стороны, ведущие отечественные практики рейтингования публикационной активности, реализуемые с учетом общепринятых международных трендов;

– важнейшим условием качественной разработки и эффективной реализации программы является такое ведущее организационно-кадровое условие, как участие в этой работе специалистов, непосредственно отвечающих за организацию научно-исследовательской работы в вузе, а также за подготовку и выпуск журнала, входящего в перечень рецензируемых научных изданий.

Исходя из этих принципов были спроектированы структура и содержание программы. В Разделе 1 Научная статья, её структура и композиция представлена следующая информация:

– *научная статья как отдельный жанр научной прозы*: виды научных статей, структура научной статьи, особенности языка научной статьи;

– *оформление затекстовых элементов статьи*: условные обозначения, ссылки, примечания, таблицы, рисунки, формулы и уравнения;

– *оформление библиографического списка статьи*: требования,

предъявляемые к библиографическому списку, правила его оформления;

– *специфика представления элементов научной статьи на английском языке*: аннотация, ключевые слова, основные положения, библиографический список, персональные данные.

Раздел 2 *Авторитетные отечественные издания, международные реферативные базы данных и системы цитирования* рассматривает следующие вопросы:

– *российские рецензируемые научные издания, входящие в международные реферативные базы данных и системы цитирования*: Web of Science, Scopus, Astrophysics Data System, PubMed, MathSciNet, zbMATH, Chemical Abstracts, Springer, Agris или GeoRef;

– *национальный «белый список» научных изданий*: правила распределения по категориям научных изданий «белого списка», этапы формирования «белого списка» научных изданий, уровни «белого списка», методика категорирования российских и международных научных изданий «белого списка» (цель, метрики, правила, экспертное решение, научное направление, оценка качества), методика категорирования журналов в переходный период, экспертиза научных изданий с целью составления дополнения к «Белому списку»;

– *база данных Russian Science Citation Index (RSCI)*: база данных RSCI как содержательный компонент информационно-аналитической системы «Ядра РИНЦ»;

– *междисциплинарный индекс цитирования Web of Science Emerging Sources Citation Index (WoS ESCI)*: Web of Science Core Collection: Science Citation Index Expanded (SCI-Expanded); Social Sciences Citation Index (SSCI); Arts & Humanities Citation Index (A&HCI); Emerging Sources Citation Index (ESCI); указатель цитирования материалов конференции — наука (CPCI-S); указатель цитирования материалов конференции — общественные и гуманитарные науки (CPCI-SSH); указатель цитирования книги — наука (BKCI-S);

указатель цитирования книги — общественные и гуманитарные науки (BKCI-SSH) — 2005-настоящее время; Current Chemical Reactions (CCR-Expanded); Index Chemicus (IC).

Количество лекционных и практических занятий представлено в оптимальном соотношении 1:2, что позволяет в ходе выполнения индивидуальных заданий сформировать необходимые первичные умения.

4 Обсуждение (Discussion)

По окончании программы повышения квалификации ее слушателям предложено ответить на ряд вопросов: Как Вы оцениваете (от 0 до 5 баллов) актуальность данной программы? Какой из разделов вызвал наибольшее количество трудностей или вопросов? Удовлетворены ли Вы качеством работы кадрового состава, обеспечивающего программу? Есть ли необходимость внесения изменений и поправок в содержание и структуру программы?

Опрос показал следующие результаты: 95 % респондентов оценили актуальность программы на 4 и 5 баллов; работой коллектива преподавателей полностью удовлетворены 90 % слушателей. Наибольшие затруднения ожидаемо вызвали разделы программы, посвященные изучению наукометрических показателей публикационной активности (60 % респондентов), новым подходам к составлению структурированного библиографического списка для разработки темы научного исследования (55%) и представлению отдельных компонентов статьи на английском языке (70%). Большинство обучающихся по данной программе (75%) выразили свое удовлетворение соотношением лекционных и практических занятий, а также насыщенностью последних заданиями из разных разделов курса.

Мысль о перспективе совершенствования программы и внесении в нее корректив поддержали 40% слушателей, особенно научные руководители магистрантов и аспирантов, предложившие ряд идей, например, разработку курса «Современное академическое письмо (на

русском и английском языках)», который был бы крайне востребован всеми начинающими исследователями. Необходимость такого курса продиктована, в частности, требованиями ряда редакций отказаться от использования программы *Google Переводчик* для представления статей или их отдельных компонентов на английском языке.

Что касается преподавателей, реализующих данную программу повышения квалификации, то они также увидели пути ее дальнейшего развития: адаптацию под конкретные категории слушателей, разработку электронного варианта учебно-методического обеспечения курса и т. д.

5 Заключение (Conclusion)

Реализация дополнительной программы повышения квалификации «Базовый функционал и дополнительные опции для улучшения показателей публикационной активности» продемонстрировала обоснованность подходов и принципов, лежащих в основе ее разработки, а именно: использование нормативных документов в области оценки публикационной активности ученых в качестве концептуальной базы; апелляция к отечественным и зарубежным практикам рейтингования; участие в реализации программы квалифицированных специалистов в сфере организации и оценки публикационной деятельности авторов.

Участники опроса, проведенного по итогам реализации данной программы повышения квалификации, оценили ее как актуальную, способствующую развитию компетенций в области представления результатов фундаментальных или прикладных исследований в авторитетных изданиях, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования. Достоинством данной программы является сочетание базового содержания и вариативной информации, которая может обновляться в зависимости от изменений практик оценки публикационной активности и требований, представленных в нормативных документах.

Библиографический список

1. Сысоев П. В., Сорокин Д. О., Евстигнеева И. А. Формирование компетенции в области академического письма научно-педагогических работников вузов // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 1 (61). С. 658–671. DOI 10.32744/pse.2023.1.39. EDN: NDCAGF (Scopus).
2. Raitskaya L. & Tikhonova E. (2020), “Pressure to Publish Internationally: Scholarly Writing Coming to the Fore”, *Journal of Language and Education*, no. 6 (1), pp. 4–7. DOI 10.17323/jle.2020.10631 (Scopus, WoS).
3. Tikhonova E. & Raitskaya L. (2021), “Improving Submissions to Scholarly Journals via Peer Review”, *Journal of Language and Education*, vol 7 (2), pp. 5–9. (Scopus, WoS).
4. Мамонова В. С., Ильина Т. В. Рейтинговая система оценки публикационной активности авторов // *Образовательные технологии и общество*. 2018. Т. 21, № 3. С. 249–258. EDN: XTERTN (WoS).
5. Ким И. Н., Солоненко А. А. О мерах по повышению публикационной активности преподавателя вуза и негативных аспектах, возникающих при выполнении данного норматива // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2023. № 2 (64). С. 50–57. DOI 10.46845/2071-5331-2023-2-64-50-57. EDN EKBMPS
6. Гельман В. Я. Тенденции в развитии научно-публикационной активности // *Экономика науки*. 2021. Т. 7, № 3. С. 188–194. DOI 10.22394/2410-132X-2021-7-3-188-194. EDN VAYZES
7. Анпилов С. М., Сорочайкин А. Н. Применение наукометрических показателей БД РИНЦ для сравнительной характеристики качества публикационной активности ряда самарских вузов // *Основы экономики, управления и права*. 2019. № 1 (19). С. 39–47. DOI 10.51608/23058641_2019_1_39. EDN OPUAUJ
8. Kalgin A.S., Kalgina O.V. & Lebedeva A.A. (2019), “Publication metrics as a tool for measuring research productivity and their relation to motivation”, *Вопросы образования*, no. 1, pp. 44–48. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-44-86, EDN: VXMPZS (Scopus, RSCI).
9. Марголис А. А., Пономарева В. В., Сорокова М. Г. Особенности «Российского Хирша»: предикторы цитируемости научных статей в РИНЦ // *Вопросы образования*. 2020. № 1. С. 230–255. DOI 10.17323/1814-9545-2020-1-230-255. EDN: WSHPBT (Scopus, RSCI).
10. Питухин Е. А., Зятева О. А. Анализ динамики публикационной активности вуза в разрезе категорий сотрудников // *Перспективы науки и образования*. 2021. № 4 (52). С. 566–576. DOI 10.32744/pse.2021.4.37 (Scopus).

Ye. Yu. Nikitina¹, O. Yu. Afanasyeva², V. S. Tsilitiski³

¹ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor (Full), Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Russian Language,
Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University,

Chelyabinsk, Russia.
E-mail: elenaurieva@bk.ru

²ORCID No 0000-0001-9289-1573
Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of English Philology, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: afanasevaou@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0002-8113-8145
Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Scientific Work,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: cilickiivs@cspu.ru

**FUNDAMENTALS OF THE DEVELOPMENT
AND IMPLEMENTATION OF AN ADDITIONAL
PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM
“BASIC FUNCTIONALITY AND ADDITIONAL
OPTIONS TO IMPROVE PUBLICATION
ACTIVITY INDICATORS”**

Abstract

Introduction. The current tendency to modernize monitoring of the results of scientific activity is expressed in the optimization of its indicators, which must correspond to the level of modern science. The purpose of this article is to substantiate the need and principles for developing an advanced professional training program for university teaching staff, aimed at training participants to present the results of their research in the form of a scientific article, taking into account the modern methodology for rating the publication activity of authors.

Materials and Methods. The most important research method is the analysis of federal state standards of higher education and regulatory documents devoted to improving methods for assessing and monitoring the research activities of teaching and scientific personnel, which acts as the conceptual basis for the development of this program. A generalization of the results of the study of psychological and pedagogical literature on the problems of lifelong education and advanced training of teaching staff of higher educational institutions was also carried out.

At the end of the course, a survey of participants was conducted and their responses were analyzed.

Results. The program for advanced professional training “Basic functionality and additional options for improving publication activity indicators” was developed based on the principles set out in the highlights. Guided by these principles, we designed the structure and content of the program, determined its optimal volume, and identified its target audience — researchers whose areas of professional activity are education and science.

Discussion. The survey demonstrated a high level of the respondents’ satisfaction with the content of the advanced professional training program and the relevance of the projected learning outcomes. The implementation of the program made it possible to identify its shortcomings and outline the prospects for its optimization.

Conclusion. The conducted research showed the validity of the approaches and principles underlying the development of the discussed professional advanced training program. The result of ensuring optimal substantive, organizational and personnel conditions for the implementation of the program was a high level of satisfaction among the respondents, which was reflected in the results of the survey. According to the respondents, the currently relevant advanced training program has sufficient resources for improvement and optimization, depending on the strategy for managing the research activities of researchers reflected in the regulatory documents, the character of the target audience and specific training objectives.

Keywords: Advanced professional training; Advanced professional training program; Higher education; Pedagogical university; Research activities; Publication activity; Monitoring the results of scientific activities; Methods for rating the publication activity of authors.

Highlights:

The conceptual basis of the advanced professional training program comprises regulatory and legal documents that determine domestic trends in assessing the publication activity of researchers;

The content of the advanced professional training program is determined both by the requirements for academic writing skills and by existing practices for rating the publication activity of authors;

The most important condition for the high-quality development and effective implementation of the advanced professional training program is the participation of specialists who directly organize the research work of the university teaching staff.

References

1. Sysoyev P.V., Sorokin D.O. & Yevstigneyeva I.A. (2023), *Formirovaniye kompetentsii v oblasti akademicheskogo pis'ma nauchno-pedagogicheskikh ra-botnikov vuzov* [Formation of competence in the field of academic writing of scientific and pedagogical workers of universities], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 1 (61), 658–671. DOI 10.32744/pse.2023.1.39. EDN: NDCAGF (Scopus). (In Russian).
2. Raitskaya L. & Tikhonova E. (2020), “Pressure to Publish Internationally: Scholarly Writing Coming to the Fore”, *Journal of Language and Education*, no. 6 (1), pp. 4–7. DOI 10.17323/jle.2020.10631 (Scopus, WoS).
3. Tikhonova E. & Raitskaya L. (2021), “Improving Submissions to Scholarly Journals via Peer Review”, *Journal of Language and Education*, vol 7 (2), pp. 5–9. (Scopus, WoS).
4. Mamonova V.S. & Il'ina T.V. (2018), *Reytingovaya sistema otsenki publikatsionnoy aktivnosti avtorov* [Rating system for assessing the publication activity of authors], *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*, 21, 3, 249–258. EDN: XTERTN (WoS). (In Russian).
5. Kim I.N. & Solonenko A.A. (2023), *O merakh po povysheniyu publikatsi-onnoy aktivnosti prepodavatelya vuza i negativnykh aspektakh, voznikayu-shchikh pri vypolnenii dannogo normativa* [On measures to increase the publication activity of a university teacher and the negative aspects that arise when implementing this standard], *Izvestiya Baltiyskoy gosudar-stvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskiye nauki*, 2 (64), 50–57. DOI 10.46845/2071-5331-2023-2-64-50-57. EDN EKBMP5 (In Russian).
6. Gel'man V.Ya. (2021), *Tendentsii v razvitiy nauchno-publikatsionnoy aktivnosti* [Trends in the development of scientific and publishing activity], *Ekonomika nauki*, 7, 3, 188–194. DOI 10.22394/2410-132X-2021-7-3-188-194. EDN VAYZES (In Russian).
7. Anpilov S.M. & Sorochaykin A.N. (2019), *Primeneniye nauko-metriche-skikh pokazateley BD RINTS dlya sravnitel'noy kharakteristiki kachestva publikatsionnoy aktivnosti ryada samarskikh vuzov* [Application of scientometric indicators of the RSCI database for comparative charac-

teristics of the quality of publication activity of a number of Samara universities], *Osnovy ekonomiki, upravleniya i prava*, 1 (19), 39–47. DOI 10.51608/23058641_2019_1_39. EDN OPUAUJ (In Russian).

8. Kalgin A.S., Kalgina O.V. & Lebedeva A.A. (2019), “Publication metrics as a tool for measuring research productivity and their relation to motivation”, *Вопросы образования*, no. 1, pp. 44–48. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-44-86, EDN: VXMPZS (Scopus, RSCI).

9. Margolis A.A., Ponomareva V.V. & Sorokova M.G. (2020), *Osobennosti “Rossiyskogo Khirsha”*: *prediktory tsitiruyemosti nauchnykh statey v RINTS* [Features of the “Russian Hirsch”: predictors of citation rates of scientific articles in the RSCI], *Voprosy obrazovaniya*, 1, 230–255. DOI 10.17323/1814-9545-2020-1-230-255. EDN: WSHPBT (Scopus, RSCI). (In Russian).

10. Pitukhin Ye.A. & Zyateva O.A. (2021), *Analiz dinamiki publikatsionnoy aktivnosti vuza v razreze kategoriy sotrudnikov* [Analysis of the dynamics of university publication activity in the context of employee categories], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 4 (52), 566–576. DOI 10.32744/pse.2021.4.37 (Scopus). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 18.10.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 07.11.2023.

The article was submitted 18.10.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 07.11.2023.

Научная статья
УДК 378
ББК 74.489
DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.011

С. И. Проценко

ORCID № 0000-0001-8704-7669

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, информационных технологий и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail: svproc@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ «ЯДРА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического вуза. Рассматривается профессиональная компетентность педагога как характеристика, определяющая его способности для решения профессиональных задач. Цель статьи — обосновать значимость участия работодателей в образовательном процессе педагогического вуза, которое способствует открытости профессионального образования.

Материалы и методы. В процессе исследования проводился анализ нормативно-правовых документов, касающихся подготовки педагогических кадров. Также анализировалось содержание дисциплин, изучение которых способствует формированию профессиональных компетенций бакалавров. В результате выяснено, что участие работодателей в образовательном процессе Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева способствует успешности подготовки будущих педагогов.

Результаты. В качестве результата такой деятельности приводятся конкретные примеры. Иллюстрируется специфика выполнения студентами практико-ориентированных заданий, имеющих характер их непосредственного применения в будущей профессиональной деятельности. Также раскрывается процесс формулировки тем исследовательских работ, имеющих непосредственное отношение к образовательным учреждениям. Описывается практика проведения итоговой аттестации бакалавров в форме профессионального

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях реализации «ядра высшего педагогического образования»

© Проценко С. И., 2023

(демонстрационного) экзамена. Работодатели, выступающие в роли экспертов на экзамене, оценивают результаты освоения образовательных программ и готовность выпускников к решению профессиональных задач. Итогом такой совместной деятельности является предложение трудоустройства выпускникам от работодателей.

Обсуждение. Заинтересованность работодателей в качественно подготовленных кадрах способствует их участию в образовательном процессе по подготовке бакалавров педагогического вуза. Такая совместная работа преподавателей и работодателей оказывает положительное влияние на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

Заключение. Активное участие работодателей в образовательном процессе будущих учителей будет способствовать формированию их способностей для решения профессиональных задач. Согласно принятой Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования работодатели должны будут разрабатывать маршруты сопровождения выпускников в дальнейшей их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; будущие педагоги; ядро высшего педагогического образования; работодатели; профессиональный (демонстрационный) экзамен; практико-ориентированные задания.

Основные положения:

- проанализированы методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию;
- представлены ключевые аспекты участия работодателей в образовательном процессе педагогического вуза с целью формирования профессиональных компетенций студентов;
- предложены учебные задания, выполняя которые будущие педагоги приобретают необходимые профессиональных компетенций.

1 Введение (Introduction)

В сентябре 2022 года начал действовать документ «Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). В нем отмечается, что компетентностная модель образовательных программ

включает в себя блоки универсальных и общепрофессиональных компетенций, установленных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), а также профессиональные компетенции, установленные образовательной организацией, сформулированные на основе профессионального стандарта «Педагог» (О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») : письмо Минпросвещения России от 14 декабря 2021 года № АЗ-1100/08).

Профессиональная компетентность педагога может трактоваться как характеристика, определяющая его способности для решения профессиональных задач (Сафонова Л. А., Проценко С. И., Воинова И.В. Формирование ИКТ-компетентности будущего учителя информатики в аспекте разработки и применения цифровых образовательных ресурсов // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 7-3 (97). С. 44–47). Х. Х. Этуев и другие в своем исследовании особо отмечают такое свойство компетенции, как ориентированность на практику [1]. Сформированность профессиональных компетенций педагога доказывается в процессе решения профессиональных задач.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В настоящее время рынок труда предъявляет высокие требования к качеству профессионального образования выпускников. Как показал анализ нормативно-правовых документов, касающихся подготовки педагогических кадров, большое внимание уделяется усилению практической предметной компоненты и исследовательской компоненты педагогического образования, а также разработана и предложена система независимой оценки профессиональных компетенций выпускников (Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р).

Существует и проблема количества выпускников образовательных организаций высшего образования в связи с возрастной ротацией педагогических кадров.

Происходящие изменения в системе общего образования влекут за собой корректировку содержания, технологий, управления и инфраструктуры педагогического образования, которое должно обеспечивать качественную подготовку педагогических кадров. Одной из проблем, препятствующих необходимой подготовке будущих педагогов, называется малое участие работодателей в этом процессе.

Для удовлетворения предъявляемых требований нужно, чтобы работодатели активно участвовали в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей. Как показывает практика, участие работодателей в образовательном процессе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» способствует успешности подготовки будущих педагогов. Вовлеченность работодателей в образовательный процесс вуза способствует формированию механизма прогнозирования региональной кадровой потребности в педагогах и развитию системы целевого обучения.

3 Результаты (Results)

Работодатели ведут дисциплины по выбору из предметно-методического модуля. Разработка рабочих программ по таким дисциплинам осуществляется совместно. Преподаватели и работодатели обсуждают практико-ориентированные задания, которые студенты должны выполнять на занятиях. А. Л. Королев и Н. Б. Паршукова также отмечают практико-ориентированный характер подготовки обучающихся и прикладную направленность образования [2].

Выполнение таких заданий может требовать от студента:

- демонстрацию фрагмента урока;
- методические рекомендации по выполнению определенных заданий дисциплины;

– разработку цифрового образовательного ресурса (ЦОР) по определенной теме и другие.

Например, в процессе обучения дисциплине «Цифровые образовательные ресурсы и их разработка» студенты выполняют следующие задания:

1. Разработайте ЦОР для учащихся 5 класса по информатике в рамках действующих учебников. В отчетном документе разместите ссылку на разработанный ресурс и опишите его по следующим критериям: название ЦОР; учебник информатики (библиографическое описание); тема; вид ресурса (обучающий, контролирующий, тренажер и другие); цель созданного ресурса.

2. Раскройте понятие «педагогический дизайн». Найдите несколько определений, где в качестве определяющего понятия рассматриваются различные объекты. Рассмотрите модели педагогического дизайна, охарактеризуйте этапы реализации моделей в процессе разработки ЦОР.

3. Подготовьте презентацию на тему: «Свободное программное обеспечение для разработки ЦОР», которая должна соответствовать предложенному плану:

1. Название программного обеспечения (ПО).
2. Авторы, адрес размещения ПО.
3. Назначение ПО (для разработки какого вида ЦОР предназначено).
4. Возможности ПО (что конкретно можно разработать).
5. Алгоритм разработки (как можно разработать)
6. Пример поэтапной разработки ЦОР (с иллюстрациями).
7. Преимущества ПО.
8. Недостатки ПО.

Используя коллекции цифровых образовательных ресурсов федерального уровня, выберите образовательный ресурс, изучите его возможности и дайте характеристику.

В ходе выполнения такого рода заданий у студентов формируется профессиональная компетенция, связанная с организацией образовательного процесса с использованием современных образовательных технологий (Проценко С. И., Сафонова Л. А. Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2021 № 2. С.83–92). Так и авторы статьи «Электронные образовательные ресурсы как дидактический инструмент цифровой трансформации общего образования: проблемы использования» подчеркивают значимость владения современным педагогом цифровыми технологиями как в процессе обучения, так и в воспитании обучающихся [3]. О. Н. Троицкая и Е. Д. Вохтомина отмечают в своей работе о возникающей у педагогов необходимости создания собственного образовательного контента [4]. Вполне естественно, что данное умение должно быть сформировано у будущих педагогов.

В рамках обучения дисциплине «Информационные технологии и блоггинг» студентам предлагается выполнить, например, такие задания:

1. С помощью поисковой системы найдите информацию о видеоконтенте образовательного назначения. Перечислите основные виды образовательного видеоконтента (не менее пяти) и их функции.

2. С помощью поисковой системы найдите определения понятия «образовательный блог». Запишите различные трактовки понятия «образовательный блог» (не менее пяти), указав автора определения.

Рассмотрите различные классификации образовательных блогов. Запишите те виды блогов, которые, на Ваш взгляд, подходят для обучения учащихся школьному курсу информатики.

В процессе выполнения заданий такого плана студенты развивают критическое мышление, которое необходимо при работе с информацией, где требуется умение выделять главное и второстепенное,

анализировать различные стороны понятий (Проценко С. И., Сафонова Л. А., Милославская А. М. Технология развития критического мышления в анализе медиаконтента // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 9-3 (111). С. 59-62).

Работодатели участвуют в конференциях различных направлений, круглых столах, где в ходе дискуссий выявляются проблемные области деятельности образовательных организаций. Затем при совместном обсуждении формулируются темы выпускных квалификационных работ, которые пишут студенты, прикрепленные к конкретным образовательным организациям на время прохождения педагогической практики. В ходе практики студенты проводят педагогический эксперимент, предусмотренный структурой исследования. Таким образом, достигается проверка выдвинутой в ходе исследования гипотезы и формулируется практическая значимость работы.

Например, заказчиком исследования по теме «Использование образовательных веб-квестов при изучении темы «Системы счисления» учащимися основной школы» выступает МОУ «Гимназия 29» (городской округ Саранск, Республика Мордовия); в разработке темы «Формирование исследовательских компетенций старшеклассников средствами математического и компьютерного моделирования» заинтересовано МОУ «Лицей №43» (городской округ Саранск, Республика Мордовия); исследование по теме «Обучение учащихся основной школы программированию на высокоуровневых языках общего назначения с использованием интерактивных технологий» проходит по заказу МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 им. Героя Советского Союза П. И. Орлова» г.о. Саранск Республики Мордовия.

В ходе выполнения исследовательских работ студенты формируют профессиональную компетенцию, направленную на освоение и использование теоретических знаний и практических умений и навыков в предметной области при решении профессиональных задач (Проценко С. И., Васенина Е. С., Кормилицына Т. В. Математическое

представление трехмерных объектов как средство инновационной профориентации // Учебный эксперимент в образовании. 2021. № 4 (100). С.70-75).

Большой объем времени работодатели уделяют студентам во время прохождения производственной (педагогической) практики, где они курируют будущих педагогов в процессе проведения различных видов деятельности.

Выполняя задачи, поставленные в рамках прохождения производственной практики, студенты имеют возможность проверить сформированность профессиональных компетенций, связанных с умениями планировать, организовывать, контролировать и координировать образовательный процесс; осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность. В данном аспекте нельзя не отметить и способность будущих педагогов квалифицировано использовать средства информационно-коммуникационных технологий при решении профессиональных задач [5].

Финальным этапом совместной деятельности вуза и работодателей является проведение государственной итоговой аттестации (ГИА) бакалавров. На основании Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года решение задачи совершенствования системы оценки качества подготовки педагогических кадров предусматривает создание системы оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников в рамках государственной итоговой аттестации, регулируемой федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального и высшего образования, включая государственный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы, предполагающей комплексную оценку результатов освоения образовательной программы, путем внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена как одной из обязательных форм проведения государственной итоговой аттестации (Концепция подготовки педа-

гогических кадров для системы образования на период до 2030 года : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р).

В рамках учебной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева имеется опыт проведения итоговой аттестации бакалавров в форме профессионального (демонстрационного) экзамена, цель которого состоит в проверке уровня освоения студентами образовательных программ, а также степени готовности выпускников к выполнению задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Членами ГИА являются независимые эксперты из числа работодателей, для которых организация и проведение профессиональных (демонстрационных) экзаменов дает возможность: создать кадровый потенциал; повысить свою методическую компетентность; принять участие в оценивании качества и условий подготовки будущих педагогов. Эксперты наблюдают за ответами выпускников из специальной аудитории, которая отделена от аудитории проведения экзамена стеклом. В основной аудитории аттестуемый дает ответ на задание профессионального (демонстрационного) экзамена, представляющее собой описание педагогической ситуации с определенными условиями (демонстрация фрагмента урока), реализацию которого должен подготовить и продемонстрировать отвечающий. В демонстрации смоделированного фрагмента урока в качестве учащихся участвуют волонтеры профессионального (демонстрационного) экзамена, который проходит в демонстрационной площадке для подготовки и проведения демонстрационного экзамена) Межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций вуза.

Выполнение заданий сопровождается ситуациями, в которых студенты демонстрируют использование современных методов и технологий обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; способы организации развивающей образовательной среды для дос-

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях реализации «Ядра высшего педагогического образования»

тижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых учебных предметов.

Например, формулировки вопросов в билетах могут быть следующими:

1. Продемонстрируйте фрагмент урока информатики для 9-го класса по теме: «Моделирование как метод познания» с учетом рациональности использования выбранных дидактических, информационных и технических средств обучения, применения форм, методов и приемов обучения, способов контроля и оценки предметных результатов, степени вовлеченности обучающихся в деятельность и представьте его технологическую карту.

2. Продемонстрируйте фрагмент урока информатики для 8-го класса по теме: «Элементы алгебры логики» с учетом рациональности использования выбранных дидактических, информационных и технических средств обучения, применения форм, методов и приемов обучения, способов контроля и оценки предметных результатов, степени вовлеченности обучающихся в деятельность и представьте его технологическую карту.

3. Продемонстрируйте фрагмент урока информатики для 8-го класса по теме: «Системы счисления» с учетом рациональности использования выбранных дидактических, информационных и технических средств обучения, применения форм, методов и приемов обучения, способов контроля и оценки предметных результатов, степени вовлеченности обучающихся в деятельность и представьте его технологическую карту.

4. Продемонстрируйте фрагмент урока информатики для 10-го класса базового уровня по теме: «Информационная грамотность и информационная культура» с учетом рациональности использования выбранных дидактических, информационных и технических средств обучения, применения форм, методов и приемов обучения, способов контроля и оценки предметных результатов, степени вовлеченности

обучающихся в деятельность и представьте его технологическую карту.

5. Пр продемонст рируйте фрагмент урока информатики для 7-го класса по теме: «Информационные процессы» с учетом рациональности использования выбранных дидактических, информационных и технических средств обучения, применения форм, методов и приемов обучения, способов контроля и оценки предметных результатов, степени вовлеченности обучающихся в деятельность и представьте его технологическую карту.

6. Пр продемонст рируйте фрагмент урока информатики для 7-го класса по теме: «Компьютерная графика» с учетом рациональности использования выбранных дидактических, информационных и технических средств обучения, применения форм, методов и приемов обучения, способов контроля и оценки предметных результатов, степени вовлеченности обучающихся в деятельность и представьте его технологическую карту.

По окончании обучения выпускники получают предложения трудоустройства в образовательные организации от работодателей, которые, в первое время выступают в роли наставников молодых специалистов. В свою очередь вуз интересуется карьерой трудоустроившихся в образовательные организации выпускников, предлагает им пройти программы повышения квалификации по тем направлениям, в которых заинтересованы педагоги.

4 Обсуждение (Discussion)

Рассматривая проблему формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогических вузов в условиях цифровой трансформации экономики и общественной жизни, проводился анализ научных публикаций, отражающих непрерывность и преемственность профессионального развития педагогических кадров. Колоссальный опыт непрерывного педагогического образования представлен в статье «Модель непрерывного педагогического образования: опыт Московского педагогического государственного университета» [6]. Авторы

исследования анализируют модель подготовки педагогических кадров в МПГУ в рамках кластера «Предпрофессиональное образование – среднее профессиональное образование – высшее профессиональное образование – дополнительное профессиональное образование». Можно сказать, что данная модель состоит из четырех звеньев. Хочется отметить четко выстроенную модель в плане решения проблемы подготовки будущих педагогов, начиная от профильных, педагогических классов средней школы и заканчивая послевузовским и дополнительным образованием.

В данной статье на примере подготовки бакалавров Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, описана реализация одного из звеньев указанной выше модели (высшее профессиональное образование), причем взят аспект формирования профессиональных компетенций будущих педагогов: даже внутри этого одного звена прослеживается цепочка непрерывного образования, в котором принимают участие и работодатели. Это подтверждается тем, что среди студентов, поступивших в наш вуз, есть бывшие обучающиеся общеобразовательных учреждений, посещавшие профориентационные мероприятия, проводимые на площадке вуза. Аргументируя сказанное, можно привести следующую статистику.

По результатам приемной кампании 2023 года, проведенной Мордовским государственным педагогическим университетом им. М. Е. Евсевьева, 15 % поступивших на бакалавриат (очная и заочная формы обучения) заключили договора о целевом обучении с образовательными организациями. Причем, 51 % договоров заключено с образовательными организациями г.о. Саранск, 45 % — с образовательными организациями районов Республики Мордовия, 4 % — с образовательными организациями других регионов РФ. Это свидетельствует о заинтересованности работодателей в выпускниках вуза, в обучении которых они принимают непосредственное участие, что

и подчеркивает положительное влияние на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

5 Заключение (Conclusion)

Изменения в нормативных документах привели к необходимости внесения корректив в образовательный процесс педагогических вузов. Таким образом, в рамках реализации Концепции подготовки педагогических кадров осуществляется:

- внедрение единых подходов к подготовке бакалавров педагогических вузов, которая учитывает требования ФГОС ОО и профессионального стандарта «Педагог» в условиях цифровизации образования;

- разработка и внедрение образовательных программ, направленных на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов, реализуемая в процессе совместной деятельности работодателей и преподавателей вуза;

- сопровождение работодателями студентов, проходящих производственную (педагогическую) практику;

- разработка и внедрение программ профессиональной переподготовки для студентов старших курсов, направленных на освоение новых компетенций в рамках имеющихся квалификаций;

- внедрение профессионального (демонстрационного) экзамена как одной из обязательных форм проведения государственной итоговой аттестации выпускников вуза;

- разработка и внедрение программ повышения квалификаций, имеющих своей целью повышение профессионального уровня состоявшегося педагога;

- прием студентов на обучение в вуз на условиях договора о целевом обучении с образовательными организациями.

Перечисленные выше направления в подготовке бакалавров педагогического вуза способствуют формированию их профессиональных компетенций.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева», регистрационный номер заявки № 16-538 от 24.07.2023 г., «Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического вуза в рамках изучения предметно-методического модуля «Информатика» в условиях реализации «Ядра высшего педагогического образования»» (руководитель Е. А. Тагаева). Автор выражает благодарность за финансовую поддержку исследования.

Библиографический список

1. Этуев Х. Х., Швиндт А. Н., Фролова О. В., Максимова М. В. Методический подход к формированию матрицы компетенций под запросы цифровой экономики // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 214–240. DOI 10.17323/1814-9545-2023-2-214-240 (Scopus, WoS).
2. Королев А. Л., Паршукова Н. Б. Компетентностный подход к отбору содержания дисциплины «Компьютерное моделирование» // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1. С. 97–130. DOI 10.25588/CSPU.2023.173.1.005.
3. Тарасова Н. В., Пастухова И. П., Чигрина С. Г. Электронные образовательные ресурсы как дидактический инструмент цифровой трансформации общего образования: проблемы использования // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 518–532. DOI 10.32744/pse.2022.5.31 (Scopus).
4. Троицкая О. Н., Вохтомина Е. Д. Методика применения цифровых инструментов для разработки образовательного контента в соответствии с заданной целью обучения // Информатика и образование. 2023. № 38 (2). С. 26–34. DOI 10.32517/0234-0453-2023-38-2-26-34.
5. Молчанова Е. А., Сафонова Л. А., Сафонов В. И. Медиатехнологии в профессиональной деятельности учителя информатики // Гуманитарные науки и образование. 2020 № 1. С. 85–89.
6. Антипова А. М., Березина Т. И., Ерохина Е. Л., Серякова С. Б. Модель непрерывного педагогического образования: опыт Московского педагогического государственного университета // Наука и школа. 2023. № 4. С. 104–120. DOI 10.31862/1819-463X-2023-4-104-120.

S. I. Procenko

ORCID No. 0000-0001-8704-7669
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Physics,

Information Technologies and Teaching Methods,
M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University,
Saransk, Russia.
E-mail: svproc@yandex.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PEDAGOGUES IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE “CORE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION”

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the formation of professional competencies of bachelors of a pedagogical university. The professional competence of a teacher is considered as a characteristic that determines his ability to solve professional problems. The purpose of the article is to substantiate and reveal the importance of employers' participation in the educational process of a pedagogical university, which contributes to the openness of vocational education.

Materials and methods. In the course of the research, the analysis of regulatory and legal documents related to the training of teaching staff was carried out. The content of disciplines, the study of which contributes to the formation of professional competencies of bachelors, was also analyzed. As a result, it was found out that the participation of employers in the educational process of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev contributes to the success of the training of future teachers.

Results. Specific examples are given as a result of such activities. The article illustrates the specifics of students' performance of practice-oriented tasks that have the character of their direct application in future professional activity. The process of formulating research topics directly related to educational institutions is also revealed. The practice of conducting the final certification of bachelors in the form of a professional (demonstration) exam is described. Employers acting as examiners evaluate the results of the development of educational programs and the readiness of graduates to solve professional problems. The result of such joint activity is the offer of employment to graduates from employers.

Formation of professional competencies of future
Pedagogues in the context of the implementation of the “core of Higher Pedagogical Education”

Discussion. Employers' interest in well-trained personnel contributes to their participation in the educational process for the preparation of bachelors of a pedagogical university. Such joint work of teachers and employers has a positive impact on the formation of professional competencies of future teachers.

Conclusion. The active participation of employers in the educational process of future teachers will contribute to the formation of their abilities to solve professional problems. According to the adopted Concept of teacher training for the education system, employers will have to develop routes to accompany graduates in their further professional activities.

Keywords: Professional competencies; Future teachers; The core of higher pedagogical education; Employers; Professional (demonstration) exam; Practice-oriented tasks.

Highlights:

Methodological recommendations for training personnel for pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content are analyzed;

The key aspects of employers' participation in the educational process of a pedagogical university in order to form professional competencies of students are presented;

Educational tasks are proposed, performing which future teachers acquire the necessary professional competencies.

References

1. Etuev H.H., Schwindt A.N., Frolova O.V. & Maksimova M.V. (2023), *Metodicheskiy podhod k formirovaniyu matricy kompetencij pod zaprosy cifrovoj ekonomiki* [Methodological approach to the formation of a matrix of competencies for the needs of the digital economy], *Voprosy obrazovaniya*. 2, 214–240. DOI 10.17323/1814-9545-2023-2-214-240 (Scopus, WoS). (In Russian).
2. Korolev A.L. & Parshukova N.B. (2023), *Kompetentnostnyj podhod k otboru sodержaniya discipliny "Komp'yuternoe modelirovanie"* [Competence-based approach to the selection of the content of the discipline "Computer modeling"], *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 1, 97–130. DOI 10.25588/CSPU.2023.173.1.005. (In Russian).
3. Tarasova N.V., Pastukhova I.P. & Chigrina S.G. (2022), *Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak didakticheskij instrument cifrovoj transformacii obshchego obrazovaniya: problemy ispol'zovaniya* [Electronic educational resources as a didactic tool of digital transformation of general education: problems of use], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 5 (59), 518–532. DOI 10.32744/pse.2022.5.31 (Scopus).

4. Troitskaya O.N. & Vokhtomina E.D. (2023), *Metodika primeneniya cifrovyyh instrumentov dlya razrabotki obrazovatel'nogo kontenta v sootvetstvii s zadannoj cel'yu obucheniya* [Methods of using digital tools to develop educational content in accordance with a given learning goal], *Informatika i obrazovanie*, 38 (2), 26–34. DOI 10.32517/0234-0453-2023-38-2-26-34. (In Russian).

5. Molchanova E.A., Safonova L.A. & Safonov V.I. (2020), *Mediatekhnologii v professional'noj deyatel'nosti uchitelya informatiki* [Media technologies in the professional activity of a computer science teacher]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, 1, 85–89. (In Russian).

6. Antipova A.M., Berezina T.I., Erokhina E.L. & Seryakova S.B. (2023), *Model' nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: opyt Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta* [The model of continuous pedagogical education: the experience of the Moscow Pedagogical State University], *Nauka i shkola*. 4, 104–120. DOI 10.31862/1819-463X-2023-4-104-120. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 25.10.2023; одобрена после рецензирования 03.11.2023; принята к публикации 07.11.2023.

The article was submitted 25.10.2023; approved after reviewing 03.11.2023; accepted for publication 07.11.2023.

Научная статья

УДК 378.147 : 811.112.2

ББК 74.489.0 : 81.432.4

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.012

Ю. А. Райсвих¹, Е. А. Бароненко², И. А. Орлова³

¹ORCID № 0000-0001-5980-5450

Кандидат педагогических наук,

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

E-mail: raisvihya@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-6638-6610

Доцент, кандидат педагогических наук,

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

E-mail: baronenkoea@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-8181-8178

Старший преподаватель кафедры английского языка и методики обучения
английскому языку, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: orlovaia@cspu.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация

Введение. В данной статье освещается проблема формирования деловой иноязычной компетенции у магистрантов неязыковых специальностей. Авторы рассматривают проблемы, с которыми сталкиваются при подготовке обучающихся к будущей профессиональной деятельности в магистратуре. Основной фокус при обучении магистрантов неязыковых специальностей направлен на усвоение профессиональных терминов и наиболее характерных для специализированной литературы грамматических структур в целях успешного осуществления как письменной, так и устной деловой коммуникации, что требует подбора профессионально ориентированных интерактивных и коммуникативных форм и методов работы.

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

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 6, 2023

Материалы и методы. В процессе практической деятельности и анализа научной литературы определены подходы для подбора адекватных форм и методов подготовки магистрантов в рамках курса «Деловой иностранный язык». Этими подходами явились системный, деятельностный и коммуникативный. Основная цель заключалась в сокращении разрыва между высоким уровнем требований, предъявляемых к магистрантам, и диагностируемым реальным уровнем сформированности исследуемой компетенции. Особое внимание уделялось подбору аутентичных профессионально-ориентированных учебных материалов, способствующих подготовке магистрантов к коммуникации в конкретной профессиональной сфере.

Результаты. Анализ результатов проведенной работы наглядно демонстрирует значительный рост уровня сформированности деловой иноязычной компетенции у магистрантов неязыковых специальностей благодаря учету ее лингводидактических особенностей. Магистранты, опираясь на полученные знания и сформированные умения, могут подготовить аннотацию к научной статье по их специальности, высказаться на изучаемом иностранном языке по определенной профессиональной теме, а также вступить в диалог с коллегами для решения поставленных коммуникативных задач. Систематическая работа над аутентичными текстами по специальности способствовала формированию умения анализа и отбора информации, необходимой для исследовательской работы магистрантов.

Обсуждение. Авторы обобщают и осмысливают результаты анализа работ ученых по проблеме формирования иноязычной деловой компетенции у студентов неязыковых специальностей. Делается вывод о важности грамотной организации преподавателями высшей школы работы со студентами в аспекте формы и содержания образовательного контента. Соотнесение проблематики данной статьи с точками зрения и методическими позициями ученых позволило прийти к выводу о том, что мнения авторов в целом соотносятся с взглядами других авторов и ученых на проблему формирования иноязычной деловой компетенции у студентов, изучающих иностранный язык не как основную специальность, а в контексте профессиональной коммуникации.

Заключение. Владение профессиональным иностранным языком в современном обществе дает весомое конкурентное преимущество, повышая ценность работника на рынке труда. Овладение деловой иноязычной компетенцией является основой для профессионального и карьерного роста. Для этого необходимо усвоение профессионально-ориентированной терминологии, умение извлекать информацию из

аутентичных текстов и свободно излагать ее, выстраивая речевое поведение в соответствии с коммуникативной задачей.

Ключевые слова: деловая иноязычная компетенция; профессиональная терминология; аутентичные тексты; лингводидактические особенности преподавания курса «Деловой иностранный язык»; научный стиль.

Основные положения:

– в процессе практической деятельности выявлены основные противоречия при подготовке магистрантов неязыковых специальностей к деловому общению на изучаемом иностранном языке;

– спроектирован процесс подготовки магистрантов неязыковых специальностей в рамках курса «Деловой иностранный язык»;

– определены формы и методы работы с аутентичными профессионально-ориентированными материалами для формирования деловой иноязычной компетенции магистрантов.

1 Введение (Introduction)

Сегодня на рынке труда востребованы такие специалисты, которые обладают не только высокой профессиональной квалификацией, но и могут совершенствовать свои профессиональные компетенции, знакомясь с передовыми технологиями и новинками в рамках своей специальности на международном уровне, читая зарубежную литературу на иностранном языке с целью углубления своих знаний и для ведения переговоров в устной и письменной форме. К этому результату можно прийти при условии хорошего знания своей специальности, а также при условии сформированной на достаточно высоком уровне деловой иноязычной компетенции, детализация которой в профессиональном контексте, по мнению Г. А. Кручининой и Е. А. Пушкаревой, «позволяет обосновать цели профессионально-иноязычной подготовки, ставить учебные задачи первостепенной важности, формулировать ориентиры учебной работы и оценивать уровень достижения компетенции обучающимися» [1, 180].

Сформированная на достаточно высоком уровне деловая иноязычная компетенция означает непосредственное общение на иностранном языке и понимание иноязычной речи на слух, а также опосредо-

ванное общение, а именно: чтение и письмо. Говорение как продуктивный вид речевой деятельности позволяет выражать свои мысли в устной форме. Это включает в себя реактивность, спонтанность речи, умение выбрать тему для диалогического общения, логичность, последовательность и умение проявлять инициативность. Такой специалист ориентируется в постоянно меняющихся условиях общения, способен принимать адекватные решения и действовать творчески, причем, как справедливо отмечают Т. И. Забродина, В. А. Курина, Л. Ф. Мурьясова и С. Ю. Широкова, творческий потенциал включенной в совместную деятельность личности наиболее эффективно развивается посредством решения неординарных учебных задач [2].

Опыт работы в высшей школе позволил выявить ряд проблем при подготовке магистрантов к профессиональной деятельности:

– низкий уровень владения терминологией по своей специальности, специфическими грамматическими структурами, характерными для профессионально-ориентированных текстов при достаточно высоком уровне владения иностранным языком;

– неумение извлечь необходимую информацию из аутентичных текстов по специальности, найти профессиональные дефиниции терминов;

– сложности при передаче содержания текстов, которым при-
сущи точное и четкое изложение материала, отсутствие выразительных элементов, придающих речи эмоциональную насыщенность, разветвленная система понятий;

– сложности, связанные с выстраиванием своего речевого поведения и его корректировкой в соответствии с поставленными коммуникативными профессиональными задачами.

Задачей педагога при подготовке будущих магистров неязыковых специальностей является выбор таких форм и методов, которые носят профессионально-ориентированный, интерактивный и коммуникативный характер, предполагают овладение профессиональной

терминологией и грамматическими структурами различных типов для реализации всех четырех видов речевой деятельности, а также направлены на преодоление обозначенных выше трудностей.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Формирование деловой иноязычной компетенции у магистров неязыковых специальностей предполагает опору на следующие подходы: системный, деятельностный, а также коммуникативный.

Благодаря системному подходу реализуются принципы целостности, иерархичности, структуризации, множественности. Деятельностный подход обеспечивает включение магистрантов в квази-профессиональную деятельность. Коммуникативный подход, в свою очередь, погружает магистрантов в ситуацию, побуждающую вступить их в акт коммуникации для решения профессиональных задач.

Опираясь на выбранные подходы, нами разработан курс «Деловой иностранный язык» для магистрантов неязыковых специальностей, который позволил сократить разрыв между высоким уровнем требований, предъявляемых к будущим профессионалам и реальным уровнем сформированности иноязычной деловой компетенции.

В рамках обучения в магистратуре по своей специальности магистранты встречаются с материалами научно-естественного, научно-гуманитарного и научно-технического направления, знакомясь с аутентичными статьями, монографиями, учебниками, патентами, каталогами, брошюрами, инструкциями, справочниками и так далее. Для подобной специализированной литературы характерен научный стиль с его подчеркнутой логичностью, информационной насыщенностью, объективностью изложения. Стандартизованность как устной, так и письменной речи достигается благодаря усложненности синтаксической структуры, а именно: длинным предложениям, большому количеству причастных, атрибутивных и инфинитивных оборотов. Для данного стиля характерны также следующие синтаксические особенности: употребление пассивного залога, бессоюзных

условных придаточных предложений, распространенных определений, инфинитивных конструкций и оборотов.

Вслед за Л. М. Алексеевой и С. Л. Мишлановой мы полагаем, что «терминологии в целом свойственны множественность и вариативность, создающие основу ее мобильности» [3, 14]. В связи с этим следует отметить, что профессиональный вокабуляр подразделяется на специальную (термины-существительные, термины-глаголы, термины-прилагательные, сокращенные термины, аббревиатуры и многокомпонентные термины) и общеупотребительную терминологию. К научному стилю относятся разные типы текстов: собственно научный, научно-методический, научно-реферативный, учебно-научный и научно-справочный.

Таким образом, при разработке рабочей программы курса «Деловой иностранный язык» следует учитывать стилистические особенности учебных материалов, аутентичных текстов по специальности, а также специфику условий коммуникации в данной профессиональной сфере.

3 Результаты (Results)

Представленные выше положения учтены при разработке программы курса «Деловой иностранный язык». При подготовке материалов использовались аутентичные тексты по специальности и аудиоматериалы. Акцент на аутентичности материалов сделан, в первую очередь, ввиду того, что «язык, представленный в аутентичных материалах, выступает как средство реального общения, отражает особенности функционирования языка и настоящую языковую картину» [4, 245]. На их основе разработаны задания, направленные на составление ассоциограмм, на выяснение взаимосвязей, упорядочивание, образование новых слов, на подбор эквивалентов. Большое внимание уделялось грамматическому материалу. На первом этапе магистрантам предлагались грамматические упражнения на восприятие специфических для данного стиля грамматических конструкций. На втором

этапе представлены упражнения на усвоение и воспроизведение текстового материала, а именно: тексты с пропусками, задания, предполагающие корректировку текста, задания на логику построения текста, на воспроизведение текста с помощью ключевых слов, на превращение текста в диалоги, на подготовку рассказа по схемам и диаграммам. На следующем этапе мы применяли дидактические и ролевые игры, а также метод проектов. В конце курса «Деловой иностранный язык» в рамках итоговой аттестации магистрантам предлагалось самостоятельно составить аннотацию к аутентичной научной статье по их специальности, учитывая при этом все стилистические особенности научного стиля.

Данные материалы и задания нацелены на создание проблемных ситуаций в процессе обучения, что повышало уровень сформированности языковой догадки, способствовало созданию взаимосвязей в изучаемом иностранном языке, ориентировало магистрантов на будущую профессиональную деятельность, побуждало к монологическим высказываниям на изучаемом иностранном языке и к решению коммуникативных задач в форме диалога. Большую роль в работе со студентами мы отводим именно заданиям проблемного характера, поскольку, по мнению М. М. Кашапова и И. В. Серафимович, активизация мышления для решения поставленной проблемы, опосредованная мобилизацией метакогнитивных знаний, способствует развитию интеллектуальной зрелости профессионала [5]. Таким образом, проведенная нами работа способствовала повышению уровня сформированности деловой иноязычной компетенции.

Оценивая результаты проведенной работы, следует отметить необходимость тщательного анализа и отбора аутентичного учебного материала для работы с магистрантами неязыковых специальностей. Особое внимание необходимо уделять выбору форм и методов преподавания, адекватных поставленным в рамках данного курса задачам.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблема формирования деловой иноязычной компетенции у студентов различных направлений и уровня подготовки, в том числе и у магистрантов, активно обсуждается в научном сообществе. Данной проблеме исследователи уделяют особо пристальное внимание, поскольку подготовка современного выпускника предполагает его способность и готовность грамотно и успешно осуществлять иноязычную устную и письменную коммуникацию делового характера. Согласно точке зрения В. В. Гузиковой, Л. Е. Зелениной и Г. В. Походзей, целью формирования деловой иноязычной компетенции является совершенствование профессионально значимых качеств будущих выпускников, их логического мышления, толерантного отношения к собеседникам — носителям иных языков и культуры, а также формирование у студентов умений анализа деловых коммуникативных ситуаций с разных позиций [6]. Четко обозначенная цель формирования деловой иноязычной компетенции является ориентиром для преподавателей высшей школы, определяющим основные векторы работы со студентами в процессе их иноязычной подготовки как в аспекте формы организации, так и в аспекте содержания образования.

О важности и возможностях иноязычной деятельности в аспекте подготовки будущих магистров к профессиональной коммуникации в своих трудах говорят Е. Н. Дмитриева и Т. А. Поскребышева. Авторы утверждают, что обучение иностранному языку в магистратуре нелингвистического профиля предполагает сочетание иноязычного и профессионального компонентов, которые должны быть отражены в содержании обучения различным видам иноязычной речевой деятельности как фундамент формирования его готовности к профессиональной коммуникации на изучаемом иностранном языке [7]. Безусловно, профессиональная составляющая должна учитываться преподавателями вуза при подготовке к занятиям со студентами неязыковых профилей подготовки. Так, например, следует четко продумывать

содержание образовательного контента и следить за тем, чтобы он был наполнен специальной тематической лексикой, которая отрабатывается студентами под руководством преподавателя во всех видах речевой деятельности.

По мнению О. М. Шереховой, в процессе формирования иноязычной деловой компетенции у магистрантов следует формировать их академическую грамотность, которая является базисом для развития способности и готовности понимать и принимать мысли других людей, грамотно изъясняться самому, аргументировать собственную позицию и доносить свои мысли до адресата с соблюдением правил этики коммуникации [8]. Разделяя точку зрения автора, мы полагаем, что именно обращение к профессиональной составляющей образовательного контента и организация активной работы студентов с профессиональной терминологией позволит наиболее эффективно формировать академическую грамотность будущих выпускников, открывая им возможности для чтения и аннотирования профессиональной литературы на иностранном языке, подготовки научных статей, а также выступления на конференциях различного уровня.

Подводя итог сказанному выше, следует отметить, что формирование иноязычной деловой компетенции у магистрантов неязыковых специальностей играет важную роль в их целостном и гармоничном профессиональном становлении. Следовательно, задачей преподавателя иностранного языка в вузе становится грамотная организация формальной и содержательной стороны процесса обучения магистрантов профессионально ориентированному иностранному языку.

5 Заключение (Conclusion)

Подводя итоги формирования деловой иноязычной компетенции, диагностируется рост уровня ее сформированности у будущих магистрантов, а именно:

– владение профессиональной терминологией и специфическими для научного стиля грамматическими конструкциями;

– умение находить необходимую информацию в аутентичных текстах различного характера и давать дефиниции профессиональным терминам;

– свободное изложение материала по профессиональной тематике;

– умение адекватно выстраивать свое речевое поведение в зависимости от поставленных коммуникативных задач.

В процессе работы установлено, что для успешного формирования деловой иноязычной компетенции у магистрантов неязыковых специальностей необходима ориентация на будущую профессиональную деятельность с учетом ее специфики, что будет способствовать дальнейшему совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. Кручинина Г. А., Пушкарева Е. А. Профессионально-деловая иноязычная компетенция как составляющая профессиональной компетентности бакалавров инженерно-строительных направлений подготовки // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. № 3 (59). С. 174–181. EDN: VQCENN
2. Совместная деятельность и развитие творческого потенциала личности будущего специалиста / Т. И. Забродина [и др.] // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 139–153. DOI 10.32744/pse.2021.5.10 EDN: ECPZB (Scopus)
3. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Мобильность современной терминологии // Научный диалог. 2023. Т. 12, № 8. С. 9–27. DOI 10.24224/2227-1295-2023-12-8-9-27 EDN: KYNINA (Scopus, WoS).
4. Формирование интереса к изучению иностранных языков в процессе использования аутентичных аудиоматериалов / Е. Б. Быстрой [и др.] // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 242–257. DOI: 10.32744/pse.2020.1.17 EDN: AMIKOE (Scopus)
5. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 43–52. DOI: 10.31857/S020595920009326-4 EDN: VSDVWS (Scopus, WoS, RSCI)
6. Гузикова В. В., Зеленина Л. Е., Походзей Г. В. Модель формирования деловой иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 103–108. DOI 10.26170/ro20-06-11 EDN: ROMMCH
7. Дмитриева Е. Н., Поскребышева Т. А. Возможности иноязычной деятельности в аспекте подготовки магистров к успешной профессиональной

коммуникации // Язык и культура. 2022. № 58. С. 170–187. DOI 10.17223/1999 6195/58/10 EDN: KNKTGF (WoS).

8. Шерехова О. М. Формирование академической грамотности у магистрантов в процессе изучения иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 150–166. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166 EDN: WZTFOC (Scopus).

Yu. A. Reiswich¹, Ye. A. Baronenko², I. A. Orlova³

¹ORCID No. 0000-0001-5980-5450

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

E-mail: raisvihya@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-6638-6610

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

E-mail: baronenkoea@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-8181-8178

Senior Lecturer at the Department of English Language
And English Language Teaching Methods, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: orlovaia@cspu.ru

**LINGVODIDACTIC FEATURES
OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE
BUSINESS COMPETENCY OF MASTER'S STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES**

Abstract

Introduction. This article highlights the problem of developing business foreign language competence among master students of non-linguistic specialties. The authors consider the problems encountered when training students for future professional activities in a master's degree program. The main focus when teaching undergraduates of non-linguistic specialties is aimed at mastering professional terms and the most characteristic grammatical structures for specialized literature for the successful implementation of both written and oral business communication, which requires the selection of professionally oriented interactive and communicative forms and methods of work.

Materials and methods. In the process of practical activities and analysis of scientific literature, approaches were identified for the selection of adequate forms and methods of training undergraduates within the framework of the “Business Foreign Language” course. These approaches were systemic, activity-based and communicative. The main goal was to reduce the gap between the high level of requirements placed on master students and the diagnosed real level of development of the competence being studied. Particular attention was paid to the selection of authentic professionally oriented educational materials that help prepare master students for communication in a specific professional field.

Results. Analysis of the results of the work carried out clearly demonstrates a significant increase in the level of development of business foreign language competence among undergraduates of non-linguistic specialties due to taking into account its linguodidactic features. Master students, relying on acquired knowledge and developed skills, can prepare an abstract for a scientific article in their specialty, speak out in the foreign language they are studying on a certain professional topic, and also enter into dialogue with colleagues to solve assigned communicative tasks. Systematic work on authentic texts in the specialty contributed to the formation of the ability to analyze and select information necessary for the research work of undergraduates.

Discussion. The authors summarize and interpret the results of an analysis of the works of scientists on the problem of developing foreign language business competence among students of non-linguistic specialties. The conclusion is drawn about the importance of competent organization of work with students by higher education teachers in terms of the form and maintenance of educational content. Correlating the issues of this article with the points of view and methodological positions of scientists allowed us to conclude that the opinions of the authors generally correlate with the views of other authors and scientists on the problem of developing foreign language business competence among students studying a foreign language not as a main specialty, but in the context of professional communication.

Conclusion. Knowledge of a professional foreign language in modern society provides a significant competitive advantage,

increasing the value of an employee in the labor market. Mastering business foreign language competence is the basis for professional and career growth; this requires mastering professionally oriented terminology, the ability to extract information from authentic texts and freely present it, building speech behavior in accordance with the communicative task

Keywords: business foreign language competence; professional terminology; authentic texts; linguodidactic features of teaching the course “Business Foreign Language”; scientific style.

Highlights:

In the process of practical activities, the main contradictions were identified in the training of master students of non-linguistic specialties for business communication in the foreign language being studied;

The process of training master students of non-linguistic specialties within the framework of the “Business Foreign Language” course was designed;

Forms and methods of working with authentic professionally-oriented materials for the formation of business foreign language competence have been determined.

References

1. Kruchinina G.A. & Pushkareva E.A. (2020), *Professional'no-delovaya inoyazychnaya kompetenciya kak sostavlyayushchaya professional'noj kompetentnosti bakalavrov inzhenerno-stroitel'nyh napravlenij podgotovki* [Professional and business foreign language competency as a component of professional competence of civil engineering bachelors], *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*, 3 (59), 174–181. EDN: VQCENN (In Russian).

2. Zabrodina T.I., Kurina V.A., Mur'yasova L.F. & Shirokova S.Yu. (2021), *Sovmestnaya deyatelnost' i razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti budushchego specialista* [Joint activities and development of the creative potential of the personality of the future specialist], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 5 (53), 139–153. DOI 10.32744/pse.2021.5.10. EDN: ECIIZB (Scopus). (In Russian).

3. Alekseeva L.M. & Mishlanova S.L. (2023), *Mobil'nost' sovremennoj terminologii* [Mobility of contemporary terminology], *Nauchnyy dialog*, 12, 8, 9-27. DOI 10.24224/2227-1295-2023-12-8-9-27. EDN: KYNIHA (Scopus, WoS). (In Russian).

4. Bystraj E.B., Belova L.A., Slabysheva A.V. & Shtykova T.V. (2020), *Formirovanie interesa k izucheniyu inostrannyh yazykov v processe ispol'zovaniya autentichnyh audiomaterialov* [Forming interest in the study

of foreign languages in the process of using authentic audio materials], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 1 (43), 242-257. DOI 10.32744/pse.2020.1.17. EDN: AMIKOE (Scopus). (In Russian).

5. Kashapov M.M. & Serafimovich I.V. (2020), *Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyj resurs sub"ekta v usloviyah professionalizacii* [Supra-situational thinking as person's cognitive resource in the context of professionalization], *Psihologicheskij zhurnal*, 41, 3, 43–52. DOI 10.31857/S020595920009326-4. EDN: VSDVWS (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

6. Guzikova V.V., Zelenina L.E. & Pohodzej G.V. (2020), *Model' formirovaniya delovoj inoyazychnoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov* [The model of developing business foreign competence of students non-linguistic universities], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 6, 103-108. DOI 10.26170/po20-06-11. EDN: ROMMCH (In Russian).

7. Dmitrieva E.N. & Poskrebysheva T.A. (2022), *Vozmozhnosti inoyazychnoj deyatel'nosti v aspekte podgotovki magistrrov k uspeshnoj professional'noj kommunikacii* [Opportunities of foreign language activity in the aspect of preparing masters for successful professional communication], *Yazyk i kul'tura*, 58, 170–187. DOI 10.17223/19996195/58/10. EDN: KNKTGF (Web of Science). (In Russian).

8. Sherekhova O.M. (2022), *Formirovanie akademicheskoy gramotnosti u magistrantov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v sfere professional'noj kommunikacii* [Academic literacy development among master's degree students in the process of studying a foreign language in professional communication], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31, 5, 150–166. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166. EDN: WZTFOC (Scopus). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.11.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.

The article was submitted 10.11.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 16.11.2023.

Научная статья

УДК 378

ББК 74.48

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.013

А. А. Рузаков

ORCID № 0000-0001-5904-3580

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

E-mail: raa@cspu.ru

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМИ ТАБЛИЦАМИ

Аннотация

Введение. В статье рассмотрено понятие цифровой грамотности и выделены её компоненты, необходимые будущим учителям. Предложена методика использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для повышения цифровой грамотности при работе с электронными таблицами.

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

Результаты. Установлено, что студенты имеют недостаточные навыки работы с электронными таблицами, затрудняются применять их для решения педагогических задач. Предложена методика использования ЭОР для повышения цифровой грамотности будущих учителей при работе с электронными таблицами.

Обсуждение. Применение ЭОР способствует более эффективной организации образовательного процесса, формированию ИКТ-компетентности у будущих учителей, однако для эффективного использования ЭОР необходимо постоянно повышать цифровую грамотность. Работа с электронными таблицами требуется любому современному учителю, следовательно, знания и навыки работы с электронными таблицами являются необходимым условием эффективной организации учебного процесса.

© Рузаков А. А., 2023

Заключение. Сделан вывод о том, использование специальным образом разработанных электронных образовательных ресурсов играет значительную роль при формировании ИКТ-компетентности у будущих учителей и в итоге оказывает решающую роль на уровень их цифровой грамотности.

Ключевые слова: ЭОР; электронные таблицы; цифровая грамотность; ИКТ-компетентность; педагогическое образование.

Основные положения:

- выделены основные компоненты цифровой грамотности, связанные с электронными таблицами;
- проведена диагностика навыков работы с электронными таблицами у студентов педагогических специальностей;
- разработан ЭОР по работе с электронными таблицами;
- разработана технология использования ЭОР для повышения цифровой грамотности будущих учителей при работе с электронными таблицами.

1 Введение (Introduction)

Цифровизация в России объявлена приоритетным направлением. Цифровые технологии интегрируются в основные процессы организаций и в повседневные бытовые дела [1]. Государство прилагает большие усилия для решения вопроса оснащения школ оборудованием, в том числе и в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (Минпросвещения России : [официальный сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>). Следовательно, от педагогических вузов требуется подготовка нового поколения учителей, обладающих высоким уровнем цифровой грамотности, способных эффективно ориентироваться в цифровых образовательных технологиях, прогнозировать изменения образовательного процесса и находить оптимальные варианты решения новых педагогических задач (Рузаков А. А., Носова Л. С., Леонова Е. А. Учебная практика как компонент системы формирования цифровой культуры будущих педагогов // Информатика и образование. 2020. № 2. С. 4–11).

Под цифровой грамотностью понимается набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного исполь-

зования цифровых технологий и ресурсов. Тремя ключевыми компонентами цифровой грамотности являются цифровое потребление, цифровая безопасность и цифровые компетенции [2].

Ключевым звеном процесса цифровизации школьного образования является учитель вместе с его типовыми бизнес-процессами [3]. От современного учителя требуются навыки эффективного применения ИКТ-технологий в учебном процессе, и, в частности, заполнение различных отчетных форм (например, электронный классный журнал, учет питания и т. д.) и умение обрабатывать и анализировать числовые данные.

Уровень сформированности цифровой грамотности зависит от сформированности технических приемов работы с определенными инструментами, в том числе и с редакторами электронных таблиц [4]. Таким образом, перед педагогическими вузами встает задача модернизации подготовки и повышения квалификации будущих учителей в аспекте формирования цифровой грамотности и, в частности, при работе с электронными таблицами.

Согласно модели формирования цифровой культуры педагога (Педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях SMART-общества / Т. Н. Лебедева [и др.]. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. 351 с.), используемой в ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», у всех студентов направления «Педагогическое образование» 1-го курса осуществляется формирование начального уровня цифровой культуры в рамках учебной (ознакомительной) практики. Программой практики предусмотрено изучение основных приемов работы с редактором электронных таблиц, освоение основных возможностей использования формул и встроенных функций, построение диаграмм и графиков, изучение приемов создания сводной таблицы для обобщения информации, освоение основных инструменты настройки данных. На работу с электронными таблицами отводится 10 часов (4 часа — аудиторная работа и

6 часов — самостоятельная работа) (Рузаков А. А., Носова Л. С., Леонова Е. А. Учебная практика как компонент системы формирования цифровой культуры будущих педагогов // Информатика и образование. 2020. № 2. С. 4–11). Студенты выполняют задания в программе Microsoft Office Excel. Данный раздел практики формирует универсальную компетенцию УК-2 и образовательные результаты (Таблица 1).

Таблица 1 — **Планируемые результаты обучения**

Table 1 — **The planned learning results**

Компетенция	Индикатор	Образовательный результат
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	УК-2. № 1. Владеет методами отбора и реализации различных способов решения задач в рамках поставленных целей и ограниченности ресурсов с использованием цифровых технологий	1. Создает цифровой контент в разных форматах (текст, таблицы, изображения или аудио и т. п.) на основе технологий обработки информации
		2. Использует при решении нетехнических задач инструментальные средства (цифровые устройства и программное обеспечение) в соответствии с поставленной целью и оценивает их эффективность

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В ходе исследования проанализированы трудности, возникающие у студентов при выполнении практических заданий в ходе работы в редакторе электронных таблиц Microsoft Office Excel.

Перед студентами поставлена задача разработать электронный классный журнал учёта успеваемости, который должен обладать следующими характеристиками:

- внесение до пяти оценок в каждую четверть для десяти учеников по четырем предметам;
- вычисление средних баллов за четверть, полугодие и за год;
- подсчет средних баллов по классу за каждую четверть, полугодие и год;
- формирование итоговой таблицы по предметам на основе средних четвертных оценок класса;
- должны строиться диаграммы, отражающие:
 - динамику изменения успеваемости учеников по одному из предметов;
 - успеваемость отдельного ученика по одному из предметов;
 - динамику изменения четвертных, полугодовой и годовой оценок отдельного ученика по одному из предметов;
 - наличие титульного листа электронного классного журнала учёта успеваемости с навигационными кнопками перехода к каждому из листов книги.

В исследовании приняли участие студенты третьего курса ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», обучающиеся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Исследование проводилось в процессе освоения студентами дисциплины «Цифровые технологии в образовании». В результате исследования выявлены основные направления повышения цифровой грамотности будущих учителей. Предложены мероприятия по повышению цифровой грамотности будущих педагогов при работе в редакторе электронных таблиц.

3 Результаты (Results)

Российские преподаватели в учебном процессе активно используют образовательные ресурсы, уровень применения соответствует международному значению и составляет 87%. Тем не менее, как показано в исследовании [5], преподаватели в редких случаях включают образовательные ресурсы в содержание своего курса без изменений.

Практически всегда требуется переработка образовательного ресурса, а иногда и полностью разработка ресурса с нуля. Использование образовательных ресурсов позволяет улучшить учебный процесс и снабдить студентов лучшими обучающими материалами в доступной для них форме. В мультимедийных ресурсах основная роль отводится видеоряду, являющемуся основным источником информации для большинства учеников. Но и не следует отвергать технологию использования традиционного текстового учебника [6].

Разработанный нами электронный образовательный ресурс включает в себя теоретический материал по основам работы в редакторе электронных таблиц Microsoft Office Excel, иллюстрированную пошаговую инструкцию по выполнению задания, а также видеоразбор, продолжительностью 20 минут. Функции изменения скорости воспроизведения видео позволяют работать с видеоинструкцией в индивидуальном темпе. Каждый шаг задания проиллюстрирован, например, на рисунке 1 показано заполнения листа по одному предмету.

В ходе освоения дисциплины «Цифровые технологии в образовании» студентами различных профилей обучения по направлению «44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» были предложены задания, связанные с разработкой электронного классного журнала учёта успеваемости. Для обучения контрольной группы (45 человек, 2022–2023 учебный год) использовались типовые пошаговые лабораторные работы. Для обучения экспериментальной группы (55 человек, 2023–2024 учебный год) использовался специальным образом разработанный нами ЭОР (рисунок 1).

На рисунке 2 показан пример формулировки выполнения одного из шагов задания по разработке электронного классного журнала учёта успеваемости — задания ширины столбцов для ячеек с отметками.

Проверяемые умения, типовые затруднения и доля справившихся с заданиями студентов контрольной (45 человек, 2022–2023

учебный год) и экспериментальной групп (55 человек, 2023–2024 учебный год) показаны в таблице 2.

Графические результаты сравнения справившихся с заданиями учеников контрольной и экспериментальной групп представлены на рисунке 3.

Сводный анализ возникших трудностей в контрольной группе показал невнимательность студентов при выполнении пошаговых заданий лабораторной работы; несформированность основных навыков работы в электронных таблицах; только 5 человек контрольной группы (11 %) полностью выполнили все задания лабораторной работы в установленный временной период (рисунок 3).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA		
1		Предмет: Информатика																											
2		Учитель: Рузаков А.А.																											
3																													
4	№ п/п	Имя ученика	Отметка					1 четверть	Отметка					2 четверть	Полугодовая	Отметка					3 четверть	Отметка					4 четверть	Годовая	
5	1	Анастасия	3	5	4	3	3	4	3	3	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5
6	2	Антон	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	5	4	4	4	5	3	5	5	4	4	4	4
7	3	Артём	3	4	3	4	4	4	3	3	4	5	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	4
8	4	Дмитрий	4	3	5	3	3	4	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	3	5	5	4	5	3	3	4	4	4	4
9	5	Марина	4	5	3	4	4	4	5	4	5	3	5	4	4	4	3	3	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4
10	6	Надежда	4	4	4	5	3	4	4	3	3	3	3	3	4	5	3	5	3	4	4	5	3	3	5	5	4	4	4
11	7	Олег	4	4	5	4	5	4	5	5	5	3	5	5	4	5	4	4	5	5	3	4	4	5	3	4	4	4	4
12	8	Пётр	3	4	3	3	4	3	3	5	5	5	3	4	4	4	5	3	4	4	4	5	3	3	5	5	4	4	4
13	9	Светлана	3	5	4	4	5	4	5	3	5	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4
14	10	Степан	3	3	3	3	5	3	5	3	3	4	4	4	3	4	3	3	5	4	4	5	3	4	3	3	4	4	4
15																													
16		Средний показатель, балл:						3,8						4,0	3,9													4,2	4,1

Рисунок 1 — Пример листа по одному предмету

Figure1 — The one subject sheet example

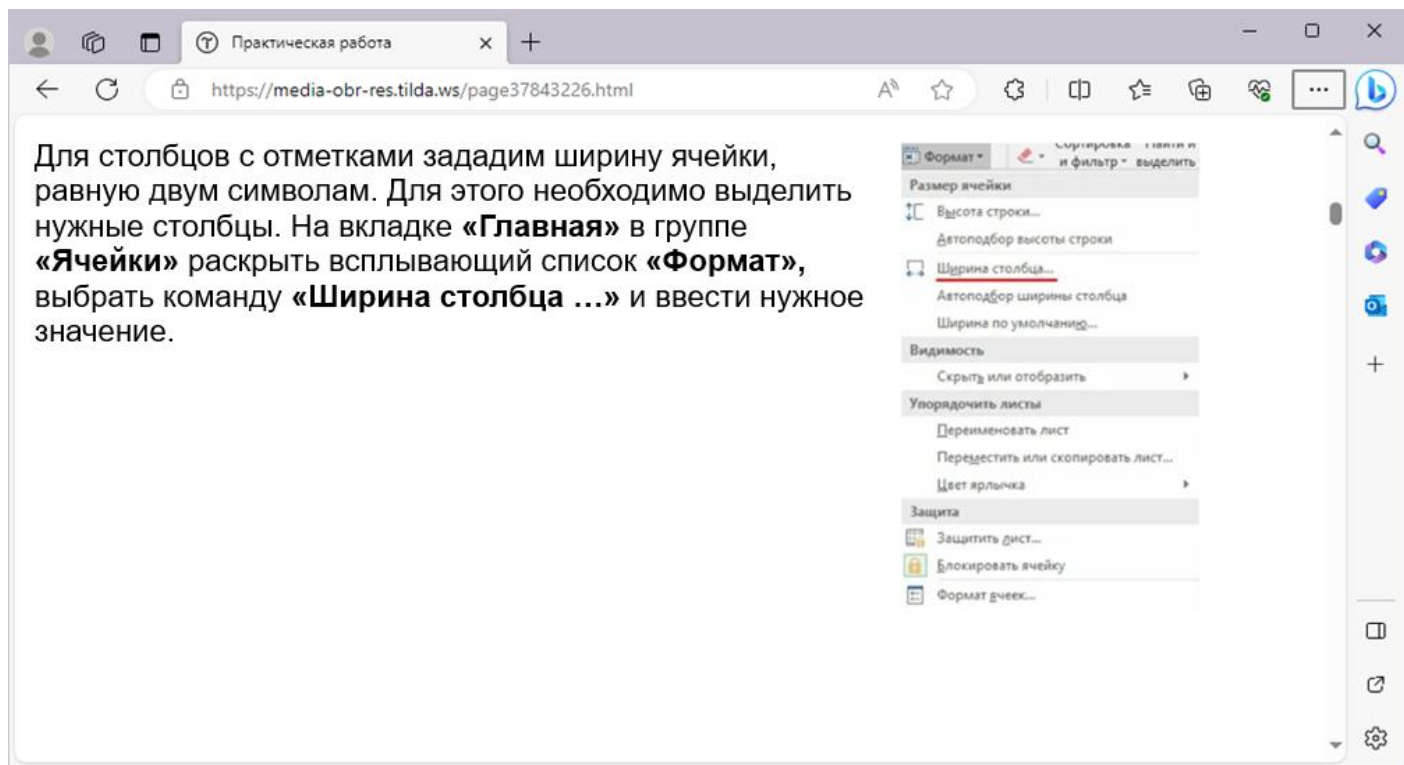


Рисунок 2 — Инструкция по настройке ширины столбцов для ячеек с отметками

Figure2 — The setting column widths marks instruction

Таблица 2 — Результаты выполнения задания

Table 2 — The tasks results

Умение	Типовое затруднение	Доля справившихся с заданиями, %	
		Контрольная группа, 45 человек	Экспериментальная группа, 55 человек
1 Объединение ячеек	По аналогии работы с таблицами в Microsoft Office Word были попытки разделить ячейку	73	89
2 Настройка ширины столбцов	Ширина настраивалась вручную, для однотипных столбцов оказалась разной	78	91
3 Создание формулы для вычисления средней оценки	Формула включала либо ссылку на свою же ячейку, либо относилась к смежным строкам	67	91
4 Автозаполнение ячеек	Затруднения не выявлены	100	100
5 Копирование формулы в несмежные диапазоны и её последующая настройка	Вместо копирования формулы в несмежные диапазоны использовался повторный набор формулы	67	91
6 Вычисление средних оценок класса по четвертям, полугодию и за год	Затруднения не выявлены	100	100
7 Оформление	Затруднения не выявлены	100	100
8 Копирование листа	Вместо копирования листа целиком применялось копирования содержимого листа	71	91

Продолжение таблицы 2

Continuation of Table 2

Умение	Типовое затруднение	Доля справившихся с заданиями, %	
		Контрольная группа, 45 человек	Экспериментальная группа, 55 человек
9 Работа с межлистовыми ссылками	Невыполнение проверки корректности полученной формулы	80	87
10 Выделение несмежных диапазонов ячеек	Выделение дополнительных (лишних) ячеек	73	91
11 Построение диаграмм	Невозможность построения диаграммы в случае выделения дополнительных (лишних) ячеек	76	91
12 Работа с макросами	Нехватка времени	11	100



Рисунок 3 — Сравнительные результаты выполнения задания (по оси абсцисс указан порядковый номер умения из таблицы 2)

Figure 3 — Comparative results of completing the task (the abscissa shows the ordinal number of the skill from Table 2)

4 Обсуждение (Discussion)

Электронные таблицы являются в настоящее время неотъемлемой частью образовательного процесса на всех уровнях образования. Эффективная организация учебного процесса требует от учителей знаний и сформированности навыков по работе с электронными таблицами.

В рамках лабораторной работы студенты освоили следующие навыки:

- объединение ячеек электронной таблицы;
- точная настройка ширины столбцов через команды;
- создание формулы для вычисления средней оценки и её проверка на корректность используемого диапазона (средняя оценка округляется до целого числа);
- автозаполнение ячеек;
- копирование формулы в несмежные диапазоны и её последующая настройка;
- вычисление средних оценок класса по четвертям, полугодю и за год (средняя оценка округляется до вещественного числа с одним знаком после запятой);
- оформление электронного классного журнала учёта успеваемости;
- создание копий листов для последующего заполнения данными для остальных предметов;
- создание межлистовых ссылок при формировании итоговой таблицы по предметам на основе средних четвертных оценок класса;
- выделение несмежных диапазонов ячеек;
- построение диаграммы, отражающей динамику изменения успеваемости учеников по одному из предметов;
- построение диаграммы, отражающей динамику изменения четвертных, полугодовой и годовой оценок отдельного ученика по одному из предметов;

- создание титульного листа электронного классного журнала учёта успеваемости с навигационными кнопками;
- создание макросов перехода к каждому из листов книги;
- связывание навигационных кнопок с макросами.

Применение ЭОР по работе с электронными таблицами позволило снизить количество типовых затруднений, а также всем студентам экспериментальной группы уложиться в отведенное время. 91% студентов экспериментальной группы использовали видеоразбор при выполнении заданий лабораторной работы. 100 % студентов экспериментальной группы успешно справились с выполнением заданий лабораторной работы и, следовательно, овладели цифровыми навыками работы с электронными таблицами.

5 Заключение (Conclusion)

Проведённое исследование показало, что студенты педагогических направлений не в полной мере владеют навыками работы в электронных таблицах. В контрольной группе практически никто полностью не справился со всеми заданиями лабораторной работы в установленный период времени, а в экспериментальной группе использование ЭОР и видеоразбора способствовало выполнению в полном объеме лабораторной работы всеми студентами в установленный период времени. Следовательно, студенты освоили знания и навыки работы с электронными таблицами, которые требуются современному учителю.

Цифровая грамотность учителей будет повышаться только при постоянном решении задач обработки информации. От их цифровой грамотности зависит развитие готовности школьников к жизнедеятельности в цифровой среде и являться основой для развития государства в будущем.

Библиографический список

1. Lisienkova T., Nosova L., Karimova R., Komarova L.A., Edrs: Beskopylny A., Shamtsyan M. (2022), "Model for Digital Innovation

Assessment and Selection”, *XIV International Scientific Conference “INTERAGROMASH 2021”*, Springer Verlag, “Vol. 246. Lecture Notes in Networks and Systems”, Rostov-on-Don, February 24–26, 2021, pp. 834–843. DOI 10.1007/978-3-030-81619-3_93. EDN: HECCMF (Scopus).

2. Менеджмент образования в условиях информатизации : монография / Осипова О. П., Баймаханов А. Б., Балабаева Е. А. [и др.] ; под ред. О. П. Осиповой М. : Московский педагогический государственный университет, 2021. – 440 с. ISBN 978-5-4263-0943-2.

3. Пеша А. В. Развитие цифровых компетенций и цифровой грамотности в XXI веке: обзор исследований // *Образование и саморазвитие*. 2022. Том 17, № 1. С. 201–220. DOI 10.26907/esd.17.1.16. EDN: XSFFPJ (Scopus).

4. Авдеева С.М., Тарасова К.В. Об оценке цифровой грамотности: методология, концептуальная модель и инструмент измерения // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2023. № 2. С. 8–32. DOI 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32. EDN: KXUTVQ (Scopus, WoS, RSCI).

5. Днепровская Г. В., Шевцова И. В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 12. С. 144–155. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-12-144-155. EDN: SPGQAC (Scopus).

6. Христочевский С. А. Когнитивные электронные образовательные ресурсы // *Информатика и образование*. 2022. Т. 37, № 6. С. 45–51. DOI 10.32517/0234-0453-2022-37-6-45-51. EDN: CBEUCX (RSCI).

A. A. Ruzakov

ORCID No. 0000-0001-5904-3580

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Informatics, Information Technology
And Methods of Teaching Informatics,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: raa@cspu.ru

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF FORMATION DIGITAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS WHEN WORKING WITH SPREAD-SHEETS

Abstract

Introduction. The article examines the concept of digital literacy and highlights its components necessary for future teachers. A methodology for using electronic educational resources to improve digital literacy when working with spreadsheets is proposed.

Materials and methods. The main research methods are observation, experiment, analysis and results generalization.

The study analyzed the difficulties that future teachers encounter when working in spreadsheets.

Results. It has been established that students have insufficient skills in working with spreadsheets and find it difficult to use them to solve pedagogical problems. A methodology for using electronic educational resources to improve the digital literacy of future teachers when working with spreadsheets is proposed.

Discussion. The use of electronic educational resources to a more efficient organization of the educational process and the formation of ICT competence in future teachers, however, for the effective use of electronic educational resources it is necessary to constantly improve the digital literacy of teachers. Working with spreadsheets is required by any modern teacher, therefore knowledge and skills in working with spreadsheets are a necessary condition for the effective organization of the educational process.

Conclusion. It is concluded that the use of specially developed electronic educational resources plays a significant role in the formation of ICT competence in future teachers and ultimately has a decisive role on the level of their digital literacy.

Keywords: Electronic educational resource; Spreadsheets; digital literacy; ICT competence; Teacher education.

Highlights:

Highlights the main components of digital literacy related to spreadsheets;

Diagnostics of the skills of working with spreadsheets was carried out among students of pedagogical specialties.

Developed a electronic educational resource for working with spreadsheets;

A technology has been developed for using electronic educational resources to improve the digital literacy of future teachers when working with spreadsheets.

References

1. Lisienkova T., Nosova L., Karimova R., Komarova L.A., Edrs: Beskopylny A., Shamtsyan M. (2022), "Model for Digital Innovation Assessment and Selection", *XIV International Scientific Conference "INTERAGROMASH 2021"*, Springer Verlag, "Vol. 246. Lecture Notes in Networks and Systems", Rostov-on-Don, February 24–26, 2021, pp. 834–843. DOI 10.1007/978-3-030-81619-3_93. EDN: HECCMF (Scopus).
2. Osipova O.P., Bajmahanov A.B. & Balabaeva E.A. (2021), *Menedzhment obrazovaniya v usloviyah informatizacii* [Management of education in the context of informatization], Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Moscow, 440 p. ISBN 978-5-4263-0943-2. (In Russian).
3. Pesha A. (2022), *Razvitiye tsifrovyykh kompetentsiy i tsifrovoy gramotnosti v XXI veke: obzor issledovaniy* [The development of digital competencies and digital literacy in the 21st century: A survey of studies], *Obrazovaniye i samorazvitiye*, 17, 1, 201–220. DOI 10.26907/esd.17.1.16. EDN: XSFFPJ (Scopus). (In Russian).
4. Avdeeva S.M. & Tarasova K.V. (2023), *Ob ocenke cifrovoy gramotnosti: metodologiya, konceptual'naya model' i instrument izmereniya* [On assessing digital literacy: methodology, conceptual model and measurement tool], *Educational Studies Moscow*, 2, 8–32. DOI 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32. EDN: KXUTVQ (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).
5. Dneprovskaya G.V. & Shevcova I.V. (2020), *Otkrytie obrazovatel'nye resursy i cifrovaya sreda obucheniya* [Open educational resources and digital learning environments], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 29, 12, 144–155. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-12-144-155. EDN: SPGQAC (Scopus). (In Russian).
6. Hristochevskij S.A. (2022), *Kognitivnye elektronnye obrazovatel'nye resursy* [Cognitive electronic educational resources], *Informatika i obrazovanie*, 37, 6, 45–51. DOI 10.32517/0234-0453-2022-37-6-45-51. EDN: CBEUCX (RSCI). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 17.10.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 15.11.2023.

The article was submitted 17.10.2023; approved after reviewing 14.11.2023; accepted for publication 15.11.2023.

Научная статья

УДК 378 : 613.4

ББК 74.480.26 : 51.204

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.014

З. И. Тюмасева¹, И. Л. Орехова², Д. В. Натарова³

¹ORCID № 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: zitl@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-1671-7917

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

E-mail: orehovail@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-6837-2423

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

E-mail: natarovadv@cspu.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация

Введение. Проблема здоровьесориентированной деятельности педагогов в условиях образовательной организации является крупной, современной, научной проблемой. В статье представлен анализ базовых понятий исследования, а также ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов тьюторского сопровождения в процессе подготовки будущих педагогов к такой деятельности. Рассматриваются критерии готовности студентов к здоровьесориентированной деятельности в образовании. Цель статьи — обосновать научные и прикладные особенности тьюторского сопровождения подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях.

© Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Натарова Д. В., 2023

Материалы и методы. В статье используется метод анализа научных литературных источников по проблеме профессиональной педагогической подготовки в области здоровьесбережения, а также диагностические методики: «Программа комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония» (З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Г. В. Валеева, Р. В. Колбин, А. В. Нагуманов), анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (З. И. Тюмасева, А. А. Цыганков, И. Л. Орехова); «Методика самооценки психического состояния (по Айзенку)»; «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности» (В. С. Мишарина, Г. В. Валеева); методика «Ценностные ориентации» (М. Роккич), «Готовность учителя к педагогической деятельности» (модификация З. И. Тюмасевой, И. Л. Ореховой); «Готовность к созданию здоровьесберегающей образовательной среды» (З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова).

Результаты. Проведенное исследование позволило выявить комплекс методологических подходов к проблеме профессиональной педагогической подготовки в области здоровьесбережения. Проведен анализ основных базовых понятий. Определены направления подготовки будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях. Выявлены взаимосвязанные и взаимообусловленные этапы: диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный и аналитический.

Обсуждение. В статье подчеркивается значение тьюторского сопровождения в процессе подготовки будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях, охарактеризованы его этапы. Выявлены критерии, позволяющие определить уровень готовности студентов педагогического вуза к такой деятельности. Приведен анализ итоговых результатов подготовки будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях.

Заключение. Подготовка к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях является актуальной и необходимой составляющей профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов, так как способствует формированию компетентности в вопросах сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, самосохранительного поведения. В решении обозначенной задачи ведущую роль играет эколого-валеологическое образование, реализуемое средствами медико-биологических дисциплин.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность; подготовка будущих педагогов; эколого-валеологическое образование; тьюторское сопровождение.

Основные положения:

– методологической основой для исследования тьюторского сопровождения подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях являются системный, деятельностный и культурологический подходы;

– тьюторское сопровождение подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях реализуется по следующим выявленным этапам: диагностико-мотивационному, проектировочному, реализационному, аналитическому;

– использование авторской системы оценки позволяет выявить уровень сформированности готовности будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях.

1 Введение (Introduction)

Постановка и обоснование проблемы исследования обусловлены требованиями государственной политики к подготовке высококвалифицированных специалистов к реализации здоровьесориентированной профессиональной деятельности, отвечающих требованиям профессионального стандарта педагога. Объясняется это тем, что жизнь и здоровье человека в современных условиях развития общества являются приоритетами в образовании, во многих правительственных документах и рекомендательных материалах подчеркивается важность здоровьесберегающих образовательных технологий и необходимость формирования осознанного и ответственного отношения каждого к своему здоровью.

Проблема здоровьесориентированной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях образовательных организаций является современной научной, психолого-педагогической и социально-экономической проблемой. Традиционные подходы, нацеленные на оздоровление средствами медицины, физической культуры, экологии, несомненно, являются важными и актуальными. Однако, в формировании культуры здорового образа жизни у подрастающего поколения упреждающую огромную роль играет подготовка квалифицированных специалистов, готовых и способных

осуществлять здоровьеориентированную деятельность в образовательной организации.

Подготовка будущих педагогов, нацеленных на здоровьесбережение обучающихся, выступает ядром комплексной системы выполнения государственного заказа на подготовку специалистов, способных решать здоровьеориентированные профессиональные задачи [1]. В связи с этим актуальность темы научного исследования на *социально-педагогическом уровне* определяются заказом государства на подготовку выпускников педагогического вуза, обладающих компетентностью в вопросах здоровьесбережения, самосохранительного поведения.

Вместе с тем, анализ практики показывает негативные изменения в качестве жизни студенческой молодежи. Проведенные комплексно-гигиенические исследования свидетельствуют об ухудшении здоровья студентов [2–4]. Происходит это в результате снижения качества жизни, распространенности здоровьеразрушающего образа жизни, нарастания экологического неблагополучия, интенсификации умственной деятельности и многих других факторов.

Вышеобозначенное актуализирует проблему эколого-валеологического образования, которая активно начинает исследоваться в конце прошлого столетия. Закладываются научные предпосылки эколого-валеологии (И. И. Брехман, З. И. Тюмасева и др.) и эколого-валеологического образования, обладающего мощным здоровьесформирующим потенциалом (Р. Н. Денисенко, Е. Г. Кушникова, Д. В. Натарева, И. Л. Орехова, Л. И. Пономарева, З. И. Тюмасева, Н. Н. Щелчкова и др.). Таким образом, на *научно-теоретическом уровне* актуализируется проблема профессиональной подготовки педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовании.

Эколого-валеологическое образование, понимаемое нами как природосообразный процесс обучения, воспитания и целенаправленного развития, направленный на формирование гармоничных позна-

вательных, нравственных, эстетических и практических отношений человека с окружающей природной, природно-социальной, социальной средами, активного отношения к своему здоровью. Такое образование осуществляется в процессе изучения медико-биологическим дисциплин и мотивирует будущих педагогов на активное творение собственного здоровья и будущую профессиональную деятельность, направленную на формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к здоровью и самосохранительного поведения [5]. Мы отмечаем, что ведущую роль в формировании готовности к здоровьесберегающей деятельности играет тьюторское сопровождение. Однако, в педагогической науке высшей школы проблема тьюторского сопровождения здоровьесориентированной деятельности остается до сих пор слабо разработанной. Этим обуславливается актуальность нашего исследования на научно-методическом уровне.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Осознавая значимость проблемы сохранения здоровья подрастающего поколения и необходимость формирования у него культуры здоровья и здоровьесбережения, мы делаем акцент на внедрении в образовательный процесс педагогического вуза подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях.

Научное исследование проводилось на базе ФГБОУ «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет со студентами, изучающими медико-биологические дисциплины.

Изучался не только уровень знаний студентов в области здоровья, культуры здорового образа жизни и безопасности, но и отношение к своему здоровью. В связи с этим применялись следующие диагностические методики: «Программа комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония» (З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Г. В. Валеева, Р. В. Колбин, А. В. Нагуманов), анкета «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (З. И. Тю-

масева, А. А. Цыганков, И. Л. Орехова); «Методика самооценки психического состояния (по Айзенку)»; «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности» (В. С. Мишарина, Г. В. Валеева); методика «Ценностные ориентации» (М. Роккич), «Готовность учителя к педагогической деятельности» (модификация З. И. Тюмасевой, И. Л. Ореховой); «Готовность к созданию здоровьесберегающей образовательной среды» (З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова). Результат исследования показал, что немногим более 24 % респондентов обладают высоким уровнем готовности к здоровьесберегающей деятельности.

3 Результаты (Results)

Проведенный анализ научных источников показал, что ряд ученых (В. А. Айрапетова, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Ю. В. Слюсарев, Л. Г. Тарита и др.) базируют подготовку будущих педагогов на ключевом понятии педагогического сопровождения, которое имеет место в практике высшего профессионального образования и достаточно разработано в педагогической теории (М. Н. Ахметова, М. Т. Громкова, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, С. Д. Смирнов, Ю. Г. Фокин и др.). Оно рассматривается в аспектах: адаптации студентов в образовательном пространстве вуза (С. В. Бондаренко, И. А. Славина, Т. В. Солодилова, Ю. В. Стафеева, Е. Ю. Шлюбуль); самоактуализации и саморазвития студентов (Э. П. Бакшеева, Л. П. Лазарева, Т. Н. Мартынова); становления профессиональных качеств студентов педагогических вузов (Н. Л. Кучеренко, Е. Ю. Лукина, М. В. Шинкорук). Однако, в подготовке студентов к здоровьесберегающей деятельности огромную роль играет тьюторское сопровождение, которое осуществляется преподавателями кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Анализ ключевых понятий показал, что подходы к тьюторскому сопровождению обуславливаются тем, с какой позиции ведется об-

суждение проблемы [6–8]. В исследовании мы уточняем определение «тьюторское сопровождение к здоровьесориентированной деятельности» и трактуем его как педагогическое содействие, направленное на выявление, формирование и развитие у будущих педагогов позитивной, устойчивой ориентации на формирование потребности быть здоровым и обеспечение благополучия окружающей социально-природной среды.

Теоретико-методологической основой подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях выступают:

– *системный подход* как общенаучная основа исследования; благодаря этому подходу осуществляется, во-первых, адекватная постановка и изучение проблемы подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях; во-вторых, построение и систематизация понятийного аппарата нашего исследования; в-третьих, построение процесса подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности и, в-четвертых, создание программы мониторинга реализации подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности;

– *деятельностный подход*, который обеспечивает изучение и описание особенностей функционирования субъектов образовательного процесса, этапов образовательной деятельности. Использование деятельностного подхода позволяет определить деятельностные характеристики подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовании, обусловленные спецификой эколого-валеологического образования и тьюторского сопровождения, реализуемых в условиях вузовского образования;

– *культурологический подход* — использование данного подхода способствует адекватной организации образовательного процесса, в ходе которого осуществляется развитие у студентов как будущих педагогов общекультурных ценностей. Использование

культурологического подхода позволяет выявить организационно-содержательное обеспечение подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовании.

Вышеназванные подходы к исследованию проблемы позволили руководствоваться следующими принципами:

– *принцип открытой, избыточной и вариативной образовательной среды*, которая формируется и организовывается с учетом личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей студентов и имеет тенденцию к последовательному расширению;

– *принцип непрерывности* — постепенность и этапность подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовании средствами тьюторского сопровождения;

– *принцип организации* образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и профессиональных потребностей личности студента;

– *принцип оптимального выбора* условий образовательного процесса, обеспечивающего подготовку будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности;

– *принцип актуализации* индивидуальных потребностей студентов в сфере соматического, социального и духовного здоровья на диагностической основе;

– *принцип взаимосвязанных, коадаптивных отношений* окружающей среды и человека как основы их благополучия, безопасности, устойчивости и интегрированного здоровья.

Исследования показали, что результат подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности проявляется в следующем: осуществляется осознанный студентами переход от знаний к эколого-валеологическому сознанию, обуславливающему становление гармоничных взаимоотношений (на чувственно-эстетическом, когнитивном, рационально-практическом уровнях) человека с окружающим миром и с самим собой, что проявляется в конечном итоге

в готовности к здоровьесориентированной деятельности, направленной на формирование комплексного благополучия подрастающего поколения, сопряженного с безопасностью окружающей среды [9; 10]. Тем самым мы можем говорить о формировании и развитии у студентов культуры здоровьесбережения.

Остановимся на ключевом понятии нашего исследования «подготовка», которое необходимо рассматривать в связи с понятиями «подготовленность» и «готовность». Обращаясь к исследованиям Н. Д. Рыкова, А. И. Щербакова, К. Н. Дурай-Новаковой и других ученых, сделан вывод: «... имеет смысл трактовать *подготовку* как собственно процесс, *подготовленность* — как степень выучки, а *готовность* — либо как результат подготовки, либо как осознанную необходимость, желание к педагогической деятельности. Поскольку в одном из своих значений понятие «готовность» синонимически совпадает с понятием «подготовленность», то это общее их значение, во избежание путаницы, имеет смысл оставить за понятием «подготовленность, понимая под готовностью стремление, желание, мотивированную необходимость в педагогической деятельности»¹.

Рассматриваемая в исследовании подготовка является профессиональной подготовкой к здоровьесориентированной деятельности в образовании, которая реализуется в процессе изучения медико-биологических дисциплин, участия будущих педагогов в научно-исследовательской деятельности в области здоровья и безопасности, а также в воспитательной работе. Здоровьесориентированная деятельность направлена на укрепление организма, расширение его адаптационных возможностей, повышение противостояния неблагоприятным факторам социально-природной среды. Она осуществляется благодаря овладению будущими педагогами:

¹ Тюмасева З. И. Методологические основы биологической подготовки учителя : монография. – Челябинск, 1991. – Ч. 1. – 148 с.

– методами создания здоровьесберегающей среды в конкретной образовательной организации;

– умением выстраивать рациональные взаимоотношения подрастающего поколения с социальными группами людей, обществом, природой и самим собой и оздоровлению этих отношений;

– знаниями и умениями в области здоровья и безопасности, организации вариативной здоровьесориентированной деятельности с учетом личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей обучающихся;

– технологиями тьюторского сопровождения учебной, оздоровительной, воспитательной работы, а также самосовершенствования.

Обобщение опыта практической деятельности в области здоровьесбережения позволило нам прийти к выводу, что реализация подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовании должна осуществляться средствами тьюторского сопровождения.

Тьюторское сопровождение — относительно новое понятие для отечественной педагогики. Феномен тьюторства возник в интернатной среде средневековых европейских университетов как форма наставничества, направленная на индивидуализацию обучения. Анализ литературы по проблеме показал неоднозначность трактовки понятия «тьютор»: тьютора определяют как педагога, консультанта, наставника, педагогическую позицию, системо-образующий компонент образовательного процесса. Тьюторское сопровождение целенаправленного процесса подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях включает взаимосвязанные и взаимообусловленные этапы: диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный и аналитический.

Диагностико-мотивационный этап предполагает установление проблемы, идущий от студента запрос, выявление условий, позволяющих осуществить диагностический процесс. Цель этого этапа —

осознание и принятие студентом своей проблемы в области здоровья, желания и мотивации к ее изучению.

Проектировочный этап направлен на поддержку построения студентом индивидуальной образовательной траектории после сбора необходимой информации. На данном этапе студент в полной мере включается в процесс составления карты своих познавательных интересов, программы самооздоровления и самообразования в вопросах эколого-валеологии.

На реализационном этапе осуществляется реализация студентом индивидуальной образовательной программы. Преподаватель в качестве тьютора одобряет действия студента, обращает внимание на успешность его самостоятельных шагов, находит приемы поощрения инициативы, координирует действия участников тьюторского сопровождения.

Аналитический этап имеет своей целью совместное обсуждение той деятельности, которая осуществлялась на предыдущих этапах, происходит осознание результатов решения студенческой проблемы, то есть данный этап предполагает проведение рефлексии и саморефлексии.

4 Обсуждение (Discussion)

В ходе выполнения исследования проведена стартовая диагностика для выявления уровня сформированности у студентов готовности к здоровьесориентированной деятельности. Недостаточная сформированность у будущих педагогов готовности к такой деятельности обуславливает задачу внедрения тьюторского сопровождения при изучении медико-биологических дисциплин. Для оценки сформированности готовности будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях использована разработанная в процессе исследования критериально-уровневая шкала. На рисунке представлены результаты диагностики, проведенной в начале исследования и после реализации подготовки будущих педагогов

к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях средствами тьюторского сопровождения (рисунок 1).

Критерии оценки состоят из определенного количества показателей. Каждый показатель оценивается по трехбалльной системе: 5 баллов — показатель проявляется постоянно и на высоком уровне; 4 балла — показатель проявляется достаточно часто и на среднем уровне; 3 балла — показатель проявляется время от времени и на низком уровне (Таблица 1).

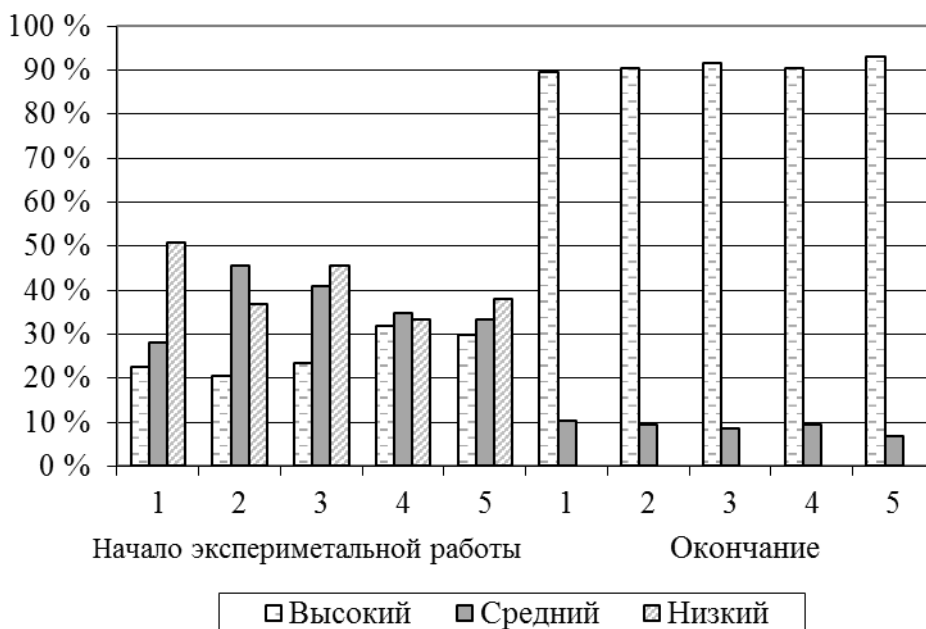


Рисунок 1 — Сравнительные результаты оценки сформированности готовности будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях

Figure 1 — Comparative results of assessing The readiness level future teachers to health-oriented Activities in educational organizations

Таблица 1 — **Критерии оценки готовности будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях**

Table 1 — **Criteria for assessing the readiness of future teachers for health-oriented Activities in educational organizations**

Критерий оценки сформированности готовности к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях	Уровень, балл		
	Высокий	Средний	Низкий
<p>1 Познание себя, своих обучающихся и их родителей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание морфо-анатомического строения организма человека; – умение оценивать состояние окружающей природной среды; – умение классифицировать факторы риска и факторы, определяющие здоровье человека; – владение методами мониторинга здоровья субъектов образования с целью его укрепления; – понимание принципов культуры здоровья и безопасности; – владение методами, средствами оздоровления и проведения воспитательных мероприятий в этой области 	32–35	28–31	24–27
<p>2 Здоровьесберегающая основа современного образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание взаимосвязи образования и здоровья; – умение осуществлять эколого-валеологизацию учебно-воспитательного процесса в образовательной организации; – владение методиками диагностирования психосоматического типа субъектов образования; – умение организовывать экологическую, творческую и рефлексивную деятельность обучающихся 	17–20	13–16	9–12

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Критерий оценки сформированности готовности к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях	Уровень, балл		
	Высокий	Средний	Низкий
3 Образовательная среда как фактор здоровьесориентированного образования: – знание подходов к определению образовательной среды; – умение определять параметры образовательной среды с целью оздоровления субъектов образования; – владение методами диагностики безопасности образовательной среды; – умение создавать комфортные условия в классе и школе для активной и творческой деятельности обучающихся	17–20	13–16	9–12
4 Педагогические взаимоотношения как фактор физического, психического и нравственного здоровья обучающихся: – знание преимуществ в воспитании и результативной деятельности семьи и школы; – умение дать медико-педагогическую оценку эффективности здоровьесберегающих средств и приемов; – владение информацией о наличии вредных привычек у обучающихся и формирование у них потребности быть здоровым	12–15	8–11	4–7
5 Формирование у обучающихся компетенций в области здоровьесориентированной деятельности: – умение оценивать свой образ жизни; – знание о своих способностях и способах самосовершенствования; – владение здоровьесберегающими технологиями в целях сохранения и укрепления здоровья; – умение оценивать свой профессиональный рост в области здоровьесориентированного образования	17–20	13–16	9–12
Итого	95–110	75–94	55–74

5 Заключение (Conclusion)

Итак, требования государства и общества к отечественному образованию выдвигают перед профессиональным педагогическим образованием задачу подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях, способствующей формированию у обучающихся компетенций в области культуры здоровья и безопасности [11]. Эффективность такой подготовки при изучении медико-биологических дисциплин обеспечивается реализацией эколого-валеологического образования и организацией тьюторского сопровождения как системообразующих факторов, обеспечивающих качественную профессиональную педагогическую подготовку в области здоровьесбережения.

Практический опыт нашей работы подтвердил эффективность внедренной в образовательный процесс педагогического вуза подготовки будущих педагогов к здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях. Результаты итоговой диагностики показали значительное увеличение студентов с высоким уровнем сформированности готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (от 25,62 % на начальном этапе до 90,06 % в конце эксперимента).

Библиографический список

1. Карпова О. Л., Уйманова И. П. Готовность педагога как приоритетное условие формирования здоровьесбережения студентов в образовательном пространстве вуза // Культура физическая и здоровье. 2021. № 1 (77). С. 93–95. DOI 10.47438/1999-3455_2021_1_93. EDN: DCROGK
2. Гигиеническая оценка образа жизни студентов высших учебных заведений / Е. Ю. Горбаткова [и др.] // Гигиена и санитария. 2022. № 101 (5). С. 532–538. DOI 10.47470/0016-9900-2022-101-5-532-538. EDN: ZLBVWQ (Scopus, RSCI, CA(pt), PubMed).
3. Копылов А. С. Здоровье студенческой молодежи и факторы риска, его определяющие // Российский вестник гигиены. 2022. №1. С. 38–45. DOI 10.24075/rbh.2022.040. EDN: DRNUXD
4. Здоровьесбережение как предмет исследования педагогических наук: к вопросу об актуальных аспектах исследования / Е. В. Грязнова [и др.] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 282–284. DOI 10.26140/anip-2020-0902-0065. EDN: MFZURJ

5. Купцова С. А. Дисциплины здоровьесберегающей направленности как средство формирования культуры здорового образа жизни студентов в педагогическом университете // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 78–82. DOI 10.37882/2223-2982.2021.01.16. EDN: UDFKTS

6. Чегулова А. А., Лехова М. А., Некрасова И. В., Абросимова М. А., Бердникова К. Э. Роль тьюторства в современной образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2022. № 8. URL: <https://human.snauka.ru/2022/08/52013> (дата обращения: 14.07.2023). EDN: NOLQPD

7. Лабзина П. Г. Тьюторское сопровождение как педагогическое условие реализации проектной деятельности студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2022. Т.10, № 3 (40). С. 4. DOI:10.26795/2307-1281-2022-10-3-4 EDN: VTUUYJ.

8. Шапошникова Н. Ю., Бережнова Е. В. Содействие преподавателям университетов Великобритании в освоении тьюторского сопровождения студентов // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 1. С. 92–108. DOI 10.15293/2658-6762.2101.06. EDN PYCCVI

9. Васина О. Н. Структура и содержание опыта эмоционально-ценностного отношения студентов вуза к объектам и явлениям окружающего мира // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 1. С. 106–111. DOI 10.30853/ped20230006. EDN: FEAGNF

10. Андросова М. И., Петрова С. Ф., Иванова С. Н. Здоровый образ жизни в понимании студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70 (4). С. 15–17. EDN: UYHHPV

11. Глазунова С. И., Борисова М. В., Мусохранов А. Ю. Отношение студентов к формированию культуры здоровья // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 6. С. 36–40. EDN: ZKWEPT

Z. I. Tyumaseva¹, I. L. Orekhova², D. V. Natarova³

¹ORCID No. 0000-0001-5895-0605

Professor, 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

²ORCID No. 0000-0002-1671-7917

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Life Safety
And Biomedical Disciplines, South-Ural state Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: orehovail@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-6837-2423

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Life Safety

TUTOR SUPPORT FOR HEALTH-ORIENTED ACTIVITIES OF STUDENTS IN PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Abstract

Introduction. The problem of health-oriented activities of teachers in an educational organization is a major modern scientific, psychological, pedagogical and socio-economic problem. The article presents an analysis of the basic concepts of the study, as well as several interrelated and interdependent stages of tutor support in the process of preparing future teachers for such activities. The criteria for students' readiness for health-oriented activities in education are considered. The purpose of the article is to substantiate the scientific and applied features of tutor support in the preparation of future teachers for health-oriented activities in educational organizations.

Materials and methods. The article uses the method of analyzing scientific literary sources on the problem of professional pedagogical training in the field of health care, as well as diagnostic techniques: "Program of comprehensive diagnostics of the subjective component of health "Harmony" (Z. I. Tyumaseva, I. L. Orekhova, G. V. Valeeva, R. V. Kolbin, A. V. Nagumanov), questionnaire "Need tension in relation to health improvement" (Z. I. Tyumaseva, A. A. Tsygankov, I. L. Orekhova); "Method of self-assessment of mental state (according to Eysenck)"; "The level of development of ideas about health-improving activities" (V. S. Misharina, G. V. Valeeva); methodology "Value orientations" (M. Rokkich), "Teacher's readiness for teaching activities" (modification by Z. I. Tyumaseva, I. L. Orekhova); "Readiness to create a health-saving educational environment" (Z. I. Tyumaseva, I. L. Orekhova).

Results. The conducted research made it possible to identify a set of methodological approaches to the problem of professional pedagogical training in the field of health conservation. An analysis of the main basic concepts is carried out. The directions for preparing future teachers for health-oriented activities

in educational organizations have been determined. Interrelated and interdependent stages have been identified: diagnostic-motivational, design, implementation and analytical.

Discussion. The article emphasizes the importance of tutor support in the process of preparing future teachers for health-oriented activities in educational organizations and characterizes its stages. Criteria have been identified that make it possible to determine the level of readiness of students at a pedagogical university for such activities. An analysis of the results of preparing future teachers for health-oriented activities in educational organizations is presented.

Conclusion. Preparation for health-oriented activities in educational organizations is a relevant and necessary component of the professional pedagogical training of future teachers, as it contributes to the formation of competence in matters of preserving and strengthening the health of the younger generation, self-preservation behavior. In solving this problem, the leading role is played by environmental and valeological education, implemented through the means of medical and biological disciplines.

Keywords: Health-oriented activities; Training of future teachers; Environmental and valeological education; Tutor support.

Highlights:

The methodological basis for the study of tutor support for the preparation of future teachers for health-oriented activities in educational organizations is systemic, activity-based and cultural approaches;

Tutor support for the preparation of future teachers for health-oriented activities in educational organizations is implemented according to the following identified stages: diagnostic and motivational, design, implementation, analytical;

The use of the author's assessment system allows us to identify the level of preparedness of future teachers for health-oriented activities in educational organizations.

References

1. Karpova O. L., Uymanova I. P. (2021), *Gotovnost' pedagoga kak prioritnoe uslovie formirovaniya zdorov'esberezheniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza* [Readiness of a teacher as a priority condition for the formation of health-saving students in the educational space of the university], *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'ye*, 1 (77), 93–95. DOI 10.47438/1999-3455_2021_1_93. EDN: DCROGK (In Russian).

2. Gorbatkova E.Yu., Zulkarnaev T.R., Akhmadullin U.Z., Akhmadullina H.M., Gorbatkov S.A., Khusnutdinova Z.A. & Manuilova G.R. (2022), *Gigienicheskaya ocenka obraza zhizni studentov vysshih uchebnykh zavedenij* [Hygienic assessment of the lifestyle of students of higher educational institutions], *Gigiyena i sanitariya*, 101 (5), 532–538. DOI 10.47470/0016-9900-2022-101-5-532-538. EDN: ZLBVWQ (Scopus, RSCI, CA(pt), PubMed). (In Russian).

3. Kopylov A.S. (2022), *Zdorov'e studencheskoj molodezhi i faktory riska, ego opredelyay-uschie* [Health of student youth and risk factors determining it], *Rossiyskiy vestnik gigiyeny*, 1, 38–45. DOI 10.24075/rbh.2022.040. EDN: DRNUXD (In Russian).

4. Gryaznova E.V., Treushnikov I.A., Treushnikov A.I. & Roganova G. N. (2020), *Zdorov'esberezhenie kak predmet issledovaniya pedagogicheskikh nauk: k voprosu ob aktual'nykh aspektakh issledovaniya* [Health care as a subject of research in pedagogical sciences: on the issue of topical aspects of research], *Azimut of scientific research: pedagogy and psychology*, 9, 2 (31), 282–284. DOI 10.26140/anip-2020-0902-0065. EDN: MFZURJ (In Russian).

5. Kuptsova S.A. (2021), *Discipliny zdorov'esberegayushchej napravlenosti kak sredstvo formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni studentov v pedagogicheskom universitete* [Disciplines of health-saving orientation as a means of forming a culture of healthy lifestyle of students at a pedagogical university], *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki*, "Seriya. Gumanitarnyye nauki", 1, 78–82. DOI 10.37882/2223-2982.2021.01.16. EDN: UDFKTS (In Russian).

6. Chegulova A.A., Lekhova M.A., Nekrasova I.V., Abrosimova M.A. & Berdnikova K.E. (2022), *Rol' t'yutorstva v sovremennoj obrazovatel'noj deyatel'nosti* [The role of tutoring in modern educational activity], *Gumanitarnyye nauchnyye issledovaniya*, 8. Available at: <https://human.snauka.ru/2022/08/52013> (Accessed: 14.07.2023). EDN: NOLQPD (In Russian).

7. Labzina P.G. (2022), *T'yutorskoe soprovozhdenie kak pedagogicheskoe uslovie realizacii proektnoj deyatel'nosti studentov vuza* [Tutor Support as a Pedagogical Condition for the Project Activities Implementation of University Students], *Vestnik Mininskogo universiteta*, 10, 3 (40), 4. DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-4 EDN: VTUUYJ. (In Russian).

8. Shaposhnikova N.Yu. & Berezhnova E.V. (2021), *Sodejstvie prepodavatel'nykh universitetov Velikobritanii v osvoenii t'yutorskogo soprovozhdeniya studentov* [Assisting UK University Teachers in the Provision of Tutor Support to Students], *Science for Education Today*, 11, 1, 92–108. DOI 10.15293/2658-6762.2101.06. EDN PYCCVI (In Russian).

9. Vasina O. N. (2023), *Struktura i sodержanie opyta emocional'no-cennostnogo otnosheniya studentov vuza k ob"ektam i yavleniyam okruzhayushchego mira* [Structure and content of the experience of emotional and value attitude of university students to objects and phenomena of the surrounding world], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 8, 1, 106–111. DOI 10.30853/ped20230006. EDN: FEAGNF (In Russian).

10. Androsova M.I., Petrova S.F. & Ivanova S.N. (2021), *Zdorovyj obraz zhizni v ponimanii studentov vuza* [Healthy lifestyle in the understanding of university students], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 70 (4), 15–17. EDN: UYHHPV (In Russian).

11. Glazunova S.I., Borisova M.V. & Musokhranov A.Yu. (2021), *Otnoshenie studentov k formirovaniyu kul'tury zdorov'ya* [The attitude of students to the formation of a health culture], *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki*, 6, 36–40. EDN: ZKWEPT (In Russian).

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 14.11.2023; accepted for publication 16.11.2023

Научная статья

УДК 37.0 : 7.01

ББК 74.200.54 : 85.32

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.015

А. Г. Чурашов¹, Е. Б. Юнусова², Л. А. Клыкова³

¹ORCID № 0000-0003-22660-9669

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой хореографии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: churashovag@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-0872-3495

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры хореографии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: yunusovaeb@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-8913-5929

Доцент, кандидат педагогических наук,
декан факультета народного художественного творчества, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: klykova@cspu.ru

ЭНАКТИВНЫЙ ПОДХОД В ТАНЦЕВАЛЬНОЙ АРТПЕДАГОГИКЕ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются возможности использования энактивного подхода в танцевальной артпедагогике с целью развития творческого потенциала личности. Проводится анализ использования хореографии как механизма запуска процессов разностороннего развития и самореализации личности в современном социокультурном пространстве. Рассматриваются перспективы качественных преобразований личности, ее творческого потенциала, формирования творческого пространства с помощью инструментария танцевальной артпедагогике и энактивного подхода.

Материалы и методы. Основными методами для изучения и анализа результатов использования энактивного подхода в танцевальной артпедагогике стали наблюдение, анкетирование и изучение творческой и профессиональной деятельности студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,

© Чурашов А. Г., Юнусова Е. Б., Клыкова Л. А., 2023

которые, в свою очередь, являются руководителями и участниками любительских и профессиональных хореографических коллективов.

Результаты. Изучение материалов по теории и практики хореографии, энактивного подхода в артпедагогике как технологии и метода разностороннего развития личности позволило сделать следующие выводы:

– энактивный подход в артпедагогике в целом и в танцевальной в частности является действенным и эффективным инструментом разностороннего развития личности и ее творческого потенциала;

– хореография, обладая синтетическими свойствами и выступая в качестве одного из действенных инструментов артпедагогике, позволяет создавать и запускать в действие механизмы и драйверы разностороннего развития личности, одновременно с этим качественно преобразуя творческое пространство человека.

Проведен анализ возможностей и перспектив применения энактивного подхода в танцевальной артпедагогике с целью развития творческого потенциала личности. Рассматривается значение хореографии как эффективного инструмента качественного и комплексного преобразования личности. Подчеркивается, что в современном социокультурном пространстве существует запрос общества на личность с развитым творческим потенциалом.

Обсуждение. Инструментарий артпедагогике для разностороннего развития личности недостаточно активно и эффективно используется в образовательном пространстве. Искусство хореографии, выступая как один из основных компонентов артпедагогике и являясь по своей сути синтетическим видом, оказывает многогранное воздействие на формирование и развитие творческой личности с высоким уровнем духовно-нравственных и эстетических ориентиров. Системное использование энактивного подхода в танцевальной артпедагогике формирует уникальное творческое пространство, в котором личность способна реализовать свой творческий потенциал, а также мотивировать себя к дальнейшему саморазвитию.

Заключение. С учетом положительного и многогранного воздействия на физическое, психоэмоциональное и духовно-нравственное состояние человека танцевальная артпедагогика на основе энактивного подхода может выступать как перспективное направление развития творческого потенциала личности и должна активно использоваться в образовательном, так и в социокультурном пространстве.

Ключевые слова: танцевальная артпедагогика; творческое пространство; творческий потенциал; энактивный подход; хореография.

Основные положения:

– хореография способствует развитию творческого потенциала личности, в результате чего качественно преобразуется творческое пространство и одновременно запускаются механизмы и драйверы саморазвития и самореализации человека;

– предлагается использование энактивного подхода в хореографии как эффективного инструмента развития творческого потенциала личности.

1 Введение (Introduction)

В современной постиндустриальной эпохе влияние неординарной и творческой личности способно внести значительные и качественные изменения в различные сферы социокультурного пространства. По мнению современных исследователей, одним из важнейших факторов развитой личности в настоящее время является творческий потенциал. Человек с высоким показателем уровня творческого потенциала может быть востребованным как в гуманитарных, так и технических областях, т. к. способен воспринимать и анализировать информацию в различных аспектах и принимать нестандартные и эффективные решения. В связи с этим в современном обществе становится актуальным запрос общества на формирование и развитие творческой личности с высоким уровнем творческого потенциала, создание социокультурного пространства, отвечающее потребностям и запросам социума на раскрытие и реализацию человеком его возможностей.

В историческом контексте вопросами становления и разностороннего развития личности средствами различных видов искусств занимались мыслители и философы Древнего Востока, Античности, Средневековья и Нового времени. Многогранное воздействие искусства на человека и общество было актуальной темой изучения во все времена и эпохи. Стоит отметить, что в Древнем Китае, Древней Греции и др. искусство выступало как неотъемлемая часть образования, направленная на формирование такого человека, который бы соответствовал идеалам общества. Например, в Античности понятие «музике»

объединяло в единое целое музыку, поэзию, танец, сценическое движение и даже парадное движение полков. По мнению древнегреческого философа Платона, обучению мусике должен был посвящать себя любой гражданин в возрасте от 13 до 16 лет и был убежден в том, что этот процесс является делом политическим, т. к. воспитанным человеком считался тот, кто владел знаниями в науках и хороводах. Воспитанный человек, в свою очередь, становился основой государства с правовой культурой, инженерной мыслью и патриотической дисциплиной [1].

В контексте темы нашего исследования, т. е. развития творческого потенциала личности средствами энактивного подхода в танцевальной артпедагогике, заслуживают внимание взгляды древнегреческого философа Аристотеля на само понятие «знание», которое он рассматривал в трех аспектах: теоретическое (θεωρία в переводе с греч. — «созерцание», или «умозрение»); практическое (πρᾶξις в переводе с греч. — «действие»); поийетическое, или творческое (ποίηϊν в переводе с греч. — «делать, творить»). Различным сферам знания соответствуют различные когнитивные способности: способность созерцать и познавать первые причины вещей обладает теоретический разум (νοῦς в переводе с греч. — «ум, разум, интеллект»), способностью выработать правильное решение обладает практический разум, или здравый смысл (φρόνησις в переводе с греч. — «здравый смысл, рассудительность») (Академик : [сайт]. URL: https://antique_philosophy.academic.ru/61/АРИСТОТЕЛЬ_СТАГИРИТ). Аристотель фокусируется на психологической основе морального характера человека (разум и эмоции, добродетель, слабоволие и т. д.), где душа и тело не две различные вещи, а два аспекта психофизического единства (Аристотель. Никомахова этика / Аристотель ; пер. Э. Л. Радлова : монография. – Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2020. 223 с. ISBN 978-5-4499-0452-2). Среди отечественных философов, педагогов и ученых, определяющих педагогику искусства как область гуманитарного знания стоит отметить

В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Б. М. Неменского и др. Возможности искусства в плане расширения опыта ребенка как основы его дальнейшей творческой деятельности изучал отечественный педагог Л. С. Выготский. Таким образом, мы видим, что воспитание, образование и разностороннее развитие личности в интеграции с такими областями, как наука, искусство и педагогика имеет глубокие корни и богатый опыт, накопленный различными культурами и цивилизациями.

В социокультурном пространстве активное внедрение цифровых технологий в повседневную жизнь влияет на способы и стиль коммуникации современного поколения молодежи. Разнообразие опосредованного общения принципиально меняет способы восприятия информации и во многом стили мышления современного поколения. Исследование вопросов эмоционального благополучия в студенческой среде сегодня особенно актуально, поскольку мы наблюдаем рост десоциализации молодежи [2]. В связи с вышесказанным, анализ современных тенденций в современном социокультурном пространстве, включающем в себя такие области, как образование и искусство, подводит нас к необходимости изучения и использования в комплексе традиционных и инновационных педагогических теорий и технологий с целью формирования творческого пространства в современном образовательном сообществе для развития творческого потенциала личности с использованием всего спектра инструментария артпедагогике. Через творчество человек в любом возрасте становится открытым новому опыту, развитию и созиданию. Творческий процесс сопровождается живым интересом, радостью, ощущением наполненности жизни и осмысленности бытия [3]. Для того, чтобы привести это к положительному результату, необходимо формирование и реализация таких условий, которые будут способствовать развитию таких базовых человеческих компетенций, как самопознание, самоконтроль, эмпатия, умение слушать, разрешать конфликты и др.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Над проблемами развития творческого потенциала личности мы работаем продолжительное время и пришли к пониманию того, что необходимо внедрять инновационные методы и технологии танцевальной артпедагогики в комплексе с традиционными методами обучения, воспитания и развития человека. Процесс многогранного воздействия искусства на физическое, психоэмоциональное и духовно-нравственное состояние личности, которое, в свою очередь, дает положительный эффект на развитие творческого потенциала выступает основой нашей работы. Методами исследования являются анализ научной и методической литературы, синтез и обобщение, которые дают возможность изучить теоретические и практические аспекты развития творческого потенциала личности средствами хореографии, определение влияния танцевальной артпедагогики на положительную динамику и качественные преобразования творческого потенциала, саморазвития и самореализации человека в современном социокультурном пространстве.

3 Результаты (Results)

Цель нашего исследования заключается в рассмотрении эффективности энактивного подхода в танцевальной артпедагогике как фактора развития творческого потенциала личности, что, в свою очередь, приводит к дальнейшему саморазвитию и самореализации человека в современном социокультурном пространстве.

Проводимое нами педагогическое исследование позволяет проанализировать возможности и эффективность энактивного подхода как одного из основных компонентов инструментария в структуре артпедагогики, влияющего на формирование и развитие творческого потенциала человека, что в современном социокультурном пространстве является одним из перспективных трендов. Познание в широком смысле, которое осуществляет личность, происходит в силу познающей способности субъекта. Но оно представляет собой более

сложный процесс, включающий, кроме самой познающей способности, интеллектуальные операции, анализ, синтез и прочие когнитивные способности более сложного характера [4]. Познание окружающей действительности через активную деятельность с использованием различных видов искусств, в частности хореографии, способствует интегрированному пониманию человеком своей аутентичности, реализации возможностей своего творческого начала. В этом контексте определение принципов, технологий и методов использования энкативного подхода в хореографии выступают первоочередными задачами.

Хореография в структуре артпедагогике, по нашему мнению, способна эффективно формировать и реализовывать такие условия и драйверы, т. к. благодаря своей специфике, исходящей из человеческой организации, задействует и развивает в процессе в одинаковой степени физические, интеллектуальные, эмоциональные и духовно-нравственные качества личности. Специфика невербальной коммуникации в искусстве танца способствует развитию эмоционального интеллекта и чувства эмпатии, в частности, которые в сумме позволяют использовать конструктивный психоэмоциональный и двигательный опыт для принятия прежде всего себя и в итоге органичной интеграции в социокультурное пространство и окружающую среду. Естественная потребность человеческого организма в движении через искусство танца становится инструментом оздоровления как физического организма, так и душевной организации личности.

Синтетичный характер хореографии через сочетание музыки, танцевальных движений, драматургии и изобразительного искусства (костюм, освещение, оформление сцены и т. д.) позволяет включить осознанность своих мыслей, чувств и поведения, что в результате приводит к результативному и эффективному обучению. Немаловажным фактором в данном контексте выступает самооценка, которую, несомненно, мы значительно повышаем, занимаясь танцами, т. к.

значительно улучшается позитивное восприятие мира и решительность, которые не зависят от внешних оценок и мнений. Грамотно выстроенная программа занятий хореографией способна естественным образом запустить процесс мотивации, который будет способствовать стремлению к самоактуализации, удовольствию от саморазвития и достижений, что, в свою очередь, помогает постоянно самосовершенствоваться и развивать в себе лидерские качества. Но одним из ключевых аспектов, которые возникают в процессе танцевальной артпедагогике, по нашему мнению, является адаптивность внутри себя, заключающая такие критерии, как эмпатия, коммуникабельность и стрессоустойчивость. Все в комплексе способно стратегически выстроить траекторию разностороннего развития личности, в том числе ее творческого потенциала.

4 Обсуждение (Discussion)

Считаем, что энактивный подход в танцевальной артпедагогике становится одним из наиболее действенных и эффективных факторов, т. к. в его основе заложен принцип познания через действие, т. е. сознание воплощено во всем организме, встроенном в окружающую среду. Энактивизм — это, прежде всего, конструктивный телесный опыт, объединяющий в своем процессе восприятие, созидание и преобразование. Мы разделяем мнение основателей энактивизма — чилийских ученых Умберто Матурана и Франсиско Варела, которые рассматривают познание как активное участие, т. е. всякое действие есть познание, всякое познание есть действие [5]. Российские ученые понимают энактивацию как вдействие субъекта в мир, что является основой познания и развития, в ходе которого сознание-тело конструируется и непрерывно развивается. Сознание и природа рассматриваются как переплетенные друг с другом явления, немислимые вне друг друга, т. е. натурализация сознания предполагает встречное движение феноменологизации природы [6]. Через танец человек восстанавливает утраченные связи между духовным и физическим

состоянием, создавая двигательные паттерны, наполненные не только широкой палитрой эмоций, но и эстетической составляющей, ведущей к этическим и духовно-нравственным ценностям. Таким образом, познавательный процесс проходит одновременно через двигательную активность, при этом стоит отметить, что значительное влияние оказывает музыкальный материал, а также непосредственно вид хореографии, в каждом из которых есть свои особенности и специфика.

Стоит отметить, что искусство хореографии способно значительно изменить двигательные паттерны человека, на которые значительное влияние оказывают современные комфортные условия жизни, которые существенно ограничивают и снижают осознание своей индивидуальной телесности и, как следствие, в целом своей личности в окружающей среде, что, в свою очередь, ведет к физическому, интеллектуальному и психоэмоциональному дисбалансу. При грамотно построенном процессе занятий воспитанник находится в постоянном развитии, осознает себя творцом, что мотивирует к дальнейшему своему совершенствованию, расширению кругозора. Важно отметить, что эмоции, которые мы испытываем в танце помимо определенного физического отклика телесных ощущений и физической активности, становятся определенным драйвером для творческого развития и формирования своего, так называемого умвельта, поведенческого пространства, которое будет соответствовать возможностям и успешной реализации своего потенциала в окружающей среде (Florian Mildenerger (2007), *Umwelt als Vision: Leben und Werk Jakob von Uexkülls (1864–1944)*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, Germany, 320 p. ISBN 978-3-515-09111-4). Хореография, естественным образом подключающая в действие разные формы воображения через эмоции, значительно мотивирует память, восприятие, мысль и действие. В связи с этим, через танцевальные движения происходит образование нейронных связей в мозге-сознании-теле, что способствует целостному восприятию индивидом себя и окружающей действительности. Через

изучение различных видов хореографии или танцев у воспитанника в комплексе расширяется спектр чувств, двигательные компетенции и паттерны.

5 Заключение (Conclusion)

Мы разделяем мнение современных ученых и исследователей о том, что в настоящее время эмоциональная коммуникация оказывает существенное влияние на успех в профессиональной деятельности и качество личной жизни, которые во многом определяются адекватным общением людей друг с другом. Именно этим обстоятельством объясняется научный и практический интерес к феномену, названному «эмоциональный интеллект» [7]. Танцевальная артпедагогика, обладая широчайшим инструментом воспитания, образования и разностороннего развития личности, должна выступать одним из основных компонентов и средств формирования эмоционального интеллекта. Это обусловлено, прежде всего тем, что обучающийся может выступать с позиции «творца» и (или) «созерцателя» через призму эмоционального восприятия. В процессе познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности артпедагогика через эмоциональное принятие и осмысленное отношение к базовым культурным ценностям, признание и внутреннее постижение ценностных смыслов человек приобретает качества культурной личности [8].

В образовательном и воспитательном процессе танцевальной артпедагогике у человека формируется такая форма поведения, которая направлена на динамическое взаимодействие с окружающей средой. Через телесный опыт в хореографии, который выступает основой энактивного подхода, выкристаллизовывается взаимосвязь сознания и тела. Это приводит к тому, что творческий процесс в артпедагогике запускает, прежде всего, внутреннюю активность человека, в результате которой эмоциональная и интеллектуальная сфера личности получает многогранное, комплексное и мощное по

своей силе воздействие, способное преобразовать не только самого человека, но и, что не менее важно, окружающую среду. Особо стоит отметить, что энактивный подход в танцевальной артпедагогике способствует целостности, системности и единству процессов познания, мышления, восприятия и действия личности.

В процессе исследования мы пришли к пониманию того, что энактивный подход является важным и органичным компонентом в структуре современной артпедагогике и способен оказывать положительное влияние на развитие творческого потенциала личности, что, в свою очередь, приводит к качественным преобразованиям в плане адаптации к различным условиям и обстоятельствам, мотивации к саморазвитию и реализации человеком своих возможностей в социуме.

Полученные результаты исследования могут быть широко использованы в системе дополнительного образования, в учреждениях культуры, хореографических и других творческих коллективах. В связи с этим считаем перспективным направлением исследования методические и технологические аспекты разработки, моделирования и внедрения в образовательное пространство контента, в основе которого используется энактивный подход в интеграции с инструментарием артпедагогике.

Библиографический список

1. Бедерова Ю. А., Ганкин Л. А., Сокольская А. Книга о музыке / При участии М. Семеляка. Москва : Издательство «Corpus», 2022. – 768 с. ISBN 978-5-17-133050-7
2. Эмоциональный интеллект студентов цифрового поколения: опыт инженерного вуза / Е. В. Родионова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2022. Т. 17, № 4. С. 126–138. DOI 10.26907/esd.17.4.10. EDN: HDTCOI (Scopus).
3. Булкина Н. А., Васильева О. С. Исследование взаимосвязи повседневного творчества и субъективного благополучия в пожилом возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 2. С. 174–187. DOI 10.21702/rpj.2022.2.13. EDN: GYKQTD (Scopus, RSCI).
4. Шабалина А. О. Два значения «познания» в теории воплощенного познания // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 463.

С. 69–72. DOI 10.17223/15617793/463/9. EDN: IRDGAM (WoS, RSCI).

5. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / пер. с англ. Ю. А. Данилова. 2-е изд., доп. Москва : Ленанд, 2019. – 320 с. ISBN 978-5-9710-6799-3.

6. Черникова И. В., Логиновская Ю. В. Сознание в когнитивной науке // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 53. С. 32–42. DOI 10.17223/1998863X/53/4. EDN: CQGGVBZ (WoS, RSCI).

7. Волохова Е. В., Любимова Е. А. Динамика эмоционального интеллекта студентов в процессе изучения дисциплины «Эмоциональный интеллект» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. Т. 11, № 4 (41). С. 50–53. DOI 10.57145/27128474_2022_11_04_10. EDN: HSDVDVW

8. Использование эмоционально-ценностной технологии обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе на этапе функционирования иноязычного общения / М. Н. Татарина [и др.] // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 220–244. DOI 10.32744/pse.2023.2.13. EDN: VKENDG

A. G. Churashov¹, Ye. B. Yunusova², L. A. Klykova³

¹ORCID No. 0000-0003-2660-9669

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Choreography, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: churashovag@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-0872-3495

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Choreography, South-Ural state
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: yunusovaeb@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-8913-5929

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Dean of the Faculty of Folk Art, South-Ural state Humanities-Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: klykova@l@cspu.ru

ENACTIVE APPROACH IN DANCE ART-PEDAGOGY AS THE MAIN COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL

Abstract

Introduction. The article discusses the possibilities of using an enactive approach in dance art pedagogy in order to develop the creative potential of the individual. The analysis of the use of choreography as a mechanism for launching the processes

of versatile development and self-realization of the individual in the modern socio-cultural space is carried out. The prospects of qualitative transformations of personality, its creative potential, the formation of creative space using the tools of dance art pedagogy and enactive approach are considered.

Materials and methods. The main methods for studying and analyzing the results of using the enactive approach in dance art pedagogy were observation, questioning and studying the creative and professional activities of students of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, who, in turn, are the leaders and participants of amateur and professional choreographic groups.

Results. The study of materials on the theory and practice of choreography, the enactive approach in art pedagogy as a technology and method of versatile personality development allowed us to draw the following conclusions:

An active approach in art pedagogy in general and in dance in particular is an effective and effective tool for the versatile development of a person and her creative potential;

Choreography, possessing synthetic properties and acting as one of the effective tools of art pedagogy, allows you to create and launch mechanisms and drivers of versatile personality development, while at the same time qualitatively transforming a person's creative space.

The analysis of the possibilities and prospects of using the enactive approach in dance art pedagogy in order to develop the creative potential of the individual is carried out. The importance of choreography as an effective tool of qualitative and complex transformation of personality is considered. It is emphasized that in the modern socio-cultural space there is a public demand for a person with a developed creative potential.

Discussion. The tools of art pedagogy for the comprehensive development of personality are not actively and effectively used in the educational space. The art of choreography, acting as one of the main components of art pedagogy and being essentially a synthetic form, has a multifaceted impact on the formation and development of a creative personality with a high level of spiritual, moral and aesthetic guidelines. The systematic use of an enactive approach in dance art pedagogy forms a

unique creative space in which a person is able to realize his creative potential, as well as motivate himself for further self-development.

Conclusion. Taking into account the positive and multifaceted impact on the physical, psycho-emotional and spiritual-moral state of a person, dance art pedagogy based on an interactive approach can act as a promising direction for the development of the creative potential of the individual and should be actively used in the educational and socio-cultural space.

Keywords: Dance art pedagogy; Creative space; Creative potential; Enactive approach; Choreography.

Highlights:

Choreography contributes to the development of the creative potential of the individual, as a result of which the creative space is qualitatively transformed and at the same time the mechanisms and drivers of self-development and self-realization of a person are launched;

It is proposed to use the enactive approach in choreography as an effective tool for the development of the creative potential of the individual.

References

1. Bederova Yu.A., Gankin L.A. & Sokol'skaya A., with the participation of M. Semelak (2022), *Kniga o muzyke* [Book about music], Corpus, Moscow, 768 p. ISBN 978-5-17-133050-7.
2. Rodionova E.V., Konyukhova T.V., Lukyanova N.A. & Konyukhova E.T. (2022), *Emotsional'nyy intellekt studentov tsifrovogo pokoleniya: opyt inzhenernogo vuza* [Emotional intelligence of students of the digital generation: the experience of an engineering university], *Obrazovaniye i samorazvitiye*, 17, 4, 126–138. DOI 10.26907/esd.17.4.10. EDN: HDTCOI
3. Bulkina N.A. & Vasilyeva O.S. (2022), *Issledovaniye vzaimosvyazi povsednevnogo tvorchestva i sub'yektivnogo blagopoluchiya v pozhilom vozraste* [Investigation of the relationship between everyday creativity and subjective well-being in old age], *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 19, 2, 174–187. DOI 10.21702/rpj.2022.2.13. EDN: GYKQTD (Scopus, RSCI).
4. Shabalina A.O. (2021), *Dva znacheniya «poznaniya» v teorii voploshchennogo poznaniya* [Two meanings of “cognition” in the theory of embodied cognition], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 463, 69–72. DOI 10.17223/15617793/463/9. EDN: IRDGAM (Web of Science, RSCI).
5. Maturana U. & Varela F. (2019), *Drevo poznaniya: biologicheskiye korni chelovecheskogo ponimaniya* [The Tree of knowledge: bi-

ological roots of human understanding], 2, Translated by Yu.A. Danilova, Lenand, Moscow 320, I SBN 978-5-9710-6799-3

6. Chernikova I.V. & Loginovskaya Yu.V. (2020), *Soznaniye v kognitivnoy nauke* [Consciousness in cognitive science], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*, 53, 32–42. DOI 10.17223/1998863X/53/4. EDN: CQGGZ (Web of Science, RSCI).

7. Volokhova E.V. & Lyubimova E.A. (2022), *Dinamika emotsional'nogo intellekta studentov v protsesse izucheniya distsipliny "Emotsional'nyy intellekt"* [Dynamics of emotional intelligence of students in the process of studying the discipline "Emotional intelligence"], *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 11, 4 (41), 50–53. DOI 10.57145/27128474_2022_11_04_10. EDN: HSVVDW.

8. Tatarinova M.N., Shvetsova M.G., Bodnaruk Ye.V., Vladimirova Y.N. & Gruba N. A. (2023), *Ispol'zovaniye emotsional'no-tsennostnoy tekhnologii obucheniya inostran-nym yazykam v obshcheobrazovatel'noy shkole na etape funktsionirovaniya inoyazychnogo obshcheniya* [The use of emotional-value technology of teaching foreign languages in a secondary school at the stage of functioning of foreign language communication], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2 (62), 220–244. DOI 10.32744/pse.2023.2.13. EDN: BKEHDG (In Russian).

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 17.11.2023.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 14.11.2023; accepted for publication 17.11.2023.

Научная статья

УДК 378.016 : 7.021

ББК 74.4

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.016

Е. Б. Юнусова¹, Л. А. Клыкова², А. Г. Чурашов³

¹ORCID № 0000-0002-0872-3495

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры хореографии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: yunusovaeb@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-8913-5929

Доцент, кандидат педагогических наук,
декан факультета народного художественного творчества, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: klykova@cspu.ru

³ORCID № 0000-0003-22660-9669

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой хореографии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: churashovag@cspu.ru

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Аннотация

Введение. Актуальность проблемы развития педагогической культуры студентов — будущих хореографов средствами театральной педагогики не вызывает сомнений. В статье отмечается недостаточное внимание образовательной практики к задачам формирования культуры личности студентов-хореографов. Главной целью применения театральной педагогики является мотивация студентов педагогического вуза к осознанной оценке требования к видам профессиональной деятельности будущих педагогов-хореографов. Современным учреждениям высшего и среднего хореографического образования, дополнительного образования, школам искусств необходимы педагоги творческих специальностей, обладающие сформированной педагогической культурой, которые на основе сформированных в процессе обучения компетенций могут проявить себя во всех видах профессиональной

© Юнусова Е. Б., Клыкова Л. А., Чурашов А. Г., 2023

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 6, 2023

деятельности, а также воспитать в своих учениках эстетический вкус и ощущение красоты.

Материалы и методы. Методы исследования связаны с изучением научной литературы, нормативных документов, важных для исследования проблемы развития педагогической культуры студентов творческих специальностей средствами театральной педагогики, обобщение, систематизация, целенаправленное наблюдение. Рассматриваются и анализируются такие дефиниции, как педагогическая культура, театральная педагогика, а также компоненты понятия «театральная педагогика» и возможности их эффективного использования в образовательном процессе.

Результаты. Утверждается, что педагогическая культура будущего хореографа во многом зависит от творческой образовательной среды, которая формирует профессиональные компетенции будущего специалиста, подготавливает студента к осознанной педагогической, методической, проектной деятельности, при постановке хореографического спектакля, номера, этюда, реализации культурно-просветительского, педагогического, организационно-управленческого процесса средствами театральной педагогики. Будущий педагог-хореограф со сформированной педагогической культурой осознает содержательную и художественно-эстетическую основу хореографического и театрального искусства, обладает визуальной культурой, умеет транслировать глубокое понимание традиционного и современного искусства, обладает коммуникативными компетенциями и находят новые возможности при создании художественных образов.

Обсуждение. Подчеркивается, что в современных условиях опыт театральной педагогики становится доминантой процесса мотивации учебной деятельности, передачи и усвоения образовательной информации, а также активизации творческой и исследовательской деятельности студентов, развитии визуальной культуры будущих хореографов, формировании профессиональных компетенций в условиях комфортной образовательной среды и обучения в сотрудничестве. Для развития педагогической культуры преподаватель прежде всего должен сформировать художественно-эстетическую компетентность студента-хореографа, под которой подразумевается формирование эстетического компонента профессионального развития личности студента-хореографа, включающей образное мышление, чувственно-эмоциональные переживания, культурное рефлексирование и возможности передачи своего опыта воспитанникам.

Заключение. Педагог-хореограф со сформированной педагогической культурой может анализировать и преобразовывать современное социокультурное пространство, преподносить своим ученикам образцы классического и современного хореографического искусства. Развитая педагогическая культура будущего хореографа может способствовать формированию профессиональной компетентности специалиста в области хореографического искусства, что позволяет ему демонстрировать высокую степень восприятия, творческого мышления, креативного отражения и передачи хореографической информации, используя методы театральной педагогики.

Ключевые слова: педагогическая культура; студенты-хореографы; театральная педагогика; полихудожественность; театрализованный праздник, хореографический проект.

Основные положения:

- определены составляющие педагогической культуры будущих педагогов в области искусства;
- представлены возможности использования театральной педагогики для формирования педагогической культуры будущих хореографов;
- выявлены средства театральной педагогики как формы учебной работы со студентами: театрализованные праздники, хореографические проекты.

1 Введение (Introduction)

Современное общество и социальный заказ государства определяют основные направления развития высшего педагогического образования как культурного преобразования личности, которое ориентировано на подготовку человека к эффективной профессиональной деятельности, а также готовит будущих педагогов-хореографов к успешному существованию в социуме.

Российские и зарубежные исследователи рассматривают развитие личностных характеристик студента-будущего педагога в двух основных направлениях: личностно-профессиональных (стрессоустойчивость, эмоциональная регуляция, самоконтроль, мотивация) и профессионально-организационных (учебная деятельность, стратегии обучения, психологический и организационный капитал, дисциплина на уроках, успеваемость обучающихся) [1].

В современных условиях выдвигаются новые требования к подготовке будущих педагогов-хореографов. Это обусловлено ключевыми изменениями в социокультурной сфере, связанными с направленностью развития нации как общества массового потребления, что ведёт к формированию человека с искажёнными представлениями о культурных ценностях и общественных идеалах. Возникает настоятельная необходимость сохранения культурных и национальных традиций многонациональной России. Данный факт отражается в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», где указывается, что позитивный сценарий должен быть «ориентирован на формирование высоконравственной личности, воспитанной в духе уважения к традиционным ценностям, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества» (Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>).

В современной культуре самоидентичность человека осознаётся как культурно-исторически обусловленная характеристика его самодостаточности, имеющая предпосылки в телесной, психической, социальной и т. п. природе человека, опосредованной глобализованными культурными, историческими и коммуникативными процессами (Специфические особенности самоидентификации обучающегося в сравнительно-сопоставительном контексте анализа социокультурных характеристик общества / В. В. Баркова [и др.] // *Science for Education Today*. 2023. Т. 13, № 1. С. 48–64. DOI 10.15293/2658-6762.2301.03).

В России востребованность в педагогах-хореографах в различных уровнях образования и сегментах арт-рынка возрастает. Это касается сфер дошкольного, общего, дополнительного образования, среднего профессионального и высшего образования, а также творческих

студий, театров и т. д. Согласно ФГОС ВО 3++ предъявляются следующие требования к типам профессиональной деятельности будущих педагогов-хореографов: педагогическая, проектная, методическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская, научно-исследовательская, сопровождения (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» : [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года № 126 : зарегистрировано в Минюсте РФ 15 марта 2018 г. № 50361]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»), которые подразумевают готовность студентов к учебно-воспитательной, балетмейстерской, репетиторской, плановой, менеджерской, исследовательской и другим видам деятельности в области хореографического искусства, которой студенты овладевают в процессе обучения в вузе, добавляя собственное осмысление, понимание и развитие традиционной культуры, передавая ее ученикам, а также создавая авторскую хореографическую культуру (спектакль, хореографический номер, миниатюру и т. д.).

Для формирования и развития педагогической культуры студентов необходимо в образовательном процессе опираться на полихудожественность как основу творческого развития педагогов-хореографов, которая включает в себя все виды искусства, в том числе театральную деятельность.

Театральная педагогика как направление педагогической науки имеет дело не с профессиональной подготовкой театральных специалистов, а с образованием в самом широком смысле. Средствами театрального искусства воспитывается личность ученика, происходит становление его самосознания, формируется культура чувств, способность к общению, владению своим телом, голосом, пластической выразительностью движений, воспитывается чувство меры и вкус, которые необходимы человеку для успеха в любой сфере деятельности. Театральное искусство и театральное творчество развивают самые

разнообразные способности человека, пробуждают творческое начало ребенка, дают ему активное, действенное восприятие знаний» [2].

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Трансформация современной системы образования требует серьезных перемен в системе высшего педагогического образования. Необходимо создание национальной системы подготовки педагогических кадров, обеспечивающей:

- формирование единого образовательного и воспитательного пространства;
- непрерывную практику студентов во время обучения;
- обновление инфраструктуры и совершенствование материально-технической базы;
- развитие научных исследований, лежащих в основе совершенствования методики преподавания предметов, обновления содержания программ, влияния информационных технологий, организации воспитательной работы;
- качество подготовки педагогов [3].

Уникальность педагогической деятельности состоит в том, что ее цели не могут быть достигнуты педагогом непосредственно, их достижение опосредовано активностью другого субъекта — обучающегося. Педагог должен вложить свои цели и инструменты в сознание и поведение обучающегося, актуализировать такие его действия и переживания, которые приведут к достижению педагогических целей — требуемым новообразованиям в его личности. В этой способности заполнить ценностно-смысловые дефициты в сознании растущего человека, вооружить его «недостающим» опытом, бережно поддержать его в критической зоне — «зоне ближайшего развития», сделать субъектом проектирования своей жизни и реализации индивидуальных проектов проявляется сущностное начало педагогической профессии [4].

Рассмотрение и анализ понятий «педагогическая культура», «театральная педагогика» в аспекте новых установок к качеству образования в сфере хореографического искусства является актуальной

проблемой высшего педагогического образования. Так, В. А. Сухомлинский неоднократно использовал термин «педагогическая культура», в содержание которого включаются компоненты духовного облика преподавателя, его профессиональная подготовленность, а также взаимодействие, сотворчество, сотрудничество, в котором развиваются и учитель, и ученик. А. И. Арнольдов, Е. В. Бондаревская, Е. Ю. Захарченко, Ю. В. Сенько, В. А. Слостенин, Л. Д. Столяренко и др. рассматривают педагогическую культуру как интеграцию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень деятельности педагога. Педагогическая культура является частью общечеловеческой, она интегрирует историко-культурный педагогический опыт и регулирует сферу педагогического взаимодействия, как утверждает в своих исследованиях Е. В. Бондаревская (Введение в педагогическую культуру : учебное пособие / под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995). Н. Е. Воробьев, Т. В. Иванова, В. К. Суханцева выделяют педагогическую культуру как постоянно развивающееся качество личности, привносящее общую культуру социальных ценностей в сферу профессии [5]. Формирование и развитие педагогической культуры студента требует изучения исторического, национального и культурного кода многонационального государства, народа, опыта поколений педагогов и ученых, регулирующих сферу педагогического взаимодействия в эффективном образовательном процессе.

На сегодняшний день становится популярным и востребованным в процессе обучения творческим, в том числе, хореографическим дисциплинам, вовлечение студентов в театральные постановки, использование актерских техник в образовательном процессе. Л. С. Выготский, А. В. Луначарский, Ш. А. Амонашвили, Е. П. Ильин и др. выяснили значение творческой, в том числе театральной деятельности, на становление и развитие личности. Основу и развитие театральной педагогики определяют работы реформаторов в области

теории и практики сценического искусства (В. И. Немирович-Данченко, К. С. Станиславский, М. О. Кнебель), теории энергетических импульсов тела (М. А. Чехов), теория биомеханики (В. Э. Мейерхольд), теория многоуровневой структуры телесного аппарата актера (Е. Гротовский), теория эмоционально-насыщенных форм (А. Я. Таиров) и др. Необходимо отметить, что активизация межпредметных связей в образовании способствует развитию такого явления, как театральная педагогика через интеграцию образовательной и театральной деятельности. Ведутся научные исследования наиболее эффективного использования театрализации в образовании: творческая педагогика (Ю. П. Азаров), режиссура урока, социоигровая педагогика (В. М. Букатов, А. П. Ершова, Е. Е. Шулешко), педагогический артистизм (О. С. Булатова), режиссура как практическая психология (П. М. Ершов) и др. Такие понятия, как режиссура урока, артистизм педагога, урок-спектакль и др., свойственные театру, применяются исследователями и педагогами в педагогической науке и образовательной деятельности. Под театральной педагогикой В. В. Вартанова понимает междисциплинарное направление в педагогике, театрально-эстетическую деятельность, органично включенную в образовательный процесс, способствующую обучению, воспитанию и развитию обучающихся средствами театрального искусства и формирующую личностное становление самосознания, культуру чувств, способность к общению, владение собственным телом, голосом, пластической выразительностью, воспитывающая чувство меры и вкус, необходимые для перспективного успеха в любой области [6].

Преподаватели, работая со студентами, реализуют наиболее эффективные подходы, принципы и средства обучения, обеспечивающие качество профессиональной подготовки студентов-педагогов, что требует от студентов активной вовлечённости в образовательный процесс. Когнитивная, исследовательская, творческая, коммуникативная вовлечённость может выступать в качестве технологического

компонента в образовательном и воспитательном процессе педагогического вуза [7].

Знание норм вербального и невербального поведения, умение им следовать в процессе педагогического общения, являются одной из основ формирования профессионального имиджа будущего учителя как составляющей педагогической культуры, что повышает эффективность педагогической деятельности и продуктивного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса (Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Свиридова А. В. Теоретико-методологическая навигация развития речевого имиджа будущего учителя // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1 (173). С. 154-181. DOI 10.25588/CSPU.2023.173.1.007).

Основными задачами театральной педагогики, с нашей точки зрения, являются:

- активизация творческой и исследовательской деятельности студентов;
- развитие визуальной культуры будущих хореографов;
- формирование профессиональных компетенций педагога-хореографа;
- формирование комфортной образовательной среды на занятиях;
- выстраивание системы «субъект-субъектных» отношений при решении образовательных задач;
- формирование профессионального имиджа будущего педагога-хореографа.

3 Результаты (Results)

Опыт показывает, что театральная педагогика на аттестационных занятиях со студентами-хореографами по дисциплинам основного и вариативного блоков учебного плана может выражаться в таких формах как хореографический проект, театрализованный праздник и др.

Для подготовки этих проектов уроки по профильным предметам в течение года включают такие виды деятельности и упражнения: упражнения на действие с разными задачами, учебные этюды, пантомима, тренинг актерской психотехники, актерский и пластический тренинг, тренинг сценического общения, драматургическое построение хореографического действия, сценическая организация этюда в соответствии с замыслом студента, импровизация, в том числе хореографические импровизации и т. д.

Педагогическая культура будущего педагога-хореографа зависит от учебно-воспитательной среды, которая складывается из непрерывной последовательности ежедневных творческих заданий. Все это подготавливает будущего специалиста к способам осознанного существования при постановке хореографического произведения, проектировании и реализации культурно-просветительского, педагогического, организационно-управленческого процесса.

Актерская практика хореографа обнаруживает прямую связь мышления со способами мышечного напряжения тела. Весь процесс обучения выстраивается на основе преодоления конкретного рисунка действий: сначала мысль руководит телом, а потом тело выполняет указания мысли. Импровизация, безусловно, важный механизм хореографической теории и практики, поскольку без нее невозможно познать дополнительные смыслы, значения, нюансы и ритмы пластических действий. Однако «импровизация» как игровая фаза сценической педагогики существует не автономно, а внутри самой формы занятия (Догорова Н. А. Актерское мастерство и режиссура в хореографии: основы теории и практики : учеб. пособие. Саранск, 2012. 188 с.). Театрализация в образовательном процессе педагогического вуза, используя основные параметры систем К. С. Станиславского, В. Э. Мейерхольда, М. А. Чехова, а также методики В. М. Букатова, А. П. Ершовой, Е. Е. Шулешко и других позволяет сформировать и развить педагогическую культуру студентов-хореографов как постоянно

развивающееся качество личности: выработать гуманистическую позицию по отношению к другим студентам (к детям в будущем), развить педагогическое мышление, образованность и владение инновационными технологиями в сфере хореографического искусства, получить опыт творческой деятельности и способность разработать и реализовать авторский творческий проект, развить культуру поведения, умения саморегуляции, саморазвития, общения, навыки работы в команде.

При обучении студентов-хореографов использовались следующие формы театрализации:

1. Перевоплощение (Д. Г. Ливнев) в живую и неживую природу, образы героев литературных и художественных произведений, героев фильмов, мюзиклов и т. д.

2. Моноспектакль (В. Н. Яхонтов) на заданную педагогом тему подразумевает: драматургию, музыкальное сопровождение, костюм, атрибутику, декорации, необходимые для создания образа, атмосферы спектакля, что предполагает полихудожественность каждого обучающегося (Б.П. Юсов).

3. Личностно-ролевая организация (В. И. Леви). Педагог задает перечень ролей: драматург, режиссер-постановщик, исполнитель, операторы по звуку и свету, декоратор, арт-менеджер, зритель и т. д.

4. Коллективное творчество как основной принцип театрального искусства (К. С. Станиславский) (Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера : учебное пособие. 14-е изд., стер. Санкт-Петербург : Планета музыки, 2023. 456 с. ISBN 978-5-507-45714-4).

Хореографические проекты с использованием инструментов театрализации представлены как междисциплинарная форма аттестации студентов-хореографов факультета НХТ по дисциплинам: «Искусство хореографа», «Хореографическое исполнительское мастерство», «Режиссура танца», «Актерское мастерство в режиссуре танца», «Хореодраматургия», «Классический танец», «Народно-сценический танец», «Современные направления хореографии», «Этнокультура».

турное проектирование», «Организация и проведение массовых зрелищных хореографических праздников» и др.

Студенты 1-го курса факультета народного художественного творчества ЮУрГГПУ, работая в команде, под патронажем педагогов разрабатывали сценарий мероприятия «Знамя Победы», посвященный Дню Победы в Великой отечественной войне, подбирали музыкальное сопровождение, костюмы и атрибутику. Хореографические номера: сольные, дуэтные и массовые, отличались разнообразием и выразительностью. Перевоплощение и понимание характеров героев хореографических номеров показали зрелость восприятия и воспроизведения тематики проекта, несмотря на молодость исполнителей («Письмо домой», «Последний бой», «Женская доля», «Трилогия о войне» и др.). Яркой и запоминающейся кульминацией всего выступления стала пластическая миниатюра «Встанем!».

Театрализованный праздник “Dancesamp” («Танцевальный лагерь») представили студенты 3-го курса, завершая учебный год и представив праздник в детском лагере для детей, вожатых и родителей, включающий флэш-моб, игры, сценки, викторины, номера на основе детской хореографии и др. Как будущие педагоги, третьекурсники серьезно подошли к сценарию, репертуару и музыкальному сопровождению, оформлению хореографических номеров, в соответствии с возрастными особенностями детей и художественно-эстетическим содержанием, что говорит о высокой педагогической культуре студентов факультета. Они смело экспериментировали в своем творческом поиске и находили новые возможности при создании художественных образов.

Посещение и участие в мероприятиях народного творчества является важной составляющей образовательного процесса на факультете.

Миссией факультета народного художественного творчества (НХТ) является всестороннее раскрытие мира искусства и творчества

для студентов, начиная с древних времен и заканчивая современным историческим этапом. Поскольку наша страна представляет некий конгломерат различных национальностей и культур, то мы стараемся обучать студентов с учетом этнического многообразия, не ущемляя прав и свобод любого народа.

Народная культура и творчество обладают огромным педагогическим потенциалом, в котором активно используются национальные праздники с элементами театрализации.

Национальный праздник Сабантуй отмечается тюркоязычным населением Урала и посвящается началу и окончанию посевной кампании, о чем свидетельствует и перевод его названия на русский язык как «свадьба плуга» (с землей). В Челябинской области праздник проводится последовательно во всех районах, где проживают татары, башкиры, чуваша. В их число входит пос. Бишкиль Чебаркульского района, который посетила студенческая и преподавательская делегация 24 июня 2023 года. Отметим, что в настоящее время такие значимые праздники объединяют и славянские (русских, украинцев, белорусов) и финно-угорские (удмурты, мордва, марийцы и пр.) и тюркские народы, которые с большим интересом участвуют в них.

Направленность праздника актуальна в XXI столетии, когда национальные культуры, фольклорные традиции, сформировавшиеся еще много столетий назад, требуют поддержки в сохранении и развитии. Вместе с тем обеспечивается гармонизация межнациональных отношений, укрепление толерантности не только на территории РФ, но и за ее пределами, что является и воспитательным фактором современной образовательной деятельности.

Театрализованный праздник включал:

- концертную программу творческих коллективов Чебаркульского района (песни, танцы, игры, обряды и т. д.);
- этнические подворья (юрты, музейные экспозиции и выставки, площадки);

– национальные игры, забавы, состязания на Майдане («Столб», «Наклонное бревно», «Бум», борьба «Куреш», катание на верблюде, стрельба из лука);

– ярмарку декоративно-прикладного творчества и товаров местных фермеров.

Особый интерес вызвало знакомство с малой народностью — нагайбаками (крещеными татарами-казаками) из деревни Попово, с их фольклором (песнями, танцами, сказами), традиционным костюмом, и конечно, самобытной кухней, блюда которой попробовали студенты.

Живое участие в таких интерактивных мероприятиях не заменяют аудиторные занятия, формируя у обучающихся объективное отношение к народному, классическому и современному искусству, способствуя его познанию и дальнейшему развитию, формированию общей и педагогической культуры будущих педагогов-хореографов.

4 Обсуждение (Discussion)

Используя выводы и обобщения исследователей, занимающихся данной проблемой, исходя из собственного профессионального опыта, следует обозначить, что в современных условиях методическим ориентиром развития педагогической культуры хореографа является обеспечение направленности педагогической науки на развитие общечеловеческой культуры студента педагогического вуза, включающей исторический, национальный, культурный педагогический опыт, ведущие тенденции современного образования, социокультурные детерминанты его эволюции в целом и хореографического образования в частности.

Развитию педагогической культуры студентов-хореографов способствует использование в образовательном процессе вуза театральной педагогики. Применение элементов театрализации при обучении хореографическому искусству, которая выражается в таких формах, как хореографический проект, театрализованный праздник и др., позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого студента,

пригодность инновационных технологий, определяющихся конкретной ситуацией, профессиональную подготовленность обучающихся, креативность в поиске и освоении наиболее эффективных методов педагогической работы, а также отбор наиболее действенные приемы театральной педагогики с целью эффективного развития педагогической культуры будущих педагогов-хореографов.

5 Заключение (Conclusion)

Развитие педагогической культуры, развивающей качества личности студента-хореографа, привносящее общую культуру социальных ценностей в сферу профессии, требует использования театральных техник в образовательном процессе вуза.

Методы театральной педагогики помогают будущим педагогам-хореографам не только приобретать знания в области театрального искусства, но и использовать их в жизни, развивая такие качества личности, как ответственность, коммуникабельность, уверенность в себе, толерантное отношение к окружающим, способствуют развитию творческого и интеллектуального потенциала.

Наряду с этим углубленного изучения требует проблема необходимости включения в учебные планы педагогических вузов дисциплины «Театральная педагогика», особенно для студентов-хореографов с целью формирования теоретических знаний и практических умений студентов в организации театрализации образовательной деятельности учащихся (во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании, а также в виде приёмов театрализации на образовательных занятиях).

Библиографический список

1. Мазилев В. А., Костригин А. А. Личность будущего педагога: обзор зарубежных исследований // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 2. С. 89–105. DOI 10.21702/rpj.2022.2.7. EDN: SUBXMT (Scopus, RSCI)
2. Смирнова И. В., Земляникина Е. В., Ганыш Н. П. Роль театральной педагогики в учебнообразовательном процессе современной школы // Среднее профессиональное образование. 2021. № 12 (316). С. 6–11. EDN XZCURN.
3. Толстенева А. А. Миссия университета педагогического профиля в

контексте глобальной государственной и научно-образовательной политики [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. DOI 10.17513/spno.32664. EDN: JWBGUA

4. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. № 4. С. 667–691. DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691. EDN: GAGFDK (RSCD).

5. Воробьев Н. Е., Суханцева В. К., Иванова Т. В. О педагогической культуре будущего учителя // Педагогика. 1992 № 1-2. С. 66–70

6. Вартанова В. В. Потенциал театральной педагогики в становлении личности будущего учителя // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 8. С. 71–75. EDN ZFDHGN.

7. Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Когнитивная вовлечённость как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32 № 1. С. 93–109. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109.

Ye. B. Yunusova¹, L. A. Klykova², A. G. Churashov³

¹ORCID No. 0000-0002-0872-3495

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Choreography, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: yunusovaeb@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-8913-5929

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Dean of the Faculty of Folk Art, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: klykova@l@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0003-2660-9669

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,

Head of the Department of Choreography, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: churashovag@cspu.ru

THEATER PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPING THE PEDAGOGICAL CULTURE OF STUDENT-CHOREOGRAPHERS

Abstract

Introduction. The relevance of the problem of the development of pedagogical culture of students - future choreographers by means of theatrical pedagogy is beyond doubt. The article notes the insufficient attention of educational practice to

the tasks of forming the culture of the personality of students-choreographers. The main purpose of the application of theater pedagogy is to motivate students of a pedagogical university to a conscious assessment of the requirements for the types of professional activities of future teachers-choreographers. Modern institutions of higher and secondary choreographic education, additional education, art schools need teachers of creative specialties who have a developed pedagogical culture, who, based on the competencies formed in the learning process, can manifest themselves in all types of professional activities, as well as cultivate aesthetic taste and a sense of beauty in their students.

Materials and methods. Research methods are associated with the study of scientific literature, normative documents important for the study of the problem of the development of pedagogical culture of students of creative specialties by means of theatrical pedagogy, generalization, systematization, purposeful observation. Such definitions as "pedagogical culture", "theatrical pedagogy", as well as components of the concept of "theatrical pedagogy" and the possibilities of their effective use in the educational process are considered and analyzed.

Results. It is argued that the pedagogical culture of the future choreographer largely depends on the creative educational environment, which forms the professional competencies of the future specialist, prepares the student for conscious pedagogical, methodological, project activities, when staging a choreographic performance, number, sketch, the implementation of cultural and educational, pedagogical, organizational and managerial process by means of theatrical pedagogy. A future teacher-choreographer with a developed pedagogical culture is aware of the content and artistic and aesthetic basis of choreographic and theatrical art, has a developed visual culture, is able to convey a deep understanding of traditional and modern art, has communicative competencies and find new opportunities when creating artistic images.

Discussion. It is emphasized that in modern conditions, the experience of theater pedagogy becomes the dominant process of motivating educational activities, transmitting and assimilating educational information, as well as activating creative and research activities of students, developing the visual culture

of future choreographers, forming professional competencies in a comfortable educational environment and learning in cooperation.

For the development of pedagogical culture, the teacher must first of all form the artistic and aesthetic competence of the choreographer student, which means the formation of the aesthetic component of the professional development of the choreographer student's personality, including imaginative thinking, sensory and emotional experiences, cultural reflection and the possibility of transferring his experience to pupils.

Conclusion. It is concluded that a teacher-choreographer with a developed pedagogical culture can analyze and transform the modern socio-cultural space, present his students with samples of classical and modern choreographic art. The developed pedagogical culture of the future choreographer can contribute to the formation of professional competence of a specialist in the field of choreographic art, which allows him to demonstrate a high degree of perception, creative thinking, creative reflection and transmission of choreographic information using methods of theatrical pedagogy.

Keywords: Pedagogical culture; Students-choreographers; Theatrical pedagogy; Poly-art; Theatrical celebration, Choreographic project.

Highlights:

The components of the pedagogical culture of future teachers in the field of art are determined;

The possibilities of using theatrical pedagogy for the formation of the pedagogical culture of future choreographers are presented;

The means of theatrical pedagogy as a form of educational work with students are revealed: theatrical holidays, choreographic projects.

References

1. Mazilov V.A. & Kostrigin A.A. (2022), *Lichnost' budushchego pedagoga: obzor zarubezhnykh issledovaniy* [Personality of the future teacher: a review of foreign studies], *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 19, 2, 89–105. DOI 10.21702/rpj.2022.2.7. EDN: SUBXMT (Scopus, RSCI). (In Russian).

2. Smirnova I.V., Zemlyanikina E.V. & Ganysh N.P. (2021), *Rol' teatral'noy pedagogiki v uchebnoobrazovatel'nom protsesse sovremen-noy shkoly* [The role of theatrical pedagogy in the educational process of a modern school], *Sredneye professional'noye obrazovaniye*, 12 (316), 6–11. EDN XZCURN (In Russian).

3. Tolsteneva A.A. (2023), *Missiya universiteta pedagogicheskogo profilya v kontekste global'noy gosudarstvennoy i nauchno-obrazovatel'noy politiki* [The mission of the pedagogical profile university in the context of global state and scientific and educational policy], *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 3. DOI 10.17513/spno.32664. EDN: JWBGUA (In Russian).

4. Bermus A.G., Serikov V.V. & Altynikova N.V. (2021), *Soderzhaniye pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya* [The content of pedagogical education in the modern world: meanings, problems, practices and development prospects], *Vestnik RUDN, "Seriya. Psikhologiya i pedagogika"*, 4, 667–691. DOI 10. 22363/2313-1683-2021-18-4-667-691. EDN: GAGFDK (RSCI). (In Russian).

5. Vorobyev N.E., Sukhantseva V.K. & Ivanova T.V. (1992), *O pedagogicheskoy kul'ture budushchego uchitelya* [About the pedagogical culture of the future teacher], *Pedagogika*, 1-2, 66-70. (In Russian).

6. Vartanova V.V. (2017), *Potentsial teatral'noy pedagogiki v stanovlenii lichnosti budushchego uchitelya* [The potential of theatrical pedagogy in the formation of the personality of the future teacher], *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki, "Seriya. Gumanitarnyye nauki"*, 8, 71–75. EDN ZFDHGN. (In Russian).

7. Garashkina N.V. & Druzhinina A.A. (2023), *Kognitivnaya vovlechonnost' kak osnova proyektirovaniya uchebnogo protsessa v podgotovke studentov pedagogicheskikh napravleniy* [Cognitive involvement as a basis for designing the educational process in the preparation of students of pedagogical directions], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 32, 1, 93–109. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 08.11.2023; принята к публикации 13.11.2023.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 08.11.2023; accepted for publication 13.11.2023.

Научная статья

УДК 159.95

ББК 88.3-95

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.017

Н. В. Бутенко¹, И. Г. Галянт²

¹ORCID № 0000-0001-7730-7412

Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: natali-2058@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-5850-4717

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: galanti@bk.ru

Психологические механизмы — регуляторы коммуникативного взаимодействия студентов в процессе обучения

Аннотация

Введение. В статье обосновывается проблема коммуникативного взаимодействия студентов дошкольного образования в процессе обучения и психологические механизмы, позволяющие педагогам регулировать взаимоотношения в студенческой среде. Цель статьи — теоретически обосновать диалектику психолого-педагогического взаимодействия студентов дошкольного образования с учётом психологических основ управления коллективом для использования полученных знаний, приобретённых навыков и умений в дальнейшей профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной психологической и педагогической литературы по исследуемой проблеме, обобщение передового педагогического опыта, метод включённого педагогического наблюдения, психологическое тестирование и опросники: «Оценка конфликтности личности», «Умение слушать», «Уверенность в себе». В статье обобщён

© Бутенко Н. В., Галянт И. Г., 2023

многолетний педагогический опыт работы в вузе по предметам дисциплин, раскрывающих психологические основы управления в образовательных организациях. Материалами для анализа послужили теоретические и учебно-методические разработки по дисциплине «Психологические основы управления в дошкольной образовательной организации» (модули: «Психологическое обеспечение управления образованием», «Психологический компонент взаимодействия участников образования», «Повышение психологической компетентности участников образования», «Общие принципы психологии общения», «Мотивация общения», «Возрастные особенности мотивации общения», «Основные формы и правила делового общения» и пр.), проведение психологических тренингов и тестов со студентами, направленных на развитие коммуникативного взаимодействия для качественных изменений позиций субъектов образования с точки зрения установки продуктивных обратных связей.

Результаты. Проведённое исследование целостно дополнило представление о структуре коммуникативного взаимодействия студентов в процессе обучения, компоненты которой являются важными и необходимыми в рамках освоения психологии общения для совершенствования многовариантных ситуаций личностных и общественных взаимодействий. Выстраивание коммуникативного взаимодействия индивидов в студенческой среде указывает на целевой, результативный характер процесса обучения в контексте совместной деятельности субъектов образования.

Обсуждение. Установлено, что в разные возрастные периоды, начиная с дошкольного возраста, процесс педагогического коммуникативного взаимодействия выступает как особая и универсальная (методологическая) форма качественного изменения субъектов образования в условиях установления разнохарактерных коммуникативных связей (прямые и обратные воздействия, процессы обмена информацией, эмоциями и пр., формы взаимодействия в различных ситуациях и др.) в условиях общности деятельностных актов.

Заключение. Результаты исследования процесса коммуникативного взаимодействия студентов в процессе обучения объективно выявили проблемы общения, связанные с формированием коммуникативной компетентности как универсальной способности студента — активного субъекта деятельности по установлению, адекватному выстраиванию и поддержанию общественных, деловых и личностных контактов с другими людьми. В студенческих группах, характеризующихся стремлением к устойчивости противостояния негативным внешним проявлениям и кризисным ситуациям, складываются

стабильные деловые и личностные взаимоотношения, формируется «чувство общности» (чувство «вместе»), демонстрируются общественно одобряемые образцы поведения.

Ключевые слова: социальные отношения; общение; деловое общение; личностное общение; коммуникация; взаимодействие; коммуникативная компетентность; психологические механизмы; субъектная самость; мотивация; потребность; студенты.

Основные положения:

– осуществлён теоретический анализ состояния проблемы коммуникативного взаимодействия студентов на уровне психологических механизмов;

– описаны психологические механизмы коммуникативного взаимодействия субъектов образования, начиная с дошкольного возраста: подражание, идентификация — отождествление, обособление, эмоциональная децентрация, коммуникативная рефлексия, перцепция и др., способствующие эффективному общению как средству формирования коммуникативной компетентности в профессионально-педагогической деятельности;

– определено, что успешность коммуникативного взаимодействия субъектов образования зависит от интуитивно выбранного стиля общения на основе прогноза возможности удовлетворения интересов партнёров по общению в разных ситуациях;

– выявлено, что существенное обновление мотивов общения, основанное на значимости личностных факторов и многообразии видов потребностей, происходит на разных этапах онтогенеза, начиная с дошкольного детства;

– установлено, что в процессе обучения ведущую роль в выборе партнёра по коммуникации играют: деловые качества (интеллект, умение учиться и трудиться), общие ценности и интересы, необходимость сотрудничества для совместной деятельности или оказания помощи;

– доказана необходимость формирования потребности в общении (коммуникации) и её развития в онтогенезе для достижения успешных результатов жизнедеятельности и выстраивания адекватных социальных отношений с обществом и другими людьми.

1 Введение (Introduction)

Современные тенденции качественной профессиональной подготовки студентов педагогических вузов обуславливают необходимость совершенствования организации и проведения педагогической практики как условия применения полученных знаний для самосо-

вершенствования и успешной самореализации в личностном и профессиональном становлении. Студент как будущий педагог, который в процессе осуществления профессиональной деятельности будет непосредственно включаться в реформирование отечественной системы образования, должен быть готовым для выполнения профессиональных функций на высоком уровне компетентности и профессионализма. Для этого в системе обучения в вузе необходимо формировать готовность к профессиональной педагогической деятельности, которая определяется сформированностью компетенций (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные), для достижения высокого уровня квалификации, соответствующего современным запросам общества и работодателей — образовательных организаций (Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125 с приложением : зарег. в Минюсте Российской Федерации 15 марта 2018 года. № 50358. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».).

А. А. Краева, С. Е. Привалова и др. связывают процесс формирования коммуникативной компетентности студентов — будущих педагогов образовательных учреждений с приобретением опыта речевой практики в многообразии речевых ситуаций в профессиональном общении (целесообразность применения языковых и вербальных средств общения, соблюдение правил речевого поведения, этических норм, социально-культурного этикета) [1, 117].

В рамках коммуникативной компетенции, выделенной в исследованиях О. С. Фокиной, важная роль принадлежит интеллектуальной составляющей как основы формирования профессионально-значимого качества личности с положительно устойчивой мотивацией для применения умений и навыков коммуникации в дальнейшей

жизнедеятельности (Фокина О. С. Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе / Фокина Олеся Сергеевна ; Томский государственный педагогический университет : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2019. 208 с.).

Процесс профессионального становления студента как субъекта педагогической деятельности направлен на освоение учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности, включающей прохождение педагогической практики на всех курсах обучения, цель которой — закрепление и апробирование теоретических знаний по профильным дисциплинам, умение выстраивать коммуникативное взаимодействие с субъектами образования (дети, педагоги, родители) в осознании его значимости и компетентного построения на разных уровнях образования (дошкольное, начальное общее и др.). Н. Г. Милованова оценивает педагогическую деятельность с точки зрения появления новых индикаторов качества личности учителя, одним из которых выделяет формирование межкультурного взаимодействия в процессе обучения на основе творческого потенциала, когда ведущая роль отводится педагогу как субъекту воздействия на обучающихся [2, 45].

В контексте обсуждения проблемы формирования коммуникативного взаимодействия студентов в процессе обучения рассмотрим теоретические основы психолого-педагогических механизмов и их применение в системе образования, которыми должны владеть студенты. В новую социальную эпоху развития отечественной системы образования происходит научное и практическое переосмысление прошлого педагогического опыта и активный поиск современных механизмов-регуляторов успешного взаимодействия субъектов образования с учётом актуальных потребностей общества, социума и родителей как законных представителей обучающихся. Современная педагогика изменила свои ведущие принципы — с активного одностороннего педагогического воздействия как морально устаревшего,

принятого в авторитарной педагогике, на коммуникативное взаимодействие в контексте развития субъектов образования в их качественном видоизменении.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Для того, чтобы составить достаточно полное представление о возрастных особенностях коммуникативного взаимодействия обучающихся, необходимо рассмотреть *психологические механизмы*, регулирующие и мотивирующие процессы общения (психологические механизмы — целостная система психологических условий, факторов, средств, обеспечивающих процесс проявления и качественных изменений психических свойств личности).

Важным условием человеческого существования во все исторические эпохи выступает *общение как частный вид коммуникации и специфический вид организации живых существ*, в процессе которого возникает обоюдный психический контакт, проявляющийся в передаче информации партнёру по общению средствами вербального и невербального взаимодействия. Контент-анализ исследований по проблеме *выбора постоянного партнёра по общению* (Т. Б. Карцева, Я. Л. Коломинский, В. Н. Лозоцева, Н. Г. Полехина, Т. А. Репина и др.) позволяет выделить основания такого выбора в разные возрастные периоды.

В дошкольном возрасте ребёнка «притягивает» внешняя привлекательность другого человека (сверстники, взрослые) и проявление к нему положительно окрашенного эмоционального отношения. Дети, подражая другим, бессознательно перенимают стили общения, которые часто становятся их натурой. Л. С. Выготский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и др. указывают, что самым *эффективным стилем общения в дошкольном возрасте является позиция дружеского понимания, обеспечивающая со-радость совместной деятельности при положительной оценке взрослого*, что обеспечивает усвоение эталонов социальных норм поведения как первого этапа

морального развития личности в успешном овладении социальным пространством (Мухина В. С. *Возрастная психология. Феноменология развития* : учебник для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – С. 230).

В процессе коммуникации ребёнок дошкольного возраста осваивает механизмы: *подражания* (наблюдение, запоминание, воспроизведение), *идентификации* — *отождествления* (присвоение чувств партнёра по общению с помощью эмоций и символических знаков, что даст личности возможность развития и рефлексии для соответствия социальным ожиданиям общества) и *обособления* (механизм установления ребёнком социальных отношений с другим человеком при сохранении собственной индивидуальности, которая в дальнейшем позволит реализовывать личные притязания на признание). Общение ребёнка-дошкольника со сверстниками является условием целостного развития личности и выражается многообразием коммуникативных действий, «окрашенных» детскими эмоциями. Таким образом, освоение психологических механизмов в дошкольном возрасте способствует *переходу от непосредственных форм общения к разноразличному мотивированному общению*. А. А. Кузнецова, Л. Н. Малихова, Л. Н. Молчанова и др. указывают, что в процессе коммуникативного общения с детьми дошкольного возраста основополагающим компонентом является способность педагога контролировать собственные эмоциональные проявления, уметь профессионально реагировать на невербальные реакции детей в различных ситуациях, являться поведенческим эталоном выстраивания позитивного взаимодействия с разными людьми, что будет способствовать психологическому комфорту детей и взрослых в процессе обучения и воспитания [3, 445]. Обобщение исследований К. Э. Безукладникова, М. А. Ермошиной, Г. Р. Халимадаровой и собственный педагогический опыт работы с дошкольниками позволило установить, что в период дошкольного детства проблематичным остаётся не только процесс формирования

социальной, но и коммуникативной компетенции, выраженной в форме «коммуникативных дефицитов» (обеднённая, невыразительная речь с грамматическими ошибками, неумение выразить мысли вслух, использовать интонационную выразительность, сложность построения произвольных предложений и пр.) [4, 122].

В период *школьного обучения* существенно претерпевает изменения сфера социально-коммуникативного взаимодействия в условиях неформальной дифференциации коллектива сверстников с мотивацией выбора партнёров по коммуникации по типам: «соседство», «знакомство родителей», «совместные прогулки» и пр. В младшем и среднем школьном возрасте происходит качественная перестройка взаимоотношений ребёнка со сверстниками и взрослыми на уровне «социогенеза высших форм поведения» (Л. С. Выготский) в сфере социально-коммуникативных отношений: 1) «ребёнок – сверстник» (ребёнок находится в ситуациях формального равенства, вступает в межличностные отношения, которые часто выражаются в экспрессивных формах; объединение детей в различные сообщества, часто вне класса, характеризующиеся иногда жёсткой регламентацией), 2) «ребёнок – учитель» (создаются условия для социализации поведения ребёнка в обществе через стандартизацию его прав и обязанностей в системе социального пространства; педагог является образцом выполнения нормативных требований, определяющим психологическое состояние всех субъектов образования), 3) «ребёнок – родитель» (в период обучения ребёнка в школе семья центрирует собственные усилия на его учебной деятельности, отношениях ребёнка к учителю и одноклассникам; стиль общения с ребёнком приобретает новые психологические нюансы) (Я. Л. Коломинский, М. С. Неймарк, М. В. Осорина, Н. Г. Полехина, А. А. Реан, Е. Ф. Рыбалко и др.).

Формированию навыков коммуникативного взаимодействия младших школьников со сверстниками способствует освоение *стадии эмоционального развития личности и проявление способности*

к эмоциональной децентрации как психологического механизма (универсальное психологическое свойство, обеспечивающее продуктивное поведение личности в различных ситуациях построения коммуникативного взаимодействия), выражающейся в сформированности этических норм, которые Е. Ю. Никитина, И. А. Неклеенова и др. связывают с использованием речевого этикета в конкретных социально-коммуникативных ситуациях [5]. В среднем школьном звене успешное коммуникативное взаимодействие обеспечивается способностью детей к выстраиванию межличностных отношений с мотивацией собственного поведения на основе моральных соображений и установок в форме проявления моральных чувств, которые обуславливают новый тип поведения школьника (просоциальное поведение).

Период подросткового и юношеского возраста (11–19 лет) считается в психическом развитии личности одним из наиболее критических, когда интересы и увлечения молодых людей приобретают более устойчивую форму, наблюдается интенсивное изменение в поведении, на первое место выдвигаются общественно значимые и ценностно-личностные мотивы: теряют значимость отношения с родителями и учителями, исключительную значимость приобретает общение со сверстниками, в процессе которого подростки осваивают способы социальных отношений и коммуникативную рефлексию, связанную с рефлексивными процессами как психологический механизм межличностного взаимопонимания (закрепление представлений о социальных нормах).

В период обучения в вузе, начиная с первого курса, в процессе коммуникативного взаимодействия студенты обмениваются информацией научно-познавательного, личностного и эмоционального (аффективно-оценочного) характера. Изучение теоретических исследований (В. А. Викулина, И. В. Кузнецова, Л. В. Меньшикова, Н. М. Смирнова, Т. М. Урутина, И. К. Широкова, Е. А. Шумилова и др.) и педагогическое наблюдение за студентами показывает, что значительную

роль в выборе партнёров по общению в вузе играют: наличие общих ценностей и интересов, мировоззрение и потребности в сотрудничестве; мотивы общения (социальные, деловые, личностные); поиск сочувствующего и понимающего товарища (потребность в эмоционально-доверительном общении — аффилиации); качественное изменение партнёра по коммуникации; сформированная социально-коммуникативная компетентность [6; 7].

Интерпретируя исследования Е. В. Коротяевой, укажем, что в процессе образования важное место отводится различным составляющим коммуникации: *информативная* — основывается на событиях образовательного процесса (события, происходящие в вузе, формируют и качественно изменяют информационное «поле» студента); *интерактивная* — связана с организационно-деятельностной стороной обучения, направленной на получения конечного (единого) результата — продукта совместной деятельности; *перцептивная* — базируется на эмоциях и эмпатии (сопереживание) как психологических механизмах в процессе использования: вербальных и невербальных, пара- и экстра- лингвистических средств языкового общения, обеспечивая полноценную коммуникацию за счёт высокого уровня взаимопонимания (Коротяева Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия. – Москва : Профит Стайл, 2007. 224 с. ISBN 978-5-98857-090-5).

В процессе обучения студентов в вузе, по мнению Л. В. Кавун, Л. В. Меньшиковой и др., формируется *механизм децентрации* (универсальное психологическое свойство личности, которое обеспечивает продуктивное поведение студента) как необходимое условие становления профессиональной личности и развития толерантности в выстраивании межличностной коммуникации с субъектами обучения в различных ситуациях [8].

Эффективность процесса обучения в вузе мы связываем со стилями общения, выделенные в исследованиях Д. М. Рамендик: доброжелательный, недоверчивый, самокритичный и пессимистический,

первый из которых является приемлемым и эффективным в работе со студентами (Рамендик Д. М. *Управленческая психология : учебник.* — Москва : Форум, 2010. 256 с. ISBN 978-5-8199-0242-4).

В рамках проведённого исследования рассмотрим основные виды общения, имеющие основополагающее значение в формировании у студентов — будущих педагогов коммуникативной компетенции. *Деловое общение* — вид общения, характеризующийся психологическими особенностями и специфическими формами как процесс обмена информацией и опытом), используемый педагогами на ежедневных учебных занятиях. В процессе выстраивания делового общения студенты обретают возможность: 1) получения знаний о формальных правилах организации делового общения как способа регуляции коммуникации; 2) развития навыков социальной коммуникации, выражая в дальнейшем содержание общения в собственном поведении, языке и поступках; 3) практического освоения специальных «ритуалов» делового общения (деловой этикет, включающий: деловую роль, правила поведения деловых переговоров, деловой этикет, имидж делового человека, деловые письма и пр.) для дальнейшего использования в управленческой деятельности.

При условии индивидуализации деловой цели *коммуникация трансформируется в межличностное общение* (А. А. Бодалёв, И. А. Зимняя, Г. А. Ковалёв, Д. М. Рамендик, Е. В. Цуканова и др.), важнейшим условием успешности которого, по мнению Д. М. Рамендик, выступает доверие партнёров друг к другу и взаимопонимание как условие психологического комфорта в учебных группах для продуктивности учебной деятельности (познание, отношение, преобразование) и выражения самореализации студентов. Успешность организации образовательного процесса в вузе мы связываем с *субъектным потенциалом студентов для формирования «субъектной самости»* (Г. Н. Сериков), когда студент способен: на основе личного опыта выстраивать коммуникационное взаимодействие на основе компромиссов, проявляя

себя без нанесения вреда во взаимоотношениях; адекватно соотносить общие цели с личностными для достижения успехов (общественных, личностных); выделять приоритеты субъект-субъектных и исполнительских отношений; выстраивать общественно и лично значимые приоритеты по сферам взаимодействия.

3 Результаты (Results)

Результаты опроса студентов показали, что в процессе обучения преподаватели факультета (98 %) чаще всего используют доброжелательный стиль общения, что способствует выстраиванию равноправных отношений между субъектами образования. Со стороны студентов наблюдается недоверчивый стиль общения — 65 %, особенно на первом курсе, когда студенты ещё не знакомы с преподавателями).

Процесс обучения чаще всего выстраивается в форме *делового общения*, когда на практических занятиях у студентов формируются навыки коммуникации (психологическое тестирование Д. М. Рамендик): 1) «вхождение» в контакт (использование специальных приёмов фатического общения для ускорения и облегчения контакта); 2) концентрация внимания на проблеме общения; 3) мотивационный зондаж (понимание мотивов общения и интересов собеседника); 4) поддержание внимания собеседника и его «переключение» на нужный разговор (использование элементов манипулирования); 5) использование приёмов аргументации и убеждения при расхождении мнений; 6) снятие психологического напряжения с использованием перерыва в общении; 7) фиксация результата коммуникации.

Эффективность делового общения преподавателей и студентов связана с умением слушать собеседника, которое особенно необходимо в деловом и конфликтном общении. В контексте установления причин неэффективного слушания проведён опросник Д. М. Рамендик «Умение слушать», состоящий из 10 вопросов, по результатам которого установлено, что «выше среднего уровня» — 89 % всех студентов.

В процессе проведения практических занятий студенты устанавливали причины неумения слушать (преподавателя, друг друга): «уход» в собственные мысли; эмоциональная неуравновешенность; психологическая защита, выраженная в заведомо отрицательном отношении ко всему, что будет сказано собеседником; проявление личного эмоционального поведения в форме необъективных оценок высказывания партнёра по общению; невладение техникой понимания и слушания; потеря интереса к теме общения и собеседнику и др.

В процессе совместной деятельности студенты отработывали приёмы эффективного слушания и понимания (рефлексивное слушание, выяснение в форме уточнений, перефразирование, резюмирование основных идей и чувств собеседника, понимание несловесных сигналов и др.), используя вербальные (речь, интонация) и невербальные средства общения (мимика, позы, взгляд, жесты). Проведённое исследование показало, что только 61 % студентов из общего числа способны выстраивать *открытое общение* (желание и умение полно выражать собственное мнение и готовность учитывать позиции других), *полузакрытую коммуникацию в форме одностороннего выпрашивания* демонстрируют, в основном, студенты 1 курса — 39 %.

Многолетняя практика работы со студентами показала, что многие из них, особенно в первый-второй годы обучения, испытывают сильный страх перед публичными выступлениями. Для этого студентам предлагается одна из форм обучения — разработка презентаций. Публичные выступления студентов оценивались по критериям: проблемность, новизна, аргументированность, доступность, логичность, наглядность, компетентность, регламент, эмоциональность, культура речи.

Результаты проведения выборочного контроля у студентов четвертого курса по проблеме делового общения (тестирование) показали высокий уровень усвоения знаний по предмету «Психологические основы управления дошкольным образованием» — 98 %.

4 Обсуждение (Discussion)

В отечественной психологии проблема общения впервые изучалась В. М. Бехтеревым (1920-1930 г. г.) в рамках социальной рефлексологии, в которой указывалось, что оно является одним из условий социализации личности и особым механизмом объединения людей (в группы) для успешного осуществления развития личности через специфические виды: подражание и внушение. Более поздними исследованиями А. А. Бодалёва, А. Г. Ковалёва, А. Ф. Лазурского, В. Н. Мясищев и др. (60-е г. XX в.) доказано единство взаимодействия и взаимоотношений между людьми на основе обмена переживаниями и впечатлениями. В научной литературе до сих пор нет единой трактовки понятия «общение», которое рассматривается по-разному: как речевая коммуникация (М. Д. Мясищев), как специфический вид деятельности для выстраивания собственных отношений с другими людьми (Б. Г. Ананьев), как процесс познания друг друга, составляющего «коммуникативное ядро личности» (А. А. Бодалёв), как частный вид коммуникации во взаимодействии двух систем, несущих и передающих информацию друг другу, имеющих цель — установление взаимопонимания и переживания (И. П. Ильин), как специфическая форма активности субъекта, результатом которой выступают отношения с другими людьми (Б. Ф. Ломов) и др.

Процесс общения включает в себя *коммуникацию* как средство обмена информацией между субъектами образования; *социальную перцепцию* для восприятия и понимания людьми друг друга на основе установления обратной связи (*казуальная атрибуция* — объяснение субъектом межличностного восприятия причин поведения других людей); *интеракцию*, возникающую в процессе совместной деятельности, что обусловлено целями взаимодействия, ситуацией общения и стратегиями поведения партнёров, возникающими противоречиями и пр.

Понятие «взаимодействие» является одной из базовых катего-

рий онтологии и философии, которое раскрывает феномен воздействий, связей и переходов в развитии разных субъектов (объектов), взаимовлияющих друг на друга. Ведущие идеи модернизации российского образования связаны с пониманием участника образования как активного субъекта, реализующего, по мнению С. А. Белоусовой, главную человеческую потребность — быть субъектом деятельности с центрацией на глубинные контакты с миром, другими людьми и самим собой (Белоусова С. А. Психологическое обеспечение управления педагогическим персоналом образовательной организации : учебное пособие / под ред. Г. Г. Гореловой. — Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. 319 с. ISBN 978-5-98314-252-7). В психологии субъектность рассматривается как системное качество человека, выраженное в его способности «полагать себя в основу» (И. Вачков).

Г. В. Осипов, А. В. Петровский, С. С. Степанов, В. А. Шилова и др. трактуют процесс общения в контексте взаимодействия субъектов для обмена информацией аффективно-оценочного и познавательного характера (опытом, умениями и навыками), налаживания отношений в достижении общего результата, влияющих на изменения в поведении, состоянии и личностных образованиях партнёров [9]. Процесс взаимодействия индивидов, в котором осуществляются деятельностные акты, является основополагающим в созидании субъектов, каждый из которых реализует собственную субъектную позицию «носителя» мышления, воображения и созидающей деятельности.

Научными исследованиями А. В. Запорожец, Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, С. Л. Рубинштейна и др. доказана необходимость формирования потребности в общении (коммуникации), начиная с дошкольного возраста, как потребности в новых впечатлениях, стремлении к познанию мира, других людей и самого себя через жизненную практику для собственного преобразования. Е. П. Ильин указывал на эффективность взаимодействия между людьми, которая зависит от умения человека общаться и поддерживать отношения в

форме коммуникативной компетентности как целостной системы знаний и техник общения в разных ситуациях (Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2009. 576 с. ISBN 978-5-388-00425-3).

Контекстный анализ современных исследований в области межличностных взаимодействий даёт основание утверждать, что в философской, психологической и педагогической науках преимущественно изучаются проблемы развития человеческих отношений: информативная, событийная, коммуникативная, интерактивная, перцептивная и др. (С. А. Белоусова, В. Н. Дружинин, Е. П. Ильин, Е. В. Коротаяева, Н. Н. Павелко, С. О. Павлов, С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко, Н. Л. Худякова и др.).

5 Заключение (Conclusion)

По мере развития человека появляются новые психологические образования, связанные со сменой доминирующих ценностей, потребностей и других мотиваторов, меняющих направленность личности. Развитие мотивов коммуникативного взаимодействия осуществляется на основе многообразия потребностей растущей личности (в принадлежности к социальной общности, в установлении деловых связей, в оказании заботы и поддержки, в обмене опытом и знаниями, в уважении, в признании, в авторитете и пр.): деловые и познавательные мотивы выполняют служебную роль, опосредуя достижение конечных мотивов; личностные мотивы реализуются в деятельности субъекта.

Целевые ориентиры системы обучения студентов детерминируются в социально-коммуникативных отношениях, включающих: получение научных знаний, обеспечивающих успешное функционирование и развитие профессиональной деятельности; потребность в реализации профессионально-педагогической деятельности; способность к непрерывному самообразованию; способность к рассмотрению других и себя как общности; сформированные коммуникативные

умения и навыки в ценностном взаимодействии поли- и междисциплинарных областей деятельности.

Библиографический список

1. Краева А. А., Привалова С. Е. Проблемы овладения обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетенцией // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 117–123. DOI 10.26170/ro19-07-16. EDN: FZWMRH
2. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве / Н. В. Антонов [и др.] // Вестник ТОГИРРО. № 1 (46), 2021. С. 1–192. EDN: TJLZRJ
3. Молчанова Л. Н., Малихова Л. Н., Кузнецова А. А. Социально-психологическая компетентность как фактор возникновения и преодоления эмоционального выгорания педагогов отдельных образовательных организаций в условиях пандемии COVID-19 // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 448–459. DOI 10.32744/pse.2022.2.26. EDN: OKCHWL (Scopus).
4. Безукладников К. Э., Ермошина М. А. Организационно-педагогические условия совершенствования коммуникативной компетенции старших дошкольников посредством программ дополнительного образования педагогического вуза // Язык и культура. 2023. № 63. С. 121–143. DOI 10.17223/19996195/63/7. EDN: EICLUP (WoS).
5. Никитина Е. Ю., Макарова А. Д., Неклеенова И. А. Современные тенденции языкового образования младших школьников : монография / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 171 с. ISBN 978-5-907538-44-3.
6. Викулина В. А., Смирнова Н. М. Культура общения в студенческой среде вуза : монография / Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева ; Заволжский филиал НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Нижний Новгород : Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева, 2010. – 113 с. ISBN 978-5-93272-785-0.
7. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза : монография / Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск : Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2016. – 451 с. ISBN 978-5-906777-86-7.
8. Кавун Л. В., Меньшикова Л. В. Децентрация как механизм развития социально-психологических компетенций у студентов // Психология обучения. 2011. № 5. С. 32–43.
9. Шилова В. А. Коммуникативное поле управления : теория, методология, практика : монография. Москва : Логос, 2015. – 204 с. ISBN 978-5-98704-837-5.

N. V. Butenko¹, I. G. Galyant²

¹ORCID No. 0000-0001-7730-7412
Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Theory,
Methodology and Management of Preschool Education,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: natali-2058@mail.ru

²ORCID No. 0000-0001-7730-7412
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: galanti@bk.ru

**PSYCHOLOGICAL MECHANISMS —
REGULATORS OF COMMUNICATIVE INTERACTION
OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS**

Abstract

Introduction. The article substantiates the problem of communicative interaction between preschool students in the learning process and the psychological mechanisms that allow teachers to regulate relationships in the student environment. The purpose of the article is to theoretically substantiate the dialectics of psychological and pedagogical interaction among preschool education students, taking into account the psychological foundations of team management for the use of acquired knowledge, acquired skills and abilities in further professional activities.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific psychological and pedagogical literature on the problem under study, generalization of advanced pedagogical experience, the method of participant pedagogical observation, psychological testing and questionnaires: “Assessment of personality conflicts,” “Listening skills,” “Self-confidence.” The article summarizes many years of teaching experience at a university in disciplines that reveal the psychological foundations of management in educational organizations. The materials for the analysis were theoretical and educational and methodological developments in the discipline “Psychological foundations of management in a preschool educational organization”

(modules: “Psychological support for educational management”, “Psychological component of interaction between participants in education”, “Increasing psychological competence of participants in education”, “General principles of communication psychology”, “Communication motivation”, “Age-related characteristics of communication motivation”, “Basic forms and rules of business communication”, etc.), conducting psychological trainings and tests with students, aimed at developing communicative interaction for qualitative changes in the positions of subjects of education from the point of view of establishing productive feedback connections.

Results. The conducted research holistically complemented the understanding of the structure of communicative interaction of students in the learning process, the components of which are important and necessary in the framework of mastering the psychology of communication to improve multivariate situations of personal and social interactions. Building communicative interaction between individuals in a student environment indicates the targeted, effective nature of the learning process in the context of joint activities of educational subjects.

Discussion. It has been established that in different age periods, starting from preschool age, the process of pedagogical communicative interaction acts as a special and universal (methodological) form of qualitative change in the subjects of education in the conditions of establishing diverse communicative connections (direct and reverse influences, information exchange processes, emotions, etc., forms of interaction in various situations, etc.) in conditions of community of activity acts.

Conclusion. The results of the study of the process of communicative interaction of students in the learning process objectively revealed communication problems associated with the formation of communicative competence as a universal ability of a student - an active subject of activities to establish, adequately build and maintain social, business and personal contacts with other people. In student groups, characterized by a desire for sustainability in confronting negative external manifestations and crisis situations, stable business and personal relationships are formed, a “sense of community” is formed (the feeling of “together”), and socially approved patterns of behavior are demonstrated.

Keywords: Social relations; Communication; Business conversation; Personal communication; Communication; Interaction; Communicative competence; Psychological mechanisms; Subjective self; Motivation; Need; Students.

Highlights:

A theoretical analysis of the state of the problem of communicative interaction of students at the level of psychological mechanisms was carried out;

The psychological mechanisms of communicative interaction of subjects of education, starting from preschool age, are described: imitation, identification - identification, isolation, emotional decentration, communicative reflection, perception, etc., promoting effective communication as a means of developing communicative competence in professional and pedagogical activities;

It has been determined that the success of communicative interaction between subjects of education depends on the intuitively chosen style of communication based on the forecast of the possibility of satisfying the interests of communication partners in different situations;

It was revealed that a significant renewal of communication motives, based on the significance of personal factors and the diversity of types of needs, occurs at different stages of ontogenesis, starting from preschool childhood;

It has been established that in the learning process the leading role in choosing a communication partner is played by: business qualities (intelligence, ability to study and work), common values and interests, the need for cooperation for joint activities or assistance;

The necessity of forming the need for communication (communication) and its development in ontogenesis has been proven to achieve successful life outcomes and build adequate social relationships with society and other people.

References

1. Krayeva A.A. & Privalova S.Ye. (2019), *Problemy ovladeniya obuchayushchi-misya pedagogicheskikh vuzov komunikativnoy kompettsiyey* [Problems of mastering communicative competence in teaching pedagogical universities], *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, 7, 117–123. DOI 10.26170/po19-07-16. EDN: FZWMRH (In Russian).

2. Antonov N.V., Brazhnik Ye.I., Gibadullina Yu.M., Grechushkina N.V., Dautova O.B., Ibragimova L.A., Ivanova O.A., Ignat'yeva Ye.Yu., Kandaurova A.V., Kositsyna Zh.B., Krivykh S.V., Lapina Ye.V., Martishina N.V., Milovanova N.G., Pchelintseva I.G., Roytblat O.V., Skobeleva I.Ye., Smirnova S.V., Surtayeva N.N., Sukhova Ye.I., Cherkasova I.I., Shalashova M.M., Shilova O.N. & Yarkova T.A. (2021), *Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Pedagogical activity in the modern educational space], *Vestnik TOGIRRO*, 1 (46), 1–192. EDN: TJLZRJ (In Russian).

3. Molchanova L.N., Malikhova L.N. & Kuznetsova A.A. (2022), *Sotsial'no-psikhologicheskaya kompetentnost' kak faktor vozniknoveniya i preodoleniya emotsional'nogo vygoraniya pedagogov ot del'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy v usloviyakh pandemii COVID-19* [Socio-psychological competence as a factor in the emergence and overcoming of emotional burnout of teachers of individual educational organizations in the context of the COVID-19 pandemic], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2 (56), 448–459. DOI 10.32744/pse.2022.2.26. EDN: OKCHWL (Scopus). (In Russian).

4. Bezukladnikov K.E. & Yermoshina M.A. (2023), *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti starshikh doshkol'nikov posredstvom programm dopolnitel'nogo obrazovaniya pedagogicheskogo vuza* [Organizational and pedagogical conditions for improving the communicative competence of older preschoolers through additional education programs at a pedagogical university], *Yazyk i kul'tura*, 63, 121–143. DOI 10.17223/19996195/63/7. EDN: EICLUP (WoS). (In Russian).

5. Nikitina Ye.Yu., Makarova A.D. & Nekleyenova I.A. (2021), *Sovremennyye tendentsii yazykovogo obrazovaniya mladshikh shkol'nikov* [Modern trends in language education for junior schoolchildren], *Monografiya*, Yuzhno-Ural'skiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet, Yuzhno-Ural'skiy nauchnyy tsentr RAO, Chelyabinsk, 171 p. ISBN 978-5-907538-44-3. (In Russian).

6. Vikulina V.A. & Smirnova N.M. (2010), *Kul'tura obshcheniya v studencheskoy srede vuza* [Culture of communication in the student environment of a university], *Monografiya*, Nizhegorodskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet imeni R.Ye. Alekseyeva, Zavolzhiyskiy filial Nizhegorodskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta imeni R.Ye. Alekseyeva, Nizhniy Novgorod, 113 p. ISBN 978-5-93272-785-0. (In Russian).

7. Shumilova Ye.A. (2016), *Formirovaniye sotsial'no-kommunikativnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza* [Formation of social and communicative competence of students of a pedagogical university], *Monografiya*, Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, Chelyabinsk, 451 p. ISBN 978-5-906777-86-7. (In Russian).

8. Kavun L.V. & Men'shikova L.V. (2011), *Detsentratsiya kak mekhanizm raz-vitiya sotsial'no-psikhologicheskikh kompetentsiy u studentov* [Decentration as a mechanism for the development of socio-psychological competencies among students], *Psikhologiya obucheniya*, 5, 32–43. (In Russian).

9. Shilova V.A. (2015), *Kommunikativnoye pole upravleniya : teoriya, metodologiya, praktika* [Communicative field of management: theory, methodology, practice], *Monografiya*, Logos, Moscow, 204 p. ISBN 978-5-98704-837-5. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 30.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.

The article was submitted 30.10.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 16.11.2023.

Научная статья

УДК 159.9

ББК 88.5

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.018

Е. А. Василенко¹, С. А. Василенко²

¹ORCID № 0000-0003-3463-6317

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

E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-9642-4558

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

E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИОЗНОСТИ НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты эмпирического исследования, нацеленного на изучение влияния религиозности на стрессоустойчивость и качество социальной адаптации личности. Исследование выполнено на выборке учителей общеобразовательных школ, представляющих собой группу с высоким уровнем социального стресса.

Материалы и методы. Для изучения религиозности личности использовался метод самооценивания путем прямого шкалирования по трем основным параметрам: 1) религиозные знания, 2) сформированность религиозного мировоззрения, 3) выполнение религиозных обрядов. Использовались также тест социального стресса Л. Ридера, методика «Тревожность и депрессия» (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич) и методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс).

Результаты. Обнаружено, что показатели религиозности имеют отрицательные корреляционные связи с показателями социального стресса, тревожности и депрессии, с одной стороны, и положительные

© Василенко Е. А., Василенко С. А., 2023

связи с показателями успешной социальной адаптации — спокойствием, уверенностью, приподнятостью, с другой стороны. Наибольшее количество связей с показателями стресса и адаптации имеет такой параметр религиозности личности, как религиозное мировоззрение, несколько меньшее — выполнение религиозных обрядов, наименьшее — религиозные знания.

Обсуждение. Религиозность, особенно религиозное мировоззрение, позитивно влияет на стрессоустойчивость и социальную адаптацию личности. Это можно объяснить тем, что религиозное мировоззрение позволяет человеку обрести духовную поддержку, переосмыслить свой негативный опыт, уменьшить ощущение личной ответственности за негативные события в жизни.

Заключение. Религиозность помогает человеку смягчать воздействие стрессоров, лучше адаптироваться в условиях хронического напряжения, усталости, тревоги. Это позволяет понять роль религии в современном мире.

Ключевые слова: стресс; социальный стресс; социальная адаптация; религиозность; религиозное мировоззрение; адаптивность; адаптационный потенциал личности; учитель.

Основные положения:

– самооценки религиозности личности отрицательно связаны с уровнем социального стресса и дезадаптивных состояний, сформированность религиозного мировоззрения вносит отрицательный вклад в дисперсию показателей тревожности и депрессии;

– религиозность способствует более успешной социальной адаптации личности в ситуациях хронического стресса.

1 Введение (Introduction)

Современный человек живет в мире, где стресс стал практически повсеместным явлением. Это связано с высокой напряженностью жизни, большим количеством ежедневно воспринимаемой информации, наличием социальных конфликтов разного уровня. Все вышесказанное предъявляет высокие требования к адаптивности личности, ее способности противостоять негативным воздействиям стресса. Высокий уровень социального стресса бросает вызов не только адаптивным возможностям личности, но и способности общества обеспечить устойчивое и безопасное развитие, оказать своевременную помощь тем людям, которые испытывают высокий уровень социального

стресса. В связи с вышесказанным особенно актуальным становится вопрос о факторах, влияющих на стрессоустойчивость и адаптивность личности. Результаты эмпирических исследований позволяют высказать предположение, что одним из факторов, влияющих на адаптивность личности, является религиозность. Однако оценки влияния этого фактора достаточно противоречивы. В настоящем исследовании сделана попытка оценить влияние фактора религиозности на стрессоустойчивость и качество социальной адаптации личности. Исследование проведено на выборке педагогов общеобразовательных школ, представителей группы с высоким уровнем социального стресса.

Социальный стресс является одним из видов психологического стресса, специфической особенностью которого является источник возникновения – социум, социальные взаимодействия [1, 3]. Как и любой стресс, социальный стресс является адаптивным феноменом, он помогает человеку адаптироваться в обществе. Однако при выраженной интенсивности и продолжительности социального стресса он теряет свой адаптивный потенциал и может вызывать нарушения социальной адаптации личности. Имеются также данные о том, что социальный стресс вызывает дисфункциональные явления во взаимодействии и отношениях людей [2].

Исследования факторов, влияющих на стрессоустойчивость и адаптивность личности, проводятся давно. Выявлено влияние темперамента, черт личности, пола, социального статуса на восприятие стресса и качество социальной адаптации. Что касается вопроса о влиянии религиозности личности на ее способность справляться со стрессами, то имеются противоречивые сведения. С одной стороны, имеются данные о том, что религиозные люди меньше страдают нервными и психическими расстройствами после перенесенных испытаний, таких как войны, землетрясения, техногенные катастрофы и пр.) [3; 4]. С другой стороны, в научной литературе есть сведения о том, что религиозные ценности могут усиливать дезадаптивные проявления

в ситуациях гражданских войн и социальных конфликтов [5]. Это говорит о том, что вопрос о влиянии религиозности на стрессоустойчивость и социальную адаптацию человека нуждается в эмпирическом изучении.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Исследование проведено на выборке, включившей 205 учителей общеобразовательных школ. Для изучения влияния религиозности на стрессоустойчивость и успешность социальной адаптации учителей мы поставили следующие задачи:

1. Выявить уровень социального стресса у учителей общеобразовательных школ и его влияние на их социальную адаптацию.
2. Определить взаимосвязь религиозности учителей и интенсивности переживаемого ими социального стресса.
3. Определить вклад показателя религиозности учителей в показатели их социальной адаптации.

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить влияние религиозности учителей на их стрессоустойчивость и качество социальной адаптации. Для изучения религиозности личности использовался метод самооценивания путем прямого шкалирования. Испытуемые должны были оценить по 10-балльной системе несколько показателей, соответствующих трем основным параметрам: 1) религиозные знания, 2) религиозное мировоззрение, 3) выполнение религиозных обрядов. Самооценки в диапазоне 3 балла и ниже считались относящимися к низкому уровню выраженности параметра, в диапазоне 4–7 — к среднему уровню, в диапазоне 8–10 баллов — к высокому уровню.

В исследовании использовались также тест социального стресса (Л. Ридер), методика «Тревожность и депрессия» (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич), опросник «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс). При обработке результатов использовались корреляционный и множественный регрессионный анализ.

Исследование проведено на выборке, включившей 205 учителей общеобразовательных школ, т. е. социальной группы с высоким уровнем социального стресса. Большую часть обследованных составляют женщины (89,2 %). Что же касается религиозности, то большинство обследованных учителей (71,2 %) считают себя в той или иной степени верующими людьми. Из числа верующих 74,7 % исповедуют христианство, 25,3% – ислам.

3 Результаты (Results)

В результате исследования выявлено, что для значительной части учителей (34,6 %) характерен высокий уровень социального стресса. У значительной части педагогов были обнаружены значения, относящиеся к зоне высоких и критических, по показателям «Тревожность» (28,7 %) и «Депрессия» (24,8 %). Для эмоционального фона 39,5 % учителей характерно ощущение хронической усталости, а для 26,8 % — ощущение подавленности, истощенности (Таблица 1).

Таблица 1 — Удельный вес учителей с различным уровнем религиозности

Table 1 — The proportion of teachers with different levels Of religiosity

Параметр религиозности	Уровень		
	Удельный вес учителей с различным уровнем религиозности, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Религиозные знания	64,4	32,7	02,9
Религиозное мировоззрение	39,5	51,2	09,3
Выполнение религиозных обрядов	58,0	37,6	04,4

Представленные результаты показывают, что большинство учителей отмечают низкий уровень имеющихся у них религиозных знаний и мало выполняют религиозные обряды. Однако, степень сформированности религиозного мировоззрения примерно половина учителей оценивают у себя как среднюю.

Далее мы проанализировали, как связаны показатели религиозности учителей с показателями социального стресса и социальной адаптации. Для этого был проведен корреляционный анализ (Pearson, $p < 0,05$), результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2 — Коэффициенты корреляции параметров религиозности и показателей социального стресса и социальной адаптации

Table 2 — Correlation coefficients of the parameters Of religiosity and indicators of social stress and social adaptation

Показатель социального стресса и социальной адаптации	Параметр религиозности		
	Самооценка религиозных знаний	Самооценка сформированности религиозного мировоззрения	Выполнение религиозных обрядов
Показатель социального стресса	—	0,22	0,16
Тревожность	—	-0,28	-0,21
Депрессия	-0,17	-0,39	—
Спокойствие – тревожность	—	0,21	0,19
Энергичность – усталость	—	—	—
Приподнятость – подавленность	—	0,14	—
Уверенность – беспомощность	—	0,18	0,24
<p>Примечания</p> <p>1 Знак «—» означает отсутствие статистически значимых коэффициентов корреляции;</p> <p>2 Значение показателя социального стресса в методике Л. Ридера обратно пропорционально его интенсивности, поэтому коэффициент корреляции имеет положительный знак, хотя связь между религиозностью и социальным стрессом обратная</p>			

Для оценки влияния религиозности учителей на качество со

циальной адаптации мы использовали множественный регрессионный анализ. Регрессионная модель включила в качестве зависимых переменных показатели социальной адаптации учителей — «Тревожность» и «Депрессия». В качестве факторов, влияющих на уровень адаптации, рассматривались: показатель социального стресса, самооценка сформированности религиозного мировоззрения, нагрузка в школе, продолжительность профессиональной работы на дому (подготовка к урокам, разработка заданий, проверка работ обучающихся и пр.), удовлетворенность отношениями в семье, удовлетворенность отношениями с коллегами на работе, удовлетворенность заработной платой и условиями работы. Регрессионная модель объясняет 41 % дисперсии показателя «Тревожность» и 46 % дисперсии показателя «Депрессия» (Таблица 3).

Таблица 3 — Статистически значимые стандартизированные коэффициенты регрессии для зависимых переменных «Тревожность» и «Депрессия»

Table 3 — Statistically significant standardized regression coefficients for the dependent variables “Anxiety” and “Depression”

Фактор социальной адаптации	Показатель социальной адаптации	
	Тревожность	Депрессия
Социальный стресс	-0,27	-0,29
Религиозное мировоззрение	-0,16	-0,21
Количество академических часов в школе	0,23	0,25
Продолжительность профессиональной работы дома	0,13	0,14
Удовлетворенность отношениями в семье	-0,29	-0,21
Удовлетворенность отношениями с коллегами	-0,21	—
Удовлетворенность заработной платой	—	-0,17
Удовлетворенность условиями работы	-0,15	—

Примечания

1 Знак «—» означает отсутствие статистически значимых стандартизированных коэффициентов регрессии;

2 Значение показателя социального стресса в методике Л. Ридера обратно пропорционально его интенсивности, поэтому указанные коэффициенты регрессии имеют отрицательный знак, хотя интенсивность социального стресса увеличивает выраженность тревожности и депрессии

Представленные данные показывают, что к числу факторов, усиливающих тревожность и депрессию у педагогов, относятся социальный стресс и количественные показатели нагрузки в школе и дома. К числу факторов, уменьшающих тревожность и депрессию, относятся религиозность, удовлетворенность отношениями в семье и с коллегами по работе и удовлетворенность условиями и оплатой труда.

4 Обсуждение (Discussion)

Наше исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Около трети учителей общеобразовательных школ испытывают высокий уровень социального стресса, который вносит значительный негативный вклад в показатели их социальной адаптации. Более четверти педагогов отличаются высоким или критическим уровнем тревоги и депрессии, почти половина ощущают хроническую усталость. Это проблема, которая заслуживает серьезного изучения в целях оптимизации труда педагога в России, а также создания системы психологической помощи учителям школ.

2. Показатели самооценки религиозности имеют отрицательные связи с показателями социального стресса, тревожности и депрессии, с одной стороны, и положительные связи с показателями успешной социальной адаптации — спокойствием, уверенностью, приподнятостью, с другой стороны. Наибольшее количество связей с пока-

зателями стресса и адаптации имеет такой параметр религиозности личности, как религиозное мировоззрение, несколько меньшее — выполнение религиозных обрядов, наименьшее — религиозные знания.

3. Религиозность личности вносит отрицательный вклад в показатели тревожности и депрессии, способствует более успешной социальной адаптации в ситуациях хронического стресса.

Таким образом, проведенное исследование выявило позитивное влияние религиозности, особенно религиозного мировоззрения, на стрессоустойчивость и социальную адаптацию личности. Человек с религиозным мировоззрением воспринимает мир менее стрессирующим, лучше адаптируется в ситуациях хронического стресса. Чем объясняется такое влияние? На наш взгляд, можно предположить действие нескольких причин. *Во-первых*, религиозное мировоззрение позволяет человеку обрести духовную поддержку со стороны Высших Сил. Божество представляет собой безусловную позитивную Сущность. Благодаря общению с этой Сущностью человек чувствует себя менее одиноким и беспомощным. *Во-вторых*, религиозное мировоззрение помогает человеку обрести смысл всего происходящего с ним. Это касается, в том числе, стрессов и страданий, рассматриваемых в религиозном мировоззрении как испытания, которые человеку необходимо пройти на земле. Это позволяет переосмыслить тяжелые жизненные события, а имеющиеся в литературе и психотерапевтической практике данные показывают, что именно обретение смысла пережитого помогает человеку противостоять негативному воздействию трудных жизненных ситуаций и хронических стрессов [6; 7; 8; 9]. *В-третьих*, религиозное мировоззрение снижает уровень личной ответственности человека за то, что происходит с ним или его близкими. Это позволяет снизить ощущение собственной вины за негативные жизненные события. Чувство вины является одним из самых травмирующих переживаний в трудных жизненных ситуациях, оно значительно усиливает вероятность дезадаптивного варианта реагирования [10].

5 Заключение (Conclusion)

Результаты проведенного исследования показывают, что религиозность помогает человеку смягчать воздействие стрессоров, лучше адаптироваться в условиях хронического напряжения, усталости, тревоги. Особенно значимым для социальной адаптации имеет такой параметр религиозности личности, как религиозное мировоззрение, несколько меньшее — выполнение религиозных обрядов, наименьшее — религиозные знания. Позитивное влияние религиозного мировоззрения на стрессоустойчивость и социальную адаптацию личности можно объяснить тем, что религиозное мировоззрение позволяет человеку обрести духовную поддержку, переосмыслить свой негативный опыт, уменьшить ощущение личной ответственности за негативные события в жизни. Все вышесказанное позволяет лучше понять роль религии в современном мире.

Библиографический список

1. Kaplan H. (1996), “Perspectives on psychosocial stress”, in Kaplan, H. (ed.), *Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course, and methods*, San-Diego, Academic press, pp. 3–28.
2. Куфтяк Е. В. Семья перед лицом социальных вызовов: стресс и диалектический копинг // *Человек*. 2023. Т. 34, № 4. С. 97–111. DOI 10.31857/S023620070027355-7.
3. Идрисов К. А. Динамика посттравматического стрессового расстройства у гражданских лиц, переживших угрозу жизни в зоне локального военного конфликта // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2002. Т. 12, № 3. С. 34–37. EDN: UCWDRF (RSCI).
4. Ju C., Zhang B., You X., Alterman V., & Li Y. (2018), “Religiousness, social support and subjective well-being: An exploratory study among adolescents in an Asian atheist country”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, no. 2, April, pp. 97–106. DOI 10.1002/ijop.12270. (Scopus, Web of Science).
5. Krippner S., McIntyre M. (2003), *The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective*, Bloomsbury Academic, London, 327 p.
6. Zhou X., Wu X., Li X., & Zhen R. (2018), “The role of posttraumatic fear and social support in the relationship between trauma severity and posttraumatic growth among adolescent survivors of the Yaan earthquake”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, no. 2, April, pp. 150–156. DOI 10.1002/ijop.12281. (Scopus, Web of Science).

7. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов субъекта. Экспериментальная психология. 2010. № 3. С. 33–44.

8. Тучина О. Д., Агибалова Т. В., Шустов Д. И. Рефлексия жизненного сценария и связанных с ним бессознательных убеждений и проекций будущего как фактор длительности ремиссии при синдроме зависимости от алкоголя у мужчин // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29, № 3. С. 116–139. DOI: 10.17759/cpp.2021290308 (Scopus, Web of Science).

9. Li C., Wu K., & Johnson D. E. (2018), “The impact of balance-focused attitudes on job stress gender differences evidenced in American and Chinese samples”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, no. 1, pp. 31–39. DOI 10.1002/ijop.12254. (Scopus, Web of Science).

10. Лихи Р. Л. Терапия эмоциональных схем // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29, № 3. С. 45–57. DOI: 10.17759/cpp.2021290304. (Scopus, Web of Science).

Ye. A. Vasilenko¹, S. A. Vasilenko²

¹ORCID No. 0000-0003-3463-6317

Docent, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-9642-4558

Docent, Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of National History and Law,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

THE INFLUENCE OF RELIGIOSITY ON STRESS-RESISTANCE AND SOCIAL ADAPTATION OF PEDAGOGUES OF COMPREHENSIVE SCHOOLS

Abstract

Introduction. The article presents the results of an empirical study aimed at studying the influence of religiosity on stress tolerance and the quality of social adaptation of the individual. The study was carried out on a sample of secondary school teachers representing a group with a high level of social stress.

Materials and methods. To study the religiosity of a person, the method of self-assessment was used by direct scaling according to three main parameters: 1) religious knowledge, 2) the formation of a religious worldview, 3) the performance of religious rites. The social stress test of L. G. Reeder, the method

“Anxiety and depression” (K. K. Yakhin, D. M. Mendelevich) and the method “Self-assessment of emotional states” (A. Wessman and D. Rix) were also used.

Results. It was found that indicators of religiosity have negative correlations with indicators of social stress, anxiety and depression, on the one hand, and positive associations with indicators of successful social adaptation — calmness, confidence, elation, on the other hand. The greatest number of connections with stress and adaptation indicators has such a parameter of a person's religiosity as a religious worldview, somewhat less — the performance of religious rites, the least — religious knowledge.

Discussion. Religiosity, especially religious worldview, has a positive effect on stress tolerance and social adaptation of the individual. This can be explained by the fact that a religious worldview allows a person to gain spiritual support, rethink their negative experience, and reduce the sense of personal responsibility for negative events in life.

Conclusion. Religiosity helps a person to mitigate the effects of stressors, adapt better in conditions of chronic stress, fatigue, anxiety. This allows us to better understand the role of religion in the modern world.

Keywords: Stress; Social stress; Social adaptation; Religiosity; Religious worldview; Adaptability; Adaptive potential of personality; Teacher.

Highlights:

Self-esteem of a person's religiosity is negatively associated with the level of social stress and maladaptive states, the formation of a religious worldview makes a negative contribution to the variance of indicators of anxiety and depression;

Religiosity contributes to a more successful social adaptation of the individual in situations of chronic stress.

References

1. Kaplan H. (1996), “Perspectives on psychosocial stress”, in Kaplan, H. (ed.), *Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course, and methods*, San-Diego, Academic press, pp. 3–28.
2. Kuptyak E.V. (2023), *Sem`ya pered liczom social`ny`x vy`zovov: stress i diadicheskiy koping* [Family in the face of social challenges: stress and dyadic coping], *Chelovek*, 34, 4, 97–111. DOI 10.31857/S023620070027355-7. (In Russian).

3. Idrisov, K. A. (2002), *Dinamika posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva u grazhdanskix licz, perezhivshix ugrozu zhizni v zone lokal'nogo voennogo konflikta* [Dynamics of post-traumatic stress disorder in civilians who have experienced a threat to life in a local military conflict zone], *Social'naya i klinicheskaya psixiatriya*, 3, 34–37. (In Russian).

4. Ju C., Zhang B., You X., Alterman V., & Li Y. (2018), “Religiosity, social support and subjective well-being: An exploratory study among adolescents in an Asian atheist country”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, no. 2, April, pp. 97–106. DOI 10.1002/ijop.12270. (Scopus, Web of Science).

5. Krippner S., McIntyre M. (2003), *The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective*, Bloomsbury Academic, London, 327 p.

6. Zhou X., Wu X., Li X., & Zhen R. (2018), “The role of posttraumatic fear and social support in the relationship between trauma severity and posttraumatic growth among adolescent survivors of the Yaan earthquake”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, no. 2, April, pp. 150–156. DOI 10.1002/ijop.12281. (Scopus, Web of Science).

7. Prokhorov A.O., Yusupov M.G. (2010), *Vzaimodejstvie psixicheskix sostoyanij i kognitivny`x processov sub`ekta* [Interaction of mental states and cognitive processes of the subject], *E`ksperimental'naya psikhologiya*, 3, 33–44. (In Russian).

8. Tuchina O.D., Agibalova T.V. & Shustov D.I. (2021), *Refleksiya zhiznennogo scenariya i svyazanny`x s nim bessoznatel`ny`x ubezhdenij i proekcij budushhego kak faktor dlitel`nosti remissii pri sindrome zavisimosti ot alkogolya u muzhchin* [Reflection of the life scenario and associated unconscious beliefs and projections of the future as a factor in the duration of remission in alcohol dependence syndrome in men], *Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya*, 29, 3, 116–139. DOI: 10.17759/cpp.2021290308 (Scopus, WoS). (In Russian).

9. Li C., Wu K., & Johnson D. E. (2018), “The impact of balance-focused attitudes on job stress gender differences evidenced in American and Chinese samples”, *International Journal of Psychology*, vol. 53, no. 1, pp. 31–39. DOI 10.1002/ijop.12254. (Scopus, Web of Science).

10. Likhi, R. L. (2021), *Terapiya e`mocional`ny`x sxem* [Therapy of emotional schemes], *Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya*, 3, 45–57. DOI 10.17759/cpp.2021290304. (Scopus, Web of Science). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 16.11.2023.

Научная статья

УДК 159.9

ББК 88.5

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.019

Е. А. Василенко¹, С. А. Василенко², Е. Ю. Немудрая³

¹ORCID № 0000-0003-3463-6317

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

E-mail: vasilenkoa@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-9642-4558

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

E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-1497-3503

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

E-mail: nemudrayaeu@cspu.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ СТРЕСС В РОССИИ В 1990 ГОДЫ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

Аннотация

Введение. В конце XX столетия в России прошли реформы по изменению общества, экономики, политической системы, которые носили очень радикальный характер в духе «шоковой терапии». В статье представлены результаты исследования, поставившего своей задачей выявить, имеется ли связь между интенсивностью стрессоров, которым подверглись жители России в 1990-х годах, и успешностью их социально-психологической адаптации в настоящее время.

Материалы и методы. В исследовании участвовали 280 человек, проживающие на территории Челябинской области. Для изучения стрессоров, действовавших на респондентов в 1990-е годы, был использован метод самооценивания путем прямого шкалирования. Для изучения качества социально-психологической адаптации людей в настоящее время использовалась методика «Тревожность

© Василенко Е. А., Василенко С. А., Немудрая Е. Ю., 2023

и депрессия», а также анкетирование.

Результаты. В ходе исследования более чем у трети обследованных (37,1%) выявлены дезадаптивные состояния (тревожность и депрессия). Выявлены статистически значимые корреляционные связи между самооценкой интенсивности стрессоров, которым подверглись респонденты в 1990-е годы и показателями тревожности, депрессии, неуверенности в завтрашнем дне в настоящее время. Выраженность дезадаптивных тенденций не связана с сегодняшним уровнем жизни респондентов.

Обсуждение. Полученные данные могут быть объяснены с позиций теории психической травмы, согласно которой сильные переживания могут запечатлеваться в психике человека, влияя на его восприятие мира и взаимодействие с людьми. Неслучайно именно субъективная оценка интенсивности пережитых негативных эмоций обнаруживает наиболее сильные корреляционные связи с показателями дезадаптивных тенденций.

Заключение. Исследование показывает, что интенсивные реформы в духе «шоковой терапии» вызывают выраженный социальный стресс и способствуют психической травматизации значительной части населения. Психологические последствия пережитого социального стресса могут оказывать свое влияние на психическое состояние людей спустя длительное время. Это, в свою очередь, может влиять и на психологическое состояние общества.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; социально-психологическая дезадаптация; психическая травма; стресс; социальный стресс; социальные реформы; шоковая терапия.

Основные положения:

- среди людей, переживших социальный стресс 1990-х годов, значительная часть (37,1 %) находится в состоянии социально-психологической дезадаптации, проявляющейся в состояниях тревожности и депрессии, в неуверенности в завтрашнем дне;
- выявлены достоверные связи между выраженностью дезадаптивных состояний, с одной стороны, и самооценкой уровня жизни и интенсивности пережитых негативных эмоциональных состояний в 1990-е годы, с другой;
- среди респондентов со сформировавшимися дезадаптивными состояниями больше удельный вес женщин, людей с высшим образованием, чем в группе с нормальным психологическим статусом;
- в ходе «шоковой терапии» часть людей получили психические травмы, что может влиять на психологическое состояние общества

в настоящее время, проявляться в таких социально-психологических феноменах, как социальный пессимизм, социальная пассивность.

1 Введение (Introduction)

В конце XX столетия одна из ведущих держав мира — Советский Союз — вошла в системный социально-экономический и политический кризис, закончившийся распадом страны. Реформы по изменению общества, экономики, политической системы носили очень радикальный характер в духе «шоковой терапии» и сопровождались тяжелыми социальными последствиями — обнищанием широких слоев населения, разгулом преступности, войнами. В этот период значительное количество людей потеряли чувство безопасности, переживали выраженный социальный стресс. Под социальным стрессом понимают один из видов психологического стресса, основным источником которого является социум, социальные отношения и взаимодействия.

Все вышесказанное не прошло бесследно для здоровья и психического статуса россиян. Исследования, проведенные в начале XXI века, выявили возникновение массовой тревожности населения, ухудшение здоровья у значительной части людей, вызванное истощением компенсаторных резервов организма [1; 2]. В современных зарубежных и отечественных исследованиях выявлено, что тяжелые экономические и политические потрясения могут оказывать существенное влияние на эмоциональное состояние людей, препятствовать их успешной адаптации в социуме [3], способствовать деструкции личности [4], деформации отношений между людьми [5]. Но после реформ 1990-х годов прошла четверть столетия. Каковы отдаленные психологические последствия пережитого социального стресса, насколько далеко во времени они распространяются? Мы поставили своей целью ответить на этот вопрос.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

В 2021 году нами было проведено исследование, поставившее

своей задачей выявить, имеется ли связь между интенсивностью стрессоров, которым подверглись жители России в 1990-х годах и успешностью их социально-психологической адаптации в настоящее время. В исследовании участвовали 280 человек, возраст их варьировал от 39 до 76 лет. Из числа обследованных 58,9% составили женщины, 68,9 % — лица с высшим образованием. Подавляющее большинство опрошенных проживает в Челябинской области (96,8 %), при этом 87,8 % проживали в данном регионе в 1990-е годы.

Для изучения стрессоров, действовавших на респондентов в 1990-е годы, мы использовали метод самооценивания путем прямого шкалирования. Респондентам было предложено оценить уровень своих доходов, степень физической опасности, которой они подверглись в 1990-е годы, указать, какие эмоции они пережили, и степень интенсивности этих эмоций. Мы не ставили своей целью собрать объективные данные об уровне доходов респондентов в течение указанного периода, тем более, что они постоянно менялись. Субъективные оценки показывают главное — восприятие людьми ситуации, поскольку именно субъективное восприятие стрессора, а вовсе не его объективная интенсивность влияет на качество адаптации в стрессовой ситуации. Для изучения качества социально-психологической адаптации людей в настоящее время использовалась методика «Тревожность и депрессия», а также анкетирование, позволившее выявить уверенность в завтрашнем дне у обследуемых.

3 Результаты (Results)

Более чем у трети обследованных (37,1 %) были выявлены дезадаптивные состояния (тревожность и депрессия вместе, либо одно из указанных состояний). Мы провели корреляционный анализ, в результате которого выявили статистически значимые связи ($p < 0,05$) между самооценкой интенсивности стрессоров, которым подверглись респонденты в 1990-е годы, и их психологическим статусом в настоящее время (Таблица 1).

Таблица 1 — Статистически значимые коэффициенты корреляции между показателями адаптации в настоящем и самооценками интенсивности стрессоров в 1990-е годы
Table 1 — Statistically significant correlation coefficients Between the indicators of adaptation in the present And self-assessments of the intensity of stressors in the 1990s

Показатель социально-психологической адаптации	Самооценка стрессоров		
	Оценка физической опасности	Оценка доходов семьи	Самооценка эмоционального состояния
Тревожность	—	-0,229	-0,414
Депрессия	—	-0,217	—
Уверенность в завтрашнем дне	—	0,431	0,452

Примечание – Знак «—» означает отсутствие статистически значимых коэффициентов корреляции.

Представленные данные показывают, что выраженность дезадаптивных состояний в наибольшей степени связана с уровнем доходов и интенсивностью негативных эмоциональных состояний в период 1990-х годов.

Отметим также, что наличие дезадаптивных состояний тревожности и депрессии не связано с уровнем благополучия респондентов в настоящее время. Подавляющее большинство обследованных (91,4 %) оценивают уровень своего сегодняшнего благополучия как «средний» или «выше среднего». Конечно, у них есть потребности и желания, которые они сегодня не могут удовлетворить, они связаны с путешествиями за рубеж (42,1 %), возможностью больше уделять внимание отдыху (14,6 %), покупкой машины (11,4 %), нового жилья (2,9 %). Любопытно, что в группе респондентов со сформировавшимися дезадаптивными состояниями значительно выше удельный вес тех, кто удовлетворен своим сегодняшним благополучием, они

составили 30,8 %, а в группе респондентов с нормальной социально-психологической адаптацией таковых было выявлено только 13,6%. Таким образом, выраженность дезадаптивных тенденций связана *не с сегодняшним уровнем жизни респондентов, она коррелирует с интенсивностью социальных стрессоров в 1990-е годы.*

Если сравнивать группы обследованных со сформированными состояниями тревожности и депрессии и с нормальным психическим статусом, то в первой группе больше женщин, чем во второй (76,9 % и 47,7 %), а также респондентов, которые уже в 1990-е гг. получили высшее образование (53,8 % и 40,9 %).

4 Обсуждение (Discussion)

Полученные нами данные показывают, что пережитый социальный стресс имеет отсроченные последствия, влияя на эмоциональное состояние и восприятие настоящего и будущего спустя много лет. Среди людей, переживших социальный стресс 1990-х годов, *значительная часть (37,1 %) находится в состоянии социально-психологической дезадаптации.* Это может проявляться в таких социально-психологических феноменах, как социальный пессимизм, недоверие власти, социальная пассивность.

При этом интенсивность дезадаптивных тенденций не связана с уровнем благополучия респондентов в настоящее время. В группе респондентов со сформировавшимися дезадаптивными состояниями значительно выше удельный вес тех, кто удовлетворен своим сегодняшним благополучием, чем в группе респондентов с нормальной социально-психологической адаптацией.

Наиболее высокие коэффициенты корреляции обнаружены между выраженностью дезадаптивных состояний, с одной стороны, и самооценкой уровня жизни и пережитых негативных эмоциональных состояний в указанный период, с другой. Что же касается такого стрессора, как физическая опасность, то на выборке, созданной на территории Челябинской области, он не имеет статистически значимых

корреляционных связей с выраженностью дезадаптивных состояний. Вероятно, в данном регионе самыми сильными стрессорами в период 1990-х годов были задержка зарплаты, потеря доходов, безработица. Но в других регионах России ситуация может быть иной.

Полученные данные вполне могут быть объяснены с позиций теории психической травмы, выдвинутой еще З. Фрейдом, согласно которой сильные, непереносимые переживания могут запечатлеваться в психике человека, влияя на его восприятие мира и взаимодействие с людьми спустя много лет [6]. Не случайно именно субъективная оценка интенсивности пережитых негативных эмоций обнаруживает наиболее сильные связи с показателями дезадаптивных состояний — тревожности, неуверенности в завтрашнем дне.

В работах Н. Н. Пуховского, С. Н. Ениколопова, А. А. Мкртчана уже высказывались мнения о том, что при определенных обстоятельствах (распространенность травмирующего фактора, угроза витальным потребностям человека, тиражирование в СМИ и пр.) психическая травматизация может затрагивать большие группы людей, а в некоторых случаях под воздействием травмирующего фактора может оказаться практически весь народ, например, в случаях массовых репрессий, гражданских войн [7; 8]. По мнению Т. А. Нестика и др., психологическое состояние общества в значительной степени определяется коллективной памятью на переживания, установки, образы и представления, оно может влиять на социальные и политические процессы в настоящее время [9].

В нашем исследовании выявлены также некоторые факторы, влияющие на выраженность отсроченных дезадаптивных реакций у людей, вовлеченных в ситуации интенсивного социального стресса. В группе людей со сформировавшимися состояниями тревожности и депрессии значительно больше женщин (76,9 %). Эти результаты вполне ожидаемы. Исследования, проведенные в различных странах, показывают, что после экстремальных ситуаций различного характера

(техногенные, природные, социальные) женщины чаще демонстрируют невротические реакции, нарушения здоровья психосоматического характера; в условиях социальных рисков у женщин реже, чем у мужчин, обнаруживается позитивное видение будущего [10].

Ожидаемым является и влияние уровня образования на восприятие людьми интенсивных социальных реформ и выраженность дезадаптивных реакций. Люди, имевшие более высокий уровень образования, чаще сталкивались в 1990-е годы с потерями социального статуса, возможности работать по специальности и по профилю образования.

5 Заключение (Conclusion)

Наше исследование показывает, что интенсивные социальные реформы в духе «шоковой терапии» приводят к возникновению социального стресса и ухудшению качества социально-психологической адаптации значительной части населения. Психологические последствия социального стресса проявляются в тревожных и депрессивных тенденциях, в неуверенности в завтрашнем дне, а у значительной части населения формируются состояния тревожности и депрессии.

Ухудшение качества социально-психологической адаптации можно объяснить психической травматизацией части населения, происходящей вследствие сильных эмоциональных переживаний. Не случайно по данным нашего исследования именно субъективная оценка интенсивности пережитых негативных эмоций обнаруживает наиболее сильные связи с показателями дезадаптивных тенденций.

Психологические последствия социального стресса носят отсроченный характер и могут определять психологическое состояние людей спустя значительное время. Более того, эти последствия могут влиять и на психологическое состояние общества. Следствием этого могут являться социальный пессимизм, социальная пассивность у части населения. Что касается индивидуальных особенностей отсроченных стрессовых реакций, то в нашем исследовании выявлено, что

женщины и люди с высоким уровнем образования чаще обнаруживают дезадаптивные состояния после пережитого в ходе «шоковой терапии» социального стресса.

Библиографический список

1. Тихонова Н. Е. Последствия реформ 90-х гг. для женщин из бедных семей // Социологические исследования. 2003. № 10. С. 67-78. (Scopus).
2. Шафиркин А. Ф., Штемберг А. С. Влияние социального стресса и психоэмоциональной напряженности на здоровье мужчин трудоспособного возраста в России // Вестник Российского государственного медицинского университета. 2013. № 5-6. С. 27-34. (Scopus, RSCI).
3. Reeskens T., & Vandecasteele L. (2017), "Hard times and European youth. The effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being", International journal of Psychology, vol. 52 (1), pp.19-27. DOI: 10.1002/ijop.12387. (Scopus, Web of Science).
4. Нартова-Бочавер С. К. Стресс и антистресс в современных исследованиях // Человек. 2023. Т. 34. № 4. С. 7-10. (Scopus, ERIH PLUS, RSCI).
5. Куфтяк Е. В. Семья перед лицом социальных вызовов: стресс и диадический копинг // Человек. 2023. Т. 34, № 4. С. 97-111. DOI 10.31857/S023620070027355-7. (Scopus, ERIH PLUS, RSCI).
6. Фрейд З., Брейер Й. Исследования истерии // Фрейд З. Собрание сочинений. Т. 1. Санкт-Петербург: Изд-во Восточно-Европейского института психоанализа, 2005. – 454 с.
7. Пуховский Н. Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. Москва: Академический проект, 2000. – 286 с.
8. Ениколопов С. Н., Мкртчян А. А. Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. С. 41-46.
9. Нестик Т. А., Селезнева А. В., Шестопап Е. Б., Юревич А. В. Проблемы психологического состояния общества и политических процессов в современной России // Вопросы психологии. 2021. № 5. С. 3-14. EDN FCQJEA. (Scopus, Web of Science).
10. Емельянова Т. П., Нестик Т. А., Белых Т. В. Социально-психологические факторы надежды и оптимизма в условиях глобальных рисков // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 28-39. EDN NXMXDG. (Scopus, Web of Science).

Ye. A. Vasilenko¹, S. A. Vasilenko², Ye. Yu. Nemudraya³

¹ORCID No. 0000-0003-3463-6317

Docent, Candidate of Psychological Sciences,

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

E-mail: vasilenkoea@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-9642-4558
Docent, Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of National History and Law,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vasilenkosa@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0002-1497-3503
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: nemudrayaeu@cspu.ru

SOCIAL STRESS IN RUSSIA IN THE 1990S AND ITS PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES

Abstract

Introduction. At the end of the twentieth century, Russia underwent reforms to change society, the economy, and the political system, which were very radical in the spirit of “hock therapy”. The article presents the results of a study aimed at identifying whether there is a connection between the intensity of stressors that residents of Russia were subjected to in the 1990s and the success of their socio-psychological adaptation at the present time.

Materials and Methods. 280 people living in the Chelyabinsk region participated in the study. To study the stressors that affected respondents in the 1990s, the method of self-assessment by direct scaling was used. To study the quality of socio-psychological adaptation of people in the present time, the method “Anxiety and depression” was used, as well as a questionnaire.

Results. During the study, more than a third of the surveyed (37.1 %) had maladaptive states (anxiety and depression). Statistically significant correlations were revealed between the self-assessment of the intensity of stressors that respondents were exposed to in the 1990s and indicators of anxiety, depression, and uncertainty about the future at the present time. The severity of maladaptive tendencies is not related to the current standard of living of respondents.

Discussion. The data obtained may be explained from the standpoint of the theory of mental trauma, according to which strong experiences can be imprinted in the human psyche, affecting his perception of the world and interaction with people.

It is no coincidence that it is the subjective assessment of the intensity of experienced negative emotions that reveals the strongest connections with indicators of maladaptive states.

Conclusion. The study shows that intensive reforms in the spirit of “shock therapy” cause significant social stress and contribute to mental traumatization of a significant part of the population. The psychological consequences of experienced social stress can affect the mental state of people after a long time. This, in turn, can influence the psychological state of society.

Keywords: Socio-psychological adaptation; Socio-psychological maladaptation; Mental trauma; Stress; Social stress; Social reforms; Shock therapy.

Highlights:

Among people who have experienced social stress in the 1990s, a significant part (37,1 %) is in a state of socio-psychological maladaptation, manifested in states of anxiety and depression, in uncertainty about the future;

Reliable connections were revealed between the severity of maladaptive states, on the one hand, and self-assessment of the standard of living and intensity of negative emotional states experienced in the 1990s, on the other;

Among respondents with formed maladaptive states, the proportion of women, people with higher education is higher than in the group with normal psychological status;

During the “shock therapy”, some people received mental injuries, this can affect the psychological state of society at the present time, manifest itself in such socio-psychological phenomena as social pessimism, social passivity.

References

1. Tihonova N.E. (2003), *Posledstviya reform 90-h gg. dlja zhenshhin iz bednyh semej* [Consequences of the reforms of the 90s for women from poor families], *Sociologicheskie issledovanija*, 10, 67–78. (Scopus). (In Russian).
2. Shafirkin A.F., & Shtemberg A.S. (2013), *Vlijanie social'nogo stressa i psihojemocional'noj naprjazhennosti na zdorov'e muzhchin trudospobnogo vozrasta v Rossii* [The impact of social stress and psycho-emotional tension on the health of men of working age in Russia], *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*, 5-6, 27–34. (Scopus, RSCI). (In Russian).
3. Reeskens T. & Vandecasteele L. (2017), “Hard times and Euro-

pean youth. The effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being”, *International journal of Psychology*, vol. 52 (1), pp.19-27. DOI 10.1002/ijop.12387. (Scopus, Web of Science).

4. Nartova-Bochaver S.K. (2023), *Stress i antistress v sovremenny`x issledovaniyax* [Stress and antistress in modern research], *Chelovek*, 34 (4), 7–10. (Scopus, ERIH PLUS, RSCI). (In Russian).

5. Kuftjak E.V. (2023), *Sem'ja pered licom social'nyh vyzovov: stress i diadicheskiy koping* [Family in the face of social challenges: stress and dyadic coping], *Chelovek*, 34 (4), 97–111. DOI 10.31857/S02362007027355-7. (Scopus, ERIH PLUS, RSCI). (In Russian).

6. Frejd Z. & Brejer J. (2005), *Issledovaniya isterii* [Hysteria Research], Izdatel'stvo Vostochno-Evropejskogo instituta psihoanaliza, Saint-Petersburg, 1, 454. (In Russian).

7. Puhovskij N.N. (2000), *Psihopatologicheskie posledstviya chrezvychajnyh situacij* [Psychopathological consequences of emergencies], Akademicheskij proekt, Moscow, 286. (In Russian).

8. Enikolopov S.N., & Mkrtchan A.A. (2010), *Psihologicheskie posledstviya terrorizma i rol' SMI v processe ih formirovaniya* [Psychological consequences of terrorism and the role of the media in the process of their formation], *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2, 41–46. (In Russian).

9. Nestik T.A., Selezneva A.V., Shestopal E.B., & Yurevich A.V. (2021), *Problemy` psixologicheskogo sostoyaniya obshhestva i politicheskix processov v sovremennoj Rossii* [Problems of the psychological state of society and political processes in modern Russia], *Voprosy` psixologii*, 5, 3-14. EDN: FCQJEA. (Scopus, WoS). (In Russian).

10. Emel`yanova T.P., Nestik T.A., & Bely`x T.V. (2020), *Social`no-psixologicheskie faktory` nadezhdy` i optimizma v usloviyax global`ny`x riskov* [Socio-psychological factors of hope and optimism in the context of global risks], *Voprosy` psixologii*, 4, 28-39. EDN: NXMXDG. (Scopus, WoS). (In Russian).

Статья поступила в редакцию 10.11.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.

The article was submitted 10.11.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 16.11.2023.

Научная статья

УДК 159.9.072

ББК 88.9

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.020

В. И. Долгова¹, Е. Г. Капитанец², П. А. Сандакова³

¹ORCID № 0000-0001-9059-5682

Профессор, доктор психологических наук, декан факультета психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: 23a12@list.ru

²ORCID № 0000-0003-0837-0850

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: kapitanetseg@cspu.ru

³ORCID № 0009-0007-1186-1753

Психолог, Средняя общеобразовательная школа № 115,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: sandakovara@cspu.ru

ТЕРРОРИСТИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ КАК ФАКТОР КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

Введение. Исследования продолжают демонстрировать влияние прямого и косвенного воздействия террористических атак на психическое здоровье детей, поэтому потребность во всеобъемлющих стратегиях защиты по-прежнему остается необходимой. Цель — провести исследование агрессивности и конфликтности подростков в условиях постоянно усиливающегося влияния террористической информации.

Материалы и методы. Теоретические: метод анализа, синтеза и обобщения психолого-педагогической литературы; эмпирические: эксперимент, тестирование по методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла», математическая интерпретация эмпирических данных с помощью простого непараметрического U-критерия Манна-Уитни для выборок больше 20 ($N > 20$), составление программы формирования противостояния террористической информации.

Результаты. Исследование показало, что конфликты в подростковой среде случаются одинаково часто у мальчиков и у девочек:

© Долгова В. И., Капитанец Е. Г., Сандакова П. А., 2023

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 6, 2023

почти треть и мальчиков, и девочек (27 %) очень часто вступают в конфликты, 40 % — часто вступают в конфликты. Уровень конфликтного поведения у мальчиков не ниже, чем у девочек, то есть уровень конфликтного поведения не зависит от гендерных особенностей. Социальные факторы, которые могут вызвать конфликтное поведение, включают трудности в образовательном учреждении, травмирующий жизненный событийный фон и влияние конфликтных групп. Личностные факторы, способствующие конфликтному поведению, включают низкие показатели самоконтроля и самооценки.

Обсуждение. До сих пор поток террористической информации расходуется в течение большего количества часов, чем любой другой источник информации за всю историю человечества. Воздействие информации происходит во все более юном возрасте и часто без родительского контроля или интерпретации. Анализ влияния террористической информации в социальных сетях и цифровых медиа может внести полезную ясность в изучение её отрицательного влияния и привести к разработке программ формирования конструктивных стратегий защиты от её воздействия на социальное и эмоциональное развитие подростков.

Заключение. С помощью математико-статистической обработки результатов подтверждено, что уровень конфликтного поведения у мальчиков не ниже уровня конфликтного поведения у девочек, то есть уровень конфликтного поведения не зависит от гендерных особенностей.

Ключевые слова: конфликтность; гендер; стратегии поведения; подростковый возраст; терроризм; террористическая информация; программа.

Основные положения:

- конфликты в подростковом возрасте в условиях агрессивной террористической информации возникают в связи с различиями ценностных представлений и нравственных качеств;
- гендерные различия в конфликте как особенности поведенческих проявлений участников конфликтной ситуации, определяемые их половой принадлежностью, у мальчиков могут принимать агрессивные формы, у девочек — аффективные;
- программы профилактики и коррекции конфликтного поведения в условиях усиления влияния террористической информации должны учитывать особенности конфликтности мальчиков и девочек.

1 Введение (Introduction)

Террористические акты оказывают сильное влияние на людей независимо от того, переживают они эти события прямо или косвенно. Средства массовой информации постоянно освещают и зачастую фальсифицируют травмирующие события. Растет и объем исследований, посвященных последствиям воздействия этой агрессивной информации на психическое здоровье молодежи. В результате искаженного освещения событий (особенно в социальных сетях), насильственно навязанного неоднократного просмотра устрашающих изображений и видео формируется конфликтность молодежи всех возрастов.

Конфликтное поведение является сложным явлением, которое зависит от множества факторов, включая экономические, социальные, демографические, культурные и психологические [1, 2]. Факторы, влияющие на конфликтное поведение, можно разделить на три группы (М. В. Бутова) [3]. Первая группа (биологические факторы) включает ограниченные возможности здоровья, дефекты тела и речи и др. Вторая группа факторов (психологические) связана с психопатологиями или акцентуациями характера. Эти отклонения проявляются в нервно-психических заболеваниях, психопатиях, неврастении, пограничных состояниях, которые увеличивают возбудимость нервной системы. Третья группа факторов (социально-психологические) представлена дефектами в школьном, семейном или социальном воспитании, обусловленными игнорированием гендерных, возрастных и индивидуальных особенностей детей, что приводит к нарушениям в процессе их социализации. Изучение этих трех групп факторов помогает понять, какие из них способствуют появлению и развитию конфликтов у подростков, и разработать эффективные стратегии предотвращения конфликтов и управления ими в подростковой среде.

В. Н. Жадан, изучая конфликтность подростков, приходит к выводу, что трудности формирования сексуальной принадлежности, мужественности, фиксированный набор качеств, входящих в стереотип

настоящего мужчины, доминирование женщин в сфере образования, подавление инициативы и смелости и т. д. могут стимулировать молодого человека к поиску альтернативной сферы маскулинности, что приводит к формированию у него антисоциального поведения [4]. Анализ конфликтного поведения подростков женского пола свидетельствует о том, что девочки все больше перенимают действия мужского характера. Л. Б. Шнейдер подчеркивает роль семьи, в которой развивается сексуальная активность девочек, их образ жизни, манера поведения. Сегодня подростковая преступность среди девочек встречается также часто, как и среди мальчиков. Следовательно, социальным институтам, таким как семья и школа, необходимо выполнять свои задачи по формированию гендерных особенностей подростков и функции контроля процесса социализации [5].

Существуют следующие особенности развития личности подростков с конфликтным поведением: крайне неопределенное отношение к будущему, отсутствие цели и осмысленности, лишь примитивные желания настоящего; отвержение общечеловеческих ценностей и значимости образования. Подростки с конфликтным поведением отвергаются сверстниками, игнорируются в процессе общения. Большинство из этих подростков воспитываются в неблагоприятных семьях. Для них характерны эпилептоидные, неустойчивые, гипертимные акцентуации характера. В конфликтном поведении доминируют мальчики (50 %), которые имеют выраженную склонность к алкоголизму и наркомании.

Е. Б. Кириллова выделяет личностные особенности конфликтных подростков, так называемый «криминогенный комплекс» (отвращение к позиции взрослого, заниженная потребность в общении), у 56 % подростков [6]. Их общими чертами можно считать неспособность противостоять трудностям, антисоциальные установки, неуверенность в себе, порожденная систематическими академическими неудачами, неадекватную реакцию на неблагоприятные обстоятельства, крайнюю

степень эгоцентричности, агрессивность. Ю. А. Клейберг подчеркивает, что при психопатологических типах конфликтного поведения индивидуальные психологические особенности человека также более значимы, чем ситуативные [7].

Конфликтность сопровождается причинением физического и психологического вреда, а также психического дискомфорта. При этом мальчики более склонны к физическому проявлению конфликтности, а у девочек чаще имеет место ее психологическая форма. В конфликте всегда происходит столкновение взглядов, мнений и интересов субъектов взаимодействия. А. А. Сердюк установила, что в подростковом возрасте негативизм становится наиболее выраженным вследствие роста как физической, так и вербальной конфликтности. И этот факт обязывает более глубоко изучать явление конфликтности в социокультурной деятельности, поскольку последняя есть основное средство влияния на подростков, которое способствует коррекции нарушенного поведения, формированию положительных ценностей и установок [9]. Д. В. Шамсутдинова и Р. И. Турханова отмечают, что необходимо привлекать подростков к общественной деятельности, воспитывать у них социальные и нравственные ценности, выстраивать культурный досуг и отдых, формировать самостоятельность и активность [9]. Социокультурная деятельность позволяет комплексно сочетать знания, навыки и опыт, подталкивая индивидов к наиболее успешной траектории развития гендерных стереотипов в публичном пространстве (У. Е. Логиновских, 2022). При этом мальчикам нужны большие группы и лидерство в них, они не относятся ко всем как к равным и подчеркивают свой статус, а не скрывают его, как это делают девочки [10].

Во время конфликта мужчины чаще используют ругательства и нецензурную лексику, а женщины чаще плачут. Однако со временем реакция меняется, и некоторые женщины (особенно опытные и пожилые) проявляют такую же склонность к использованию нецензурных

выражений, как и мужчины. Было установлено, что женщины предвидят и острее испытывают дискомфорт от конфликтных ситуаций и предпочитают эмоционально-экспрессивное воздействие.

Гендерные роли — это набор конкретных социальных предписаний, которые проявляются в паттернах поведения, мимике, пантомимике и сфере деятельности. От женщин ожидают заботливости, эмоциональности и чуткости к интересам и заботам других людей. Мужские гендерные роли демонстрируют активность, агрессивность, доминирование и амбициозность. Эти данные подтверждают, что мальчики чаще прибегают к стратегиям, связанным с выражением агрессии. Девочки достоверно чаще, чем мальчики, используют стратегии «обнимать, прижиматься, ласкать» и «плакать, горевать», что указывает на большую потребность в интимной привязанности, эмоциональной разрядке через слезы и сочувствие к себе и другим, а также на трудности в самораскрытии.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Изучение предмета исследования с учетом гендерных особенностей осуществлялось в три этапа. В ходе первого этапа (поисково-подготовительного) мы определили проблему, объект, предмет исследования, сформулировали цель, конкретизировали задачи исследования и гипотезу, выбрали методы и методики, проанализировали литературу. На втором этапе (опытно-экспериментальном) провели исследование по методикам, обработали его результаты. На третьем этапе (контрольно-обобщающем) проанализировали результаты исследования, сделали выводы, разработали программу профилактики конфликтного поведения подростков. Методы:

- 1) анализ, который дал возможность установить частоту конфликтов между учащимися;
- 2) изучение стратегий поведения в конфликтах, которое позволило выявить типичные способы реагирования личности на конфликтные ситуации;

3) психодиагностика межличностных отношений, которая могла охарактеризовать индивидуальные свойства учащихся;

4) тестирование по методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла».

Глубина математической обработки эмпирических данных осуществлена с использованием U-критерия Манна-Уитни для выборок больше 20 ($N > 20$) (Р. И., Остапенко, 2013) [11].

Испытуемыми были выбраны учащиеся 6-го класса Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 115» г. Челябинск (возраст — 11–12 лет, 15 мальчиков и 15 девочек). В группе испытуемых выявлены разные темпераменты: яркие триадики, желчные и флегматики, но есть и смешанные типы. Объясняем это тем, что школа является лицеем и здесь требуется память, внимание, сосредоточенность и ясное мышление. Психологическая и эмоциональная среда благоприятная. Дети дружелюбны и доброжелательны. Класс сплоченный и дисциплинированный. Конечно, конфликты случаются, но они несерьезные, и дети легко их разрешают. В целом, старшие подростки в классе очень дружелюбны и инициативны в контактах. Дети общительные и проявляют лидерские качества.

Была разработана программа, целью которой являлась профилактика и коррекция конфликтного поведения подростков. В соответствии с целью определены задачи программы:

- развитие способности подростков к эмоциональной и поведенческой саморегуляции;
- снижение тревожности, эмоционального и психического напряжения в различных ситуациях;
- расширение сферы самосознания и повышение уверенности в своих силах;
- повышение социально-психологической компетентности подростков, формирование адекватных способов реагирования в ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Программа составлена с учетом групповой профилактической и коррекционной формы работы, которая должна проводиться в группе, состоящей максимум из 30 человек. Программа включает 10 занятий продолжительностью 1 час, которые проводятся два раза в неделю после уроков. Методы работы: психологические игры, ролевые игры, методы релаксации, арт-терапии. Корректирующие действия должны иметь комплексный характер с учетом возрастных особенностей и достижений. Комплексный подход к организации профилактики отклонений в подростковом возрасте означает, что программа включает упражнения различного воздействия на личность подростка, а именно:

1) эмоционального, направленного на снятие эмоционального напряжения, снижение уровня тревожности, агрессивности, депрессии, обучение методам саморегуляции эмоционального состояния;

2) когнитивного, направленного на переосмысление подростками своей деятельности, снятие негативного отношения к окружающим, расширение сферы самосознания;

3) поведенческого, направленного на овладение новыми, более адаптивными формами взаимодействия с окружающими, развитие эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

При проведении обучающего взаимодействия следует руководствоваться следующими принципами:

– актуальность материала (интересные тексты, соответствующие формулировки заданий, наглядные пособия и т. д.) вызывает интерес подростков к выполнению заданий;

– групповая форма работы позволяет объединить коллектив подростков в единый организм, где все поддерживают друг друга.

Следует отметить, что все подростки посещают занятия добровольно, что позволяет свести к минимуму их пропуски. При этом у подростков всегда должно быть право отказаться от выполнения того или иного задания, для этого вводится принцип «Стоп!», дающий возможность не участвовать в работе. После окончания занятий

подростки могут остаться, чтобы поделиться друг с другом впечатлениями. Обсуждение проделанной работы с детьми в неформальной, спокойной и удобной обстановке, на наш взгляд, имеет большое значение.

3 Результаты (Results)

Анализ частоты появления конфликтных ситуаций осуществлялся по методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла». Результаты тестирования представлены на рисунке 1.

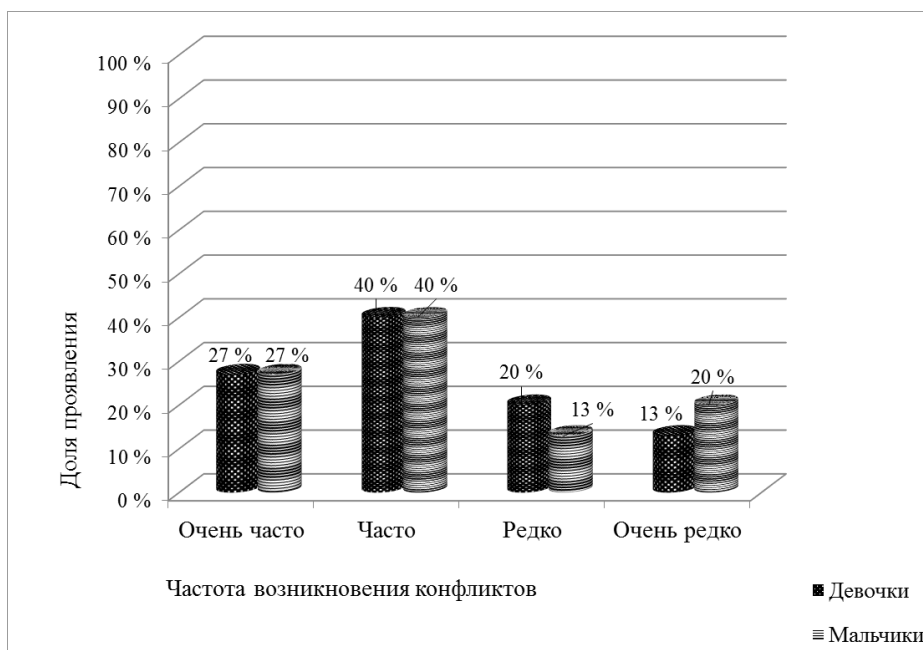


Рисунок 1 — Результаты, полученные по методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла»

Figure 1 — Results obtained using the “16-factor personality Questionnaire by R. B. Cattell” method

Как видим на диаграмме, из 30 опрошенных у 27 % девочек (4 человека) и 27 % мальчиков (4 человека) конфликты возникают очень часто; у 40 % девочек (6 человек) и 40 % мальчиков (6 человек) конфликты возникают часто; редко вступают в конфликты 20 %

девочек (3 человека) и 13 % мальчиков (2 человека); очень редко вступают в конфликты 13 % девочек (2 человека) и 20 % мальчиков (3 человека). Полученные данные свидетельствуют о том, что конфликты в подростковой среде случаются одинаково часто у мальчиков и у девочек.

Для проверки, выдвинутой гипотезы, сравним полученные результаты с использованием U-критерия Манна — Уитни для выборок больше 20 ($N > 20$) (U), так как для него соблюдаются все ограничения (количество испытуемых — 30 человек). В основе метода лежит определение того, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между ранжированным рядом значений параметра в первой и второй выборке. При меньшем значении критерия вероятность различий между значениями параметра более достоверна.

H0: уровень конфликтного поведения у мальчиков не ниже уровня конфликтного поведения у девочек

H1: уровень конфликтного поведения у мальчиков ниже уровня конфликтного поведения у девочек

Определяем далее величину критерия Манна-Уитни по формуле, представленной в формате уравнения:

$$U = (n_1 \times n_2) + (n + 1) / 2 - R, \text{ где}$$

n_1 — это число элементов в первой группе,

n_2 — число элементов во второй группе,

n — число элементов в группе с наибольшей суммой рангов,

R — большая по величине сумма рангов.

U — численное значение критерия.

Для определения достоверности различий выраженности показателей в группах нужно сравнить полученное значение $U_{\text{эмп}}$ с критическим значением из специальной таблицы — $U_{\text{кр}}$. Если $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$, то различия выраженности показателей в группах статистически значимы.

p — уровень статистической значимости. Этот показатель

присутствует при расчете всех статистических критериев и отражает степень точности вывода о наличии различий. В психологических исследованиях приняты два уровня точности:

$p \leq 0,01$ — вероятность ошибки 1 %; $p \leq 0,05$ — вероятность ошибки 5 %.

Критические значения критерия для взятых выборок определяли по таблицам критических значений для выбранного уровня статистической значимости:

$$U_{кр} \begin{cases} 71 & p \leq 0,05 \\ 56 & p \leq 0,01 \end{cases}$$

Ось статистической значимости различий выраженности показателей в исследуемых группах представлена на рисунке 2.

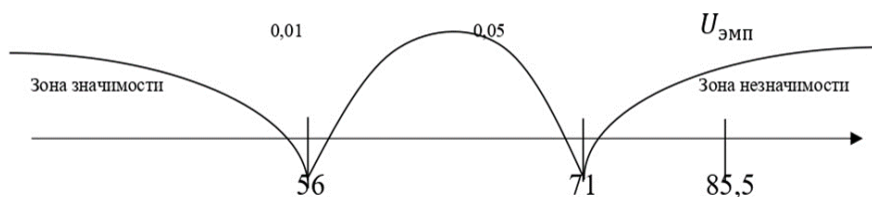


Рисунок 2 — Ось статистической значимости различий выраженности показателей в исследуемых группах

Figure 2 — Axis of statistical significance of differences in the severity of indicators in the study groups

$U_{кр} > U_{эмп}$, следовательно, принимаем гипотезу H_0 .

Вывод: уровень конфликтного поведения у мальчиков не ниже, чем у девочек, то есть уровень конфликтного поведения не зависит от гендерных особенностей.

4 Обсуждение (Discussion)

Привлечение к обсуждению работ зарубежных специалистов также свидетельствует о росте популярности социальных сетей в качестве источника новостей, что требует обновления положений для

наилучшей защиты детей и молодежи во времена кризиса (E. Abdu-Glass, W. P. Fremont, C. Pataki, E. V. Beresin, 2019) [12]. Не менее обеспокоены и другие авторы (С. К. О. Olson, E. V. Beresin, S. C. Schlozman, 2019; E. Shadach, S. Geller, M. Barak, I. Hill, E. Azani, 2021), которые пишут о том, что дети находятся в эпицентре медиа-революции. Медиадиаета, казалось бы, бесконечно разнообразна: компьютеры, телевизоры, смартфоны, планшеты, игровые приставки и карманные компьютеры, умные часы, игрушки с поддержкой интернета. Этот список можно продолжать бесконечно. При помощи различных гаджетов люди получают бесконечное разнообразие информации, которая бывает конструктивной, сбивающей с толку, образовательной, насильственной, сексуальной, изобилующей коммерческой рекламой [13; 14].

С. Y. Woon пишет о том, как можно реагировать на страх, изменять его форму и трансформировать в другие эмоции и действия. Вместо того чтобы пассивно принимать естественное сочетание страха и насилия, нужно направлять эмоции в ненасильственное русло. Ненасилие служит полезной концепцией для преодоления конфликтного поведения, что автор демонстрирует на недостаточно изученном («незападном») примере Филиппин, где отвергают систему страха и терроризма ради укрепления устойчивого, бесконфликтного, мирного будущего [15].

Другие авторы (С. Pataki, J. Q. Bostic, K. Tabor-Fumark, M. Feldmeier, R. Szeftel, S. Schlozman, E. Piacentini, 2019) также подчеркивают, что современные подростки — опытные пользователи цифровых медиа, у которых есть сверстники, друзья, почитатели и семья, создающие постоянно расширяющийся набор социальных связей. Социальные сети повсеместно используются в повседневной жизни молодежи, способствуя жизнестойкости и благополучию одних и вызывая стресс у других. Появляются данные о рисках и преимуществах социальных сетей для организации социальных взаимодействий и усиления социальных связей у молодежи [16].

В этом исследовании мы также представляем программу профилактики и коррекции конфликтного поведения подростков в условиях влияния агрессивной террористической информации.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, конфликт — это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, выраженное в обостренной, жесткой форме и связанное с острыми эмоциональными переживаниями. Конфликты в подростковом возрасте в условиях агрессивной террористической информации возникают в связи с различиями ценностных представлений и нравственных качеств.

Гендерные различия в конфликте — это особенности поведенческих проявлений участников конфликтной ситуации, определяемых их половой принадлежностью. Мальчики чаще склонны прибегать к стратегиям, связанным с проявлением агрессии. Девочки достоверно чаще мальчиков используют стратегии, обнаруживающие их большую потребность в тесной привязанности, эмоциональной разрядке через слезы и жалость к себе и другим, а также трудности самораскрытия.

Исследование конфликтного поведения подростков с учетом их гендерных особенностей проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. Тестирование осуществлялось по методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла». В результате установлено, что конфликты в подростковой среде случаются одинаково часто у мальчиков и у девочек. Разработанная нами программа направлена на профилактику и коррекцию конфликтного поведения подростков в условиях усиливающегося влияния террористической информации.

Библиографический список

1. Белинская Е. П., Шаехов З. Д. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2023. № 3. С. 239–260. DOI 10.11621/LPJ-23-35 EDN: YXGKWC (RSCI).

2. Дьяков С.И. Мотивационно-ценностные конструкты самоорганизации личности в семантическом пространстве образования // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 1. С. 75–91. DOI 10.15293/2658-6762.2101.05 EDN: YXGKWC (Scopus, RSCI).

3. Авсентьев О. С., Бутов В. В., Пржегорлинский В. Н., Бутова М. В. К вопросу о совершенствовании методического обеспечения разработки модели угроз безопасности информации на этапе создания информационной системы // *Вестник Воронежского института МВД России*. 2023. № 2. С. 20–30. EDN: YXGKWC

4. Жадан В. Н. Об анализе причин и условий, обуславливающих возникновение и развитие девиантного поведения несовершеннолетних // *Юридическая наука*. 2022. № 2. С. 62–68. EDN: JZJNGU

5. Шнейдер Л. Б. Отражение русской ментальности в восприятии образа мира // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2022. № 4 (61). С. 20–29. DOI 10.51944/20738544_2022_4_20. EDN: YYCOFU

6. Кириллова Е. Б. Гендерные различия черт личности подростков с девиантным поведением // *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 53 (10). С. 238–248. EDN: XUYPFH

7. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. Москва : Юрайт, 2023. – 290 с. ISBN 978-5-534-00231-7.

8. Сердюк А. А. Особенности агрессивных реакций подростков с разной степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2022. № 1 (9). С. 28–38. DOI 10.17853/2686-8970-2022-1-28-38. EDN: EBATOC

9. Шамсутдинова Д. В., Турханова Р. И. Социально-культурная деятельность в системе методологических взаимосвязей // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2019. № 1. С. 186–187. EDN: PFWXYB

10. 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/u8461-9884-5191-f. EDN: DFVIAE

11. Остапенко Р.И. О корректности применения количественных методов в психолого-педагогических исследованиях // *Перспективы науки и образования*. 2013. № 3. С. 63-67. EDN: PFWXYB (Scopus).

12. Abdu-Glass E., Fremont W. P., Pataki C. & Beresin E. V. (2018), “The Impact of Terrorism on Children and Adolescents: Terror in Their Eyes, Terror on Their Screens”, In E. V. Beresin & C. K. Olson (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry and the Media*, Elsevier, USA, pp. 43–60. ISBN 978-0-323-54854-0. DOI 10.1016/B978-0-323-54854-0.00005-9. EDN: WXBZFT.

13. Olson C. K. O., Beresin E. V. & Schlozman S. C. (2018), “Media Literacy for Clinicians and Parents”, In E. V. Beresin & C. K. Olson (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry and the Media*, Elsevier, USA, pp. 75–92. DOI 10.1016/B978-0-323-54854-0.00005-9. EDN: WXBZFT.

14. Shadach E., Geller S., Barak M., Hill I. & Azani E. (2021), “A psychological typology of terror organizations”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 58(4), pp. 101562. DOI 10.1016/j.avb.2021.101562. (WoS).

15. Woon C. Y. (2011), “Undoing violence, unbounding precarity: Beyond the frames of terror in the Philippines”, *Geoforum*, vol. 42, no. 3, pp. 285–296. DOI 10.1016/j.geoforum.2011.04.003. (Scopus, WoS).

16. Pataki C., Bostic J. Q., Tabor-Fumark K., Feldmeier M., Szeftel R., Schlozman S. & Piacentini E. (2019), “Functional Assessment of Social Media in Child and Adolescent Psychiatry”, In E. V. Beresin & C. K. Olson (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry and the Media*, Elsevier, USA, pp. 93–107. ISBN 978-0-323-54854-0. DOI 10.1016/B978-0-323-54854-0.00005-9. EDN: WXBZFT.

V. I. Dolgova¹, E. G. Kapitanets², P. A. Sandakova³

¹ORCID No. 0000-0001-9059-5682

Professor (Full), Doctor of Psychological Sciences,
Dean of the Faculty of Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: 23a12@list.ru

²ORCID No. 0000-0003-1498-4955

Docent, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: kapitanetseg@cspu.ru

³ORCID No. 0009-0007-1186-1753

Psychologist, Secondary General-education School No. 115,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: sandakovapa@cspu.ru

TERRORIST INFORMATION AS A FACTOR IN CONFLICT BEHAVIOR OF THE INDIVIDUAL

Abstract

Introduction. Research continues to demonstrate the impact of direct and indirect impacts of terrorist attacks on children's mental health, and the need for comprehensive protection strategies remains essential. The goal is to conduct a study of the aggressiveness and conflict potential of adolescents in the context of constantly increasing terrorist information.

Materials and methods. Theoretical (method of analysis, synthesis and generalization of psychological and pedagogical literature); empirical: experiment, testing using the questionnaire “Are you prone to conflicts?” (R. B. Cattell's

16-factor personality questionnaire), drawing up a program for the formation of opposition to terrorism.

Results. The study showed that conflicts in adolescents occur equally often among boys and girls: almost a third of both boys and girls (27 %) very often enter into conflicts, 40 % often enter into conflicts. The level of conflict behavior in boys is not lower than in girls, that is, the level of conflict behavior does not depend on gender characteristics. Social factors that can cause conflict behavior include difficulties in an educational institution, traumatic life events, and the influence of conflict groups. Personal factors that contribute to conflict behavior include low levels of self-control and self-esteem.

Discussion. To this day, the flow of terrorist information is consumed over more hours than any other source of information in the history of mankind. Exposure to information occurs at increasingly younger ages and often without parental supervision or interpretation. Analyzing the impact of terrorist information on social networks and digital media can provide useful clarity to the study of its negative impact and lead to the development of programs for developing constructive strategies to protect against its impact on the social and emotional development of adolescents.

Conclusion. Using mathematical and statistical processing of the results, it was confirmed that the level of conflict behavior in boys is not lower than the level of conflict behavior in girls, which means the level of conflict behavior does not depend on gender characteristics.

Keywords: Conflict; Gender; Behavior strategies; Adolescence; Terrorism; Terrorist information; Program.

Highlights:

Conflicts in adolescence in conditions of aggressive terrorism arise in connection with different value ideas and differences in moral qualities.

Gender differences in conflict as features of behavioral manifestations of conflict participants, determined by their gender, can take aggressive forms in boys, and affective ones in girls.

Programs for the prevention and correction of conflict behavior in the context of increasing terrorist information should take into account the peculiarities of conflict in boys and girls.

References

1. Belinskaya E.P. & Shaekhov Z.D. (2023), *Vzaimosvyaz' psikhologicheskogo blagopoluchiya i adaptatsii k riskam tsifrovogo mira v molodezhnom vozraste* [The relationship between psychological well-being and adaptation to the risks of the digital world in youth], *Vestnik Moskovskogo Universiteta "Seriya 14. Psikhologiya"*, 3, 239-260. DOI 10.11621/LPJ-23-35 EDN: YXGKWC (RSCI). (In Russian).
2. Dyakov S.I. (2021), *Motivatsionno-tsennostnyye konstrukty samoorganizatsii lichnosti v semanticheskom prostranstve obrazovaniya* [Motivational and value constructs of personality self-organization in the semantic space of education], *Science for Education Today*, 11, 1, 75–91. DOI 10.15293/2658-6762.2101.05 EDN: YXGKWC (Scopus, RSCI). (In-Russian).
3. Avsentiev O.S., Butov V.V., Przhegorlinsky V.N. & Butova M. V. (2023), *K voprosu o sovershenstvovanii metodicheskogo obespecheniya razrabotki modeli ugroz bezopasnosti informatsii na etape sozdaniya informatsionnoy sistemy* [On the issue of improving methodological support for developing a model of threats to information security at the stage of creating an information system], *Vestnik Voronezhskogo instituta Ministerstva vnutrennikh del Rossii*, 2, 20–30 EDN: YXGKWC (In Russian).
4. Zhadan V.N. (2022), *Ob analize prichin i usloviy, obuslavlivayushchikh vozniknoveniye i razvitiye deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh* [On the analysis of the causes and conditions that determine the emergence and development of deviant behavior of minors]. *Yuridicheskaya nauka*, 2, 62–68 EDN: JZJNGU (In Russian).
5. Shneider L.B. (2022), *Otrazheniye russkoy mental'nosti v vospriyatii obraza mira* [Reflection of the Russian mentality in the perception of the image of the world], *Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 4 (61), 20–29 DOI 10.51944/20738544_2022_4_20. EDN: YYCOFU (In Russian).
6. Kirillova E.B. (2016), *Gendernyye razlichiya chert lichnosti podrostkov s deviantnym povedeniyem* [Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya Gender differences in personality traits of adolescents with deviant behavior], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 53 (10), 238–248 EDN: XUYPFH (In Russian).
7. Kleiberg Yu.A. (2023), *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Psychology of deviant behavior], Izdatel'stvo "Yurayt", Moscow, 290 p. (In Russian).
8. Serdyuk A.A. (2022), *Osobennosti agressivnykh reakcij podrostkov s raznoj stepen'yu вовлеченности в social'no-kul'turnuyu deyatel'nost'* [Features of aggressive reactions of adolescents with varying degrees of involvement in socio-cultural activities], *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya trayektoriya (INSAYT)*, 1 (9), 28–38. DOI 10.17853/2686-8970-2022-1-28-38. EDN: EBATOC (In Russian).
9. Shamsutdinova D.V. & Turkhanova R.I. (2019), *Osobennosti*

agressivnykh reaktsiy podrostkov s raznoy stepen'yu vovlechenosti v sotsial'no-kul'turnuyu deyatel'nosti [Social and cultural activity in the system of methodological relationships], *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 1, 186–187. EDN: PFWXYB (In Russian).

10. Loginovskikh U. Ye. (2022), *Gendernyye stereotipy v ramkakh sotsiokul'turnogo i strukturno-funksional'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).

11. Ostapenko R.I. (), (2013), *O korrektnosti primeneniya kolichestvennykh metodov v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [On the correctness of using quantitative methods in psychological and pedagogical research], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 3, 63-67. EDN: PFWXYB (Scopus). (In Russian).

12. Abdu-Glass E., Fremont W.P., Pataki C. & Beresin E.V. (2018), “The Impact of Terrorism on Children and Adolescents: Terror in Their Eyes, Terror on Their Screens”, In E. V. Beresin & C. K. Olson (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry and the Media*, Elsevier, USA, pp. 43–60. ISBN 978-0-323-54854-0. DOI 10.1016/B978-0-323-54854-0.00005-9. EDN: WXBZFT.

13. Olson C.K.O., Beresin E.V. & Schlozman S.C. (2018), “Media Literacy for Clinicians and Parents”, In E. V. Beresin & C. K. Olson (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry and the Media*, Elsevier, USA, pp. 75–92. ISBN 978-0-323-54854-0. DOI 10.1016/B978-0-323-54854-0.00005-9. EDN: WXBZFT.

14. Shadach E., Geller S., Barak M., Hill I. & Azani E. (2021), “A psychological typology of terror organizations”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 58(4), pp. 101562. DOI 10.1016/j.avb.2021.101562. (WoS).

15. Woon C. Y. (2011), “Undoing violence, unbounding precarity: Beyond the frames of terror in the Philippines”, *Geoforum*, vol. 42, no. 3, pp. 285–296. DOI 10.1016/j.geoforum.2011.04.003. (Scopus, WoS).

16. Pataki C., Bostic J. Q., Tabor-Fumark K., Feldmeier M., Szeftel R., Schlozman S. & Piacentini E. (2019), “Functional Assessment of Social Media in Child and Adolescent Psychiatry”, In E. V. Beresin & C. K. Olson (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry and the Media*, Elsevier, USA, pp. 93–107. ISBN 978-0-323-54854-0. DOI 10.1016/B978-0-323-54854-0.00005-9. EDN: WXBZFT.

Статья поступила в редакцию 17.10.2023; одобрена после рецензирования 07.11.2023; принята к публикации 13.11.2023.

The article was submitted 17.10.2023; approved after reviewing 07.11.2023; accepted for publication 13.11.2023.

Научная статья

УДК 378

ББК 74.480

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.021

Т. В. Жабаква¹, В. Е. Жабакв², В. Г. Макаренко³

¹ORCID № 0000-0001-9947-5505

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

E-mail: zhabakovatv@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-0897-1840

Кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: gabakovvu@cspu.ru

³ORCID № 0000-0001-5651-4543

Профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: makarenkovg@cspu.ru

СИСТЕМНОЕ И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность исследования системного и критического мышления как универсальной компетенции в рамках внедрения программы педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»), авторы рассматривают содержание компетенции «системное и критическое мышление» в контексте эксплицитных и имплицитных паттернов. Цель статьи — представить результаты исследования психолого-педагогических особенностей формирования универсальной компетенции «системное и критическое мышление» будущих педагогов физической культуры.

Материалы и методы. Основными методами исследования

© Жабаква Т. В., Жабакв В. Е., Макаренко В. Г., 2023

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 6, 2023

являются анализ научной литературы, посвященной проблеме системного и критического мышления, а также диагностические методики, включающие методики исследования системного мышления (методика Л. И. Шрагиной), критического мышления (тест-эссе Энниса-Вейера); исследование субъективного отношения к процессу формирования компетенций по методике В.И. Байденко. Для статистической обработки результатов использовались корреляционный анализ (по Пирсону).

Результаты. Разработан дизайн исследований системного и критического мышления; на основе когнитивных признаков концепта «системное мышление» выделены низкий, средний, достаточный и высокий уровни развития системного мышления у будущих педагогов физической культуры. Авторы рассматривают качественное изменение уровня развития системного и критического мышления через мотивационные детерминанты, которые описаны через профили универсальной компетенции и корреляционные связи системного и критического мышления и показателей субъективного отношения к процессу формирования компетенций, в которых поддержание является оптимальной психологической формой развития системного и критического мышления.

Обсуждение. Подчеркивается, что критериальная сложность, отсутствие устоявшегося диагностического инструментария, разноплановость семантического содержания компетенций затрудняют процесс исследования системного и критического мышления как базовых конструктов, что обуславливает необходимость определения смыслового поля формирования универсальных компетенций в рамках реализации программ педагогического бакалавриата («Ядро высшего образования»).

Заключение. Делается вывод о том, что исследование системного и критического мышления как универсальных компетенций будет способствовать обогащению практико-ориентированной подготовки.

Ключевые слова: системное и критическое мышление; универсальные компетенции; подготовка будущих педагогов; педагогическое образование; педагогический бакалавриат.

Основные положения:

– определены психолого-педагогические особенности системного и критического мышления будущих педагогов физической культуры;

– разработан дизайн исследования системного и критического мышления как универсальной компетенции программы педагогического бакалавриата, описаны корреляционные связи системного и

критического мышления и показателей субъективного отношения к процессу формирования компетенций;

– представлены психологические профили универсальной компетенции «системное и критическое мышление».

1 Введение (Introduction)

В качестве актуальной тенденции развития высшего образования следует отметить внедрение программы педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»), в которой в качестве первой универсальной компетенции выделено системное и критическое мышление. С одной стороны, сочетание в одной универсальной компетенции и системного, и критического мышления усложняет процесс формирования данной компетенции в условиях реализации программы педагогического бакалавриата [1], поскольку индикаторы, представленные в программе, включают категории, характерные в целом для процесса мышления как высшего психического познавательного процесса («собственное суждение», «способность к рефлексии», «выявление противоречий», «достоверное суждение»). С другой стороны, в условиях современных вызовов формирование универсальной компетенции «системное и критическое мышление» обуславливает системность знаний, осознанность сформированных умений, самостоятельность в применении полученных навыков на практике. С. В. Новаковский, И. В. Брызгалов, С. Д. Ким доказывают, что «инновационно-синергетическая система управления» [2] оценки знаний студентов реализуется за счет «процессов самоорганизации в образовательном пространстве образовательной организации», поэтому проблема формирования универсальной компетенции «системное и критическое мышление» является значимой и актуальной для повышения качества реализации программы педагогического бакалавриата («Ядро высшего педагогического образования») [2].

Значимость системного мышления для перспективного «отражения» окружающего мира отмечает Дж. Пурдехнад [3]. Так, систем-

ное мышление, позволяя видеть в новом свете события и их сплетения (образы), происходящие в нашей жизни, обуславливает не только адекватное реагирование, но и успешность в достижении цели [3]. Ю. Н. Корешникова и Е. А. Авдеева под критическим мышлением понимают «компетенцию, которая включает навыки поиска информации, подбора аргументов и формулировки доказательных выводов» [4]. М. Липман рассматривает критическое мышление как комплексное мышление (Lipman M. (1988), "Critical thinking: What can it be?, *Educational Leadership*, September 1988, pp. 38–43), структурные компоненты которого образуют систему мышления о мышлении, что, по нашему мнению, подчеркивает связь критического и системного мышления.

Представим тезаурус понятий «системное и критическое мышление» в контексте дихотомических признаков: имплицитных и эксплицитных. Эксплицитное содержание компетенции, которое отражает значимые внешние связи понятия «системное мышление» и прогрессивные изменения деятельности, эффективность и продуктивность, наиболее ярко представлено в работах Дж. Пурдехнада [3], что соответствует глобальным вызовам современности. Имплицитность содержания компетенции «системное мышление» включает контекстуальные ассоциативные связи понятий «системное и критическое мышление» и «успешность», под которой понимается способность критически воспринимать информацию, рефлексировать и осознавать ситуации успеха или неуспеха в процессе обучения. Так, имплицитный паттерн компетенции «системное и критическое мышление» в концепции А. А. Поляруш выстраивается через преодоление противоречий в процессе обучения [5], а в теории Д. Клустера критическое мышление образует подтекст восприятия информации (Клустер Д. Что такое критическое мышление? Критическое мышление и новые виды грамотности. М. ЦГЛ, 2005. С. 5–13).

Таким образом, несмотря на логические лакуны в описании индикаторов компетенции в программе педагогического бакалавриата, формирование компетенции «системное и критическое мышление»

на стратегическом уровне является ответом на глобальные вызовы современности [6], а на перспективном уровне как компетенция или субъектно значимое качество [7] определяет успешность и эффективность деятельности будущих педагогов.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Эмпирическое исследование проводилось с апреля по сентябрь 2023 г. на базе научно-исследовательской лаборатории кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета «Трансдисциплинарная лаборатория образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта». В исследовании приняли участие 66 человек, из них мужчин — 25 человек, женщин — 20 человек в возрасте от 18 до 20 лет.

Цель исследования — выявить психолого-педагогические особенности формирования универсальной компетенции «системное и критическое мышление» будущих педагогов физической культуры.

Эмпирическое исследование параметров, характеризующих психолого-педагогические особенности универсальной компетенции «системное и критическое мышление», осуществлялось при помощи следующих психодиагностических методов: 1) диагностика субъективного отношения к процессу формирования компетенций по методике В. И. Байденко (Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. 72 с.); 2) в качестве психодиагностической методики исследования системного мышления использовалась методика Л. И. Шрагиной «Задать как можно больше вопросов к понятиям, которые обозначают объект или явление» (Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления // Psyfactor.org : [сайт]. URL: <https://psyfactor.org/lib/shragina3.htm>); 3) диагностика особенностей критического мышления по методике тест-эссе Энниса-Вейера (Халперн Д. Психоло-

гия критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 503 с.) Для статистической обработки результатов использовались корреляционный анализ (по Пирсону).

На первом этапе эмпирического исследования изучались особенности системного мышления по методике Л. И. Шрагиной, в соответствии с которой необходимо «проанализировать вопросы, которые задают учащиеся, и распределить их на две группы: а) общие вопросы, ответы на которые не несут существенной информации о данном явлении или объекте; б) «системные» вопросы, связанные со следующими категориями: с функцией (значением, использованием, ролью) объекта или явления; с его свойствами; а также вопросы, показывающие связь данной системы с другими системами и с процессами (с надсистемами), в которых задействован данный объект, или сопутствующие данному явлению; отражающие взаимосвязи данной системы с человеком; отражающие взаимосвязи между подсистемами (элементами системы)». *На втором этапе* изучались особенности развития критического мышления по методике тест-эссе Энниса-Вейера (Халперн Д., 2000). В течение 40 минут будущим педагогам предлагалось написать эссе «Учитель физической культуры вчера, сегодня, завтра». Классификатор контент-анализа составили:

– категории: 1) автономность высказываний; 2) логичность высказываний; 3) интерпретация и оценка информации; 4) «многополярность»);

– подкатегории анализа: 1.1) высказывание собственного мнения; 1.2) суждение содержит законченную мысль; 2.1) соответствие аргумента тезису; 2.2) соответствие аргументов главной мысли высказывания; 3.1) реалистичность; 3.) фактическая точность; 4.1) «выход» за границы предмета; 4.2) анализ разных точек зрения);

– процентное соотношение: отношение абсолютной частоты упоминания и общей частоты (общего количества слов и лексических единиц выделенной группы);

– единицы анализа.

На третьем этапе исследования изучались особенности субъективного отношения к процессу формирования компетенций (корреляционный анализ). В соответствии с методикой В. И. Байденко (2006 г.) нами использовались такие маркеры, как концентрация, низкий приоритет, избыточное напряжение, поддержание.

3 Результаты (Results)

На первом этапе эмпирического исследования в соответствии с методикой Л. И. Шрагиной мы проанализировали вопросы студентов по теме «Обучение». Всего в 90 вопросах было выявлено 900 лексических единиц, связанных с феноменом «системное мышление». 15 % вопросов содержали информацию общего порядка, которые не отражают существенные представления студентов об обучении как педагогической категории. Так, в вопросах студентов значение обучения для развития человека указали в вопросах 10 % респондентов, например, обучение как саморазвитие, семантика «надсистемных» трансдисциплинарных связей нашли отражение в 40 % вопросов. Так, будущие педагоги в формулировках вопросов сделали акцент на индивидуальные особенности обучения, связь педагогики с методикой обучения. Причинно-следственные связи, условия, закономерности развития, понятия семантически выделены в 35 % вопросов респондентов. Так, студенты формулировали вопросы об эффективности обучения, причинах педагогических ошибок, связи стиля деятельности учителя и эффективности обучения. Анализ вопросов респондентов позволил увидеть, какое содержание вкладывают студенты в понятие «обучение»: раскрыть связи, существующие в концептуальной системе понятия, на основе когнитивных признаков концепта и выделить низкий, средний, достаточный и высокий уровни развития системного мышления.

На втором этапе, исследуя особенности критического мышления студентов, мы выявили, что в представлениях бакалавров подготовка будущего педагога физической культуры представлена как

положительная по модальности, сложная структура педагогической деятельности. В целом, в текстах выявлены маркеры стереотипного мышления: клише (39,5%), смысловые лакуны (29,4%), «типичные» общие фразы (79,2%), неаргументированные тезисы (58,5%). Соотношение частотности маркеров критического мышления и стереотипного в текстах будущих педагогов физической культуры позволяет сделать вывод о преобладании стереотипного мышления. Результаты анализа первичной математической статистики позволяют сделать вывод: показатели уровней развития критического мышления близки к нормальному распределению, что, возможно, указывает на стимулирование развития критического мышления в процессе обучения.

Анализ корреляционных связей уровней системного мышления, критического мышления и субъективного отношения к процессу формирования компетенций позволил сформировать профили универсальной компетенции. Мы выявили значимую положительную связь между низким уровнем развития системного мышления и критического мышления и низким приоритетом компетенции (корреляция по Пирсону 0,304 — уровень значимости 0,01). Средний уровень развития системного мышления и критического мышления отрицательно коррелирует с показателями избыточного напряжения в процессе формирования компетенции (корреляция по Пирсону 0,525 — уровень значимости 0,01), концентрацией (корреляция по Пирсону 0,662 — уровень значимости 0,05). Следовательно, избыточное напряжение и концентрация на формировании компетенции затрудняют процесс формирования системного и критического мышления, обуславливают формирование стиля учебной деятельности, направленного на избегание ситуаций неопределенности, отказ от профессиональных задач, которые «не вписываются» в субъективную картину мира» [8]. Сильная положительная связь выявлена между достаточным уровнем развития системного мышления и критического мышления и поддержанием как субъективной стратегии формирования компетенций

(корреляция по Пирсону 0,642 — уровень значимости 0,05). Таким образом, качественное изменение уровня развития системного и критического мышления возможно через мотивационные детерминанты, в которых поддержание является оптимальной психологической формой развития системного и критического мышления [9]. Поэтому профиль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» возможно представить как взаимосвязь уровней критического и системного мышления и субъективным отношением к процессу формирования компетенций.

4 Обсуждение (Discussion)

Универсальная компетенция «системное и критическое мышление» — объемная и многогранная компетенция программы педагогического бакалавриата («Ядро высшего педагогического образования»). Критериальная сложность, отсутствие устоявшегося диагностического инструментария, разноплановость семантического содержания компетенций затрудняют процесс исследования системного и критического мышления как базовых конструкторов. Мы выявили важную особенность системного и критического мышления — связь с субъективным отношением к процессу формирования компетенций, что определяет дальнейшие исследования, направленные на формирование системного и критического мышления в процессе практико-ориентированной подготовки [10]. Как отмечают В. Б. Веретенникова, О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов, А. А. Валеев, Х. Х. Мена Маркос, «компетенция — это интегративная характеристика качеств личности» [9], поэтому именно процесс развития системного и критического мышления становится основой включения студента в различные виды его будущей профессиональной деятельности.

Однако, преобладание стереотипных высказываний, «клише» в суждениях студентов нивелируют процесс формирования универсальной компетенции «системное и критическое мышление», поскольку критичность — это особое качество мышления, которое позволяет

анализировать соответствие или несоответствие действительности ценностно-смысловым ориентирам [8]. Снижение уровня развития критического мышления у будущих педагогов физической культуры позволяет сделать вывод о недостаточно сформированной потребности в самоконтроле и ориентации на внешние способы стимулирования познавательной активности. Системность мышления как логический конструкт также требует дополнительного изучения, поскольку остаются дискуссионные вопросы о связи концентрации как формы субъективного отношения и низкого уровня развития системного и критического мышления. По нашему мнению, эти результаты связаны, во-первых, с отсутствием у респондентов опыта ранжирования компетенций: во-вторых, объясняется промежуточным положением концентрации (между низким приоритетом компетенций и поддержанием в процессе формирования компетенций). Поэтому дальнейшая работа по развитию системного и критического мышления, по нашему мнению, должна быть связана с построением смыслового поля формирования навыков анализа ситуации [10], развития умений «самодистанцирования» (способность посмотреть на ситуацию со стороны) в процессе формирования собственной профессиональной педагогической рефлексивной позиции.

5 Заключение (Conclusion)

Изучение смыслового содержания универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в условиях практико-ориентированной подготовки представляет собой важную и сложную задачу. Исследование корреляций уровней развития системного и критического мышления и субъективного отношения к процессу формирования компетенций, представляют особый интерес, поскольку системное и критическое мышление обуславливают не только осознанность [11], автономность учебной деятельности, но и определяют ценностно-смысловые векторы развития личности будущих педагогов физической культуры. Корреляционные связи, описанные в нашем

исследовании, отражают влияние субъективных представлений (концентрация, избыточность, поддержание) на процесс формирования универсальной компетенции, что позволяет оптимизировать подготовку будущих педагогов физической культуры в контексте внедрения программы педагогического бакалавриата («Ядро высшего образования»), так как практико-ориентированная среда обучения «связана с развитием критического мышления и эта связь опосредована активизацией внутренней мотивации, повышающей вероятность развития критического мышления в большей степени, чем внешняя мотивация» [4].

Актуальность выбора данного направления исследования определяется еще и тем фактом, что к настоящему времени исследования системного и критического мышления практически не затрагивали сферу практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры, что позволяет выработать психолого-педагогические воздействия с целью оптимизации практико-ориентированной подготовки, а также выработать определенную стратегию развития системного и критического мышления у студентов как субъектов практико-ориентированной подготовки [12].

Библиографический список

1. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Ширин А. Г. Педагогическое образование в университете: от единого стандарта к методическому многообразию // *Человек и образование*. 2022. № 2 (71). С.142–154. DOI 10.54884/S181570410020692-6. EDN: RBCZSU
2. Новаковский С. В., Брызгалов И. В., Ким С. Д. Инновационно-синергетическая система управления образовательным процессом в физкультурном вузе // *Теория и практика физической культуры*. 2020. № 5. С. 17–19. (ВАК, Scopus).
3. Пурденхад Дж. Что такое «системное мышление»? // *Проблемы управления в социальных системах*. 2012. Т 4, № 6. С. 61–64.
4. 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. (Scopus, WoS, RSCI).
5. Поляруш А. А. Дидактические приёмы, предупреждающие формирование предикативного мышления // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023. № 5-3 (80). С. 218–220. DOI 10.24412/2500-1000-2

023-5-3-218-220. EDN: QTSAFH

6. Юров С. С. Управление развитием компетенций студентов в вузе // Фундаментальные исследования. 2020. № 10. С. 108–113. DOI 10.17513/fr.42864. EDN: EZGUDZ

7. Структура и оценка качества профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов / В. Б. Веретенникова [и др.] // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 4. С. 70–108. DOI 10.17853/1994-5639-2023-4-70-108 (Scopus, ESCI (WOS))

8. Иванова Е. О. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе научно-исследовательской деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 146–155. EDN: YOQEGD

9. Белкина В. В., Макеева Т. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126. EDN: YOQEFF

10. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // Педагогика. 2018. № 9. С. 79–83. EDN: YAEYCD

11. Михайлова А. Г. Универсальные компетенции как показатель профессионализма // The Unity of Science. 2019. № 1. С. 43–45. EDN: YXPEGT

12. Сиренко Ю. С. Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. 2022. № 4. С. 45–50. DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50. EDN: SVGNVG

T. V. Zhabakova¹, V. E. Zhabakov², V. G. Makarenko³

¹ORCID No. 0000-0001-9947-5505

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: zhabakovatv@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0003-0897-1840

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methodology of Physical
Culture and Sports, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: gabakovvu@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0001-5651-4543

Professor (FuLL), Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical
Culture and Sports, South-Ural state Humanities-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: makarenkovg@cspu.ru

SYSTEM THINKING AND CRITICAL THINKING AS A UNIVERSAL COMPETENCY IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE PEDAGOGUES PHYSICAL CULTURE

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the study of systemic and critical thinking as a universal competence within the framework of the implementation of a pedagogical bachelor's degree program based on unified approaches to their structure and content (“Core of Higher Pedagogical Education”), the authors consider the content of the “systemic and critical thinking” competence in the context of explicit and implicit patterns. The purpose of the article is to present the results of a study of the psychological and pedagogical features of the formation of the universal competence “systemic and critical thinking” of future physical education teachers.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the problem of systemic and critical thinking, as well as diagnostic techniques, including methods for studying systemic thinking (L. I. Shragina’s method), critical thinking (Ennis-Weier test essay); study of subjective attitude to the process of developing competencies using the methodology of V.I. Bidenko. For statistical processing of the results, correlation analysis (according to Pearson) was used.

Results. The design of studies of systemic and critical thinking has been developed; on the basis of the cognitive features of the concept “systemic thinking”, low, medium, sufficient and high levels of development of systemic thinking in future physical education teachers have been identified. The authors consider a qualitative change in the level of development of systemic and critical thinking through motivational determinants, which are described through profiles of universal competence and correlations of systemic and critical thinking and indicators of subjective attitude to the process of competence formation, in which maintenance is the optimal psychological form of development of systemic and critical thinking.

Discussion. It is emphasized that the criterion complexity, the lack of well-established diagnostic tools, the diversity of the

semantic content of competencies complicate the process of studying systemic and critical thinking as basic constructs, which necessitates the definition of the semantic field of the formation of universal competencies within the framework of the implementation of pedagogical bachelor's degree programs (“Core of Higher Education”).

Conclusion. It is concluded that the study of systemic and critical thinking as universal competencies will contribute to the enrichment of practice-oriented training.

Keywords: Systemic and critical thinking; Universal competencies; Training of future teachers.

Highlights:

Psychological and pedagogical features of systemic and critical thinking of future teachers of physical culture are determined;

The design of the study of systemic and critical thinking as a universal competence of the pedagogical bachelor's degree program is developed, the correlations of systemic and critical thinking and indicators of subjective attitude to the process of competence formation are described;

Psychological profiles of the universal competence “systemic and critical thinking” are presented.

References

1. Pevsner M.N., Petryakov P.A. & Shirin A.G. (2022), *Pedagogicheskoe obrazovanie v universitete: ot edinogo standarta k metodicheskomu mnogoobraziyu* [Pedagogical education at the university: from a single standard to methodological diversity], *Chelovek i obrazovanie*, 2 (71), 142–154. DOI 10.54884/S181570410020692-6. EDN: RBCZSU (In Russian).
2. Novakovskij S.V., Bryzgalov I.V. & Kim S. D. (2020), *Innovacionno-sinergeticheskaya sistema upravleniya obrazovatel'nym procesom v fizkul'turnom vuze* [Innovative and synergetic system of educational process management in a physical education university], *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 5, 17–19. (Scopus). (In Russian).
3. Purdenhad J. (2012), *Chto takoe “sistemnoe myshlenie”?* [What is "systems thinking"?], *Problemy upravleniya v social'nyh sistemah*, 6, 4, 61–64. (In Russian).
4. 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. (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

5. Polyarush A.A. (2023), *Didakticheskie priyomy, preduprezhdayushchie formirovanie predikativnogo myshleniya* [Didactic techniques that prevent the formation of predicative thinking], *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, 5-3 (80), 218–220. DOI 10.24412/2500-1000-2023-5-3-218-220. EDN: QTSAFH (In Russian).

6. Yurov S.S. (2020), *Upravlenie razvitiem kompetencij studentov v vuze* [Management of the development of students' competencies at the university], *Fundamental'nye issledovaniya*, 10, 108–113 DOI 10.17513/fr.42864. EDN: EZGUDZ (In Russian).

7. Veretennikova V.B., Shihova O.F., Shihov Yu.A., Valeev A.A. & Mena Markos H.H. (2023), *Struktura i ocenka kachestva professional'no-orientirovannyh zadaniy dlya budushchih pedagogov* [Structure and quality assessment of professionally-oriented tasks for future teachers] *Obrazovanie i nauka*, 25, 4, 70–108. DOI 10.17853/1994-5639-2023-4-70-108. (Scopus, ESCI (WOS)). (In Russian).

8. Ivanova E.O. (2018), *Formirovanie universal'nyh kompetencij studentov v processe nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti* [Formation of universal competencies of students in the process of research activity], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 5, 146–155. EDN: YOQEGD (In Russian).

9. Belkina V.V. & Makeeva T.V. (2018), *Koncept universal'nyh kompetencij vysshego obrazovaniya* [The concept of universal competencies of higher education], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 5, 117–126. EDN: YOQEFF (In Russian).

10. Kazakova E.I. & Tarkhanova I.Yu. (2018), *Ob izmerenii sformirovannosti universal'nyh kompetencij studentov vuzov* [On measuring the formation of universal competencies of university students], *Pedagogika*, 9, 79–83. EDN: YAEYCD (In Russian).

11. Mikhailova A.G. (2019), *Universal'nye kompetencii kak pokazatel' professionalizma* [Universal competencies as an indicator of professionalism], *The Unity of Science*, 1, 43–45. EDN: YXPEGT (In Russian).

12. Sirenko Yu.S. (2022), *Vnedrenie "Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya" v perspektivah upravleniya, prepodavaniya i metodicheskoy raboty* [Introduction of the "Core of higher pedagogical education" in the perspectives of management, teaching and methodological work], *Nauka i shkola*, 4, 45–50. DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50. EDN: SVGNVG (In Russian).

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 16.11.2023.

Научная статья

УДК 159.973

ББК 88.6

DOI 10.25588/CSPU.2023.178.6.022

Е. А. Шумилова¹, Л. П. Кузма², В. С. Цилицкий³

¹ORCID № 0000-0001-8322-8884

Профессор, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой дефектологии и специальной психологии,
Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация.
E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

²ORCID № 0000-0002-5117-6976

Кандидат психологических наук,
доцент кафедры дефектологии и специальной психологии,
Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация.
E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

³ORCID № 0000-0002-8113-8145

Кандидат педагогических наук, начальник управления научной работы,
доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: cilickiivs@cspu.ru

МОНИТОРИНГ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме мониторинга сформированности универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). Этот вариант психического дизонтогенеза относится к наиболее распространенным и характеризуется неоднородностью по характеру и выраженности нарушений психической деятельности. Обучающиеся с ЗПР преимущественно получают образование в условиях инклюзии. При такой форме обучения достаточно трудно создать специальные образовательные условия, соответствующих особым образовательным потребностям обучающихся с ЗПР. В этой ситуации актуальным становится вопрос об оценке качества их образования, в том числе достижение обучающимися с ЗПР планируемых образовательных результатов. Одним из инструментов оценки качества образования обучающихся с задержкой психического развития может быть мониторинг формирования у них универсальных

© Шумилова Е. А., Кузма Л. П., Цилицкий В. С., 2023

учебных действий. На основе результатов теоретического и эмпирического исследования в статье обосновывается необходимость проведения такого мониторинга, представлена его концепция и методика проведения с использованием цифровой программы.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую основу предлагаемой концепции мониторинга УУД составляют деятельностный, структурно-функциональный и комплексный подходы к диагностике психического развития детей. Для каждого УУД разработаны индикаторы, в соответствии с которыми отбирались методы исследования. В качестве основных методов диагностики использовались стандартизированное наблюдение, беседа и экспериментально-психологическое исследование. Математический анализ полученных в ходе исследования данных проводился с использованием статистического критерия t-Стьюдента.

Результаты. Проведенное исследование позволило выявить статистически значимые различия в сформированности УУД между обучающимися с ЗПР, осваивающими первый (первая группа) и второй (вторая группа) варианты адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО). При этом наиболее выраженные различия обнаружены в сформированности регулятивных УУД, таких как саморегуляция поведения, принятие учебной задачи, планирование и коррекция действий по ее решению. Более углубленное обследование школьников первой и второй группы выявило качественные различия в характере нарушений у них УУД. У детей первой группы преобладают недостаточная сформированность и неустойчивость учебной мотивации, а также действия контроля, что особенно проявляется в условиях пресыщенности в определенных видах деятельности. Обучающиеся с ЗПР второй группы обнаруживают отчетливо выраженную недостаточностью всех компонентов психической деятельности, прежде всего в ее регуляции и динамике протекания (повышенная истощаемость, инертность). В ходе исследования была выявлена также функциональная связь между несформированностью разных видов УУД.

Обсуждение. Полученные в ходе исследования результаты указывают на важность постоянного мониторинга формирования УУД у обучающихся с ЗПР. Посредством такого мониторинга возможно выявление типологических различий в овладении этими действиями обучающимися с разными вариантами ЗПР, что важно для оценивания динамики развития таких детей и уточнения их дальнейшего образовательного маршрута; своевременная диагностика у обучающихся с ЗПР несформированности отдельных УУД и ее причин; выявление

функциональных связей между показателями разных видов УУД, а также их роли в достижении предметных образовательных результатов.

Заключение. Проведенное исследование показало, что мониторинг УУД может рассматриваться как один из инструментов оценки динамики психического развития обучающихся с ЗПР, выявления их типологических особенностей, а также индивидуальной структуры нарушений. В условиях инклюзивного обучения такой мониторинг должен осуществляться регулярно с целью оценки качества образования обучающихся с ЗПР и корректировки их образовательного маршрута. Для проведения такого мониторинга необходима разработка индикаторов сформированности УУД и выбор соответствующих им методов диагностики, что позволяет увидеть особенности применения этих действий в разных ситуациях, проводить их количественный и качественный анализ. Использование цифровой программы позволит снизить трудоемкость процесса диагностики и обработки результатов мониторинга.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; задержка психического развития; инклюзивное обучение; качество образования; мониторинг; учебная деятельность; универсальные учебные действия.

Основные положения:

- представлено обоснование и концепция мониторинга формирования УУД у обучающихся с ЗПР;
- описаны методы диагностики и критерии оценки сформированности УУД у обучающихся с ЗПР;
- выявлены типологические различия в сформированности УУД у младших школьников с ЗПР, осваивающих разные варианты АООП;
- представлены выводы о роли мониторинга УУД в оценке динамики психического развития и качества образования обучающихся с ЗПР.

1 Введение (Introduction)

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) относятся к наиболее распространенной группе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом школьное образование таких детей осуществляется преимущественно совместно со сверстниками с нормотипичным развитием, несмотря на то, что обучающиеся с ЗПР могут существенно отличаться от них по своим

образовательным возможностям и потребностям. Учитывая трудности создания для обучающихся с ЗПР специальных образовательных условий при инклюзивном обучении, все более актуальным становится вопрос обеспечения качества их образования.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273 (Ст. 2; в ред. 29.12.2012 г.) под качеством образования понимается комплексная характеристика как образовательной деятельности, так и подготовки обучающегося, то есть достижения им планируемых образовательных результатов в соответствии с образовательным стандартом. Достижение образовательных результатов обучающимися с ОВЗ, в том числе с ЗПР, во многом зависит от соответствия образовательного маршрута (рекомендованного варианта АООП, реализации индивидуального учебного плана, направлений коррекционной работы) индивидуальным образовательным потребностям обучающегося. В связи с этим все более значимым становится вопрос о мониторинге образовательных достижений, который можно рассматривать как один из инструментов оценки качества образования, а также как основание для корректировки индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

В школьных стандартах начального общего и основного общего образования, в соответствии с которыми разрабатываются АООП для обучающихся с ЗПР, выделяются три группы образовательных результатов (личностные, метапредметные и предметные). В примерных АООП, применявшихся до 1 сентября 2023 года, содержанию личностных и метапредметных образовательных результатов в целом соответствовали формулировки универсальных учебных действий. В соответствии с концепцией УУД, разработанной с позиций системно-деятельностного подхода группой авторов (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.), содержание программ учебных предметов и образовательные технологии должны создавать условия для овладения обучающимися общеучебными умениями, позволяющими

освоить различные виды учебной деятельности (Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]. М. : Просвещение, 2008. 151 с.). Авторы этой концепции под общеучебными действиями понимают основные составляющие структуры учебной деятельности, целенаправленное формирование которой должно осуществляться с учетом возрастных закономерностей психического развития детей и предусматривать постепенный переход от совместной деятельности педагога и обучающегося к совместно-разделенной (при обучении детей младшего школьного и младшего подросткового возраста), а, в дальнейшем, к самостоятельной деятельности, включающей элементы самообразования и самовоспитания (при обучении школьников старшего подросткового возраста).

Основные положения концепции развития универсальных учебных действий во многом соответствуют принципам отечественной специальной педагогики, которая длительное время развивалась в русле деятельностного подхода. Анализ работ показывает, что начиная с 50-х годов XX века в различных направлениях специальной педагогики изучались особенности учебной деятельности у детей с нарушениями развития и вопросы ее целенаправленного формирования (Кузма Л. П., Клещева Л. А., Шевченко Л. Е. Методологические основы и технологии реализации образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Краснодар : ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2017. 153 с.).

Проблеме формирования различных компонентов психической деятельности у детей ЗПР посвящены исследования В. И. Лубовского, И. А. Коробейникова, И. Ф. Марковской, Н. В. Бабкиной и др. На основе анализа характеристик психической деятельности Н. В. Бабкиной и И. А. Коробейникова была разработана типологическая дифференциация ЗПР [1].

В 2023 году вступили в действие федеральные адаптированные образовательные программы начального и общего образования,

включающие разделы по формированию УУД. В Федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования (ФАОП НОО) задача по формированию УУД рассматривается как основа для реализации ценностных ориентиров образования, направленного на личностное и познавательное развитие обучающихся. Согласно ФАОП НОО оценка сформированности УУД предусматривается на момент завершения обучения по АООП соответствующего уровня, что при этом не ограничивает отслеживание динамики их формирования на всем периоде освоения образовательной программы.

Анализ публикаций позволяет отметить различные подходы к оцениванию сформированности УУД у обучающихся с ОВЗ, в том числе у школьников с ЗПР. В качестве методов их диагностики предлагается использовать педагогическое наблюдение, эксперимент, типовые диагностические задания, экспертную оценку и др. [2; 3]. Для повышения объективности оценки сформированности УУД рекомендуется сочетать разные методы. Однако основания для выбора тех или иных методов диагностики для оценки УУД недостаточно представлены. Следует также отметить, что выбор диагностического инструментария может быть затруднен обобщенными формулировками УУД. Решение этой проблемы возможно при разработке индикаторов к каждому виду, что позволит определить соответствующий метод оценивания. Следует также отметить, что посредством разных методов диагностики, например, наблюдения или экспертной оценки, возможно выявить уровень освоения обучающимся УУД, а также отслеживать их динамику. Вместе с тем представляется важным выявление и причин их несформированности.

Согласно данным литературы, педагогические работники имеют недостаточный уровень компетентности не только в разработке, но и в выборе диагностических средств [4]. Кроме того, высокая трудоемкость диагностической деятельности и обработки полученных

результатов при достаточно большой загруженности педагогических работников, участвующих в реализации АООП, отражается в формальном отношении к работе по оцениванию и мониторингу УУД.

Активное внедрение в современных школах цифровых технологий позволяет значительно расширить возможности педагогических работников, в том числе в диагностической работе. Зарубежный и отечественный опыт показывает, что цифровизация диагностической работы и мониторинга динамики развития обучающихся с ОВЗ может позволить уменьшить трудоемкость этого процесса и повысить его эффективность. Успешное использование цифровых технологий отражено в публикациях, посвященных диагностике обучаемости и выявлению школьных трудностей [5; 6], овладению детьми с разными нарушениями когнитивными и речевыми навыками [7], а также оценке предметных результатов [8]. Цель проведенного исследования состояла в обосновании необходимости, разработке концепции и апробации мониторинга сформированности УУД у обучающихся с ЗПР.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный, структурно-функциональный и комплексный подходы к диагностике психического развития детей. В соответствии с этими подходами концепция мониторинга УУД у обучающихся с ЗПР основывается на следующих положениях:

– сформированность УУД рассматривается как показатель, характеризующий динамику психического развития в условиях коррекционно-развивающего обучения и позволяющий выделять типологические и индивидуальные различия обучающегося, значимые для построения образовательного маршрута;

– каждый вид УУД (регулятивный, познавательный и коммуникативный) на начальном этапе формируется как отдельная деятельность, со своей структурой, инвариантными и вариативными элементами, становление и обеспечение которых зависит от особенностей

(возрастных, специфичных для нозологической группы и индивидуальных) психического развития обучающегося;

– диагностический процесс должен быть направлен не только на выявление уровня сформированности каждого вида УУД, но и на анализ их функциональных связей внутри учебной деятельности;

– важно не только констатировать низкий уровень сформированности УУД, но и установить причину трудностей овладения ими обучающимися;

– диагностика сформированности УУД должна осуществляться комплексно с участием разных специалистов и использованием разных методов обследования;

– обобщенный характер формулировок УУД обуславливает необходимость разработки к каждому из них индикаторов, конкретизирующих содержание;

– выбор методов диагностики определяется содержанием конкретного вида УУД и его индикатора;

– повышению эффективности обработки результатов мониторинга и снижение его трудоемкости может способствовать использование специально разработанной цифровой программы.

Исследование включало следующие этапы:

– определение индикаторов и соответствующих им методов диагностики сформированности УУД;

– разработка цифровой программы мониторинга;

– проведение эмпирического исследования сформированности УУД у обучающихся с ЗПР с использованием подготовленного диагностического комплекса.

В ходе мониторинга предполагалось оценивать сформированность регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД, а также личностных результатов, представленных в ФАОП НОО для обучающихся с ЗПР. Выбор индикаторов к каждому действию определялся их возможностью проявить сформированностью УУД в опре-

деленных условиях. В соответствии с характером этих условий определялся и метод диагностики для каждого УУД или личностного результата. Например, внутренняя позиция обучающегося по отношению к школе и его ориентация на содержательные моменты школьной действительности может быть выявлена посредством беседы с обучающимся, тогда как для диагностики познавательного УУД, предполагающей оценку сформированности логических операций (сравнения, сериации, классификации и др.), предпочтительнее использовать эксперимент. Для оценивания сформированности регулятивного УУД, проявляющегося в ситуациях межличностного взаимодействия обучающегося с другими участниками образовательного процесса, то есть в поведении, более эффективен метод наблюдения.

При составлении диагностического комплекса использованы как известные методики, так и специально разработанные нами для оценивания определенных видов УУД у обучающихся с ЗПР. Так, для диагностики УУД, предполагающих сформированность у обучающихся определенных знаний, представлений и установок, была создана методика стандартизированной беседы. Для выявления уровня сформированности большинства регулятивных и познавательных УУД использовались адаптированные к задачам мониторинга экспериментально-психологические методики.

Диагностика УУД, сформированность которых отражается преимущественно в поведении, осуществлялась посредством разработанной методики стандартизированного наблюдения. В соответствии с установленными индикаторами предполагалась фиксация поведения обучающихся в определенных ситуациях, связанных прежде всего с коммуникацией и регуляцией деятельности. В частности, при определении уровня сформированности коммуникативных УУД учитывалась ориентация обучающегося на правила социального взаимодействия, а также владение средствами коммуникации. Количественная оценка сформированности универсальных учебных действий

осуществлялась по шкале от 0 до 3 баллов. В качестве критериев оценивания выбраны следующие:

– выраженность проявления сформированности УУД (включая правильность его выполнения) в соответствующих индикатору условиях;

– степень самостоятельности, характер и объем оказываемой помощи;

– устойчивость фиксируемого проявления сформированности УУД.

На основе вышперечисленных критериев определялся уровень сформированности УУД с его оценкой в баллах:

– 0 баллов — отсутствие проявления признаков, характеризующих сформированность УУД;

– 1 балл — отмечаются признаки сформированности УУД при низком уровне самостоятельности и устойчивости его выполнения (действие не выполняется без напоминания, внешнего контроля и организующей помощи);

– 2 балла — фиксируются более выраженные и устойчивые проявления сформированности действия (обучающийся лишь иногда нуждается в напоминании и незначительной помощи, выражающейся в привлечении внимания к допускаемым ошибкам с возможностью их самостоятельного исправления);

– 3 балла — отчетливо выраженные признаки сформированности УУД в анализируемой ситуации, проявляющиеся безошибочности, самостоятельности и устойчивости выполнения действия.

Низкая сформированность УУД является основанием для более углубленного обследования обучающегося с целью выявления причин имеющихся трудностей овладения этими действиями и определения направлений коррекционной работы. В зависимости от вида учебного действия анализ причин его несформированности может осуществляться посредством психологического или логопедического

обследования.

В ходе проведенного исследования апробирована цифровая программа, позволяющая осуществлять мониторинг сформированности УУД у обучающихся. Программа предполагала использование языка гипертекстовой разметки HTML, что позволяет пользователю настраивать рабочий и интуитивно понятный web-интерфейс. Цифровая программа предусматривает фиксацию результатов обследования с использованием разных методов, формирование базы данных и создание отчетов, отслеживание динамики и др.

Исследование осуществлялось в двух муниципальных общеобразовательных школах Краснодарского края. Выборку исследования составили 24 обучающихся с ЗПР третьих классов школы с равным представительством обоих полов. С целью выявления типологических различий посредством мониторинга УУД исследованием охвачены 12 обучающихся с ЗПР, которым психолого-медико-педагогическая комиссия рекомендовала первый вариант АООП (вариант 7.1), а также 12 обучающихся с ЗПР по второму варианту (вариант 7.2).

В ходе первого этапа исследования использовался метод стандартизированного наблюдения. Учителя начальных классов должны были зафиксировать в анкете данные наблюдения за обучающимися в определенных ситуациях. Дальнейшая диагностика сформированности УУД проводилась посредством методик экспериментально-психологического обследования и беседы. Полученные данные сопоставлялись также с характеристиками, составленными на этих обучающихся педагогами. На заключительном этапе проведен качественный и количественный анализ полученных данных. Математический анализ полученных в ходе исследования данных проводился с использованием статистического критерия t-Стьюдента.

3 Результаты (Results)

Анализ данных проведенного исследования позволил выявить различия в сформированности УУД у обучающихся с ЗПР, осваиваю-

щих первый (первая группа) и второй (вторая группа) варианты АООП НОО. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что у младших школьников с ЗПР, обучающихся по первому и второму варианту АООП НОО, отмечаются статистически значимые различия в показателях сформированности УУД. При этом наиболее выражены различия в уровне сформированности регулятивных УУД, таких как саморегуляция поведения, принятие учебной задачи, планирование и коррекция действий по ее решению. Более углубленное обследование школьников первой и второй группы выявило качественные различия в характере нарушений у них регулятивных УУД. Так, у детей второй группы более выраженные трудности с принятием учебной задачи обусловлены слабой концентрацией произвольного внимания, повышенной отвлекаемостью и медленной ориентировкой в задании. Низкая способность к планированию у детей второй группы проявлялась в склонности к инертному включению в программу предшествующего действия, неспособности самостоятельно определить следующий шаг, особенно на фоне нарастающего утомления. Быстрое снижение произвольной регуляции деятельности с ухудшением становилось все более заметным на фоне нарастающего психического истощения. Признаки устойчивых проявлений последнего отмечались педагогами у таких детей на уроках в виде неспособности ученика поддерживать рабочую позу за партой и увеличении ошибок «по невниманию». Данные о низкой сформированности у обучающихся второй группы регулятивных УУД подтверждались характеристиками, составленными на этих детей педагогами. Младшие школьники с ЗПР второй группы характеризовались повышенной отвлекаемостью на посторонние раздражители, низкой устойчивостью внимания, импульсивностью, неспособностью регулировать проявления своих эмоций и др.

Таблица 1 — Сформированность УУД младших школьников с ЗПР, обучающихся по первому и второму вариантам АООП НОО

Table 1 — Formation of universal educational actions of junior schoolchildren with mental retardation, studying in the first and second versions of the adapted basic general education program of primary general education

Оцениваемый личностный результат и УУД	Первая группа		Вторая группа		Показатель значимых различий	
	Mean	Std.D	Mean	Std.D	<i>t</i> эмп.	<i>p</i>
<i>Личностные результаты</i>						
Сформированность внутренней позиции обучающегося, принятие образца «хорошего ученика»	2,24	0,74	1,73	0,45	1,97	$p \leq 0,06$
Сформированность учебной мотивации	1,74	0,75	1,03	0,60	2,6	$p \leq 0,01$
Умение оценивать свою учебную деятельность	1,32	0,49	0,92	0,51	2,02	$p \leq 0,05$
Способность осознавать причины успеха или неуспеха в учебной деятельности, корректировать свое поведение с учетом его оценки педагогами и родителями	1,32	0,49	0,84	0,58	2,28	$p \leq 0,03$
Знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение	2,34	0,49	2,03	0,42	1,77	$p \leq 0,09$
Проявление самостоятельности, активности, социально-бытовой независимости в доступных видах деятельности	1,74	0,75	1,01	0,60	2,6	$p \leq 0,01$
Знание и соблюдение норм и правил охранно-бережного отношения к природе	2,43	0,51	2,04	0,61	1,82	$p \leq 0,08$
Способность обучающегося к осмыслению социального окружения, принятия соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей	2,41	0,51	2,03	0,43	2,16	$p \leq 0,04$

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Оцениваемый личностный результат и УУД	Первая группа		Вторая группа		Показатель значимых различий	
	Mean	Std.D	Mean	Std.D	<i>t</i> эмп.	<i>p</i>
<i>Коммуникативные УУД</i>						
Умение использовать речевые средства для решения коммуникативных задач	2,43	0,52	1,82	0,57	2,61	$p \leq 0,02$
Способность использовать невербальные средства коммуникации	2,32	0,49	1,82	0,58	2,28	$p \leq 0,03$
Умение задавать вопросы, значимые для организации своей деятельности и взаимодействия с партнером	2,34	0,49	1,52	0,52	4,00	$p \leq 0,001$
Умение строить монологическое высказывание	1,74	0,75	1,03	0,60	2,6	$p \leq 0,01$
<i>Регулятивные УУД</i>						
Умение регулировать свое поведение в учебной деятельности и бытовых ситуациях	1,74	0,75	0,82	0,58	3,34	$p \leq 0,003$
Способность принимать и сохранять учебную задачу	1,75	0,75	0,92	0,51	3,16	$p \leq 0,005$
Планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе во внутреннем плане	1,67	0,65	0,75	0,45	4,01	$p \leq 0,001$
Умение следовать предложенному алгоритму	2,24	0,62	1,74	0,45	2,25	$p \leq 0,03$
Умение вносить коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта характера сделанных ошибок	1,74	0,75	0,91	0,51	3,16	$p \leq 0,005$

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Оцениваемый личностный результат и УУД	Первая группа		Вторая группа		Показатель значимых различий	
	Mean	Std.D	Mean	Std.D	<i>t</i> эмп.	<i>p</i>
<i>Познавательные УУД</i>						
Умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий	2,16	0,72	1,67	0,49	1,99	$p \leq 0,06$
Способность использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы, для решения задач	2,16	0,71	1,51	0,67	2,34	$p \leq 0,03$
Умение осуществлять операции сравнения, сериации и классификации	2,24	0,62	1,66	0,65	2,24	$p \leq 0,03$
Умение выделять существенные признаки, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи	2,16	0,72	1,32	0,78	2,72	$p \leq 0,01$
Способность к смысловому восприятию текстов, выделению существенной информации	2,16	0,72	1,32	0,78	2,72	$p \leq 0,01$

Исследование позволило отметить функциональную связь между несформированностью регулятивных и коммуникативных УУД. Так, выраженные трудности в осуществлении монологической речи у обучающихся первой и второй группы были непосредственно связаны с недостаточной сформированностью у них умения программирования высказывания. Самые низкие показатели у обучающихся обеих групп отмечаются в сформированности учебно-познавательных мотивов, умений адекватно оценивать результаты своей деятельности и осознавать причины ее неуспешности. Дети обеих групп испытывают трудности в принятии учебной задачи и планировании действий по ее решению, обнаруживают низкую способность к самостоятельной работе. Наиболее выраженные различия в сформированности познавательных УУД выявлены между обучающимися с ЗПР первой и второй групп по уровню владения логическими действиями, характеризующими способность к выделению существенных признаков предметов, установлению аналогий и причинно-следственных связей, пониманию смысла прочитанного и др. В условиях экспериментально-психологического исследования обучающиеся второй группы нуждались в значительной помощи при выполнении заданий, связанных с осуществлением вышеперечисленных мыслительных операций.

4 Обсуждение (Discussion)

Исследование показало, что уровень освоения УУД отражает не только сформированность основных структурных компонентов учебной деятельности, но основных составляющих психического развития школьников в целом. Соответственно, клиническая и психолого-педагогическая неоднородность состояний ЗПР может отчетливо проявляться при анализе результатов диагностики УУД у детей этой группы. В ходе исследования выявлены количественные и качественные типологические различия в сформированности УУД у обучающихся с ЗПР, осваивающих разные варианты АООП. Наличие статистически значимых различий в уровне сформированности УУД у

школьников с разными вариантами ЗПР связано как с выраженностью отставания в психическом развитии, так и с разным характером нарушения психической деятельности у детей этих групп, что подтверждается данными более углубленного обследования.

При недостаточной сформированности УУД младшие школьники с ЗПР первой группы демонстрировали большие, по сравнению с обучающимися второй группы, возможности в их осуществлении (меньше нуждаются в напоминании, помощи, пытаются завершить начатое действие и т. д.). Несформированность тех или иных УУД преимущественно у них выявлялась посредством экспериментально-психологического обследования. К наиболее характерным особенностям младших школьников с ЗПР первой группы можно отнести недостаточную сформированность и неустойчивость учебно-познавательных мотивов, трудности удержания учебной задачи в связи с ослаблением контроля и склонностью к упрощению программы. Низкий уровень сформированности УУД у младших школьников второй группы связан с более выраженной недостаточностью всех компонентов психической деятельности, прежде всего в ее регуляции и динамике протекания (повышенная истощаемость, инертность). Наиболее выражены качественные различия у школьников с ЗПР второй группы, по сравнению с детьми первой группы, в состоянии регулятивных функций (саморегуляции, планирования, контроля). Слабая сформированность УУД у обучающихся с ЗПР второй группы выявлялась как посредством метода наблюдения, так и экспериментально-психологического исследования. Проведенное исследование показало важность постоянного мониторинга формирования УУД у обучающихся с ЗПР, который позволяет:

– выявлять типологические различия в овладении этими действиями обучающимися с разными вариантами ЗПР, что необходимо для оценивания динамики развития таких детей и уточнения их дальнейшего образовательного маршрута;

– своевременно обнаруживать у обучающихся с ЗПР несформированность отдельных УУД, приводящих к устойчивым трудностям в овладении различными видами учебной деятельности;

– осуществлять углубленное исследование по выявлению причин несформированности УУД;

– исследовать функциональные связи между показателями несформированности разных видов УУД, а также их роль в достижении предметных образовательных результатов.

5 Заключение (Conclusion)

В проведенном исследовании продемонстрировано, что мониторинг УУД может рассматриваться как важный инструмент оценки динамики психического развития обучающихся с ЗПР, выявления их типологических особенностей, а также индивидуальной структуры нарушений. В условиях коррекционно-развивающего обучения такой мониторинг должен осуществляться регулярно с целью оценки качества образования обучающихся с ЗПР и корректировки их образовательного маршрута. Разработка индикаторов сформированности УУД и выбор соответствующих им методов диагностики позволяет увидеть особенности применения этих действий в разных ситуациях, проводить их количественный и качественный анализ. Использование для проведения мониторинга цифровой программы даст возможность оптимизировать деятельность педагогов по диагностике УУД и обработке ее результатов, а также сократить объем документации. Формирование электронной базы данных позволит отслеживать индивидуальную динамику развития каждого ученика и своевременно оказывать ему необходимую психолого-педагогическую помощь. Представляется, что внедрение предлагаемого подхода к мониторингу сформированности УУД у обучающихся с ЗПР в условиях инклюзивного обучения может способствовать созданию условий для повышения его качества.

6 Благодарности (Acknowledgments)

Исследование выполнено при финансовой поддержке унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд» в рамках научного проекта № 21.1/49 («Создание и внедрение цифровой программы мониторинга достижений обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образовательных результатов в условиях инклюзивной образовательной среды»). Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования

Библиографический список

1. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8, № 3. С. 125–142. EDN: MYYUFW (Scopus, WoS, RSCI)
2. Инденбаум Е. Л., Гостар А. А. Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями обучения // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6 (105). С. 185–194. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10244. EDN: YUIWBN
3. Серебренникова С. Ю., Гостар А. А. Психолого-педагогические аспекты мониторинга личностных результатов образования обучающихся с задержкой психического развития // Педагогический имидж. 2018. № 4 (41). С. 142–149. DOI 10.32343/2409-5052-2018-12-4-142-149. EDN: YTVNOP
4. Осипов А. М. Кризис управленческих информационных потоков в образовании: теоретические основания и социальные реалии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 4. С. 16–28. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-4-16-28. EDN: YXQFCK (Scopus).
5. Samarasinghe N. R. & Abeyasinghe A. H. M. G. B (2021), “Early diagnosis of the learning disabilities in kids using a computer game-based solution”, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, vol. 18, is. 8, pp. 1310–1318. DOI 10.1080/17483107.2021.2003454 (PubMed).
6. Politi E., Papasakellariou K., Afentaki M., Kapetanou M. & Laskari C.-K. (2017), *ICTs in Assessment of Special Learning Difficulties*, 10 February 2017, Athens. 19 p.
7. Whalen Christina, Liden Lars, Ingersoll Brooke, Eric Dallaire & Sven, Liden. (2006), “Behavioral Improvements Associated with Computer-Assisted Instruction for Children with Developmental Disabilities”, *Journal of Speech and Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, vol. 1, is. 1, pp. 11–26.
8. McKissick B., Davis L., Spooner F., Fisher L., & Graves C. (2018), “Using computer-assisted instruction to teach science vocabulary to students with autism spectrum disorder and intellectual disability”, *Rural Special Education Quarterly*, vol. 37, is. 4, 1–12. DOI 10.1177/8756870518784270. (Scopus, WoS).

Ye. A. Shumilova¹, L. P. Kuzma², V. S. Tsilitskiy³

¹ORCID No. 0000-0001-8322-8884

Professor, Doctor of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Defectology and Special Psychology,
Kuban State University, Krasnodar, Russia.
E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0002-5117-6976

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Defectology
And Special Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russia.
E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0002-8113-8145

Candidate of Pedagogic Sciences,
Head of the Department of Scientific Work,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: cilickiivs@cspu.ru

MONITORING OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of monitoring the formation of universal educational actions in students with mental retardation. This variant of mental dysontogenesis is one of the most common and is characterized by heterogeneity in the nature and severity of mental disorders. Students with mental retardation mainly receive education in conditions of inclusion. With this form of education, it is quite difficult to create special educational conditions corresponding to the special educational needs of students with mental retardation. In this situation, the question of assessing the quality of their education becomes relevant, including the achievement of planned educational results by students with mental retardation. One of the tools for assessing the quality of education of students with mental retardation can be monitoring the formation of their universal learning activities. Based on the results of theoretical and empirical research, the article substantiates the need for such monitoring, presents its concept and methodology using a digital program.

Materials and methods. The theoretical and methodological basis of the proposed concept of monitoring universal educational activities are activity-based, structural-functional and integrated approaches to the diagnosis of children's mental development. Indicators were developed for each universal educational activity, according to which research methods were selected. Standardized observation, conversation and experimental psychological research were used as the main diagnostic methods. The mathematical analysis of the data obtained during the study was carried out using the t-Student statistical criterion.

Results. The conducted research revealed statistically significant differences in the formation of universal educational actions between students with mental retardation, mastering the first (first group) and second (second group) variants of the adapted basic general education program of primary general education. At the same time, the most pronounced differences were found in the formation of regulatory universal educational actions, such as self-regulation of behavior, acceptance of an educational task, planning and correction of actions to solve it. A more in-depth examination of schoolchildren of the first and second groups revealed qualitative differences in the nature of violations of their universal educational actions. In children of the first group, insufficient formation and instability of educational motivation, as well as control actions prevail, which is especially evident in conditions of satiety in certain types of activities. Students with mental retardation of the second group show a pronounced insufficiency of all components of mental activity, primarily in its regulation and dynamics of flow (increased exhaustion, inertia). The study also revealed a functional relationship between the lack of formation of different types of universal educational activities.

Discussion. The results obtained during the study indicate the importance of constant monitoring of the formation of universal learning activities in students with mental retardation. Through such monitoring, it is possible to identify typological differences in the mastery of these actions by students with different variants of mental retardation, which is important for assessing the dynamics of the development of such children and clarifying their further educational route; timely diagnosis of students with mental retardation of the lack of formation of individual universal

educational actions and its causes; identification of functional relationships between indicators of different types of universal educational actions, as well as their role in achieving subject-specific educational results.

Conclusion. The conducted research has shown that the monitoring of universal educational activities can be considered as one of the tools for assessing the dynamics of mental development of students with mental retardation, identifying their typological features, as well as the individual structure of disorders. In the context of inclusive education, such monitoring should be carried out regularly in order to assess the quality of education of students with mental retardation and adjust their educational route. To carry out such monitoring, it is necessary to develop indicators of the formation of universal educational actions and the choice of appropriate diagnostic methods, which allows you to see the features of the application of these actions in different situations, to conduct their quantitative and qualitative analysis. The use of a digital program will reduce the complexity of the diagnostic process and processing of monitoring results.

Keywords: Students with disabilities; Mental retardation; Inclusive education; Quality of education; Monitoring; Educational activities; Universal educational activities.

Highlights:

The substantiation and the concept of monitoring the formation of universal educational actions in students with mental retardation are presented;

Diagnostic methods and criteria for evaluating the formation of universal educational actions in students with mental retardation are described;

Typological differences in the formation of universal educational actions in younger schoolchildren with mental retardation, mastering different versions of the adapted basic general education program, are revealed;

Conclusions are presented on the role of monitoring universal educational activities in assessing the dynamics of mental development and the quality of education of students with mental retardation.

References

1. Babkina N.V. & Korobeinikov I.A. (2019), *Tipologicheskaya differentsiatsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya kak instrument sovremennoy obrazovatel'noy praktiki* [Typological differentiation of mental retardation as a tool of modern educational practice], *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, 8, 3, 125–142. EDN: MYYUFW (Scopus, WoS, RSCI). (In Russian).

2. Indenbaum E.L. & Gostar A.A. (2018), *Monitoring lichnostnykh rezul'tatov obrazovaniya shkol'nikov s trudnostyami obucheniya* [Monitoring of personal results of education of schoolchildren with learning difficulties], *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 6 (105), 185–194. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10244. EDN: YUIWBN

3. Serebrennikova S.Yu. & Gostar A.A. (2018), *Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty monitoringa lichnostnykh rezul'tatov obrazovaniya obuchayushchikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Psychological and pedagogical aspects of monitoring the personal results of education of students with mental retardation], *Pedagogicheskiy imidzh*, 4 (41), 142–149. DOI 10.32343/2409-5052-2018-12-4-142-149. EDN: YTVNOP

4. Osipov A.M. (2020), *Krizis upravlencheskikh informatsionnykh potokov v obrazovanii: teoreticheskiye osnovaniya i sotsial'nyye realii* [The Crisis of Management Information Flows in Education: Theoretical Foundations and Social Realities], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 29, 4, 16–28. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-4-16-28. EDN: YXQFCK (Scopus). (In Russian).

5. Samarasinghe N. R. & Abeyasinghe A. H. M. G. B (2021), “Early diagnosis of the learning disabilities in kids using a computer game-based solution”, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, vol. 18, is. 8, pp. 1310–1318. DOI 10.1080/17483107.2021.2003454 (PubMed).

6. Politi E., Papasakellariou K., Afentaki M., Kapetanou M. & Laskari C.-K. (2017), *ICTs in Assessment of Special Learning Difficulties*, 10 February 2017, Athens. 19 p.

7. Whalen Christina, Liden Lars, Ingersoll Brooke, Eric Dallaire & Sven, Liden. (2006), “Behavioral Improvements Associated with Computer-Assisted Instruction for Children with Developmental Disabilities”, *Journal of Speech and Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, vol. 1, is. 1, pp. 11–26.

8. McKissick B., Davis L., Spooner F., Fisher L., & Graves C. (2018), “Using computer-assisted instruction to teach science vocabulary to students with autism spectrum disorder and intellectual disability”, *Rural Special Education Quarterly*, vol. 37, is. 4, 1–12. DOI 10.1177/8756870518784270. (Scopus, WoS).

Статья поступила в редакцию 30.10.2023; одобрена после рецензирования 08.11.2023; принята к публикации 13.11.2023.

The article was submitted 30.10.2023; approved after reviewing 08.11.2023; accepted for publication 13.11.2023.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ, РЕГИСТРАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

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

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

В редакцию журнала рукопись статьи передаётся по электронной почте: vestnikvak@csru.ru

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 75 % статья направляется автору на доработку. Доля заимствования текста из одного источника может составлять не более 7 %.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование. После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный редактор уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют: «Ответственный подход к публикации научно-исследовательских работ» (Responsible research publication: international standards for authors), разработанный членами COPE на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics (COPE)), и нормы

раздела VII «Права на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации» Гражданского кодекса Российской Федерации. Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки elibrary.ru.

Требования к оформлению статьи:

1. В начале статьи обязательно указываются фамилии, имена и отчества авторов полностью, контактные телефоны, почтовые адреса.

2. Статья объёмом от 8 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате “doc” или “rtf” шрифтом Times New Roman (размер — 14 pt., интервал — 1,5 см., отступ — 1,25 см.), все поля по 20 мм, библиографический список и References оформляется шрифтом Times New Roman (размер — 12 pt). В статье не должно быть автоматической нумерации и маркировки текста.

3. В начале статьи помещаются индексы УДК и ББК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы с указанием города и страны, идентификационный код (ID) ORCID, E-mail; заглавие; аннотация (150-200 слов); ключевые слова; основные положения (содержат 3–5 пунктов маркированного списка, кратко отражающих ключевые результаты исследования).

4. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

5. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

6. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте рукописи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате оригинала и JPEG с разрешением — 200 dpi. В схемах, рисунках, выполненных с помощью графических редакторов, в электронных моделях и таблицах необходимо применять

шрифт Times New Roman, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В ритмических рисунках (схемах) стиха, прозаического текста или нот используется шрифт Arial, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В создании графических информационных моделей следует использовать упрощённые фигуры без фоновых эффектов. Цвет линий — чёрный, допускается использование пунктирных линий.

7. Библиографический список размещается после основного текста статьи и оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Библиографическое описание заимствованных источников, а также цитируемой литературы приводятся общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Отсылки в тексте статьи следует представлять в порядке от 1 до ... в квадратных скобках. Если ссылка приведена на конкретный фрагмент текста, в отсылке указываются порядковый номер и страницы, а сведения разделяются запятой. Например, [10, с. 81] или [10; 12, с. 81; 13, с. 50], [10–14; 15, с. 6–9]. Квадратная скобка обязательно закрывается знаком препинания. Отсылки в тексте статьи представляются на все источники, указанные в Библиографическом списке. Библиографический список содержит не менее 5 библиографических ссылок на научно-исследовательские источники: статьи из научных журналов и сборников конференций открытого доступа, размещенных в eLIBRARY.RU; из зарубежных научных изданий (Scopus, WoS, WoS(ESCI), WoS(SCIE), PubMed, MathSciNet, zbMATH, Chemical Abstract, Springer, GeoRef); отечественных изданий, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования за последние 3–5 лет. Библиографические ссылки на другие типы источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций, а также источники для самоцитирования, монографии) оформляются с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008 внутритекстовыми или подстрочными ссылками. В ссылках на источники, имеющие DOI, следует указать его после его библиографического описания,

в скобках указывается база цитирования (Scopus, WoS, WoS(ESCI), WoS(SCIE), PubMed, MathSciNet, zbMATH, Chemical Abstract, Springer, GeoRef). При указании унифицированного идентификатора ресурса интернет (URL) после его размещения в скобках указывается дата обращения в формате: ... (дата обращения: 00.00.0000). В конце библиографического описания необходимо указывать коды EDN. Исключить автоматическую нумерацию в Библиографическом списке.

8. После текста статьи с библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (должность в именительном падеже, структурное подразделение — в родительном падеже, например: профессор кафедры ... (с указанием города и страны в именительном падеже), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (Abstract); ключевые слова (Keywords); основные положения (Highlights); представление библиографического списка в переводе на английский язык (References). В оформлении References используется гарвардский стандарт с внесением полных выходных данных в соответствии с оригинальной версией, т. е. на русском языке, Библиографического списка.

9. В конце рукопись подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» — и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: <http://vestnik-cspu.ru/ru/rukovodstvo-dlya-avtorov>

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские рукописи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки: *eLIBRARY.RU*

RULES FOR THE PATTERN, REGISTRATION AND REVIEW OF THE MANUSCRIPT

The journal publishes scientific articles and scientific reviews in the following branches of science and groups of scientific specialties:

5.8. Pedagogical sciences (5.8.1., 5.8.2., 5.8.7.);

5.3. Psychological Sciences (5.3.1., 5.3.4., 5.3.5.).

The manuscript of the article is submitted to the editorial office of the journal by e-mail: vestnikvak@cspu.ru

Notification of authors about receipt of materials is carried out by the executive editor within 3 days. In case of non-compliance with the formatting requirements, the article may be returned to the author for revision.

The text of the article is checked for borrowings through the Anti-Plagiarism system. If the originality of the text is below 75%, the article is sent to the author for revision. The share of text borrowed from one source can be no more than 7 %.

All articles received by the journal's editors undergo mandatory peer review. After making a decision on the possibility of publishing an article, the executive editor notifies the author (authors) of the decision made

All materials must comply with the norms and rules of international publication ethics. The legal basis for ensuring publication ethics is: “Responsible approach to the publication of scientific research works” (Responsible research publication: international standards for authors), developed by COPE members at the 2nd World Conference on Research Integrity (Singapore, 22–24 July 2010); provisions developed by the Committee on Publication Ethics (COPE), and the norms of Section VII “Rights to the results of intellectual activity and means of individualization” of the Civil Code of the Russian Federation. Full texts of articles are posted on the journal’s website: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> and on the website of the Scientific Electronic Library elibrary.ru

Article formatting requirements:

1. At the beginning of the article, the full names of the authors, the full names, contact numbers and postal addresses must be indicated.

2. An article with a volume of 8 pages must be typed in a Microsoft Word text editor in the format “doc” or “rtf” in Times New Roman, 14 pt, the interval between the lines is 1.5, all margins are 20 mm wide, width alignment; Annotation, keywords and bibliography are written in regular font 12 pt. For text with width alignment, the settings for the line spacing and indents are the main ones for the entire document of the manuscript. The titles of the manuscript chapters (full name, personal data, TITLE, Bibliographic list, HEADING (title in Russian), References are Center aligned without indentation with line spacing of 1.5 cm.

3. The beginning of the article contains the required elements of the output information - classification indexes and codes: the UDC index (Universal Decimal Classification Index) and the BBK index (Library Bibliographic Classification Index) — are written in capital letters, font 14, bold, left justified;

УДК

ББК

Initials, Last Name

ORCID No. 0000-0000-0000-0000

(you need to register on the **ORCID** website and get a unique **ORCID**

ID in the format number No. 0000-0000-0000-0000),

academic title, academic degree, place of work (position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*, for example: a department professor ...

(indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail of author:

All items of personal data are required

HEADING (in capital letters, font Times New Roman, 14, bold);

Abstract (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords: Are separated by a comma; Complex phrases are not allowed.

Highlights:

The section contains 3-5 bullet points, briefly reflecting key research results.

4. The text of a scientific article is presented in accordance with the following mandatory sections:

1 Introduction (Введение)

It includes the relevance of the research topic, a review of the literature on the research topic, the formulation of the research problem, the formulation of the purpose and objectives of the research.

2 Materials and methods (Материалы и методы)

A detailed description of the methodological approaches, methods, research base, scheme of conduct, the conditions of the experiments or observations, allowing to reproduce their results, using only the text of the article.

3 Results (Результаты)

Presents the actual results of the study (text, tables, graphs, charts, photographs, drawings).

4 Discussion (Обсуждение)

Contains an interpretation of the results of the study, including:

- compliance of the obtained results with the research hypothesis;
- limitations of research and generalization of its results;

- proposals for practical application;
- proposals for future research.

5 Conclusion (Заключение)

It contains a summary of the sections of the article without repeating the wording given in them.

6 Acknowledgments (Благодарности) (Optional)

The author expresses:

Acknowledgement to colleagues for the help;

Appreciation for the financial support of the study.

5. Formulas and symbols contained in the article are placed in the text using the Microsoft Equation formula editor.

6. Figures and tables should be placed in the text of the article, links to figures in the text are required. Graphic images (pictures and photos) should also be provided in separate files in the original format with full access to proofreading and editing their content and JPEG with a resolution of 200 dpi. In schemes, drawings made with the help of graphic editors, in electronic models and tables use Times New Roman, size 13 (normal), 1.15 cm interval. In the rhythmic drawings (diagrams) of a verse, prose text or music, use Arial font, size 13 (normal), interval 1.15 cm. In the creation of graphic information models, you should use simplified shapes without background effects. The color of the lines is black, dashed lines are allowed.

7. The bibliographic list is placed after the main text of the article and is issued in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008*. Bibliographic descriptions of borrowed sources, as well as cited literature, are given in the general list at the end of the article in the order of mention in the text. References in the text of the article should be presented in the order from 1 to ... in square brackets. If the link is to a specific piece of text, the sequence number and pages are indicated in the reference, and the information is separated by a comma. For example, [10, p. 81] or [10; 12, p. 81; 13, p. 50], [10–14; 15, p. 6]. The square bracket must be closed with a punctuation mark. References in the text of the article are submitted to all sources indi-

cated in the bibliographic list. The bibliographic list contains at least 5 bibliographic references to research sources (scientific articles, monographs), including foreign ones (Scopus, WoS) for the last 3-5 years. Bibliographic references to other types of sources (archival, normative, journalistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, dissertations, dissertation abstracts, etc.) are made in compliance with *ГОСТ Р 7.0.5–2008* and placed similarly to the description of scientific articles and monographs in the order of a single bibliographic list of the article. In references to sources that have a DOI, it should be indicated after its bibliographic description, the citation base is indicated in brackets (Scopus, WoS). When specifying the unified identifier of the Internet resource (URL) after its placement in parentheses indicate the date of the appeal in the format: 00.00.0000. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

8. Following the bibliographic list is information in another (English or Russian) language: **Accurate translation of personal data in accordance with the original (Russian or English) version:**

Initials, last name, translated into another language

ORCID No. 0000-0000-0000-0000

Academic title, academic degree, place of work

(Position *in the nominative case*, structural unit - *in the genitive case*, for example: A department professor ...

(Indicating the city and country *in the nominative case*).

E-mail:

All items of personal data are required for translation

HEADING

(the title in another language is written in capital letters, Times New Roman, 14, bold);

Abstract — Аннотация (font Times New Roman, 12, bold).

Introduction — Введение. Font Times New Roman, 12 (the section name is italic, text is a regular font).

Materials and methods — Материалы и методы. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Results — Результаты. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Discussion — Обсуждение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Conclusion — Заключение. Font Times New Roman, 12 (section title is italic, text is a regular font).

Keywords — Ключевые слова: font Times New Roman, 12 (the title of the section is bold, words are regular font).

Highlights — Основные положения:

Basic provisions (font Times New Roman, 12, bold).

References

Presentation of the original (English or Russian) version of the Bibliographic list in translation into another language and transliterated text. In the design of References Harvard Standard is used with the introduction of full output data in accordance with its original version. Exclude automatic numbering of bibliographic references.

9. At the end of the document, the manuscript is signed by the author (s) with the phrase: “The article is published for the first time,” the date and signatures of all authors or the first co-author.

Attention to the authors!

The editors reserve the right to make in the author's manuscripts technical and stylistic changes.

Full texts of articles are posted on the journal website:

<http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> and on the website of the Scientific Electronic Library: *eLIBRARY.RU*