

16+

**ВЕСТНИК**  
**ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО**  
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научный журнал

№ 3. 2019

*Издаётся с 1995 года*

**Учредитель:**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»**

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-69184 от 24.03.2017 (Вестник ЧГПУ),

свидетельство ПИ № ФС 77-72114 от 29.12.2017;

Международным центром ISSN, Национальным центром ISSN РФ;

имеет Российский индекс научного цитирования;

подписной индекс в каталоге «Почта России» – П4240 (Вестник ЧГПУ); подписной индекс

в объединённом каталоге «Пресса России» – E83926

Вестник ЧГПУ включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (13.00.00 Педагогические науки; 19.00.00 Психологические науки).

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

**Главный редактор: Чумаченко Т. А.**, д. и. н., доцент, и. о. ректора ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**Заместитель главного редактора:**

**Левченко И. Е.**, к. философ. н., доцент, советник ректора по общим вопросам ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**Ответственный редактор: Никитина Е. Ю.**, профессор, д. п. н., профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**Редакционная коллегия**

**Раздел «Педагогические науки»:**

**Амирова Л. А.**, д. п. н., доцент

**Зайцев В. В.**, д. п. н., профессор

**Корнещук Н. Г.**, д. п. н., доцент

**Кусова М. Л.**, д. ф., профессор

**Ломакина Т. Ю.**, д. п. н., профессор

**Сергеев Н. К.**, академик РАО, д. п. н., профессор

**Тюмасева З. И.**, д. п. н., профессор

**Шукшина Т. И.**, д. п. н., профессор

**Шумилова Е. А.**, д. п. н., доцент

**Раздел «Психологические науки»:**

**Богачев А. Н.**, к. п. н.

**Буторин Г. Г.**, д. п. н., профессор

**Васягина Н. Н.**, д. психол. н., профессор,

**Вяткин Б. А.**, чл.-кор. РАО, д. психол. н., профессор

**Долгова В. И.**, д. психол. н., профессор

**Камскова Ю. Г.**, д. мед. н., профессор

**Минюрова С. А.**, д. психол. н., профессор

**Набойченко Е. С.**, д. психол. наук, профессор

**Шумакова О. А.**, д. психол. наук, доцент

**Иностранные члены редакционной коллегии:**

**Аязбекова С. Ш.**, д. философ. н., профессор

**Бржезинская М. М.**, д. ф.-м. н.

**Strielkowski. W.**, д. философ. наук, профессор

Корректор – Юздова Л. П.

Технический редактор – Жанко В. М.

Дизайн обложки – Сметанина А. В.

**Адрес редакции:** 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 419

Тел.: 8-908-067-14-34 ; e-mail: vestnikvak@cspu.ru

Сайт: <http://vestnik-cspu.ru/>

Сдано в набор 13.05.2019. Подписано в печать 20.05.2019.

Формат 84x108/16. Бумага офсетная. Объём 33,81 усл.-печ.л.

Тираж 500экз. Цена свободная.

Издательство ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

Тел.: 8 (351) 216-56-40

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

16+

# HERALD

**SOUTH URAL STATE HUMANITARIAN PEDAGOGICAL  
UNIVERSITY BULLETIN**

Learned journal

№ 3. 2019

*Started in 1995*

**Established by:****Federal State Educational Institution of higher education  
“South-Ural State Humanities-Pedagogical University”**

The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Field of Communications, Information Technology and and Mass Communications of the Russian Federation (registration certificate PI № FS 77-69184 at 24.03.2017 (Vestnik CHGPU), registration certificate PI № FS 77-72114 at 29.12.2017; By the International Center ISSN, by the National Center ISSN RF, has a Russian Science Citation Index and a subscription index in the “Russian Post” catalog – II4240 (Vestnik CHGPU), a subscription index in the united catalog “Press of Russia” – E83926; Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University Included in the list of leading peer-reviewed scientific journals, in which the scientific results of dissertations for the degree of candidate of science should be published, for the degree of doctor of science (13.00.00 Pedagogical sciences; 19.00.00 Psychological sciences).

**ISSN 1997-9886 (“Herald of CSPU”), ISSN 2618-9682****Editor in Chief:****Chumachenko T. A.**, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,  
Acting Rector of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university”**Deputy Editor in Chief:****Levchenko I. E.**, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Advisor to the Rector on general issues of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university”**Managing Editor: Nikitina E. YU.**, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university”**Editorial Board****Section “Pedagogical sciences”:****Amirova L. A.**, Doctor of Pedagogy Science, Associate Professor**Zaitsev V. V.**, Doctor of Pedagogy Science, Professor**Korneshchuk N. G.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor**Kusova M. L.**, Doctor of Philological Sciences, Professor**Lomakina T. YU.**, Doctor of Pedagogy science, Professor**Sergeev N. K.**, Doctor of Pedagogy Science, Academician of RAO**Tyumaseva Z. I.**, Doctor of Pedagogy Science, Professor**Shukshina T. I.**, Doctor of Pedagogy Science, Professor**Shumilova E. A.**, Doctor of Pedagogy Science, Associate Professor**Vasyagina N. N.**, Doctor of psychological sciences, Professor**Vyatkin B. A.**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of RAO**Dolgova V. I.**, Doctor of Psychological Sciences, Professor**Kamskova YU. G.**, Doctor of Medical Sciences, Professor**Minyurova S. A.**, Doctor of Psychological Sciences, Professor**Naboichenko E. S.**, Doctor of Psychological Sciences, Professor**Shumakova O. A.**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology**Foreign members of the Editorial Board:****Ayazbekova S. SH.**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor**Brzezinska M. M.**, Doctor of Physico-Mathematical Sciences**Strielkowski W.**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor**Section “Psychological sciences”:****Bogachev A. N.**, Candidate of Pedagogical Sciences**Butorin G. G.**, Doctor of psychological sciences, Professor

Proofreader – Yuzdova L. P.

Technical Editor – Zhanko V. M.

Cover Design – Smetanina A. V.

**Editorial office address:** 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, Building 69, aud. 419Тел.: 8-908-067-14-34 ; e-mail: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru)Web-site: <http://vestnik-cspu.ru/>

Passed for press 13.05.2019. Passed for printing 20.05.2019.

Format 84x108/16. Offset paper. Volum of 33,81 conventional printed sheets.

Run of 500copies. The price is open.

The Publishing House of FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university”

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, building 69

Tel.: 8 (351) 216-56-40

Printed from a ready-made layout in the printing house of the FSBEI of HE

“South-Ural state Humanities-Pedagogical university”, 454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, building 69

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогические науки

**Баландина И. Д.**

Комбинированный метод обучения студентов вузов грамматике английского языка ..... 9

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

Опыт организации межкультурного тренинга в образовательном пространстве вуза..... 20

**Быстрой Е. Б., Заседателева М. Г., Штыкова Т. В.**

Формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков педвуза ..... 40

**Гимранова Ю. А.**

Методика интертекстуального анализа художественного произведения на филологическом факультете ..... 55

**Гольцева Ю. В.**

Формирование у младших школьников умения оценивать уровень достижения планируемых результатов ..... 67

**Елизова Е. И., Копырина М. В., Миронова А. А.**

Проектная деятельность педагогического университета по продвижению русского языка на региональном и международном уровнях ..... 77

**Лаптева Е. И., Быстрой Е. Б.**

Интерактивно-анимационные технологии формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена ..... 94

**Миронова А. А.**

Изучение русской речевой коммуникации в современных геополитических условиях полиэтнического и поликонфессионального региона (Южный Урал)..... 107

**Москвитина Т. Н., Баландина И. Д.**

Обучение студентов пониманию научного и художественного текста на иностранном языке при помощи ключевых слов..... 120

**Нагорнов И. В., Сарайкин Д. А., Титов А. Н.**

Комплекс ГТО как средство физического развития студента педвуза ..... 134

**Никитина Е. Ю., Копырина М. В., Харлова Н. М.**

Учебно-методические пособия по русскому языку как иностранному для подготовительного и начального этапов обучения в российском вузе..... 145

**Резникова Е. В., Колотилова У. В.**

Формирование коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством тьюторского сопровождения ..... 160

**Смирнова Р. В., Анохина Н. К.,  
Синектутова Д. С.**

Исследование лидерских качеств  
и гражданской позиции студентов  
в условиях социально-культурной  
безопасности вуза: содержание  
и анализ результатов .....175

**Шефер О. Р., Носова Л. С.,  
Гилязева Н. В., Лебедева Т. Н.**

Электронная модель портфолио  
студента бакалавриата педагогического  
вуза .....189

**Шиганова Г. А., Коваленко О. В.**

Психолого-педагогическое  
сопровождение детей-билингвов  
в начальной школе .....209

**Шкитина Н. С., Касаткина Н. С.**

Настольная игра как средство  
профессиональной подготовки  
студентов педагогических вузов  
к деятельности классного  
руководителя .....222

## **Психологические науки**

**Красник В. С., Ряжкин А. О.**

Особенности нравственной  
активности студентов вуза  
на разных курсах .....238

**Сиврикова Н. В., Григорова Ю. Б.**

Психологические механизмы  
эмоционального  
благополучия .....257

**Шерешкова Е. А., Коновалова О. В.**

Взаимосвязь звеньев саморегуляции  
и копинг-стратегий в юношеском  
возрасте .....275

## **Обзорные статьи**

**Василенко Е. А.**

Проблема сущности и функций  
социального стресса  
в психологии .....299

**Правила регистрации  
и рецензирования рукописи .....320**

## CONTENTS

### **Pedagogical science**

**Balandina I. D.**

Combined Method of Explaining English Grammar to University Students ..... 9

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

Experience of the Intercultural Training Organization in the University's Educational Space ..... 20

**Bystrai E. B., Zasedateleva M. G., Shtykova T. V.**

Forming Skills Autonomous Training for Students of the Foreign Language Faculty of Pedagogical University ..... 40

**Gimranova Yu. A.**

The Technique of Intertextual Analysis of a Work of Art at the Faculty of Philology ..... 55

**Goltseva Yu. V.**

The Formation in Pupils the Ability to Assess the Level of Achievement of Planned Results ..... 67

**Elizova E. I., Kopyrina M. V.,**

**Mironova A. A.**

Project Activities of the Pedagogical University to Promote the Russian language at the Regional and International Levels ..... 77

**Lapteva E. I., Bystrai E. B.**

Using Interactive-Animation Technologies in the Process of Forming Communicative-Compensative Competence of Students of the Basic General Education ..... 94

**Mironova A. A.**

The Study of Russian Speech Communication in the Modern Geopolitical Conditions of the Multiethnic and Multiconfessional Region (South Ural) ..... 107

**Moskvitina T. N., Balandina I.D.**

Teaching Students to Understand Scientific and Artistic Texts with the Help of Keywords ..... 120

**Nagornov I. V., Saraykin D. A., Titov A. N.**

The GTO Complex as a Means of Physical Development of a Pedagogical University Student ..... 134

**Nikitina Ye. Yu., Kopyrina M. V., Kharlova N. M.**

Training Manuals on Russian as a Foreign Language for the Preparatory and Elementary Stages of Education in Russian Universities ..... 145

<b>Reznikova E. V., Kolotilova U. V.</b> Forming Communicative Success of Children with Restricted Health by Means of Tutorial Support .....	160
<b>Smirnova R. V., Anokhina N. K., Sinektutova D. S.</b> The Study of Leadership and Citizenship in Terms of Socio- Cultural Security of the University: Content and Analysis of Results .....	175
<b>Shefer O. R., Nosova L. S., Gilyazeva N. V., Lebedeva T. N.</b> Electronic Model of the Bachelor Student's Portfolio of Pedagogical University .....	189
<b>Shiganova G. A., Kovalenko O. V.</b> Psychological and pedagogical codriving of Bilinguals childrens in primary school .....	209
<b>Shkitina N. S., Kasatkina N. S.</b> Board Game as a Means of Professional Training of Pedagogical University Students for Class Teacher Activities ....	222

## **Psychological science**

<b>Krasnik V. S., Riazhkin A. O.</b> The Features of Moral Activity of University Studets on Different Courses .....	238
<b>Civrikova N. V., Grigороva Yu. B.</b> Psychological Mechanisms of Emotional Wellbeing .....	257
<b>Shereshkova E. A., Konovalova O. V.</b> Relationship Between Self-Regulation and Coping Strategies in Youth.....	275

## **Review articles**

<b>Vasilenko E. A.</b> The Problem of Essence and Functions of Social Stress in Psychology .....	299
---	-----

## **Rules for Registration and Review of the Manuscript.....**

.....	320
-------	-----



## Педагогические науки

DOI: 10.25588/CSPU.2019.95.95.001

УДК 37.022

ББК 74.02

**И. Д. Баландина**

ORCID № 0000-0002-1932-3243

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

*E-mail: irfrish@mail.ru*

### КОМБИНИРОВАННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

#### **Аннотация**

*Введение.* В статье изучаются существующие методы обучения грамматике и формирования грамматического навыка, делается вывод о том, что ни один из существующих методов не отвечает потребностям русскоговорящих обучаемых в процессе овладения иноязычным говорением.

*Материалы и методы.* Основным методом является анализ научной литературы по проблеме обучения грамматике, формирования грамматического навыка и коммуникативной теории обучения иноязычному общению. Кроме того, использовались диагностические методики.

*Результаты.* Обоснована необходимость создания новой методики именно для русскоязычных обучающихся. Разработана собственная комбинированная методика, сочетающая два подхода к обучению грамматике: коммуникативный и грамматико-переводной. Проведен эксперимент, доказывающий эффективность разработанной методики.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что эффективность разработанной методики обусловливается учетом когнитивных особенностей русскоязычных обучаемых.

*Заключение.* Делается вывод, что разработанная методика позволяет не только существенно ускорить овладение грамматическим навыком и более эффективно сформировать компетенцию, но и позволяет развить познавательный интерес и обеспечить положительную мотивацию.

**Ключевые слова:** коммуникативный метод, аудио-лингвальный метод, грамматико-переводной метод, иноязычное общение, познавательный интерес, студент.

**Основные положения:**

- Доказана недостаточность существующих методов обучения грамматике.
- Разработан подход к обучению грамматике, приведена примерная схема построения занятия, основанного на данном методе.
- Проведен эксперимент, убедительно доказывающий преимущество разработанного метода над другими.

**1 Введение (Introduction)**

Вопрос о выборе наиболее эффективного метода обучения всегда являлся одним из самых дискуссионных в лингводидактике. Специфика предмета, когда даже успешное овладение грамматическими явлениями и знание лексики не гарантирует ус-

пешной коммуникации, определяет особенности его преподавания [1, 2].

В последнее время основополагающим в лингводидактике является коммуникативный подход. На этом подходе базируются практически все аутентичные УМК (Upstream, Solutions, New English File и др.), а также российские школьные учебники

(Spotlight, Starlight и др.). Однако является ли коммуникативный метод единственно возможным и самым эффективным в обучении грамматике? В статье мы попытаемся ответить на данный вопрос, а также проанализируем другие подходы к обучению грамматике и предложим свой.

## 2 Материалы и методы (Materials and Methods)

На настоящий момент выделяют несколько подходов к изучению грамматики. Рассмотрим их более подробно.

**1. Грамматико-переводной подход.** Данный подход является наиболее исторически обусловленным. Это самый первый метод, сознательно применяемый для обучения овладения грамматикой неродного языка. Как явствует из названия, основной способ при таком подходе – это перевод. Обучаемые изучают предложение иностранного языка и переводят его на родной и наоборот. В процессе обучения в основном используется родной язык. Учитель объясняет правило, приводит примеры, а затем закрепляет изученное

многочисленными упражнениями. К достоинствам данного метода можно отнести отличное знание грамматики и грамматических правил. Однако при применении данного метода в чистом виде в обучении языку отсутствует главное – коммуникативная составляющая, которая по сути и является главной целью овладения иностранным языком [3, 4].

**2. Аудио-лингвальный метод.** Данный метод предполагает у обучающихся формирование привычки путем повторения предложений до тех пор, пока они не запомнятся. Данная методика напрямую связана с теорией бихевиоризма, поскольку использует связь стимул – ответ в обучении грамматике. Стимул – подсказка учителя – вызывает ответ студента (предложение), и это, по мнению некоторых методистов, приведет к изучению языка [5]. Аудио-лингвальный метод подвергался критике, в том числе со стороны Н. Хомского, который справедливо полагал, что при таком подходе весьма ограничены возможности студентов по изучению чего-то нового. С 1970-х гг. указан-

ный метод в чистом виде не используется [6, 7, 8].

**3. Коммуникативный.** Исторически данный метод возник как ответ аудио-лингвальному. Основная идея данного метода заключается в том, что изучение языка возможно в ситуации, когда он непосредственно используется в процессе изучения. В этой ситуации у обучаемых развивается желание общаться и возникает цель коммуникации (это не просто отработка грамматического навыка, как это происходит в грамматико-переводном подходе). Коммуникативный подход сосредоточен больше на содержании, чем на форме. Задания подбираются максимально реалистичные, целью которых является скорее состоявшаяся коммуникация, нежели правильное использование грамматической формы.

### **3 Результаты (Results)**

С нашей точки зрения, ни один подход полностью не отвечает требованиям овладения иноязычной коммуникацией. Безусловно, все подходы имеют свои преимущества и недостатки, как мы уже указывали выше, они отвечали потребностям того

времени, когда появились, но в современном мире основное требование – умение вести коммуникацию на языке. Соответственно, ведущая роль отводится коммуникативному подходу вообще и коммуникативному обучению грамматике в частности [9].

Однако мы считаем, что коммуникативный подход в обучении грамматике тоже не отвечает потребностям современного общества по ряду причин:

1. Коммуникативная методика в обучении грамматике интегрируется в европейское мышление с удивительной легкостью. Причина: языки Европы лингвистически ближе к английскому, чем английский и русский языки. При глобальном сходстве (порядок слов, выделение – за редким исключением – одинаковых частей речи и т. п.) грамматического строя языка, существуют значительные различия, которые усложняют процесс овладения иноязычной грамматикой. Коммуникативный подход в том виде, в котором он реализуется большинством аутентичных УМК, в большинстве случаев не обеспечивает потребности обучающегося из России в овла-

дении иноязычной грамматикой. Индуктивный подход: обучающийся сам выводит правило, и это позволяет понять грамматическую структуру, но двух-трех упражнений, предлагаемых для закрепления грамматического навыка, в большинстве случаев явно недостаточно. В результате не закрепленный в языке навык не автоматизируется, следствие – постоянные ошибки в речи [10].

2. Отсутствие возможности практического применения полученных на занятии знаний. Житель Европы после недели изучения английского языка может отправиться в Великобританию на выходной и использовать изученную грамматическую структуру или просто отправиться на международное событие в своем городе. Российский студент практически нигде, помимо искусственно смоделированной на уроке ситуации иноязычного общения, постоянно свои знания не применяет [5]. Следовательно, если принудительно (в виде упражнений) грамматический навык не тренировать (а это уже прямое нарушение коммуникативной методи-

ки), грамматическая структура просто не автоматизируется в языке. Оговоримся, данное утверждение справедливо не для всех обучающихся, мы должны учитывать их индивидуальные особенности, но большинство обучаемых при коммуникативном подходе в чистом виде грамматическую конструкцию не усвоят [11].

Учитывая все вышесказанное, становится очевидным необходимость создания некоего комбинированного подхода, сочетающего в себе нацеленность на общение, с одной стороны, и тщательную работу над формированием навыка, с другой.

Мы разработали систему обучения грамматическим конструкциям, базирующуюся на сочетании коммуникативного и традиционного подходов. В этом случае этап работы над грамматическим материалом выглядит так:

1. Демонстрация грамматической конструкции в контексте (картинки, примеры), побуждение студентов самостоятельно сформулировать правило и усвоить употребление. Реализация данного этапа занятия в таком

виде – это коммуникативный подход к обучению грамматике, признаками которого является представление грамматики в контексте, а не в виде свода правил [12].

2. Обязательное проговаривание и запись грамматического правила. В зависимости от сложности грамматического явления грамматическое правило может проговариваться и преподавателем, и учащимися. Данный способ является отступлением от принципов коммуникативного метода, поскольку последний подразумевает отсутствие письменной фиксации правил.

3. Так называемый *drill*. Под данным термином подразумевается отработка грамматического явления в разных типах упражнений, причем упражнений должно быть достаточно для первичного закрепления грамматического навыка у большинства учащихся. Данный этап больше характерен для грамматико-переводного метода. Разумеется, коммуникативный подход не отрицает использования упражнений, однако они должны носить коммуникативный характер с самого начала, так как, по мнению

сторонников данного подхода, обучение грамматике должно быть имплицитным, оно базируется на постулатах восприятия языка как средства общения, а следовательно, «механическое», по их мнению, выполнение упражнений не способствует коммуникации. Однако мы считаем, что закрепление грамматического явления в речи невозможно без понимания всех аспектов его использования, правильного образования грамматических форм и знания особенностей их употребления [13; 14; 15].

4. Коммуникативные упражнения – упражнения, побуждающие учащихся использовать грамматические структуры в ситуациях смоделированного речевого общения. В данных упражнениях фокус с языка как цели обучения смещается на решение коммуникативной задачи, язык используется как средство [16; 17].

С целью проверки эффективности данного подхода в рамках одной учебной группы был проведен эксперимент. Чтобы исключить влияние на его результаты разного уровня подготовки и особенностей восприятия, эксперимент проводился в рамках

одной группы. Были выбраны грамматические явления, обладающие приблизительно равной степенью сложности и частотой употребления в речи (Present Simple, Present Continuous, Past Simple). Каждая из этих конструкций объяснялась при помо-

щи одного из методов: грамматико-переводным, коммуникативным, комбинированным. После введения и первичного закрепления в речи проводилось небольшое по объему тестирование. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1 — Сформированность грамматического навыка при разных методах обучения

Table 1 — Formation of the grammar skill whiled taught by different methods

Параметр оценивания результата, %	Метод		
	Только коммуникативный метод	Только грамматико-переводной метод	Комбинированный
Правильность выполнения упражнений	51	75	80
Правильность устной речи	81	61	85

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Учитывая вышесказанное, мы можем утверждать, что предложенный комбинированный метод обучения грамматике является весьма эффективным и позволяет успешно формировать и закреплять грамматический навык.

Дополнительным преимуществом применения данного подхода является развитие познавательного интереса у обучаемых, поскольку смещение фокуса обучения непосредственно с грамматического явления на решение коммуникативных задач посредством употребления данной конструкции в речи позволяет смодели-

ровать ситуацию иноязычного общения, что является дополнительной мотивацией.

### 5 Заключение (Conclusion)

Ни один из существующих подходов к обучению грамматике иностранного языка (грамматико-переводной, аудио-лингвальный, коммуникативный) не решает полностью задач по формированию грамматического навыка в русскоязычной аудитории, являющейся специфической по ряду причин. Предложенный

метод и результаты его применения позволяют сделать вывод о том, что только комбинация различных методов в зависимости от когнитивных потребностей аудитории и особенностей самого грамматического феномена способна решить возникающую проблему, развить грамматический навык и способствовать формированию устойчивого познавательного интереса в процессе обучения иностранному языку.

### Библиографический список

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русск. яз., 1989. 276 с.
3. Пассов Е. И. Концепция Российского образования. Липецк: ООО «Издатель», 2017. 56 с.
4. World learning (2018) / Overview of grammar teaching methods and approaches. In "Teaching Grammar Communicatively" (разработано World Learning) [Online course]. <https://www.aeteacher.org/node/23>.
5. Chamot A. U., O'Malley J. M. The CALLA handbook: Implementing the cognitive-academic learning approach. Reading, MA: Addison Wesley, 1994. 237 с.
6. O'Malley J. M., Valdez Pierce, L. Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers. New York: Addison Wesley, 1986. 203 с.
7. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989. 211 с.
8. Oxford R. Language Learning Strategies. What every teacher should know. Boston, MA: Heinly & Heinle, 1990. 307 с.
9. Oxford R. Language Learning Strategies around the world. Cross-cultural perspectives. Manoa: University of Hawaii Press, 1990. 275 с.
10. Peregoy S. F., Boyle O. F. Reading, writing and learning in ESL. New York: Addison Wesley Longman, 2001. 280 с.



11. Scarcella, R., & Oxford, R. The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston: Heinly & Heinle, 1992. 228 c.
12. Al-Kharat M. (2000). Deductive & Inductive Lessons for Saudi EFL Freshmen Students, The Internet TESL Journal, 6/10, 2000. <http://iteslj.org/>.
13. Chan P. (2010). Empowering Students to Self-learn ELT World Online: Voices from the Classroom, 2.
14. Gollin J. (1998). Deductive vs. Inductive language learning, ELT Journl, 52/1. 88-89.
15. Handoyo Puji Widodo. Approaches and procedures for teaching grammar, English Teaching: Practice and Critique, 5/1, 2006, 122-141. <http://iteslj.org/>
16. Thornbury S. How to Teach Grammar. Harlow, England: Pearson Education Limited, 1999. 270 c.

### **I. D. Balandina**

ORCID No. 0000-0002-1932-3243

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of the English language and teaching methods of the English language, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: irfrish@mail.ru*

## **COMBINED METHOD OF EXPLAINING ENGLISH GRAMMAR TO UNIVERSITY STUDENTS**

### **Abstract**

*Introduction.* The article studies existing methods of grammar teaching and grammar skill formation. It proves that none of the existing methods as it is complies with the Russian-speaking students while learning a foreign language.

*Materials and Methods.* The main research methods involve analysis of scientific literature on the problem of grammar teaching, grammar skill formation and communicative theory of a second language teaching. The author also used diagnostic tools such as observation and experiment.

*Results.* The author determines the need for a new method specific for the Russian-speaking students in the process of a second language acquisition. The author works out a method combining grammar-translation and communicative methods. The experiment held proves relevance of the method.

*Discussion.* The author outlines that the effectiveness of the worked out method is based on the cognitive faculties of the students.

*Conclusion.* The author makes the point that the worked out method speeds up grammar skills formation and forms grammar competence as well as goes in line with developing cognitive interest and creating positive atmosphere in the English learning classroom.

**Keywords:** communicative approach, grammatical-translation method, audio-lingual method, second language communication, cognitive interest, students.

**Highlights:**

The study proves insufficiency of the existing methods of grammar teaching;

The author elaborates the method of grammar teaching, gives the outline of the lesson, based on this principle.

The experiment held demonstrates advantages of the elaborated over existing ones.

### References

1. Gal'skova N. D. (2003) *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Modern methods of teaching foreign languages]: *posobie dlya uchitelya* / N. D. Gal'skova. M. : ARKTI, 2003. 192 p.
2. Passov E. I. (1989) *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Communicative teaching of a foreign language] / E. I. Passov. M.: Russ.yaz., 1989. 276 p.
3. Passov E. I. *Koncepciya Rossijskogo obrazovaniya* [Concept of the Russian Education] / Lipeck: OOO «Izdatel'», 2017. 56 p.
4. World learning (2018) / Overview of grammar teaching methods and approaches. In "Teaching Grammar Communicatively" (разработано World Learning) [Online course]. <https://www.aeeteacher.org/node/23>.
5. Chamot A. U., O'Malley J. M. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive-academic learning approach.* Reading: MA: Addison Wesley, 1994. 237 c.

6. O'Malley J. M., Valdez Pierce, L. Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers. New York: Addison Wesley, 1986, 203 c.
7. Mohan, B. Language and Content. Reading, MA: Addison Wesley, 1986, 189 c.
8. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989, 211 c.
9. Oxford R. Language Learning Strategies. What every teacher should know. Boston, MA: Heinly & Heinle, 1990, 307 c.
10. Oxford R. Language Learning Strategies around the world. Cross-cultural perspectives. Manoa: University of Hawaii Press, 1990. 275 c.
11. Peregoy S. F., Boyle O. F. Reading, writing and learning in ESL. New York: Addison Wesley Longman, 2001, 280 c.
12. Scarcella, R., & Oxford, R. The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston: Heinly & Heinle, 1992, 228.
13. Al-Kharat M. (2000). Deductive & Inductive Lessons for Saudi EFL Freshmen Students, The Internet TESL Journal, 6/10, 2000, <http://iteslj.org/>.
14. Chan P. (2010). Empowering Students to Self-learn ELT World Online: Voices from the Classroom, 2.
15. Gollin J. (1998). Deductive vs. Inductive language learning, ELT Journl, 52/I, 88-89.
16. Handoyo Puji Widodo. Approaches and procedures for teaching grammar, English Teaching: Practice and Critique, 5/1, 2006, 122-141, <http://iteslj.org/>.
17. Thornbury S. How to Teach Grammar. Harlow, England: Pearson Education Limited, 1999, 270 c.

DOI: 10.25588/CSPU.2019.94.94.002

УДК42/49(07): 378

ББК81.2-9: 74.480.223

**Е. А. Бароненко<sup>1</sup>, Ю. А. Райсвих<sup>2</sup>, И. А. Скоробренко<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID №0000-0001-6638-6610

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

*E-mail: baronele@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-5980-5450

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку,

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

*E-mail: tolljulia@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID№ 0000-0001-6644-4091

Магистрант факультета психологии,

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

*E-mail: kaktus0096@mail.ru*

## **ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ТРЕНИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

### **Аннотация**

*Введение.* Основное внимание в статье посвящено понятию межкультурного тренинга, определению его типов и описанию форм. Цель статьи – осветить процесс внедрения межкультурного тренинга в образовательное пространство вуза,

теоретически обосновать и показать его эффективность в процессе опытно-экспериментальной работы.

*Материалы и методы.* В процессе исследовательской работы нами была проанализирована научная литература по данной теме в трудах отечественных и зарубежных исследователей, нормативно-законодательные акты в сфере образования в Российском образовательном пространстве; рассмотрены общекультурные информационные тренинги; общекультурные интерактивно-ориентированные тренинги; культурно-специфические информационные тренинги; культурно-специфические интерактивно-ориентированные тренинги, интерактивные формы тренинга, диагностические методики, включающие наблюдение, анкетирование, тестирование, методы обработки данных.

*Результаты.* Результаты педагогического эксперимента продемонстрировали эффективность применения межкультурного тренинга в процессе обучения студентов факультета иностранных языков. Анализ эффективности межкультурного тренинга свидетельствует о его эффективности при подготовке обучающихся к межкультурному общению.

*Обсуждение.* Следует отметить, что в образовательном пространстве вуза представляется наиболее результативным применение модели тренинга по содержанию, так как тематика разделов информационного блока коррелирует с тематикой дисциплин как базового, так и вариативного блоков учебного плана.

*Заключение.* Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность использования межкультурного тренинга и его перспективы. Обучающимися было отмечено, что у них были сформированы новые поведенческие образцы и установки, получены необходимые знания.

**Ключевые слова:** межкультурное общение, общекультурные информационные тренинги; общекультурные интерактивно-ориентированные тренинги; культурно-специфические информационные тренинги; культурно-специфические интерактивно-ориентированные тренинги, активное слушание, метод конкретных ситуаций, деловая игра.

**Основные положения:**

– спроектирован процесс подготовки студентов факультета иностранных языков к межкультурному общению.

**1 Введение (Introduction)**

В современном глобальном мире все большую значимость приобретают вопросы культурного сотрудничества, которое объединяет различные страны и этносы, которое стало не только реальностью, но очевидным явлением, что обуславливает необходимость профессиональной подготовки современных специалистов с учетом глобальной, поликультурной окружающей социальной среды. В своих работах К. Нодари особое внимание уделяет самостоятельному подходу к обучению, исходящему от обучающегося, а также акцентирует внимание на том, что ни одна образовательная организация не в состоянии вооружить обучающегося универсальным комплектом знаний, которые понадобятся в жизни, поэтому важно научить его думать и учиться [1]. В свою очередь, Н. М. Боголюбова и Ю. В. Николаева справедливо отмечают возможность положительного влияния бесконфликтного межкультурного взаимодействия как на

общую социально-политическую ситуацию в целом, так и на жизнь каждого отдельно взятого индивида в социуме [2, с. 6]. В данной связи актуальность приобретает вопрос организации межкультурного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов вуза. Межкультурное обучение может осуществляться как в рамках специально организованных мероприятий, таких как межкультурный тренинг, так и данный вид тренинга можно интегрировать в процесс обучения, например, в процесс обучения иностранному языку.

В настоящее время существуют две точки зрения, рассматривающие роль тренинга в межкультурном обучении студентов вуза. Одни придерживаются идеи о том, что задача тренинга заключается в компенсации недостающих компетенций, знаний, умений и навыков, которые невозможно в полном объеме сформировать в учебном процессе и нивелировать в процессе коммуникативных практик [3; 4]. Однако согласно дру-

гой точке зрения тренинг позволяет переосмыслить определённый коммуникативный опыт, расширить и углубить знания, что улучшит качество взаимодействия коммуниканта с окружающим миром и людьми [5, 6]. Мы полагаем, что использование межкультурных тренингов в процессе профессиональной подготовки студентов в любом случае положительно скажется на уровне сформированности их профессиональной компетентности и грамотности, поскольку позволит студенту безбоязненно и бесконфликтно интегрироваться в поликультурную коммуникативную среду.

Свое начало межкультурный тренинг берет в Северной Америке. Первые опыты относятся к 60-70 годам прошлого века. Однако в тот период времени на первый план выдвигалась тематика межкультурной коммуникации, что было обусловлено социальной спецификой страны, а именно: совместной работой социальных работников с этническими меньшинствами, целью которой было преодоление конфликтных ситуаций и недоразумений. В

80-90-е годы тема межкультурного тренинга приобрела особую актуальность в связи с началом глобализационных процессов и, как следствие, возникновения большого количества международных корпораций, увеличивающегося количества международных обменов и необходимости оптимизировать интеграцию и культурную ассимиляцию. Основоположником идеи использования тренинга как метода обучения в сфере межкультурного общения был Г. Триандис. Согласно его теории, благодаря разыгрыванию различных ситуаций осуществляется ознакомление с межкультурными особенностями различных национальных групп в процессе межличностных контактов. Сформированная способность использования полученных знаний в новых ситуациях общения является успешным итогом тренинга [7].

Дж. Леви дает следующую трактовку понятия «межкультурного тренинга»: он рассматривает его как ряд взаимосвязанных событий или действий, как базис для формирования культурной саморефлексии, культур-

но обусловленных поведенческих реакций или навыков, что обуславливает положительное восприятие реалий иной культуры [8, с. 86-87]. Р. Брислин дает следующую дефиницию данного понятия: он определяет его как процесс интенсивной интеграции в социум, а в случае межкультурного тренинга – интенсивной интериоризации собственных культурных ценностей (вхождения индивида в культуру своего народа) и аккультурации (вхождения индивида в чужую для него культуру) [9].

Многочисленные программы, целью которых является межкультурный тренинг, подразумевают реальное общение с представителями других культурных групп и ставят перед собой задачу максимально облегчить процесс ассимиляции культурного меньшинства в социум и дают возможность более продуктивно организовать процесс учебы и работы в поликультурном мире. Правильно продуманный тренинг помогает избежать конфликтных ситуаций, причиной которых выступают культурные различия. По мнению Р. Пейджа реализация межкультурного тренинга с целью решения таких задач

помогает достижению следующих весьма значимых социальных целей, а именно: 1) сокращению различных предубеждений и дискриминации в социальном и культурном плане; 2) предотвращению межкультурных конфликтов и осуществлению гармоничных отношений между представителями различных национальных культур [10]. Т. Г. Стефаненко, один из основоположников российской теории межкультурного тренинга, подчеркивает, что каждая программа межкультурного тренинга задает вопрос: как отдельно взятому человеку следует вступить в процесс общения с представителями других культур, чтобы цели акта коммуникации были успешно реализованы? [11].

А. П. Садохин утверждает, что тренинг является универсальным методом обучения межкультурному общению, так как именно он «приводит к способности не только слушать своего партнера по общению, чувствовать себя уверенно с другими участниками диалога, выстраивать успешную систему взаимоотношений с собеседниками, избегать конфликты, преодолевать возникающие сложно-



сти» [12, с. 251]. По мнению автора, тренинг был не только апробирован, но и зарекомендовал себя как продуктивный метод при формировании межкультурной компетентности, поскольку именно он делает возможным развитие умения рефлексии при столкновении с иноязычной культурой, позволяет избегать несоответствия при столкновениями с проявлениями другой культуры, так выстраивать процесс межкультурного общения, чтобы не возникало конфликтных ситуаций, а различия в привычках, национальные особенности и так далее не являлись бы барьерами при достижении коммуникативного резонанса, когда возникают сбалансированные действия коммуникантов. Данное мнение о роли тренинга основывается на том, что научиться общению с представителями других культур возможно только путем целенаправленного проигрывания типичных ситуаций, протекающих различным образом в различных культурах. Формирование межкультурной компетенции возможно только при условии общения с представителями иных культур; через предъ-

явление коммуникантам иных культурных реалий, целью которого является использование приобретенных знаний в широком поле межкультурного общения. Ученые дефинируют модели межкультурного (этнокультурного) тренинга как общекультурные и культурно-специфичные.

Целью межкультурного тренинга является формирование продуктивного и толерантного мышления и адекватного поведения в процессе межкультурного общения. Вместо того, что избегать потенциально конфликтных ситуаций, обучающиеся должны научиться уверенно вести себя в них и находить пути решения проблем, адекватные принятым в обществе нормам. Для достижения этой цели обучающиеся должны обладать межкультурной компетенцией, сформированной на должном уровне. З. В. Возгова отмечает, что лишь сформированная межкультурная компетенция позволит студентам вступать в диалог в качестве равноправных коммуникантов с представителями чужого лингвосоциума [13, с. 21]. Однако данная компетенция не может возникнуть автоматически в процессе межкультурных

контактов, достижение этой цели возможно только в рамках специально организованного процесса обучения.

И хотя все исследователи едины в том, что в современном мире в результате глобализации каждый индивид сталкивается с проявлениями иных культур как в повседневной жизни, так и в процессе профессиональной деятельности, так как на сегодняшний день не существует монокультурных рабочих мест, тем не менее, термин «межкультурное обучение» до сих пор является предметом дискуссии. Причины этого разнообразны, начиная от недостаточно разработанных образовательных стандартов при подготовке межкультурных тренеров, заканчивая сложностями при их организации. До сих пор не разработана консенсуальная теория по межкультурному обучению и не доказана результативность различных методик.

Межкультурные формы тренинга классифицируются как по их наполнению, так и по методическому инструментарию. Рассмотрим содержательную сторону. Содержание межкультурного тренинга может быть как общекультурным, так и культур-

но-специфическим. При этом эти формы не должны взаимоисключать друг друга, а должны оптимально дополнять друг друга.

Общекультурный тренинг имеет своей целью развитие и формирование культурного сознания. Для этого необходимо осознать себя носителем собственной культуры, чтобы суметь понять и принять ценности и ценностные нормы других культур. По словам М. А. Василика, ситуация успеха в межкультурном общении возможна не только при хорошем владении иностранным языком, но и при умелой интерпретации актов коммуникативной деятельности агентов иносоциума, а также при готовности коммуникантов к рефлексии коммуникативного поведения, пониманию его особенностей и различия от культуры к культуре [14, с. 597]. Недостатком этой формы тренинга выступает то, что развитие собственного культурного самосознания занимает достаточно много времени, что не позволяет подготовить обучающихся к решению проблем в специфических условиях иной культуры. Преимущество общекультурного тренинга заключается в том, что он

базируется не на культурных стандартах и общепринятых нормах, а позволяет обучающимся как представителям иной культуры осознать детерминированность этой культуры, не прибегая к стереотипам и обобщениям.

Культурно-специфический тренинг содержательно направлен на получение информации об иной культуре и на специфические культурные стандарты. Обучающиеся получают рекомендации и информацию о «новой культуре», что делает возможным их культурную ассимиляцию и понимание ими ценностей и ценностных норм иной культуры. Опасность этой формы тренинга состоит в том, что акцент будет сделан на обобщениях, которые могут привести к возникновению стереотипов, так как может быть выпущено из внимания, что в ситуациях межкультурного общения мы всегда имеем дело с отдельным человеком, имеющим свои индивидуальные особенности и свой социальный опыт, который может в большей или в меньшей степени отличаться от существующих культурных стандартов. Здесь мы разделяем точку зрения Л. И. Гришаевой и Л. В. Цуриковой, которые

указывают на то, что достаточно сложно добиться конечного результата каждого конкретного коммуникативного акта, находясь в силу объективных причин в разных системах культурных координат [15, с. 237]. Кроме того, определение культуры как гомогенной единицы не имеет место быть, так как концепция национальной культуры как приоритетного образца невозможна в связи с глобализационными процессами и проникновением культур друг в друга.

Обратимся к методическому инструментарию, который может преследовать как информационные, так и интерактивно-ориентированные задачи. К информационным задачам относится получение фактических знаний путем презентаций, демонстрации видеоматериалов, докладов и дискуссий. Хотя обучающиеся получают большой объем знаний и дополнительной информации (например, об истории или о культуре), тем не менее, является спорным, как этот вид теоретического и абстрактного знания может способствовать уважению и принятию других культур. Ведь для того, чтобы освободиться от

привычных поведенческих образцов, что является предпосылкой для принятия и уважения других культур, одного знания и рекомендаций недостаточно.

Проведение интерактивно-ориентированного тренинга ставит своей целью обучение путем приобретения опыта и базируется на том, что наиболее эффективным способом усвоения знаний выступает деятельность. С помощью имитирующих реальность ситуаций, например, с помощью ролевой игры и коммуникативных упражнений, обучающиеся могут погрузиться в специфику иной культуры. Основной акцент делается на изменение установок (например, толерантность, эмпатия), на апробирование новых и на изменение прежних поведенческих образцов, а не на получение новых знаний. Эта форма тренинга, направленная на активное вовлечение обучающихся в процесс, оказывает непосредственное влияние на их чувства, установки и на их поведение, что обусловлено особенностями культурной идентификации личности при межкультурном общении. Данной точки зрения придержи-

ваются В. И. Тхорик и Н. Ю. Фанян, которые отмечают, что «при культурной идентификации большое влияние оказывают образы, с которыми персонифицируются конкретные люди» [16, с. 11].

В адрес этой формы тренинга часто высказываются критические замечания, так как она рассматривает нереальные, не существующие в действительности культуры, при работе над которыми у обучающихся может возникнуть отторжение, либо которые не могут быть восприняты серьезно. Но, с другой стороны, именно этот момент может рассматриваться как преимущество, потому что именно в таких искусственных ситуациях обучающиеся могут попробовать различные поведенческие стратегии, не опасаясь серьезных последствий. Исходя из этого, различают четыре типа тренинга:

- общекультурные информационные тренинги;
- общекультурные интерактивно-ориентированные тренинги;
- культурно-специфические информационные тренинги;

– культурно-специфические интерактивно-ориентированные тренинги.

Общекультурные информационные тренинги – специфические информационные тренинги – реализуют когнитивные цели обучения, а именно: получение знаний, ознакомление с информацией и фактами. Общекультурные интерактивно-ориентированные тренинги и культурно-специфические интерактивно-ориентированные тренинги преследуют цели, касающиеся уже непосредственно поведения: изменение установок, усвоение новых стратегий деятельности.

Общекультурные информационные тренинги рассматривают теоретические вопросы о значении культуры, о собственных нормах и ценностях, о существовании различных культурных стандартов. Задача данной формы тренингов заключается в том, чтобы обучающиеся поняли сущность концепта «культура» и сформировали осознание себя как части культуры. Здесь идет речь о формировании у обучающихся культурной идентичности. Т. Б. Фрик от-

мечает, что культурная идентичность необходима, так как именно она дает возможность каждому индивиду упорядочить свою жизнь, находясь в сообществе других, и являет собой «осознанное принятие человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностей и языка, самоотождествление себя с культурными образцами конкретного общества» [17, с. 27].

Общекультурные интерактивно-ориентированные тренинги направлены на снятие чувства отчуждения, страхов перед незнакомым и устранение стереотипов, существующих в обществе. Культурно-специфические информационные тренинги делают обзор определенной культуры, рассматривая историю, экономику, политическую ситуацию, климатические условия, социальные отношения, религию и действующие законы. Культурно-специфические интерактивно-ориентированные тренинги включают в себя комплект ролевых игр, направленных на рассмотрение типичных примеров различий в родной культуре и целевой культуре. Не подлежит сомнению тот факт, что коммуникатив-

ные тренинги, как и коммуникативные игры, активизируют предъявляемый обучающимся новый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальные коммуникативные ситуации, поскольку владение одной лишь системой языка, то есть сформированные фонетические, лексико-грамматические умения и навыки не являются достаточным для грамотного и эффективного его использования [18].

Наряду с очными мероприятиями существует большое количество онлайн-тренинг-программ, содержащих, как правило, описание ситуаций, которые могут возникать в процессе общения представителей разных культур и приводить к проблемам или недоразумениям. Обучающиеся должны после ознакомления с теоретическими положениями выбрать наиболее приемлемый вариант, объяснив его целесообразность. Затем они получают анализ ситуации с детальным разбором недостатков в работе. И хотя межкультурные онлайн-тренинг-программы доступны по цене и могут проводиться в удобное для обучающихся время, они не

могут заменить очные тренинги, так как они реализуются на когнитивном уровне межкультурной компетенции. А этого часто оказывается недостаточным для достижения поставленных целей интеграции и ассимиляции в новую культуру, поскольку в рамках онлайн-тренинг-программ невозможно добиться изменений уже непосредственно поведения: изменение установок, усвоение новых стратегий деятельности. Поэтому подобные программы можно использовать как дополнительный модуль.

Очевидно, что ни одна из перечисленных выше форм тренинга не может добиться цели формирования межкультурной компетентности. И хотя культурно-специфические интерактивно-ориентированные тренинги могут смоделировать межкультурную среду, она представляется мало реалистичной и отличается от условий реальной жизни. Также остается открытым вопрос, какие тренинги являются более эффективными, направленными на выявление общего в культурах или на дифференциацию различий. Для понимания других культур обучающийся должен не-

пременно понимать собственную культуру, осознавать ее детерминированность, что выступает в качестве необходимого условия для успешной ассимиляции. Но лишь поверхностное знание общих культурных особенностей не является достаточным для формирования уверенности обучающихся в культуре чужой страны. Знание поведенческих образцов будет бессмысленным, если у каждого индивида не будет сформировано общее представление о целостности культуры как явления. Вслед за Е. Б. Быстрой мы полагаем, что использование межкультурных тренингов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей «поможет сформировать у студентов необходимый уровень иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, будет способствовать продолжению развития общенаучных знаний и умений, готовить будущих учителей к межкультурному профессиональному взаимодействию» [19].

В заключение следует сказать, что для формирования у обучающихся культурного сознания и способности критически оценить свои собст-

венные ценности и ценностные нормы необходимо применение всех форм тренинга с учетом наполнения и методик, а именно: общекультурных информационных тренингов, общекультурных интерактивно-ориентированных тренингов; культурно-специфических информационных тренингов, культурно-специфических интерактивно-ориентированных тренингов. Такая комбинация позволит обучающимся понять, что у каждого индивида есть свое осознание и видение действительности, базирующееся как на общечеловеческих ценностях, так и на специфических культурных особенностях. Для успешной интеграции и ассимиляции обучающиеся должны быть открыты к встрече с иными культурами.

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

Нами был разработан и апробирован межкультурный тренинг «С немецкой культурой на «ты»», который был интегрирован в практический курс немецкого языка на втором курсе основной специальности факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет» направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профильная направленность: Немецкий язык. Английский язык. Состав экспериментальной группы: 10 человек.

Экспериментальная работа состояла из двух блоков: информационного и когнитивно-деятельностного. Информационный блок включает в себя такие разделы, как «Основные исторические вехи России. Основные исторические вехи Германии», «Культура Германии. Культура России» (литература, живопись, музыка, театр), «Памятники культуры России. Памятники культуры Германии», «Традиции и обычаи России. Традиции и обычаи Германии» (государственные и национальные праздники), «Экономика Германии. Экономика России», «Быт и специфические особенности Германии и России», «Проблемы экологии в России и Германии», «Современный деловой этикет в России и Германии». На занятиях с обучающимися в процессе эксперимента были использованы некоторые формы рабо-

ты, задачей которых являлось получение фактических знаний путем презентаций, демонстрации видеоматериалов, докладов и дискуссий.

Когнитивно-деятельностный блок включал в себя общекультурные интерактивно-ориентированные формы тренинга и культурно-специфические интерактивно-ориентированные формы. На данном этапе нами применялось активное слушание, целью которого является снятие эмоциональной напряженности партнера по диалогу, разрядке ситуации. Цель активного слушания состоит в понимании эмоциональной ситуации, возникшей в процессе диалога и повлиявшей на поведение партнера-коммуниканта, а также в способности определить эту проблему и разделить ее вместе с партнером. Следующей формой работы выступал симулятор ситуаций (метод конкретных ситуаций). При встрече с конкретной ситуацией должна быть проанализирована ситуация, определена своя точка зрения и найдены способы выхода из нее. В ситуациях реального общения часто актуализируются завуалированные латентные проблемы. Но именно при



применении данной формы тренинга для обучающихся создаются условия для ее успешного разрешения в процессе общения в мультикультурном пространстве. На данном этапе имело место имитационное моделирование. В процессе тренинга воссоздается не любая ситуация, а проблемная, в которой взаимодействуют представители разных культур. Обучающиеся вынуждены вступать в процесс общения с представителями разных культур, что способствует формированию основополагающих положений межкультурной компетенции. На финальном этапе разыгрываются определенные поведенческие образцы в процессе межкультурного общения. Обучающиеся сталкиваются с типовыми образцами поведения, проигрывают их, выбирают наиболее адекватные и объясняют свой выбор. Затем обучающимся предлагается разработать самостоятельно поведенческие образцы и инсценировать их. Ознакомление с поведенческими образцами и их разработка приводит к умению вести себя в процессе межкультурного общения, учит анализировать ситуацию, избегать неадек-

ватного вербального и невербального ответа, а также способствует формированию межкультурного опыта.

Принимая во внимание тот факт, что форму онлайн-тренинга рекомендуют использовать на завершающем этапе, когда уже произошло изменение установок и усвоены новые поведенческие образцы, мы использовали его на завершающем этапе. Нами задавался предметный и социальные контекст межкультурного общения. Единицей активности обучающихся становились действия. Происходило личностное включение обучающихся в межкультурное общение.

### 3 Результаты (Results)

Проведенная после данного тренинга диагностика эффективности межкультурного тренинга позволила сделать следующие выводы. В конце проведенного тренинга участники на этапе рефлексии отмечали, что они приобрели необходимые знания и получили информацию, на основе которых были сформированы новые поведенческие образцы и установки, помогающие подобрать наиболее правильное решение проблем в межкультурном общении.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Т. Г. Стефаненко, предьявляя разработанные ею модели межкультурного тренинга, выделяет следующие виды: тренинги по методу обучения (дидактическому или эмпирическому); тренинги по содержанию обучения (общекультурному или культурно-специфическому), тренинги по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов (в когнитивной, эмоциональной или поведенческой) [20]. В образовательном пространстве вуза нам представляется наиболее результативным применение модели тренинга по содержанию, так как тематика разделов информационного блока коррелирует с тематикой дисциплин как базового, так и вариативного блоков учебного плана, таких как: «Концепции современного естествознания», «Литература Германии», «Лингвострановедение», «Практикум профессиональной коммуникации на немецком языке», «Практический курс немецкого языка». Вслед за А. П. Садохиним который считает основополагающим при реализации данной модели тренинга делать акцент на ознакомление обу-

чающихся с общекультурными и культурно-специфическими особенностями представителей различных культур и проигрывание ими возможных ситуаций, мы условно выделили в нашем курсе два блока: информационный и когнитивно-деятельностный [21]. Цель реализации межкультурного тренинга подразумевает, с одной стороны, принятие основополагающих ценностей своей культуры, с другой процесс аналитико-дифференциального различия между представителями различных культурных платформ, что приводит к активированию навыка акцептировать межкультурные дифференциальные явления, и, тем самым, способствовать успешной реализации межкультурного общения в поликультурном обществе. Этой точки зрения придерживаются И. Я. Лейбман, М. В. Корнилова и В. А. Чикер [22]. Разделяя точку зрения данных специалистов в области межкультурного тренинга в обучении иностранным языкам, мы пришли к выводу о том, что когнитивно-деятельностный блок преследовал своей целью реализацию практической части тренинга,

его методические основы включали традиционные формы групповой работы: рефлексию опыта, интерактивное моделирование, симуляцию и др. Использование таких методов способствует успешной встрече коммуникантов различных культур.

### 5 Заключение (Conclusion)

Проведенное исследование не претендует на решение проблемы ис-

пользования межкультурного тренинга в учебном процессе, однако оно открывает перспективы его внедрения в образовательное пространство вуза. Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность использования межкультурного тренинга.

### Библиографический список

1. Lernerautonomie. Lernerautonomie. In H.-J. Krumm, G. Ungeheuer, & H. E. Wiegand (Hrsg.) / Nodari C., Steinmann C. // Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin. 2010. 216 p. (на немецком)
2. Боголюбова Н. М., Николаева Ю. В. Межкультурная коммуникация. В 2 ч. Часть 1: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 253 с.
3. Мальханова И. А. Коммуникативный тренинг: Учебное пособие. М.: Академический проект, 2006. 157 с.
4. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2003. 208 с.
5. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 223 с.
6. Кипнис М. Тренинг коммуникации. М.: Ось-89, 2004. 128 с.
7. Triandis H. Intercultural Education and Training. Peter Funke (Ed.) Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. Tuebingen, 1989. 333 p. (на английском)
8. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов. М.: МГППУ, 2013. 273 с.
9. Brislin R.W., Bhawuk D.P.S. Cross-cultural training: Research and innovation. Social psychology and context. Thousand Oaks (Cal.), 1999. P. 205-216 (на английском)
10. Paige R. M. Intercultural trainer competencies. Handbook of intercultural training. Thousand Oaks (Cal.), 1996. P. 148-165 (на английском)
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. М.: АспектПресс, 2006. 208 с.
12. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. 288 с.

13. Возгова З. В. Формирование межкультурной компетенции будущего учителя в процессе обучения иностранным языкам: Метод. рекомендации для преподавателей иностранного языка и студ. пед. вузов. Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2011. 41 с.
14. Василик М. А. Основы теории коммуникации: Учебник. М.: Гардарики, 2003. 615 с.
15. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
16. Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: ГИС, 2006. 260 с.
17. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. 100 с.
18. Бароненко Е. А., Быстрай Е. Б., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Использование коммуникативных игр в процессе языковой подготовки будущих учителей // Фундаментальная и прикладная наука. 2018. № 1 (9). С. 11-15.
19. Белова Л. А., Заседателева М. Г., Быстрай Е. Б., Штыкова Т. В. Подготовка будущих учителей к межкультурному профессиональному взаимодействию с использованием технологии CLIL / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 4. С. 9-16.
20. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., Мартынова М. Ю. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003. 266 с.
21. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2014. 254 с.
22. Чикер В. А. 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов. СПб.: Речь, 2007. 368.

**E. A. Baronenko<sup>1</sup>, Yu. A. Reischich<sup>2</sup>, I. A. Skorobrenko<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-6638-6610

Academic Title of Docent, Candidate

of Sciences (Education), Associate Professor, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: baronele@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-5980-5450

Candidate of Sciences (Education), Associate

Professor, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: tolljulia@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. № 0000-0001-6644-4091, master student of The Faculty of Psychology, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: kaktus0096@mail.ru*

## **EXPERIENCE OF THE INTERCULTURAL TRAINING ORGANIZATION IN THE UNIVERSITY'S EDUCATIONAL SPACE**

### **Abstract**

*Introduction.* The main attention in the article is devoted to the concept of intercultural training, the definition of its types and the description of its forms. The purpose of the article is to illuminate the process of introducing intercultural training into the university's educational space, to substantiate theoretically and to show its effectiveness in the process of experimental work.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature on the problem in the works of Russian and foreign scientists, regulatory acts of the Russian Federation in the field of education; general cultural informational trainings; general cultural interactive-oriented trainings; culturally-specific informational trainings; culturally-specific interactive-oriented trainings, interactive forms of training, diagnostic techniques, including observation, questionnaires, testing and data processing methods.

*Results.* The results of the pedagogical experiment demonstrated the effectiveness of applying intercultural training in the process of teaching the faculty of foreign languages' students. Analysis of the intercultural training's effectiveness indicates its efficiency in students' training for intercultural communication.

*Discussion.* It should be noted that in the university's educational space using a content training model is the most effective, because the sections' topics of the information block correlate with the topics of the disciplines of both curriculum's blocks: the basic and the variable.

*Conclusion.* The conducted pedagogical experiment confirmed the efficiency of using intercultural training and its prospects. Students noted that they had formed new behavioral patterns and attitudes and obtained the necessary knowledge.

**Keywords:** intercultural communication, general cultural informational trainings; general cultural interactive-oriented trainings; culturally-specific informational trainings; culturally-specific interactive-oriented trainings, active listening, method of specific situations, business game.

**Highlights:**

The process of the faculty of foreign languages' students' training for intercultural communication is projected.

**References**

1. Nodari C., Steinmann C. (2010) Student autonomy. Student autonomy. In H.-J. Krumm, G. Ungeheuer, & H. E. Wiegand (Eds.). *Manuals for language and Communication Studies*. Berlin, 216 (in German).
2. Bogoljubova N. M., Nikolaeva Yu. V. (2016) *Mezhkulturnaja kommunikatsija. V dvuch chastjah. Chast' 1: uchebnik dlja akademicheskogo bakalavriata* [Intercultural communication. In 2 parts. Part 1: textbook for academic bachelors] *Moscow, Yurait*, 253 (in Russian).
3. Malchanova I. A. (2006) *Kommunikativny trening: uchebnoe posobie* [Communicative training: tutorial book]. *Moscow, Academicheskij Project*, 157 (in Russian).
4. Sidorenko E. V. (2003) *Trening kommunikativnoj kompetentnosti v delovom vzaimodeistvii* [Communication skills training in business interaction]. *Saint Petersburg, Rech*, 208 (in Russian).
5. Rot Yu., Kopteltseva G. (2006) *Mezhkulturnaja kommunikatsija Teorija I trening: uchebno-metodicheskoe posobie* [Intercultural communication: teaching book]. *Moscow, YUNI-TI-DANA*, 223 (in Russian).
6. Kipnis M. (2004) *Trening komunikatsii* [Communication training]. *Moscow. Os'-89*, 128 (in Russian).
7. Triandis H. (1989) Intercultural Education and Training. *Peter Funke (Ed.) Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. Tuebingen*, 333 (in English).
8. Khukhlaev O. E., Chibisova M. Yu. (2013) *Technologii psikhologicheskogo soprovozhdenija migrantov v obrazovatel'noj srede: uchebno-metodicheskoe posobie dlja pedagogov-psikhologov* [Technologies of psychological support for the migrants' integration in the educational environment: educational tool for educational psychologists]. *Moscow. MGPPU*, 273 (in Russian).
9. Brislin R. W., Bhawuk D. P. S. (1999) Cross-cultural training: Research and innovation. Social psychology and context. *Thousand Oaks (Cal.)*. 205-216 (in English).
10. Paige R. M. (1996) Intercultural trainer competencies. *Handbook of intercultural training. Thousand Oaks (Cal.)*, 148-165 (in English).

11. Stefanenko T. G. (2006) *Etnopsikhologija: praktikum. Uchebnoje posobie dlja studentov vuzov* [Ethnopsychology: Workshop: Textbook for University Students]. Moscow, AspectPress, 208 (in Russian).
12. Sadohin A. P. (2009) *Mezhkulturnaja kommunikatsija: uchebnoje posobie* [Intercultural communication: teaching book]. Moscow, Alpha-M; Infra-M, 288 (in Russian).
13. Vozgova Z. V. (2011) Formirivanije mezhkulturnoj kompetenzii buduchego uchitelja v prozesse obuchenija inostrannym jazikam: Metod. rekomendatsii dlja prepodavatelej inostrannogo yazika i studentov ped. vuzov [Formation of the future teacher's intercultural competence in the process of teaching foreign languages: Method. recommendations for foreign language teachers and students of ped. universities]. Chelyabinsk, CICERO publishing house, 41 (in Russian).
14. Vasilik M. A. (2003) *Osnovy teorii kommunikatsii: uchebnik* [Fundamentals of the theory of communication: textbook]. Moscow, Gardariki, 615 (in Russian).
15. Grishaeva L. I., Zurikova L. V. (2007) *Vvedenie v teoriju mezhkulturnoj kommunikatsii: ucheb. posobie dlja stud. lingv. fak. vissh. uch. zavedenij* [Introduction to the theory of intercultural communication: textbook for students of linguistic faculties of higher educational institutions]. Moscow, Publishing Center Academy, 336 (in Russian).
16. Thorik V. I., Fanjan N. Yu. (2006) *Lingvokulturologija i mezhkulturnaja kommunikatsija: uchebnoje posobie* [Linguoculturology and intercultural communication: teaching book]. Moscow, GIS, 260 (in Russian).
17. Frik T. B. (2013) *Osnovy teorii mezhkulturnoj kommunikatsii: uchebnoje posobie* [Fundamentals of the theory of intercultural communication: teaching book]. Tomsk: publishing house of Tomsk Polytechnical University, 100 (in Russian).
18. Baronenko E. A., Bistraj E. B., Reiswich Yu. A., Skorobrenko I. A. (2018) *Ispolzovanie kommunikativnih igr v prozesse yazikovoj podgotovki budushikh uchitelej* [Using communicative games in the process of future teachers' language training]. *Fundamental and applied science. 1 (9). 11-15* (in Russian).
19. Belova L. A., Zassedateleva M. G., Bistraj E. B., Shtykova T. V. (2018) *Podgotovka budushikh uchitelej k mezhkulturnomu professional'nomu vzaimodejstvu s ispolzovaniem tekhnologii CLIL* [Future teachers' training for intercultural professional collaboration using CLIL technology]. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University, 4, 9-16* (in Russian).
20. Lebedeva N. M., Lunjova O. V., Stefanenko T. G., Martinova M. Yu. (2003) *Mezhkulturnij dialog: Trening etnokulturnoj kompetentsii* [Intercultural dialogue: Ethnocultural competency training]. Publishing House of the Peoples' Friendship University of Russia, 266 (in Russian).
21. Sadohin A. P. (2014) *Vvedenie v teoriju mezhkulturnoj kommunikatsii: uchebnoje posobie* [Introduction to the theory of intercultural communication: teaching book]. Moscow, KNORUS, 254.
22. Chicker V. A. (2007) *18 programm treningov: Rukovodstvo dlja professionalov* [18 training programs: Guide for professionals]. St. Petersburg, Speech, 368 (in Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.58.71.003

УДК 378.1

ББК 74.480

**Е. Б. Быстрой<sup>1</sup>, М. Г. Заседателева<sup>2</sup>, Т. В. Штыкова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID №0000-0001-5976-3465

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

*E-mail: bistraieb@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-9479-2050

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

*E-mail: zassedateleva@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-5256-5885

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: shtykovatv@cspu.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПЕДВУЗА**

### **Аннотация**

*Введение.* Статья посвящена рассмотрению понятия «автономное обучение» в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Особое внимание уделено изу-



чению проблемы развития умений учебной автономии у студентов факультета иностранных языков. Цель статьи – описать процесс формирования навыков автономного обучения у студентов при обучении иностранному языку, теоретически обосновать и показать его эффективность в процессе опытно-экспериментальной работы.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы по проблеме в трудах отечественных и зарубежных ученых, нормативно-законодательных актов Российской Федерации о высшем профессиональном образовании; метод педагогического проекта, диагностические методики, включающие наблюдение, анкетирование, тестирование, методы обработки данных.

*Результаты.* Результаты педагогического эксперимента выявили, что показатели сформированности навыков автономного обучения экспериментальной и контрольной групп имеют отличия. В экспериментальной группе после формирующего эксперимента у студентов наблюдался более высокий уровень сформированности навыков автономного обучения, чем у студентов контрольной группы, где занятия проходили по стандартной программе. Анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил, что формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков возможно при проектировании процесса обучения.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что формирование навыков автономного обучения студентов факультета иностранных языков будет эффективным, если спроектировать процесс автономного обучения студентов при обучении иностранному языку и если процесс формирования навыков автономного обучения у студентов реализовывать по следующим этапам: подготовка, тренировка, практика, самооценка.

*Заключение.* Педагогический эксперимент показал, что в экспериментальной группе, где проведен формирующий эксперимент, отмечены значимые качественные изменения, в отличие от контрольной группы, в которой эксперимент не проводился.

**Ключевые слова:** автономное обучение, иностранный язык, студенты вуза, иноязычное обучение, навыки, мозговой штурм, дебаты, дискуссия, обучение по станциям, тур по галерее, дневник обучения.

### Основные положения:

- спроектирован процесс формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

### 1 Введение (Introduction)

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по иностранному языку отмечается, что в современной ситуации развития нашего общества знание иностранного языка становится востребованным в интеллектуальной и практической деятельности. Однако, как свидетельствует статистика, многие студенты факультета иностранных языков не овладевают изучаемым языком на необходимом уровне в процессе профессиональной подготовки. По окончании вуза положение может ухудшиться из-за отсутствия дальнейшей регулярной работы по поддержанию уровня практического владения языком в условиях профессиональной деятельности. Следовательно, особую значимость в этой связи приобретает формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Проблема развития умений учебной автономии вызывает сегодня

большой интерес как у отечественных, так и у зарубежных исследователей (Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, Е. А. Насонова, Т. Ю. Тамбовкина, Л. В. Трофимова, И. Н. Хмелидзе, И. И. Халеева, Helmut J. Vollmer, Marc Smasal M. A., C. Nodari, B. Schmenk, D. Little, H. Holec). Концепция продуктивного развивающего образования определяет в наше время и концепцию лингвистического образования, выделяя в ней развитие креативности и автономности личности в процессе изучения языка и культуры [1].

В лингводидактике широко используется понятие «учебная автономия», но до сих пор не существует единой трактовки. Термин «учебная автономия» стал упоминаться ещё до начала Болонского процесса. В своей работе «Стратегии обучения на уроке иностранного языка» Марк Смазаль А. М. дает определение учебной автономии как способности брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой деятельности: установление

целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата [2]. В. Тенсхоф и его коллеги придерживаются мнения, что обучающиеся, которые проявляют инициативу в обучении, успевают больше и лучше тех, кто пассивен [3]. Таким образом, понятие «автономное обучение» рассматривается ими как ответственность обучающихся за изучение нового материала и распределение этой ответственности в процессе учёбы [4].

Отличное от представленных выше мнение имеет Барбара Шменк, которая рассматривает учебную автономию как ответственность за собственный процесс обучения и одновременно с этим, как способность самостоятельно принимать решения, критически анализировать результаты своего труда [5]. Определяя понятие «учебная автономия», К. Нодари акцентирует самостоятельный подход к обучению, исходящий от учащегося, а также обращает внимание на то, что ни одно учебное заведение не способно снабдить учащегося

полным набором знаний, которые понадобятся в жизни, поэтому важно научить его думать и учиться [6].

В отечественной методике обучения иностранным языкам вопросу автономного обучения также посвящено много работ. Н. Ф. Коряковцева дает следующее определение: «автономное обучение» – это способность человека осознанно осуществлять образовательную деятельность с целью создания личностного образовательного продукта; способность рефлексировать и оценивать результаты своей деятельности, накапливая положительный опыт; творчески взаимодействовать с субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности [7].

В трактовке Е. Н. Солововой акцентируется важность сотрудничества обучающегося и преподавателя: учебная автономия подразумевает «равную, разделённую ответственность обучающихся и педагогов за результаты учебной деятельности» [8]. Е. Е. Бухтеева и О. И. Кравец понимают под автономным обучением «личностную характеристику моло-

дого человека, которая включает определенные свойства, такие, как активность, свобода выбора, принятие ответственности, способность к самоуправлению» [9, с. 39]. Ю. А. Райсвих при этом акцентирует внимание на важность такой личностной функции, как самообразование, под которой понимается целенаправленная, специфическая деятельность, управляемая самой личностью обучающегося [10, с.12].

Резюмируя вышеизложенное, под термином «автономное обучение» понимаем организованную, управляемую, совместную с преподавателем продуктивную образовательную деятельность с целью создания личностного образовательного продукта, включающую рефлексия, творческое взаимодействие обучающегося с образовательной средой, а также субъектами образовательной деятельности.

Можно сделать вывод о том, что в настоящий момент учеными описана сущность понятия «автономное обучение», доказана необходимость её формирования, выдвинут принцип автономного обучения, который

предполагает, что учитель должен научить учащихся осознанно выполнять различные задания, понимая, для чего они выполняются, как их выполнение будет влиять на результат обучения. Применение данного принципа поможет более эффективно использовать имеющийся у студента опыт в изучении иностранного языка и нацелить его на дальнейшее изучение [11, с. 97]. Тем не менее, мало изученным остаётся вопрос о том, как формировать автономное обучение в процессе преподавания иностранного языка. Мы разделяем мнение Н. Ф. Коряковцевой о том, что актуализация самостоятельной учебной деятельности учащихся по изучению языка и знакомству с иноязычной культурой повысит уровень их автономии в образовательной и языковой среде [12]. Таким образом, можно сформулировать цель исследования: повысить уровень автономии студентов при изучении иностранного языка путём использования специально подобранных упражнений и заданий и проверить эффективность их использования в процессе опытно-экспериментальной работы.

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

В декабре 2018 года проведён педагогический эксперимент среди студентов четвертого курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профильная направленность: Английский язык. Иностраный язык. Состав экспериментальной группы: 12 человек; состав контрольной группы: 10 человек. На занятиях со студентами экспериментальной группы были использованы некоторые формы работы, способствующие развитию навыков автономного обучения. Студенты контрольной группы продолжали занятия по стандартной программе.

«Мозговой штурм» – это коммуникативное упражнение, в течение которого студенты разрабатывают семантические поля на определенную тему, которые представляются в графически упорядоченном и логически связанном виде. Данные идеи

способствуют запоминанию слов и выражений, установлению причинно-следственных связей, что служит планом для построения самостоятельных высказываний, составления рассказа с заданной лексикой. Следующая групповая форма организации автономного обучения – проведение дебатов [13]. Данная технология позволяет развивать коммуникативные навыки студентов, критическое мышление, умение аргументированно вести полемику, отстаивать своё мнение, основываясь на знаниях и логические рассуждения. Решение проблемных задач в группе – одно из продуктивных средств активизации автономной учебной деятельности в аудитории [14]. Любая проблемная ситуация включает в себя саму проблему, процесс её решения, субъект, осуществляющий этот процесс, т. е. обучаемого, возможность и потребность обучающегося решить проблемную задачу [15]. Решение проблемных задач способствует повышению мотивации, стимулированию самостоятельности обучаемых. Важную роль в процессе выполнения таких заданий играет произвольное

запоминание языкового материала и развитие умений автономной деятельности в группе [16, с. 13].

Дискуссия выполняется в групповом режиме на занятии. Важной характеристикой дискуссии, отличающей её от других видов спора, является аргументированность. Обсуждая спорную (дискуссионную) проблему, каждая сторона, оппонировав мнению собеседника, аргументирует свою позицию [17, с. 40]. Регулярная автономная работа над заданием такого рода дает студенту более глубокие и прочные знания, учит применять полученные знания на практике.

«Обучение по станциям» – одна из современных методик, которая применяется как для итогового контроля, так и при аудиторной работе над темой. Данная технология позволяет подойти к процессу обучения дифференцированно, так как каждый студент работает в своем индивидуальном темпе и по своему индивидуальному плану. При работе по данной методике преподавателю отводится роль наблюдателя, но он при этом в любой момент может помочь

обучающимся. Похожей формой работы является «тур по галерее» (Galeriegang). Подготовительная фаза заключается в выполнении конкретного задания в группе и его визуализации на листе ватмана. Все группы получают карточки с буквами (А, В, С, D) и каждому члену команды присваивается своя буква, затем формируются новые команды с одинаковыми буквами (А, А, А, А; В, В, В, В...). Вновь образованные группы передвигаются по аудитории от одной наглядной работы к другой как в галерее во время экскурсии, в идеале в каждой группе должен быть участник, способный провести презентацию очередной работы [18, с. 204]. «Обучение по станциям», как и «тур по галерее», помогают развивать чувство самоконтроля, чувство ответственности за выполнение поставленной задачи.

Больше свободы и независимости даёт обучающимся «еженедельный график выполнения заданий». В данном графике обучающиеся планируют рабочие задания, которые они должны выполнять в течение недели. При этом они несут ответст-

венность за их своевременное выполнение. Важно отметить, что преподавателю необходимо выбирать упражнения, которые студенты могут выполнить в данный момент времени и могут решить самостоятельно.

Следующая форма организации автономного обучения – это дневник обучения. В таких дневниках обучающиеся делают регулярные записи о собственном обучении. Он может иметь вид тетради или представлять собой электронный документ. Дневники могут быть написаны в виде монолога или в виде диалога между студентом и преподавателем, а записи могут быть свободно сформулированы. Преимущество такой определенной структуры опроса состоит в том, что написание учебного дневника не занимает слишком много времени и студенты могут отслеживать свой учебный процесс.

### **3 Результаты (Results)**

При проведении констатирующего эксперимента проведен диагностический комплекс для выявления первоначального уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и кон-

трольной групп. Анализ результатов диагностики выявил недостаточный уровень сформированности навыков автономного обучения. В ходе формирующего эксперимента использованы специально подобранные упражнения и задания, способствующие формированию навыков автономного обучения в процессе обучения экспериментальной группы. На контрольном этапе эксперимента проведен диагностический комплекс, позволяющий сравнить уровни сформированности навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты выявили, что показатели сформированности навыков автономного обучения экспериментальной и контрольной групп имеют отличия. В экспериментальной группе студенты имеют более высокий уровень сформированности навыков автономного обучения, чем у студентов контрольной группы, где занятия проходили по стандартной программе. Анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил, что формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных

языков возможно при проектировании процесса обучения.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Процесс формирования навыков автономного обучения у студентов Е. А. Насонова делит на этапы: подготовка, тренировка, практика, самооценка [19, с. 319]. На этапе подготовки задача преподавателя состоит в том, чтобы заинтересовать обучающегося, познакомить со стратегиями, позволяющими организовывать автономную учебную деятельность по изучению иностранного языка, помочь преодолеть трудности. На втором этапе преподаватель даёт рекомендации обучающимся, как выбрать свой индивидуальный стиль изучения языка, объединяя разные учебные стратегии. На третьем этапе возможна относительно полная автономия, когда обучающийся способен учиться автономно без особого участия преподавателя. На четвёртом уровне обучающиеся способны самостоятельно оценить результаты и провести в случае необходимости коррекционную работу. Мы видим, что основную работу по формированию навыков автономного обучения у студентов препода-

ватель осуществляет на первых двух этапах. В. В. Борщёва и Я. Г. Григорян дают следующие рекомендации для преподавателей иностранного языка [20, с. 45]:

- совместно планировать учебный процесс;
- предлагать обучающимся все способы по изучению материала;
- применять инновационные технологии;
- анализировать результаты самостоятельной работы;
- способствовать формированию групп самообучения;
- составлять портфолио;
- вести дневник обучения;
- составлять еженедельный план;
- показывать учебные стратегии.

Перенос акцента с обучения языку на его изучение подразумевает освоение учебных стратегий, под которыми мы понимаем определенные действия, их очерёдность, а также особые методы, которые используют обучающиеся для того, чтобы улучшить эффективность своего обучения.

#### 5 Заключение (Conclusion)

Актуальность данного исследования определяется повышением



требований к навыкам автономного обучения у студентов с целью повышения их мобильности и конкурентоспособности на рынке труда. Проведенный педагогический эксперимент показал, что в эксперименталь-

ной группе, где был проведен формирующий эксперимент, отмечены значимые качественные изменения, в отличие от контрольной группы, в которой эксперимент не проводился

### Библиографический список

1. Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ / И. И. Халеева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. М.: МГЛУ, 2014. № 698. С. 9-14.
2. Marc Smasal M. A. Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften // Universität Kassel: Fachbereich 02, Institut für Anglistik/Amerikanistik Fremdsprachenlehr- und lernforschung, 2010. №2. P. 171-188 (на немецком).
3. Tönshoff, Wolfgang Christ, Herbert Krumm, Hans-Jürgen Lernerstrategien // Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. FranckeVerlag, 2013. 581p. (на немецком).
4. Helmut J. Vollmer, Herbert Krumm, Hans-Jürgen Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen #Pluralität und Bildung. Wiesbaden, 2008. № 34(7). P. 213-234 (на немецком).
5. Schmenk, Barbara Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop. Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie // Profil. 2010. №2. P. 11-26 (на немецком).
6. Nodari C., Steinmann C. Lernerautonomie. Lernerautonomie. In H.-J. Krumm, G. Ungeheuer, & H. E. Wiegand (Hrsg.) // Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin, 2010. 216 p. (на немецком).
7. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева // учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». М.: Академия, 2010. 192 с.
8. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е. Н. Соловова // Вестник МГИМО Университета, 2013. №6 (33). С.67-70.
9. Личностно ориентированный подход как основа учебной автономии / Е. Е. Бухтеева [и др.] // Среднее профессиональное образование, 2014. № 12. С. 38-40.
10. Райсвих Ю. А. Личностная функция самообразования бакалавров педагогики: аксиологический аспект / Ю.А. Райсвих [и др.] // Иностранные языки: лингвистические и методологические аспекты. 2018. №4. С. 9-15.

11. Методологические основы обучения иностранным языкам : учебное пособие / С. Л. Мишланова [и др.]. Челябинск: Цицеро. 2018. 167 с.
12. Концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательных организациях в рамках «Московского стандарта качества образования» / Н. Ф. Коряковцева, И. А. Краева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. №715. С. 9-20.
13. Формы автономного обучения в техническом вузе в группах ESP (английский для специальных целей) / Т. Д. Маргарян // Гуманитарный вестник. 2014. №2(16). С. 10.
14. Коммуникативное взаимодействие в процессе подготовки бакалавров педагогического образования: аксиологический подход / Е. А. Бароненко [и др.] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 7. С. 30-35.
15. Профессиональная межкультурная коммуникация как общеевропейский инструмент в проектировании единого образовательного пространства / В. В. Сафонова // СОТИС – социальные технологии, исследования. 2017. №4(84). С.21-29.
16. Актуализация профессионального контекста ситуативной направленности как одно из условий подготовки будущих учителей к межкультурному общению / О. В. Мухаметшина [и др.] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 5. С. 24-29.
17. Создание условий для реализации коммуникации на уроке иностранного языка / Л. А. Белова [и др.]. // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово. 2017. С. 37-41.
18. Использование методов В. Маттеса для развития коммуникативной компетенции студентов, изучающих немецкий язык / А. В. Слабышева [и др.] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5-3 (71). С. 204-206.
19. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению / Е. А. Насонова. // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2009. №4. С. 318-322.
20. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / В. В. Борщёва [и др.] // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 43-48.

**E. B. Bystrai<sup>1</sup>, M. G. Zasedateleva<sup>2</sup>, T. V. Shtykova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-5976-3465

Academic Title of Professor,

Doctor of Sciences (Education), Head, Department of German Language and German Language Teaching Methods South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: bistraieb@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-9479-2050

Candidate of Sciences (Philology),  
Associate Professor, Department of the German Language and German Language  
Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: zassedateleva@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-5256-5885

Academic Title of Associate Professor,  
Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department  
of the German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State  
Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shtykovatv@cspu.ru*

## **FORMING SKILLS AUTONOMOUS TRAINING FOR STUDENTS OF THE FOREIGN LANGUAGE FACULTY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

### **Abstract**

*Introduction.* The article is devoted to the consideration of the concept of "autonomous learning" in the works of domestic and foreign researchers. Particular attention is paid to the study of the problem of developing the skills of educational autonomy among students of the faculty of foreign languages. The purpose of the article is to describe the process of forming the skills of autonomous learning from students in teaching a foreign language, to theoretically substantiate and show its effectiveness in the process of experimental work.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of the scientific literature on the problem in the works of domestic and foreign scientists, regulatory and legislative acts of the Russian Federation on higher professional education; method of pedagogical project, diagnostic methods, including observation, questioning, testing, data processing methods.

*Results.* It is emphasized that the development of skills for autonomous teaching of students of the Faculty of Foreign Languages will be effective if we design the process of autonomous teaching of students in teaching foreign language and if the process of developing the skills of autonomous teaching of students is implemented in the following stages: preparation, training, practice, self-assessment.

*Discussion.* It is emphasized that the formation of skills of autonomous learning from students of the faculty of foreign languages will be effective if a model is developed to develop the skills of autonomous learning from students in teaching a foreign language; if pedagogical conditions of functioning of the proposed model of the formation of autonomous learning skills among students of the faculty of foreign languages will be determined, scientifically substantiated and implemented when teaching a foreign language.

*Conclusion.* Conclusion the pedagogical experiment showed that in the experimental group, where the formative experiment was conducted, significant qualitative changes were noted, in contrast to the control group, in which the experiment was not conducted.

**Keywords:** autonomous learning, foreign language, university students, foreign language training, skills, brainstorming, debates, discussion, training in stations, gallery tour, learning diary.

**Highlights:**

The process of developing the skills of autonomous learning from students of the faculty of foreign languages is designed.

### References

1. Khaleeva I. I. (2014) *Semantika ustoychivogo razvitiya kak osnova lingvisticheskogo obrazovaniya v RF i SNG* [The semantics of sustainable development as the basis of linguistic education in the Russian Federation and the CIS] *Herald of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, MGLU*, 698, 9-14 (in Russian).
2. Smasal Marc M. A. (2010) Learning strategies in foreign language teaching. A Workshop for the interdisciplinary education and training of Foreign Language teachers. *University of Kassel: Department 02, Institute of English / American Studies Foreign Language Teaching and learning research*, 2, 171-188 (in Germany).

3. Tönshoff, W. Ch., Krumm H. H.-J. (2013) Learning strategies. Foreign Language Instruction Manual. *Tübingen and Basel: A. Francke Verlag*, 581 (in Germany).
4. Vollmer H. J., Krumm H. H.-J. (2008) Foreign language didactics in transition: between self-image and foreign understanding. *Plurality and education, Wiesbaden*, 34(7), 213-234 (in Germany)
5. Schmenk B. (2010) Educational philosophic idealism, experience-saturated practical orientation, didactic Hiphop. A brief history of learner autonomy. *Profile*, 2, 11-26 (in Germany).
6. Nodari C., Steinmann C. (2010) Student autonomy. *Student autonomy. In H.-J. Krumm, G. Ungeheuer, & H. E. Wiegand (Eds.). Manuals for language and Communication Studies. Berlin*, 216 (in Germany).
7. Koryakovceva N. F. (2010) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnyye obrazovatel'nyye tekhnologii* [Theory of Teaching Foreign Languages: Productive Educational Technologies] *Textbook for university students enrolled in the specialty "Theory and methods of teaching foreign languages and cultures"*, M, Academy, 192 (in Russian).
8. Solovova E. N. (2013) *Perspektivnyye napravleniya razvitiya vuzovskoy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Prospective directions of development of the university methodology of teaching foreign languages] *Herald of MGIMO University*, 6(33), 67-70 (in Russian).
9. Bukhteeva, E., E. Kravets O. I. (2014) *Lichnostno orientirovannyj podxod kak osnova uchebnoj avtonomii* [Personality-oriented approach as a basis of educational autonomy] *Secondary vocational education*, 12, 38-40 (in Russian).
10. Raysvikh Y. A (2018) *Lichnostnaya funkciya samoobrazovaniya bakalavrov pedagogiki: aksiologicheskij aspekt* [the Personal function of self-education of bachelors of pedagogics: axiological aspect] *Foreign languages: linguistic and methodological aspects*, 4, 9-15 (in Russian).
11. Mishlanova S. L. (2018) *Metodologicheskie osnovy obucheniya inostranny'myazykam* [Methodological bases of teaching foreign languages] *Chelyabinsk: Cicero*, 167 (in Russian).
12. Koryakovtseva, N. F., Kraeva I. A. (2015) *Kontseptsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh v ramkakh «Moskovskogo standarta kachestva obrazovaniya»* [The concept of teaching foreign languages in general education organizations in the framework of the "Moscow standard of education quality"] *Herald of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 715, 9-20 (in Russian).
13. Margaryan T. D. (2014) *Formy avtonomnogo obucheniya v tekhnicheskome vuze v gruppakh ESP (angliyskiy dlya spetsial'nykh tseley)* [Forms of autonomous education in a technical college in ESP groups (English for special purposes)] *Gumanitarnyy vestnik*, 2(16), 10. (in Russian).
14. Baronenko E. A. (2017) *Kommunikativnoye vzaimodeystviye v protsesse podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: aksiologicheskij podkhod* [Communicative interaction in the preparation of bachelors of pedagogical education: axiological approach] *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 7, 30-35 (in Russia).
15. Safonova V. V. (2017) *Professional'naya mezhkul'turnaya kommunikatsiya kak obshcheyevropeyskiy instrument v proyektirovaniy yedinogo obrazovatel'nogo prostranstva* [Professional intercultural communication as a European instrument in the design of a unified educational space]

sional intercultural communication as a pan-European tool in the design of a single educational space] *SOTIS - social technologies, research*, 4(84), 21-29 (in Russian).

16. Mukhametshina O. V. (2016) *Aktualizatsiya professional'nogo konteksta situativnoy napravlenosti kak odno iz usloviy podgotovki budushchikh uchiteley k mezhkul'turnomu obshcheniyu* [The actualization of the professional context of a situational orientation as one of the conditions for the preparation of future teachers for intercultural communication] *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 5, 24-29 (in Russian).

17. Belova L. A. (2017) *Sozdanie usloviy dlya realizatsii kommunikatsii na uroke inostrannogo yazyka* [Creating conditions for the realization of communication at a lesson of a foreign language] *Theoretical and applied aspects of linguistic education, Kemerovo*, 37-41 (in Russian).

18. Slabysheva A. V., (2017) *Ispol'zovanie metodov V. Mattesa dlya razvitiya kommunikativnoy kompetentsii studentov, izuchayushhix nemetskij yazyk* [Using the methods of W. Matthes for the development of communicative competence of students learning the German language] *Philological Sciences. Theory and practice*, 5-3 (71), 204-206 (in Russian).

19. Nasonova E. A. (2009) *Razvitie uchebnoy avtonomii studentov neyazykovykh vuzov pri obuchenii inoyazychnomu obshheniyu* [Development of educational autonomy of students of non-linguistic universities in teaching foreign language communication] *Herald of the faculty of Humanities of Ivanovo state University of chemical technology*, 4, 318-322 (in Russian).

20. Borshcheva V. V. (2014) *Razvitie uchebno javtonomii studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovomvuzе* [Development of educational autonomy of students in the process of learning a foreign language in a non-linguistic University] *Herald of the Moscow state humanitarian University. Pedagogy and psychology*, 1, 43-48 (in Russian).

**DOI:10.25588/CSPU.2019.66.57.004**

**УДК 808**

**ББК 83.011**

**Ю. А. Гимранова**

ORCID № 0000-0002-8764-5439

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

*E-mail: gimranovajua@cspu.ru*

**МЕТОДИКА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ  
НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

**Аннотация**

*Введение.* На сегодняшний день интертекстуальный подход к анализу текстов является одним из ведущих в литературоведческой науке. Это делает необходимым обучение будущих учителей русского языка и литературы методике данного анализа, что обуславливает актуальность статьи. Цель исследования заключается в разработке методических основ обучения навыкам выявления специфики и интерпретации интертекстуального диалога в художественных текстах.

*Материалы и методы.* В процессе исследования были использованы культурно-исторический подход к проблеме межтекстовых взаимодействий, а также методики сопоставительного, герменевтического, рецептивного, интертекстуального анализа.

*Результаты.* В статье представлены уровни интертекстуального анализа, которыми должен овладеть студент, а также классификация интертекстуальных элементов, систематизирующая все виды отсылок к претекстам.

*Обсуждение.* Представленная методика работы с интертекстуальным анализом позволяет студентам не испытывать сложности в выделении заимствований из классических претекстов, систематизировать выделенные элементы и устанавливать смысловую нагрузку отсылок. В статье показано практическое применение данной методики – интертекстуальный анализ «Сказки о золотом петушке» М. и С. Дяченко.

*Заключение.* Разработанная методика интертекстуального анализа помогает раскрыть не только отсылки к прецедентным текстам, но и исследовать трансформировавшуюся смысловую нагрузку заимствованных элементов.

**Ключевые слова:** методика, интертекстуальность, анализ, интертекст, прецедентный текст, фигуры интертекста, претекст.

**Основные положения:**

1. Даны основные составляющие интертекстуального анализа, который не сводится только к нахождению отсылок к прецедентному тексту, а включает в себя также выявление статуса заимствованных единиц, их систематизацию, анализ связей с претекстом и изучение смысловых трансформаций этих элементов во вторичном тексте.

2. Разработана классификация интертекстуальных элементов на основе исследования Н. А. Фатеевой и Е. В. Михиной.

3. Сделан интертекстуальный анализ «Сказки о золотом петушке» М. и С. Дяченко, в ходе которого обнаружены проявления архитектуральности (отсылка к жанру), метатекстуальности (интертекст-пересказ с вариативной концовкой) и собственно интертекстуальности (аллюзии без атрибуции).

**1 Введение (Introduction)**

Активно разрабатываемый сегодня отечественной литературоведческой наукой (Н. А. Фатеева, М. Л. Гаспаров, А. К. Жолковский, И. П. Смир-

нов, В. Б. Катаев, Н. А. Кузьмина, О. В. Богданова, Т. Н. Маркова и др.) интертекстуальный подход к современной культуре диктует необходимость развития исследовательских



способностей студентов, что, в свою очередь, мотивирует поиски продуктивных методов обучения данному виду анализа. Формирование умения выявлять специфику интертекстуального диалога и выработка навыков проведения оценки текстов, вступающих в такие взаимоотношения, является первостепенной задачей современного филологического образования. Способность выпускника факультета к интерпретации текста в интертекстуальном аспекте проецирует будущую благополучность функционирования специалиста в профессиональной сфере деятельности. Цель исследования: выявить основные методы определения межтекстовых связей и фигур интертекста, то есть конкретных приемов, создающих эти связи.

## 2 Материалы и методы

Для решения поставленной цели мы использовали культурно-исторический подход к проблеме оценки интертекстуальности. В процессе исследования использовались методики сопоставительного (А. Н. Веселовский), герменевтического (Ф. Д. Э. Шлейермахер, Х. Г. Гадамер, В. Дильтей, Э. Д. Хирш), рецептивного (Р. Ингар-

ден, М. Риффатер, Г. Яусс, Ж. Делез, М. Фуко), интертекстуального (Р. Барт, Ю. Кристева, Н. А. Фатеева) анализа.

## 3 Результаты (Results)

Вслед за Н. С. Болотновой [1, с. 472] мы выделяем 5 составляющих интертекстуального анализа, а именно:

1. Определение «чужого» в рассматриваемом тексте;
2. Выявление статуса заимствованных единиц;
3. Систематизация;
4. Анализ обозначенных связей с претекстом;
5. Изучение всех возможных смысловых трансформаций и функций элементов первоисточника во вторичном тексте.

Безусловно, самым сложным является нахождение самого элемента заимствования, «чужого» слова. Так, М. Л. Гаспаров подчеркивает: «Интертекстуальный анализ до сих пор остаётся скорее искусством, чем наукой. Отчасти потому, что не решён исходный вопрос: где кончается интертекст и начинается случайное совпадение» [2, с. 3]. Но определив конкретные рамки элемента заимст-

ования, можно избежать отмеченного затруднения. Так, В. П. Москвин выделяет в качестве предмета интертекстуального подхода, во-первых, «речевые единицы, содержащие указание на источник, в частности, цитаты» и, во-вторых, «коммеморатные единицы», «интертекстуально отмеченные, текстуально связанные единицы, обладающие сильными ассоциациями» [3, с. 117-118].

Установив единицу, заимствованную из прецедентного текста, можно перейти к следующему уровню анализа – систематизации, и определить конкретные формы литературной интертекстуальности. Наиболее удобной для работы со студентами мы считаем классификацию Н. А. Фатеевой, потому что она разделяет виды интертекстуальных отсылок с подробным обоснованием. Но требуются небольшие дополнения: необходимо внести термин «реминисценция» и дать его четкое разграничение с аллюзией, которое вытекает из характера заимствования: сделано оно сознательно или невольно. Также, вслед за Е. В. Мухомовой [4], мы вводим в систему ономастические включения, то есть припоминание во вторичном тек-

сте фамилии классика или факта его биографии.

Получается следующая классификация интертекстуальных элементов:

1. Собственно интертекстуальность, образующая конструкции «текст в тексте»:

1.1. Цитаты – дословное воспроизведение заимствованного элемента с указанием источника;

1.1.1. Цитаты с атрибуцией;

1.1.2. Цитаты без атрибуции;

1.2 Аллюзии – «сознательно используемые отсылки к известному высказыванию, факту литературной, исторической и политической жизни либо к художественному произведению» [5, с. 27];

1.2.1 Аллюзии с атрибуцией;

1.2.2. Неатрибутированные аллюзии;

1.3. Реминисценции – невольная отсылка, напоминающая о другом художественном произведении, факте биографии и культурной жизни.

1.4. Цитонные тексты.

2. Паратекстуальность, или отношение текста к своему заглавию, эпиграфу, послесловию:

2.1 Цитаты-заглавия;

2.2. Эпиграфы.

3. Метатекстуальность как пересказ и комментирующая ссылка на претекст:

- 3.1. Интертекст-пересказ;
- 3.2. Вариации на тему претекста;
- 3.3. Дописывание «чужого» текста;
- 3.4. Языковая игра с претекстами.

4. Гипертекстуальность как осмеяние или пародирование одним текстом другого.

5. Архитекстуальность как жанровая связь текстов;

6. Иные модели и случаи интертекстуальности;

6.1. Интертекст как троп или стилистическая фигура;

6.2. Интермедиальные тропы и стилистические фигуры;

6.3. Заимствование приема.

6.4. Ономастические цитаты и ссылки на факты биографии писателя.

7. Поэтическая парадигма [6].

Следуя этому разделению, студенты систематизируют выявленные в тексте отсылки к претексту. Далее

следует уровень анализа, посвященный изучению смысловых связей вторичного текста с прецедентным, актуализация авторского замысла в исследуемом произведении и обозначение функций интертекста.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Рассмотрим интертекстуальный анализ «Сказки о золотом петушке» (1999 г.) Марины и Сергея Дяченко по предложенной методике.

*Выявление «чужого» в рассматриваемом тексте.*

Само название рассказа современных писателей отсылает читателя к одноименному прецедентному тексту А. С. Пушкина. Прочитав текст, мы видим, что Дяченко пересказывают классический сюжет, переписывая его концовку, а также используют большое количество почти дословных отсылок к претексту

*Выявление статуса заимствованных единиц (Таблица 1).*

Таблица 1 — Определение во вторичном тексте заимствований из прецедентного текста

Table 1 — Definition in the secondary text of case-law borrowings

Заимствование	Прецедентный текст (А. С. Пушкин)	Вторичный текст (М. и С. Дяченко)
1	2	3
Заглавие	«Сказка о золотом петушке»	«Сказка о золотом петушке» с подзаголовком «рассказ»
Жанровая номинация	Волшебная литературная сказка	Жанровая номинация сохраняется, но в тексте присутствуют признаки жанра новеллы (поворот сюжета, проработанность образов, психологическая мотивировка поступков)
Сюжет	История гибели от собственных пороков (жадность, глупость, зависть, похоть, неблагодарность) царя Дадона	Изменяется концовка сюжета. Традиционная история расплаты за свои проступки становится описанием страданий надломленного человека, который в минуту выбора принимает правильное решение и не идет на поводу собственных желаний, решая выбрать всеобщее, а не единоличное благо.
Элементы, содержащие указание на первоисточник, ассоциативно соотносящиеся с претекстом	«Снова <i>восемь дней</i> проходят, Люди в страхе дни проводят, <i>Петушок кричит опять</i> , Царь скликает третью рать И ведет ее к востоку...» [7]  «— Царь! — отвечает мудрец, — <i>Разочтемся</i> наконец <i>Помнишь?</i> За мою услугу <i>Обещался</i> мне, как другу...» [7]	«И город, и дворец в напряжении ждали <i>восемь дней</i> , и вот <i>петушок кричит опять</i> , а это значит, что теперь Дадон должен собирать остатки войска...» [8]  «— Нам время <i>рассчитаться</i> , — продолжал чародей тем же ровным мелодичным голоском. — Получая птицу, ты давал <i>обещание</i> . <i>Помнишь?</i> » [8].

Окончание таблицы 1

1	2	3
	«Вдруг раздался <i>легкий звон</i> , И в глазах у всей столицы Петушок спорхнул со спицы...» [7] и пр.	«...в тишине – <i>тихий звон</i> ... Эти короткие крылья оказались спо- собны поднять грузное тулово» [8] и пр.

*Систематизация*

таблицу графой «Интертекстуальный элемент» (Таблица 2).

Ориентируясь в приведенной выше классификации интертекстуальных заимствований, студенты дополняют

Таблица 2 — **Распределение интертекстуальных единиц в соответствии с предложенной классификацией**

Table 2 — **Distribution of intertextual units in accordance with the proposed classification**

Заимствование	Прецедентный текст А. С. Пушкина «Сказка о золотом петушке»	Вторичный текст М. и С. Дяченко «Сказка о золотом петушке»	Интертекстуальный элемент
1	2	3	4
Заглавие	«Сказка о золотом петушке»	«Сказка о золотом петушке» с подзаголовком «рассказ»	Паратекстуальность: цитата-заглавие
Жанровая номинация	Волшебная литературная сказка	Сказка + новелла	Архитекстуальность
Сюжет	Расплата за грехи	История сильного человека, способного совершить верный выбор	Метатекстуальность: интертекст-пересказ с вариативной концовкой

Методика интертекстуального анализа художественного произведения на филологическом факультете

Педагогические науки

1	2	3	4
Элементы, содержащие указание на первоисточник, ассоциативно соотносящиеся с претекстом	Сходные речевые элементы, которые составляют весь рассказ Дяченко и ассоциативно или буквально соотносятся со сказкой Пушкина		Интертекстуальность: аллюзии и цитаты без атрибуции

*Анализ и интерпретация обозначенных связей с претекстом, его смысловых трансформаций и функций элементов первоисточника во вторичном тексте.*

Паратекстуальность в номинации текста служит основной цели: обозначению жанра произведения. Сказочность позволяет Дяченко создать текст с установкой на фантастичность повествования, невзирая на условность определенных ситуаций. Это является и проявлением архитектуальности, жанровой преемственности. Еще одна цель Дяченко (возможно, главная), которой служит дословная цитата в заглавии, – это охват как можно большей читательской аудитории, не случайно отсылка идет к знакомому всем с детства произведению Пушкина.

Однако следует отметить, что традиционные элементы сказки: зачин

(«Негде в тридевяти царстве, В тридесятом государстве...» [7]), концовка («Сказка ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок!» [7]) и троекратный повтор (царь отправляет в поход старшего, затем младшего сына, после едет сам) не переходят во вторичный текст. Данный факт объясняет жанр текста Дяченко, который является, скорее, новеллой, совмещающей в себе черты триллера с элементами саспенса, а не детской сказки с установкой на мораль. Жанровую характеристику сказки конца XX века подчеркивает и проработанность образов. Дана предыстория шамаханской царицы, которая показана в большей степени испуганной девушкой, «затравленным зверенышем» [8], нежели злом неизвестного происхождения. Образ главного героя, с чьей точки зрения разворачивается повествование, царя Дадона, также хорошо разработан: любящий

отец, страдающий, надломленный человек, ставящий интересы государства на первое место. Убийство звездочета-скопца, которое совершает пушкинский персонаж, поддавшись эмоциям, остается лишь в мыслях Дадона Дяченко: «...опустить бы сейчас жезл на твою голову, старик. И все равно не вернуть прежний мир, рухнувший со смертью Тоши и Гриши, и не удержать этот совершенный как мыльный шар, и столь же недолговечный...» [8]. Углубленная характеристика царя Дадона в сказке XX веке как рассудительного правителя делает возможным новеллический поворот сюжета, и концовка повествования становится прямо противоположной классической: шамаханская царица отдана звездочету. Спокойствие, трезвомыслие, уравновешенность главного героя побеждает внутреннюю тягу к греху и пороку, противостоять которой пушкинский Дадон не смог.

Само повествование является интертекстом-пересказом с вариативной концовкой, а значит, проявлением метатекстуальности по классификации Фатеевой. Современным писателям приходится включать в

повествование пересказ сюжета претекста, чтобы, во-первых, обозначить границы заимствования в новом тексте, во-вторых, определить уровень достоверности своей вариации прецедентного текста.

Обилие элементов заимствования, аллюзий и цитат без атрибуции, необходимо Дяченко для создания интертекст-пересказа, для полного погружения в сюжет сказки классического писателя.

### **5 Заключение (Conclusion)**

В статье был проанализирован актуальный прием исследования художественного текста – интертекстуальный. Мы предложили путь данного вида анализа для студентов филологического факультета, акцентировав внимание на систематизации интертекстуальных отсылок и расширив уже ставшую традиционной классификацию Н. А. Фатеевой. Данный метод может быть применим к рассмотрению художественных произведений конца XX – начала XXI века, которые содержат интертекстуальные отсылки к классическим прецедентным текстам.

### Библиографический список

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
2. Гаспаров М. Л. Литературный интертекст и языковой интертекст // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 2002. Т. 61. № 4. С. 3-9.
3. Москвин В. П. Методика интертекстуального анализа // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2015. С. 116-121.
4. Михина Е. В. Чеховский интертекст в русской прозе конца XX – начала XXI веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 с.
6. Фатеева Н. А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Изв. АН Серия литературы и языка. Т. 57. 1998. №5. С. 25-38.
7. Пушкин А. С. [Электронный ресурс] Интернет-библиотека Алексея Комарова [сайт]. URL: <https://ilibrary.ru/text/458/p.1/index.html> (дата обращения: 03.10.19).
8. Дяченко М. и С. [Электронный ресурс] Библиотека Максима Мошкова [сайт]. URL: <http://lib.ru/DYACHENKO/dyach06.txt> (дата обращения: 03.10.19).

**Yu. A. Gimranova**

ORCID No. 0000-0002-8764-5439

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Department of Literature and Methods of Teaching Literature, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

*E-mail: gimranovajua@cspu.ru*

### THE TECHNIQUE OF INTERTEXTUAL ANALYSIS OF A WORK OF ART AT THE FACULTY OF PHILOLOGY

#### Abstract

*Introduction.* Today, the intertextual approach to the analysis of texts is one of the leading in literary science. This makes it necessary to train future teachers of the Russian language and literature in the methodology of this analysis, which determines the relevance of the article. The purpose of the study is to develop methodological foundations for teaching skills to identify specifics and interpret intertextual dialogue in literary texts.



*Materials and methods.* In the process of research, a cultural-historical approach to the problem of intertextual interactions, as well as methods of comparative, hermeneutic, receptive, intertextual analysis, were used.

*Results.* The article presents the levels of intertextual analysis that a student should master, as well as the classification of intertextual elements, which systematizes all types of references to pretexts.

*Discussion.* The presented methodology for working with intertextual analysis allows students not to experience difficulties in extracting borrowings from classical pretexts, to systematize the selected elements and to establish the semantic load of references. The article shows the practical application of this technique – the intertextual analysis of “Tales of the Golden Cockerel” by M. and S. Dyachenko.

*Conclusion.* The developed intertextual analysis technique helps to reveal not only references to precedent texts, but also to investigate the transformed semantic load of borrowed elements.

**Keywords:** intertextuality, intertext, methodology, analysis, case-law text, figures of intertext, pretext.

**Highlights:**

1. The main components of the intertextual analysis are given, which does not come down only to finding references to the case text, but also includes revealing the status of borrowed units, their systematization, analysis of relations with the pretext and studying the semantic transformations of these elements in the secondary text.
2. The classification of intertextual elements based on the research of N. A. Fateeva and E. V. Mikhina.
3. An intertextual analysis of the Tales of the Golden Cockerel was made by M. and S. Dyachenko, during which manifestations of architextuality (a reference to the genre), metatextuality (intertext retelling with a varied ending) and intertextuality proper (allusions without attribution) were found.

## References

1. Bolotnova N. S. *Filologicheskiy analiz teksta : ucheb. Posobiye* [Philological analysis of the text]. M.: Flinta: Nauka, 2009. 520 p.
2. Gasparov M. L. *Literaturnyy intertekst i yazykovoy intertekst* [Literary intertext and language intertext] // *Izvestiya RAN. Ser. lit. i yaz.* 2002. T. 61. № 4. P. 3–9.
3. Dyachenko M. i S. [Elektronnyy resurs] *Biblioteka Maksima Moshkova [sayt]* [Maxim Moshkov Library] URL: <http://lib.ru/DYACHENKO/dyach06.txt> (data obrashcheniya: 03.10.19).
4. *Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatiy* [Литературная энциклопедия терминов и понятий] / gl. red. i sost. A. N. Nikolyukin. – M.: NPK «Intelyak», 2001. 1600 p.
5. Mikhina Ye. V. *Chekhovskiy intertekst v russkoy proze kontsa XX – nachala XXI vekov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Chekhov's intertext in Russian prose of the late XX - early XXI centuries] Yekaterinburg, 2008. 22 p.
6. Moskvina V. P. *Metodika intertekstual'nogo analiza* [Intertextual Analysis Technique] // *Izvestiya VGPU. Filologicheskiye nauki.* 2015. P. 116-121.
7. Fateyeva N. A. *Tipologiya intertekstual'nykh elementov i svyazey v khudozhestvennoy rechi* [Typology of intertextual elements and connections in artistic speech] // *Izv. AN Seriya literatury i yazyka.* T. 57. 1998. №5. P. 25-38.
8. Pushkin A. S. [Elektronnyy resurs] *Internet-biblioteka Aleksey Komarova [sayt]* [Internet library of Alexey Komarov] URL: <https://ilibrary.ru/text/458/p.1/index.html> (data obrashcheniya: 03.10.19).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.13.45.005

УДК 371.01

ББК 74.202.42

**Ю. В. Гольцева**

ORCID № 0000-0002-2165-5896

Кандидат педагогических наук,

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

*E-mail: ulgo@rambler.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ УРОВЕНЬ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована актуальность проблемы формирования у младших школьников умения оценивать уровень достижения планируемых результатов. Цель статьи – обосновать и раскрыть регламентируемую стандартом концепцию работы по формированию умения оценивать уровень достижения планируемых результатов младшими школьниками.

*Материалы и методы.* Основным методом исследования является анализ научной литературы, посвященной проблеме формирования у младших школьников умения оценивать уровень достижения планируемых результатов. А также использовались диагностические методики, позволяющие измерить уровень сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

*Результаты.* Представлены экспериментальные данные по изучению уровня сформированности умения оценивать уровень достижения планируемых результатов освоения программ начальной школы; выявлены и описаны эффективные методы и приемы работы по формированию и оптимизации оценки достижения планируемых результатов младшими школьниками.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результативностью проекта является соответствие формирования у младших школьников умения оценки достижения планируемых результатов требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

*Заключение.* Сделан вывод о том, что развитие самостоятельности учебных действий влечет за собой и изменение системы оценивания.

**Ключевые слова:** формирование умения оценивать уровень достижения планируемых результатов, контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников; система оценивания планируемых результатов.

**Основные положения:**

- описаны экспериментальные данные по изучению уровня сформированности умения оценивать уровень достижения планируемых результатов освоения программ начальной школы;
- представлены методы и приёмы формирования умения оценивать уровень достижения планируемых результатов младших школьников.

**1 Введение (Introduction)**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования как одно из направлений повышения качества образования предусматривает совершенствование оценки образовательного процесса и его результатов.

К настоящему времени в системе образования произошли значительные позитивные изменения. В связи с новыми требованиями в образовательной сфере начальная школа из «школы навыка» должна стать пер-

вым опытом человека – местом пробы своих сил. На этом этапе важно развить инициативу и самостоятельность, сохранить познавательную активность, здоровье и эмоциональное благополучие детей [1].

В России сегодня возникла необходимость в объективном оценивании достижений каждого ученика.

Базовым умением в осуществлении оценочной деятельности учащегося должна стать сформированная готовность к самооценке полученного результата, которая основывается

на личных наблюдениях за ходом выполнения ими различных операций. Использование общей для всех и понятной критериальной основы призвано сформировать у ребенка четкие представления о выполняемой им деятельности. Важно также, чтобы самооценка ученика имела дифференциацию, т.е. она должна «скадываться из оценок своей работы по целому ряду критериев. В таком случае ребенок будет учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания» [2].

## 2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Контрольно-оценочная самостоятельность – это важное субъектное свойство личности, характеризующееся её готовностью к инициативным, осознанным, ответственным действиям по осуществлению контроля и оценки своей деятельности. В структуру контрольно-оценочного акта, лежащего в основе процесса формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, входит четыре взаимосвязанных процесса: потребностно-мотивационный, кон-

трольный, оценочный и корректировочный [3].

Практическая часть исследования заключалась в проведении эксперимента по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Гимназии № 2» акимата города Рудного.

В эксперименте приняли участие учащиеся 3 «В» и 3 «А» классов в количестве 50 человек. 3 «В» составил экспериментальную группу, 3 «А» контрольную (по 25 человек в каждой).

Эксперимент состоял из трех этапов.

Этап 1 – констатирующий.

На этом этапе была проведена первичная диагностика для выявления исходного уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

Для этого были использованы методики: «Волшебная линейка» (Цель: развитие у младших школьников умения осуществлять самоконтроль, самооценку по однозначному

критерию) и «Рисование бабочки» (Цель: выявление сформированности контроля, коррекции и оценки у младших школьников) [4].

Этап 2 – формирующий.

На формирующем этапе эксперимента на протяжении восьми недель с экспериментальной группой проводилась работа, которая предусматривала включение в урок методов и приёмов, способствующих эффективному формированию контрольно-оценочной самостоятельности. При подборе приёмов учитывались индивидуальные и возрастные особенности учащихся. Дети, составлявшие контрольную группу, не включались в формирующий эксперимент.

Этап 3 – контрольный.

На данном этапе была проведена повторная диагностика уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах. Проведен анализ полученных результатов.

### **3 Результаты (Results)**

На констатирующем и контрольном этапах экспериментальной рабо-

ты было проведено изучение уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности детей экспериментального и контрольного классов.

Для проведения диагностики использовались методики «Волшебная линейка» и «Рисование бабочки».

Анализ диаграмм на констатирующем этапе эксперимента показал, что высокий уровень сформированности самоконтроля и самооценки в экспериментальном классе составлял 36 %, а в контрольном классе – 40 %.

Средний уровень сформированности контроля, коррекции и оценки в экспериментальном классе составлял 40 %, а в контрольном – 44 %.

Низкий уровень сформированности контроля, коррекции и оценки в экспериментальном классе составлял 20 %, а в контрольном классе – 16 %.

В третьем классе большинство детей относятся к среднему уровню развития самооценочной деятельности, мало детей, способных к высокому уровню по этому показателю.

Следовательно, способность к самооценке и рефлексии у младших

школьников окончательно не сформирована.

В результате исследования было выявлено следующее: в экспериментальной группе у 16 % детей низкий уровень, отсутствие ориентации, средств контроля и несовпадение оценки по отношению к выполненной работе, в контрольной группе – 16 %.

В экспериментальной группе 24 % детей показали средний уровень, дети соотносят с образцом организовано, но линии и границы неровные. Дети имеют средства контроля, которые работают малоэффективно, оценки часто не соответствуют выполненной работе, в контрольной группе – 28 %.

У 56 % детей экспериментальной группы и 52 % контрольной недостаточно высокий уровень. Эта группа умеет анализировать образцы, также дети способны соотносить образец с конечным продуктом деятельности. Учащиеся способны к осуществлению итогового и пошагового контроля и к оцениванию результата учебной деятельности на среднем уровне.

В результате исследования было выявлено следующее: в эксперимен-

тальной группе у 8 % детей низкий уровень, отсутствие ориентации, средств контроля и несовпадение оценки по отношению к выполненной работе, в контрольной группе – 12 %.

В экспериментальной группе 28 % детей показали средний уровень, дети соотносят с образцом организовано, но линии и границы неровные. Дети имеют средства контроля, которые работают малоэффективно, оценки часто не соответствуют выполненной работе, в контрольной группе – 28 %.

У 64 % детей экспериментальной группы и 60 % контрольной достаточно высокий уровень. Эта группа умеет анализировать образцы, также дети способны соотносить образец с конечным продуктом деятельности. Способны к осуществлению итогового и пошагового контроля, и к оцениванию результата учебной деятельности.

Изучив результаты двух диагностик, до и после проведения занятий по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, можно сделать вывод, что наблюдается рост уровня сформированности оценочной самостоя-

тельности младших школьников в экспериментальной группе.

Исходя из полученных результатов, можно констатировать, что обучающиеся экспериментального класса успешно овладевают умениями оценивать свои планируемые результаты, контролировать и корректировать свою деятельность, адекватно оценивать свою работу.

Таким образом, правильная организация учебной деятельности, верно подобранные методы и приёмы позволяют повысить уровень сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, что ведет к развитию умения младших школьников оценивать планируемые результаты.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования система оценки должна быть ориентирована на результат. Новая система оценивания должна содержать в себе новые методы оценивания, которые будут отражать достижения и индивидуальный прогресс ребёнка [5].

При этом оценка в образовательном процессе занимает особое место, так как в соответствии со стандартом является одновременно и целью, и элементом, и средством обучения и учения.

Так, учителю необходимо формировать универсальные учебные действия, а оценка и контрольно-оценочная деятельность в целом входят как самостоятельный элемент содержания образования в состав регулятивных и познавательных универсальных учебных действий [6].

С другой стороны, система оценивания позволяет получать интегральную и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения, отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении планируемых результатов, обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей, отслеживать эффективность образовательной программы [7].

Это предъявляет особые требования на организацию системы оценивания, в частности включение обучающихся в контрольно-оценочную дея-



тельность для формирования у них умений самооценки и самоанализа.

### 5 Заключение (Conclusion)

За последнее десятилетие произошли существенные изменения в содержании современного образования. В частности, стал заметен перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий. Вслед за этим, безусловно, меняется и система оценивания [8].

Итак, оценочная деятельность дает возможность обучающимся и учителю получить информацию о том, соответствует ли качество знаний и умений обучающихся по предмету требованиям программы. На основе этой информации учитель может осуществлять контроль успеваемости обучающихся и формировать у них адекватную самооценку. В ходе обучения также формируется установка на оценивание возможностей каждого [9].

### Библиографический список

1. Ямбург Е. А. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации : практико-ориентированная монография. М.: Бослен, 2013. 256 с.
2. Хлыстова Н. Б. Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников // Пермский педагогический журнал. 2013. №4. С.110-115.
3. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? Рига: Эксперимент, 2013 – 260 с.
4. Панишева К. А. Формирование интереса к учебной деятельности // Молодой ученый. 2016. №2. С. 825-828.
5. Калмыкова Г. А. Оценочная самостоятельность как условие становления субъектной позиции учащихся в учебной деятельности // Управление качеством образования. М.: Приор, 2013. 215 с.
6. Модели и технологии объективной оценки учебных и воспитательных достижений реализации основной образовательной программы: методическое пособие / Научный редактор А. Н. Кузибецкий. Изд-во: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования». Волгоград, 2017. 192 с.
7. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Рассказовъ. 2012. 303с.
8. Голубева Л. М. Оценка достижений младшими школьниками планируемых результатов обучения: методические рекомендации. Красноярск: КИПК, 2011. 36 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 251 с.

**Yu. V. Goltseva**

ORCHID No. 0000-0002-2165-5896

Candidate of pedagogical Sciences,  
associate Professor of pedagogy, psychology and subject methods,  
South Ural state University of Humanities and pedagogy, Chelyabinsk,  
Russia.

*E-mail: ulgo@rambler.ru*

### **THE FORMATION IN PUPILS THE ABILITY TO ASSESS THE LEVEL OF ACHIEVEMENT OF PLANNED RESULTS**

#### **Abstract**

*Introduction.* The article substantiates the relevance of the problem of formation of younger students ' ability to assess the level of achievement of the planned results. The purpose of the article is to substantiate and disclose the concept of work regulated by the standard on the formation of the ability to assess the level of achievement of the planned results by younger students.

*Materials and Methods.* The main method of research is the analysis of scientific literature devoted to the problem of formation of younger students ' ability to assess the level of achievement of the planned results. As well as diagnostic techniques to measure the level of formation of control and evaluation of independence of younger students. The main method of research is the analysis of scientific literature devoted to the problem of formation of younger students ' ability to assess the level of achievement of the planned results. As well as diagnostic techniques to measure the level of formation of control and evaluation of independence of younger students.

*Results.* Experimental data on the study of the level of formation of the ability to assess the level of achievement of the planned results of the development of primary

school programs are presented; effective methods and techniques for the formation and optimization of the assessment of the achievement of the planned results by younger students are identified and described.

*Discussion.* It is emphasized that the effectiveness of the project is the formation of the ability of younger students to assess the achievement of the planned results of the requirements of the Federal state educational standard of primary education.

*Conclusion.* It is concluded that the development of independence of educational activities entails a change in the system of evaluation.

**Keywords:** formation of the ability to assess the level of achievement of the planned results, control and evaluation independence of younger students; system of evaluation of the planned results.

**Highlights:**

Describes the experimental data on the study of the level of formation of the ability to assess the level of achievement of the planned results of the development of primary school programs;

Methods and techniques of forming the ability to assess the level of achievement of the planned results of primary school students are presented.

### References

1. Yamburg E. A. *Management of service of maintenance of children in the conditions of the educational organization : practice-oriented monograph* [Management of an escort service for children in an educational organization: a practice-oriented monograph]. M.: Beslan, 2013. 256 p.
2. Khlystova N. B. Development of control and evaluation independence of schoolchildren [Development of control and evaluation independence of schoolchildren] *Perm pedagogical journal*. 2013. № 4. P. 110-115.
3. Zuckerman G. A. *Kak mladshiy shkolyak uchatsya učit'sya?* [How do younger students learn to learn?] Riga: Experiment, 2013. 260 p.
4. Panicheva K. A. *Formirovaniye interesa k uchebnoy deyatel'nosti* [The Formation of interest in teaching activities] // *Young scientist*. 2016. №2. P. 825-828.
5. Kalmykova, G. A. *Otsenochnaya samostoyatel'nost' kak usloviye stanovleniya sub'yektnoy pozitsii uchashchikhsya v uchebnoy deyatel'nosti* [Estimated independence as a condition for the formation of the subjective position of students in educational activities] // *quality Management of education*. M.: Prior, 2013. 215 p.

6. *Models and technologies for objective assessment of educational achievements of the implementation of the basic educational program: a manual* [Models and technologies for an objective assessment of educational and educational achievements of the main educational program: a methodological manual]. Scientific editor A. N. Kosiarki – Publishing house: Public Autonomous institution of additional professional education "Volgograd state Academy of postgraduate education". Volgograd, 2017. 192 p.

7. Vorontsov A. B. *Pedagogical technology of control and evaluation of educational activity* [Pedagogical technology for monitoring and evaluation of educational activities]. Moscow: Stories, 2012. 303 c.

8. Golubeva L. M. *Evaluation of the achievements of younger students of the planned learning outcomes: guidelines* [Assessment of the achievement of the planned learning outcomes by younger students: guidelines]. Krasnoyarsk: KKIPK, 2011. 36 p.

9. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of primary General education] / Ministry of education and science of the Russian Federation. Moscow: Education, 2011. 251 p.

DOI: 10.25588/CSPU.2019.91.12.006

УДК 378.1

ББК 74.480.4

**Е. И. Елизова<sup>1</sup>, М. В. Копырина<sup>2</sup>, А. А. Миронова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-1060-3513

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин,  
Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск,  
Российская Федерация.

*E-mail: elisowa@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-6511-6141

Доцент, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии  
и социогуманитарных дисциплин,  
Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск,  
Российская Федерация.

*E-mail: marina\_kopyrina\_2010@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-5910-8567

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

*E-mail: amiron\_rus@mail.ru*

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ПО ПРОДВИЖЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА НА РЕГИОНАЛЬНОМ  
И МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЯХ**

**Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована актуальность реализации проектной деятельности на базе педагогического университета в условиях развития международных

связей; представлен опыт проведения культурно-образовательных проектов по проблеме продвижения русского языка как языка образования и науки. Цель статьи – обосновать и раскрыть авторскую концепцию эффективной организации культурно-просветительских проектов в рамках международной деятельности педагогического университета.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме повышения привлекательности русского языка на рынке образовательных услуг, вопросам реализации проектной деятельности по популяризации русского языка в детской и молодежной среде, а также диагностические методики, включающие наблюдение, беседу, анкетирование, описание, тестирование, методы статистической обработки данных.

*Результаты.* Разработана инновационная функциональная культурно-образовательная модель, способствующая созданию условий для поддержки и дальнейшего развития проектной деятельности по продвижению русского языка в детской и молодежной среде с оптимальным использованием ресурсных возможностей педагогического университета; авторами представлена характеристика основных компонентов модели, работающих практик, включающих соответствующие проектные модули; выявлены и описаны эффективные методы формирования механизмов волонтерского движения в студенческой среде по привлечению внимания к изучению русского языка.

*Обсуждение.* Отмечается, что реализация эффективной проектной деятельности по продвижению русского языка достигается через соблюдение следующих основных принципов: прогностичности, последовательности, культурной адаптации, саморазвития. При этом учитывается специфика региональных и международных проектов, направленных на достижение профориентационных целей и повышение интереса детей и молодежи к грамотному владению русским языком посредством проведения международных дистанционных конкурсов, олимпиад для зарубежных школьников, студентов и работающей молодежи.

*Заключение.* Делается вывод о том, что разработанная инновационная функциональная культурно-образовательная модель международной проектной деятельности будет способствовать продвижению русского языка как языка образования и науки в России и за рубежом.

**Ключевые слова:** проектная деятельность; экспорт образовательных услуг; дистанционная олимпиада по русскому языку и русскому языку как иностранному; дистанционный конкурс; иностранный студент; волонтерская деятельность по продвижению русского языка; культурно-просветительская экспедиция; языковая школа; интернационализация высшего образования; функциональная культурно-образовательная модель.

**Основные положения:**

- определены принципы и направления проектной деятельности педагогического университета в условиях развития международных связей и укрепления статуса русского языка;
- разработана функциональная культурно-образовательная модель, способствующая созданию условий для поддержки и дальнейшего развития международной деятельности по продвижению русского языка как языка образования и науки;
- представлены эффективные практики по организации культурно-просветительских проектов с привлечением отечественных и иностранных студентов российских вузов.

**1 Введение (Introduction)**

Несмотря на увеличившийся интерес к русскому языку существует ряд проблем, вызванных снижением качества обучения русскому языку в России и ограниченными возможностями изучения русского языка и обучения на русском языке в зарубежных странах. В создавшихся условиях актуализируется потребность в разработке инновационной функциональной культурно-образовательной модели с учетом современных механизмов продвижения русского языка на рынке образовательных услуг.

Интеграция системы российского высшего образования в мировую систему осуществляется «на основе сохранения традиций российской высшей школы» [1] и соответствия процессу модернизации высшего профессионального образования. В таком случае становится необходимой переоценка возможностей субъектов высшего образования в аспекте укрепления статуса русского языка. Наряду с образовательной деятельностью следует изучить ресурсы международной деятельности российских вузов по расширению спектра воз-

действия на привлечение внимания к изучению русского языка как родного и иностранного.

В этой связи международное сотрудничество в сфере высшего образования рассматривается нами не только как способ повышения уровня качества образования в России, но и как механизм развития национальных интересов на федеральном и международном уровнях.

Очевидно, что «в европейских высших образовательных учреждениях создаются программы взаимодействия с российскими вузами» в целях повышения экспорта европейского образования в России [2, 3 и др.].

Российские педагогические вузы, наряду с образовательными учреждениями другого профиля, также активно используют возможность установления прямых контактов с зарубежными образовательными учреждениями и проявляют заинтересованность в расширении международного взаимодействия в сфере образования и науки, а также в продвижении образования на русском языке. Обозначенная выше позиция российских педагогических вузов обуслов-

лена стремлением организовать непрерывное педагогическое образование на русском языке как языке образования и науки.

Теоретико-методологические основания решения проблем непрерывного педагогического образования подробно освещены в трудах отечественных [4, 5 и др.] и зарубежных исследователей [6, 7, 8, 9 и др.]. В рамках непрерывного педагогического образования межвузовское сотрудничество с зарубежными партнерами расширяет диапазон возможностей по организации совместных просветительских, образовательных, исследовательских проектов, программ обмена для студентов и преподавателей.

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

Над проблемой продвижения русского языка в России и за рубежом мы активно работаем на протяжении нескольких лет и пришли к пониманию того, что нам необходимо разработать на базе Шадринского государственного педагогического университета инновационную функциональную культурно-образовательную модель, направлен-



ную на вовлечение отечественных и иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, в волонтерскую деятельность по продвижению русского языка в России и за ее пределами посредством реализации культурно-образовательных проектов.

### 3 Результаты (Results)

Принимая во внимание, что компонентами нашей инновационной функциональной культурно-образовательной модели являются принципы проектной деятельности (регулирующие управление международной деятельностью вуза), механизмы вовлечения волонтеров по продвижению русского языка, функциональные возможности реализуемых культурно-образовательных проектов, а также цели и результаты их достижения, мы подвергаем детальному анализу взаимное влияние компонентов модели в ходе реализации международной деятельности.

Так, мы акцентируем особое внимание на формировании и развитии механизмов волонтерской деятельности по популяризации русского языка по следующим направлениям:

1. Привлечение большего числа иностранных студентов из российских вузов к деятельности по продвижению русского языка и образования на русском языке.

2. Развитие волонтерской деятельности, реализуемой путем вовлечения молодежи в социальную активность по продвижению русского языка и культуры, российской науки посредством участия иностранных студентов в проведении культурно-просветительских экспедиций в России и за рубежом, организации научно-исследовательской деятельности на русском языке под руководством преподавателей российских вузов.

3. Укрепление статуса русского языка и русской культуры, литературы в условиях проведения игровых мероприятий, обучающих занятий и семинаров в детской и молодежной среде, что способствуют повышению уровня культуры общения и письма на русском языке, развитию интереса к чтению литературы на русском языке, к истории и культуре Российской Федерации.

4. Проведение культурно-просветительских экспедиций внутри страны и за ее пределами в целях развития партнерских связей межвузовского и международного характера, пропаганды культурных ценностей в многонациональной среде.

Анализ реализуемых культурно-образовательных проектов по продвижению русского языка в регионе и за рубежом позволил выявить следующие количественные и качественные показатели, определяющие специфику организации проектов.

Таблица 1 — Индикаторы результативности культурно-образовательных проектов

Table 1 — Performance indicators of cultural and educational projects

№	Индикатор	Количество	Обоснование достижимости
1	2	3	4
Количественный показатель:			
1	Количество иностранных студентов, прошедших подготовку в школе волонтеров «Добрословы»	20 человек	Наличие соответствующей материальной базы, социально активных иностранных студентов
2	Количество разработанных программ и дидактических материалов для обеспечения деятельности школы волонтеров «Добрословы»	7 ед.	Наличие информационных, кадровых, финансовых ресурсов; нормативно-правовое обеспечение
3	Количество культурно-образовательных экспедиций по популяризации русского языка и культуры, проведенных на территории РФ	6 ед.	Многонациональное население Курганской области; Наличие соседних регионов, благоприятных для реализации проекта: Башкортостан, Татарстан

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
4	Количество русских школ (классов) за рубежом, которым оказана организационно-методическая поддержка	5 ед.	Наличие договоров о сотрудничестве с зарубежными вузами-партнерами
5	Количество образовательно-просветительских экспедиций по популяризации русского языка и культуры, проведенных за рубежом	5 ед.	Наличие договоров о сотрудничестве с зарубежными вузами-партнерами
6	Количество конкурсов, направленных на продвижение русского языка и повышение привлекательности русского языка за рубежом	5 ед.	Наличие кадровых, информационных, технических ресурсов
7	Количество олимпиад по русскому языку как иностранному (для иностранных студентов, обучающихся в российских вузах; для зарубежных школьников и молодежи)	2 ед.	Наличие опыта проведения олимпиады по русскому как иностранному; наличие кадровых, информационных ресурсов
8	Количество участников зимней школы «Лингва-Исеть» на базе ФГБОУ ВО «ШГПУ»	30 человек	Наличие материально-технической базы, кадровых, информационных ресурсов; Наличие учебно-методической литературы
9	Количество участников конкурсов, олимпиад, культурно-образовательных экспедиций	2000 человек	Наличие иностранных студентов вузов России; Наличие культурно-образовательных связей с зарубежными вузами-партнерами; Наличие кадровых, информационных ресурсов

Проектная деятельность преподавателей университета по продвижению русского языка на региональном и международном уровне

1	2	3	4
10	Количество научных публикаций по тематике проекта	8 ед.	Наличие опыта проведения научных исследований и публикаций по указанной проблематике
Качественный показатель:			
11	Вовлечение иностранных и отечественных студентов в волонтерскую деятельность по продвижению русского языка, отечественной культуры и литературы	—	Наличие иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ; Наличие опыта волонтерской деятельности
12	Повышение привлекательности русского языка в РФ и за рубежом, укрепление позиций русского языка внутри страны и за ее пределами	—	Наличие образовательных и межкультурных связей; Наличие договоров о сотрудничестве с зарубежными образовательными организациями
13	Создание волонтерских групп на территории Курганской области и РФ в области по продвижению русского языка	—	Наличие иностранных студентов в вузах региона
14	Просветительская деятельность в образовательных учреждениях РФ и зарубежных стран	—	Опыт педагогической деятельности; Наличие договоров о сотрудничестве с зарубежными образовательными организациями
15	Развитие методической культуры по разработке конспектов занятий для будущих учителей русского языка как иностранного	—	Опыт педагогической деятельности; Наличие профиля подготовки «Русский язык как иностранный»

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
16	Привлечение внимания соотечественников, проживающих за рубежом, к значимости русского языка и русской культуры в мире	—	Наличие педагогических кадров; Опыт участия в социально-значимых мероприятиях
17	Выявление степени открытости и взаимодействия с другими народами и культурами	—	Опыт организации культурно-просветительских мероприятий
18	Укрепление социальных связей представителей разных национальностей и поколений	—	Наличие культурно-образовательных связей между представителями различных национальностей
19	Привлечение иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, к социально значимым проектам, направленным на популяризацию русского языка и культуры	—	Наличие иностранных студентов в вузах РФ; Участие иностранных студентов в мероприятиях, проводимых в российских вузах
20	Формирование представлений о русском языке, истории России, русской культуре и литературе как неотъемлемой части мировой культуры	—	Опыт участия в социально значимых мероприятиях; Наличие соответствующих кадров
21	Формирование нравственной, самостоятельно мыслящей, творческой личности современной молодежи	—	Опыт формирования творческой личности современной молодежи

Проектная деятельность педагогического университета по продвижению русского языка на региональном и международном уровне

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Несмотря на накопленный в России большой опыт социализации подрастающего поколения, в Зауралье отсутствует волонтерское движение по формированию устойчивого интереса к русскому языку, культуре и литературе в многонациональной среде. Исходя из положения, что язык рассматривается как базис культуры, мы можем утверждать, что волонтерство, как социально-культурный феномен в сфере продвижения русского языка, способствует формированию прочной основы патриотического воспитания у отечественных студентов и пониманию менталитета русского человека у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

В рамках инновационной функциональной культурно-образовательной модели проектная международная деятельность на базе Шадринского государственного педагогического университета осуществляется с учетом ряда принципов, под которыми традиционно подразумеваются «общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования» [10]

и тем самым определяющие принадлежность тех или иных действий участника к проектной сфере. Данная модель функционирует на основе следующих принципов:

**Принцип прогностичности** обусловлен самой природой проектирования, поэтапным осуществлением планов на будущее состояние объекта проектирования.

**Принцип последовательности:** специфика проектной деятельности проявляется в постепенном переходе от проектного замысла к формированию общей цели, а исходя из цели – к программе действий и ее реализации. При этом каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего.

**Принцип продуктивной обратной связи:** происходит получение информации о результативности каждого этапа проекта и внесение корректировки действий. Данный принцип подчеркивает прагматичность проектной деятельности, ее направленность на получение результата.

**Принцип культурной адаптации:** полученные результаты проектирования должны соответствовать

отдельным культурным образцам. Вовлечение в культурный процесс предполагает формирование у участников проекта умения ощущать свое место в нем, формулировать собственный взгляд на основе изучения культурно-исторических аналогов.

**Принцип саморазвития** деятельность по достижению поставленной цели оказывает влияние на активность участников проектирования и приводит к появлению новых проектов, что формирует постановку новых задач и развитие новых форм проектирования.

С учетом данных принципов международная проектная деятельность вуза реализуется как международный проект, «среди участников которого, по крайней мере, двое расположены в разных странах» [11].

Напомним, что термин «проект» имеет различные трактовки [12, 13, 14 и др.], но общим в его определении является выделение таких признаков, как «наличие четко определенной цели (конкретного результата), уникальность (неповторимость характеристик – состава участников, времени, содержания деятельности,

условий и пр.), разовый характер и ограниченность ресурсов (соответствие имеющимся условиям)». Указанные выше характеристики позволяют рассматривать проект как целенаправленную деятельность, осуществляемую для удовлетворения конкретных потребностей в течение установленного ограниченного периода времени в рамках имеющихся ресурсов.

На основании вышесказанного можно прийти к выводу, что создание инновационной функциональной культурно-образовательной модели позволило сформировать в Шадринском государственном педагогическом университете два направления международной проектной деятельности:

1) проекты, направленные на популяризацию русского языка в детской и молодежной среде, как в России, так и за рубежом;

2) проекты по укреплению международных связей с иностранными гражданами, заинтересованными в изучении русского языка и получении образования в российском вузе.

Оба направления включают организацию деятельности с потенциальными абитуриентами вуза и пред-

полагают проведение международных дистанционных конкурсов, олимпиад для зарубежных школьников, студентов и работающей молодежи в целях популяризации русского языка и образования на русском языке, выявления талантливой молодежи, желающей получить педагогическое образование в России.

Данные положения легли в основу деятельности ШГПУ в 2017 году в рамках реализации Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016-2020 годы в ШГПУ по лоту 13 «Формирование и поддержка добровольческого (волонтерского) движения по продвижению русского языка и образования на русском языке».

Очевидно, что волонтерство как один из видов внеучебной деятельности студентов требует серьезного подхода и подготовки. Организация школы волонтеров «Добрословы» на базе ФГБОУ ВО «ШГПУ» позволила выделить наиболее эффективные механизмы продвижения русского языка и образования на русском языке в России и за рубежом на основе принципов гуманности, безвозмездности, добровольности,

равноправия и законности добровольцев, взаимопомощи, безопасности для своей жизни и жизни окружающих. Достижение положительных результатов в обучении волонтеров обусловлено следующими показателями:

- знание мотивов молодежи к участию в добровольческом движении (социальная мотивация – обретение круга общения);
- социальная ответственность – желание разнообразить, улучшить жизнь людей;
- распространение среди общественности информации о деятельности волонтеров и развитии контактов с другими организациями и социальными институтами.

При этом важным фактором деятельности школы волонтеров выступает возможность реализации каждой отдельно взятой личностью своего интеллектуального, творческого потенциала, где добровольчество представляет собой неиссякаемый источник нравственности, транслятор ценностей, прочный фундамент построения гражданского общества.



## 5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, в рамках реализации проектной деятельности на базе Шадринского государственного педагогического университета прошла апробацию инновационная функциональная культурно-образовательная модель, в рамках которой проведены многочисленные мероприятия просветительского, образовательного и научно-методического характера, направленные на популяризацию русского языка, российского образования и культуры.

Отсюда следует, что разработанная инновационная функциональная культурно-образовательная модель осуществления проектной деятельности по продвижению русского языка в регионе и за рубежом позволила создать благоприятное образовательное пространство по изучению русского языка как родного и иностранного. Используемые в ходе апробации данной модели образовательные практики и принципы реализации

проектной деятельности способствовали эффективному внедрению механизмов волонтерской деятельности по привлечению интереса к русскому языку не только среди отечественной молодежи, но и среди иностранных студентов, получающих высшее образование в России.

## 6 Благодарности (Acknowledgments)

Статья написана в рамках проекта «Русская речевая коммуникация в современных геополитических условиях полиэтнического и поликонфессионального региона (Южный Урал)» комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организаторской деятельности научного центра РАО на базе ЮУрГГПУ на 2018-2020 гг. Выражаем признательность коллегам за помощь в осмыслении проблем межкультурной коммуникации на Южном Урале, адаптации иностранных студентов в вузе РФ.

## Библиографический список

1. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: федеральный закон от 22.08.1996 N 125-ФЗ. Ст. 2, п. 1. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
2. Пак В. Д., Нужина Н. И. Что такое проект? Определение и признаки [электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. №8 (15) Часть 3. С. 133-

134. URL: <https://research-journal.org/social/chto-takoe-proekt-opredelenie-i-priznaki/> (дата обращения: 15.09.2019).

3. Елизова Е. И., Ипполитова Н. В. Использование дистанционных образовательных технологий в международных проектах педагогического университета // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. 2018. Том 10. № 10. С.51-58. DOI: 10.14529/ped180207.

4. Андреев А. А. Непрерывное педагогическое и дистанционное образование [электронный ресурс] // Научно-культурологический журнал. 2005. № 20. С.14-22. URL <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?issueid=67&level1=main> (дата обращения 10.09.2019).

5. Хуторской А. В. Принципы обучения в системе А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 2018. №1. С.13. <http://eidos-institute.ru/journal/2018/100/>.

6. Bonk C. J., Lee M., Thomas H. Reynolds T. H. A Special Passage Through Asia E-Learning // International Journal on E-Learning. 2009. Vol.8. №4. P.439-445.

7. Dave R. H. (ed) Foundations of lifelong education. Oxford, 1976. 328 p.

8. Knapper K., Gropley A. Lifelong learning and higher education. –Wash., London: Croon Helm, 1985. 98 p.

9. Bersin J. The Rise of the Social Enterprise: A New Paradigm for Business April 3, 2018. <http://joshbersin.com/>.

10. Elizova E. I., Karataeva N. A. Pedagogical Potential of Russian Folk Tales in Formation of Cultural Identity of Preschool Children [Электронный ресурс] // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Conference on "Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects" (HSSNPP 2019) <https://www.atlantis-press.com/proceedings/hssnpp-19/125913386> DOI: <https://doi.org/10.2991/hssnpp-19.2019.35>.

11. Ивасенко А. Г. Управление проектами / А. Г. Ивасенко, Я. И. Никонова, М. В. Каркавин. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. 327 с. С.156-170.

12. Бэбьюли Ф. Управление проектом: пер. с англ. / Ф. Бэбьюли. М.: Гранд ФАИР-ПРЕСС, 2002. 208 с. С.43-56.

13. Фунтов В. Н. Основы управления проектами в компании. / В. Н. Фунтов – СПб.: Питер, 2011. 393 с.

14. Карпухина Е. А. К анализу становления международных стратегических альянсов в российском высшем образовании (о применяемых моделях и об особенностях оргпроектирования) // Российский экономический журнал. 2006. №2. С.70-81.

**Е. И. Елизова<sup>1</sup>, М. В. Копырина<sup>2</sup>, А. А. Мironova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-1060-3513

Candidate of Sciences of Education,

Associate Professor of the department of Philology and Socio-humanitarian disciplines,

Shadrinsk state pedagogical university, Shadrinsk, Russia.

*E-mail: elisowa@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-6511-6141

Candidate of Sciences of Education,

Associate Professor of the department of Philology and Socio-humanitarian disciplines,  
Shadrinsk state pedagogical university, Shadrinsk, Russia.

*E-mail: marina\_kopyrina\_2010@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-5910-8567

Doctor of Sciences (Philology), Academic Title

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

*E-mail: amiron\_rus@mail.ru*

## **PROJECT ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO PROMOTE THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE REGIONAL AND INTERNATIONAL LEVELS**

### **Abstract**

*Introduction.* The article substantiates the relevance of the implementation of project activities on the basis of a pedagogical university within the development of international relations; There is a presentation of review of the main projects on the promotion of the Russian language as a language of education and science. The purpose of the article is to justify and disclose the author's concept of the effective organization of cultural and educational projects for strengthening the status of the Russian language in the world.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature on the problem of increasing the attractiveness of the Russian language in the educational services market, on the implementation of project activities to popularize the Russian language in children and youth, as well as diagnostic methods, including observation, conversation, questioning, description, testing, methods statistical data processing.

*Results.* An innovative functional cultural and educational model, developed for project activities should help to promote the Russian language under children and youth with the optimal use of the resources of a pedagogical university; the authors provide a description of the main components of the model, interactive technologies, working practices, including the corresponding design modules; the authors have worked out and described effective methods for the formation of mechanisms of the volunteer movement in the students' community to attract attention to the study of the Russian language.

*Discussion.* The implementation of effective project activities to promote the Russian language is to achieve through compliance with the following basic principles: prognosticity, consistency, cultural analogy, and self-development. At the same time, the specifics of cultural and educational activities in international projects are to take into account, aimed at career guidance and conducting international distance competitions, competitions for foreign schoolchildren, students and working youth.

*Conclusion.* There is a conclusion that the developed innovative functional cultural and educational model of international project activity will contribute to the promotion of the Russian language as the language of education and science in Russia and abroad.

**Keywords:** project activities; export of educational services; distance Olympiad in Russian and Russian as a foreign language; distance competition; foreign student; volunteer activities to promote the Russian language; cultural and educational expedition; Language school; internationalization of higher education; functional cultural and educational model.

**Highlights:**

The principles and directions of the project activities of the pedagogical university in the context of the development of international relations and the strengthening of the status of the Russian language were determined;

The authors introduced a functional cultural and educational model that contributes to the creation of conditions for support and further development of international activities to promote the Russian language as the language of education and science;

The authors presented effective practices on organizing cultural and educational projects involving domestic and foreign students of Russian universities.

## References

1. *O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii : federal'nyy zakon ot 22.08.1996 N 125-FZ*. [On higher and postgraduate professional education (federal law of 08.22.1996 N 125-ФЗ)]. *Dostup iz spravочно-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus"*. Art. 2, p. 1. (In Russian).
2. Pak V. D., Nuzhina N. I. (2013) *What is a project? Definition and signs* [What is a project? Definition and signs]. *Mezhdunarodniy nauchno-issledovatel'skiy journal*. 8 (15), 133-134. Available at: <https://research-journal.org/social/cto-takoe-proekt-opredelenie-i-priznaki/> (accessed September 15, 2019). (In Russian).
3. Elizova E. I., Ippolitova N. V. (2018) *The use of distance learning technologies in international projects of the Pedagogical University* [The use of distance educational technologies in international projects of a pedagogical university] *Vestnik Yuzhn-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta*. 10, 51-58. DOI: 10.14529 / ped180207 (In Russian).
4. Andreev A. A. (2005) *Continuing teacher and distance education* [Continuous pedagogical and distance education] *Nauchno-kulturologicheskiy journal*. 20, 14-22. Available at: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?issueid=67&level1=main> (accessed September 10, 2019) (In Russian).
5. Khutorskiy A. V. (2018) *Principles of learning in the system of A. S. Makarenko* [Principles of training in the system A.S. Makarenko]. *Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka*. 1, 13. Available at: <http://eidos-institute.ru/journal/2018/100/> (In Russian).
6. Bonk C.J., Lee M., Thomas H. Reynolds T.H. A Special Passage Through Asia E-Learning. *International Journal on E-Learning*. 2009. Vol.8. No. 4. P.439-445.
7. Dave R.H. (ed) *Foundations of lifelong education*. Oxford, 1976. 328p.
8. Knapper K., Gropley A. *Lifelong learning and higher education*. Wash., London: Croon Heln, 1985. 198 p.
9. Bersin J. *The Rise of the Social Enterprise: A New Paradigm for Business* April 3, 2018. Available at: <http://joshbersin.com/>.
10. Elizova E.I., Karataeva N.A. *Pedagogical Potential of Russian Folk Tales in Formation of Cultural Identity of Preschool Children* // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Available at: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/hssnpp-19/125913386> DOI: <https://doi.org/10.2991/hssnpp-19.2019.35>
11. Ivasenko A. G. (2009) *Project management* [Project Management] / A. G. Ivasenko, Y. I. Nikonov, M. V. Karkavin - *Rostov-on-Don: Phoenix*, 327 p., 156-170. (In Russian).
12. Baguli F. (2002) *Project management* [Project Management: Per. from English] / F. Baguli - *M.: Grand FAIR-PRESS*, 208 p., S. 43-56. (In Russian).
13. Funtov V. N. (2011) *Fundamentals of project management in a company* [Fundamentals of project management in the company]. St. Petersburg: Peter, 393 p., 213-216. (In Russian).
14. Karpukhina E.A. (2006) *On the analysis of the formation of international strategic alliances in Russian higher education (on the models used and on the features of organizational design)* *Rossiyskiy ekonomicheskiy journal*. 2, 70-81 (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.76.70.007

УДК 373.1

ББК 74.267

**Е. И. Лаптева<sup>1</sup>, Е. Б. Быстрой<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-7740-2441

Учитель немецкого языка МАОУ

«Гимназия № 96 г. Челябинска», г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: laptevaei@inbox.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-5976-3465

Профессор, доктор педагогических наук,

заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: bistraieb@cspu.ru*

## **ИНТЕРАКТИВНО-АНИМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

### **Аннотация**

*Введение.* В данной статье рассматривается процесс использования интерактивно-анимационных технологий в ходе формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена. Целью статьи является описание процесса использования данных технологий в рамках реализации курса «Успех в чемодане» и проведение диагностики уровня сформированности выше-названной компетенции после его внедрения в образовательный процесс.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются теоретический анализ научной литературы, посвященной исследуемой проблеме в трудах отечественных и зарубежных ученых; эмпирические (беседа, анкетирование,

тестирование), интерпретационные (количественного и качественного анализа, математической обработки результатов диагностики).

*Результаты.* Основными характерными чертами внедрения интерактивно-анимационных технологий с целью формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена в образовательном процессе стали корректное восприятие информационного материала; базирование на клипово-культурном коммуникативном взаимодействии; преобладание аудиовизуальной демонстрации учебного материала; минимизирование боязни возникновения языкового барьера; акцент на коммуникативном потенциале учащегося; развитие творческого мышления; конкретизация лингвистических абстракций; возможность целостного восприятия языковых явлений; организация партнерских отношений между субъектами коммуникации; создание условий для эффективного решения коммуникативных задач любого уровня сложности с помощью компенсаторных умений.

*Обсуждение.* Использование опросников А. Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» и В. В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности», а также тестового блока вопросов «Понятие компенсаторной компетенции» позволило констатировать факт повышения уровня сформированности коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена после реализации интерактивно-анимационных технологий в рамках курса «Успех в чемодане».

*Заключение.* Актуальность исследуемой проблемы детерминировала разработку и апробацию интерактивно-анимационных технологий в рамках курса «Успех в чемодане», который положительным образом отразился на динамике формирования рассматриваемой компетенции.

**Ключевые слова:** коммуникативно-компенсаторная компетенция, чувствительность подросткового возраста, интерактивно-анимационные технологии, учащиеся среднего звена, курс «Успех в чемодане».

**Основные положения:**

– проблема формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции является актуальной для основной общей школы;

– разработаны и апробированы интерактивно-анимационные технологии в рамках курса «Успех в чемодане»;

– проведенная после внедрения курса «Успех в чемодане» диагностика уровня сформированности коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена продемонстрировала положительную динамику развития данной компетенции.

## 1 Введение (Introduction)

В настоящее время ориентирами основного общего образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту являются освоение образовательной программы, определяющей подготовку обучающихся к последующему профессиональному образованию, развивающей их индивидуальные способности, предусматривающей перечень определенных жизненно важных и практико-ориентированных компетенций. Принимая во внимание сенситивность подросткового возраста для формирования личностной образовательной траектории, нацеленной на будущее, стоит отметить, что развитие коммуникативной компетенции, определяющей успешность межличностного взаимодействия в поликультурном социуме, является педагогической доминантой современной школы [1]. Однако эффек-

тивное осуществление коммуникативного взаимодействия учащихся среднего звена предполагает не только владение коммуникативной компетенцией, но и умение оперировать стратегиями общения, адекватными коммуникативной ситуации и способствующими преодолению социокультурных различий, реализации превентивных мер избегания межкультурных конфликтов [2; 3; 4]. Следовательно, особую значимость в настоящее время приобретает процесс формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена как необходимого фактора выстраивания конструктивного диалога. Данная компетенция помогает учащимся развивать речевую контактность, варьировать языковую форму согласно коммуникативной интенции.

Мы понимаем под коммуникативно-компенсаторной компетенцией



учащихся среднего звена владение ими умением поиска и интеграции стратегических ходов в процессе коммуникативного взаимодействия на иностранном языке, адекватных возникшей ситуации общения, способствующие позитивной результативности межкультурного контакта.

Очевиден тот факт, что процесс формирования вышеназванной компетенции может быть успешным и эффективным при интегративном использовании интерактивно-анимационных технологий, поскольку само ее содержание соответствует атрибутам и сущности данных технологий.

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

Для реализации цели исследования был проведен теоретический анализ научной литературы, посвященной проблеме формирования коммуниктивно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена в трудах отечественных и зарубежных ученых; использованы группы методов: эмпирические (беседа, анкетирование, тестирование), интерпретационные (количественного и качественного анализа,

математической обработки результатов диагностики).

В исследовании участвовали 83 учащихся МАОУ «Гимназия № 96 г. Челябинска».

В исследовании были применены методики:

1. Опросник «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» А. Г. Самохваловой;
2. Опросник «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко;
3. Тестовый блок вопросов «Понятие компенсаторной компетенции».

## **3 Результаты (Results)**

Интеграция интерактивно-анимационных технологий позволила более эффективно осуществить процесс формирования коммуниктивно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена, так как они соответствуют особенностям восприятия в этом возрасте внешних информационных потоков и иноязычного культурного пространства через призму так называемого «клипового мышления» [5, с. 97-106]. Характерной особенностью такого восприятия

как неотъемлемой части клиповой культуры является принятие любого вида информации в виде коротких ярко окрашенных образов, что подразумевает понимание окружающего мира не целостно и системно, а через акцент на знаковость и точечность воспринимаемых процессов. Нередко впоследствии полученные данные не связываются между собой. [6, с. 6-9]. Кроме того, учащиеся-подростки ввиду происходящих процессов глобализации и индустриализации привыкли к постоянной смене коммуникативного окружения и, следовательно, к обновлению получаемой информации. Поэтому справедливо утверждать, что интеграция интерактивно-анимационных технологий, выражающаяся преимущественно в демонстрации образовательного материала через аудиовизуальные средства, отражает потребности и интересы подросткового возраста [7, с. 99-102; 8].

Так, понимая под коммуникацией аспект социального взаимодействия, выраженный средством, с помощью которого возможно конструировать и поддерживать межличностные отношения, мы поставили задачу

реализовать активное взаимодействие всех субъектов общения для достижения общего коммуникативного успеха, используя различные стратегические векторы [9, с. 35-36].

Понятие интерактивно-анимационных технологий как новаторского средства в рамках учебного образовательного процесса, основывающегося, однако, на консервативных формах, актуально в работах таких современных ученых, как М. Н. Артюшина, Е. Н. Горошкина, М. В. Кларин, И. П. Подласый. Основным механизмом такого средства является интеракция, трактуемая в данном контексте как коммуникативное воздействие субъектов образовательного процесса. Очевидно, что подбор анимационного материала базировался на коммуникативном потенциале, а интерактивная составляющая являлась превалирующей и осуществляла уточнение языковых абстракций, содействовала созданию фундамента эффективного решения коммуникативных затруднений посредством применения компенсаторных навыков [10; 11; 12, с. 26-32].

Анимационная составляющая рассматриваемой технологии ориенти-

рована на минимизирование боязни языкового барьера, положительный настрой на эффективность коммуникативного взаимодействия, высокую мотивацию осуществления иноязычного общения в целом. Реализация интерактивно-анимационных технологий содействует восприятию иноязычного общения через параллели с персональным опытом, что и позволяет при возникновении коммуникативных трудностей использовать компенсаторные умения. Для рассматриваемых технологий характерны разнообразные дидактические методы, составляющие в основном активные лингвистические тренинги в группах, методы театральной педагогики, способствующие посредством позитивных аффирмаций быстрому коммуникативному эффекту [13, с. 54-59; 14].

Базой использования интерактивно-анимационных технологий при формировании коммуниктивно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена, безусловно, является диалогичность, корректная организация которой обеспечивает появление умений коммуникативного сотрудничества, повышение по-

знавательной мотивации, и поддержание креативного потенциала субъектов общения [15; 16].

Одним из важных вариантов реализации интерактивно-анимационной технологии является применение электронных учебных ресурсов, поддерживающее языковое партнерство, способствующее развитию навыков работы с информацией. Так, электронные анимационные средства помогли учащимся научиться правильно осознавать, перерабатывать и передавать в устной и письменной форме иноязычные выражения, клише, облегчившие эффективность коммуникации.

Интеграция интерактивно-анимационных технологий осуществлялась в рамках курса «Успех в чемодане», что способствовало повышению эффективности процесса формирования коммуниктивно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена.

Тематическое содержание курса включало в себя следующие разделы: «Коммуникативный успех – как его достичь?», «Формулируем иначе. Аппроксимация и синонимия как способы перифраза», «Тренируем лингвис-

тическую память», «Дар предвидения в процессе коммуникации. Антиципация и языковая догадка», «Роль паралингвистической стратегии. Невербальная коммуникация».

В процессе реализации вышеназванного курса нами использовались следующие приемы и формы работы: анимационная игра, календарь занятости, проект «Компенсаторный словарь», игра «Методу», выполнение люково-текстовых заданий, создание этнокультурного постера, лингва-анимационный кроссворд и др.

Таким образом, основными характерными чертами внедрения интерактивно-анимационных технологий с целью формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена в образовательном процессе стали: корректное восприятие информационного материала; базирование на клипово-культурном коммуникативном взаимодействии; преобладание аудиовизуальной демонстрации учебного материала; минимизирование боязни возникновения языкового барьера; акцент на коммуникативном потенциале учащегося; развитие

творческого мышления; конкретизация лингвистических абстракций; возможность целостного восприятия языковых явлений; организация партнерских отношений между субъектами коммуникации; создание условий для эффективного решения коммуникативных задач любого уровня сложности с помощью компенсаторных умений.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

После проведения курса «Успех в чемодане» нами была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена.

В частности, нами был использован опросник «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» А. Г. Самохваловой, который позволил нам определить степень развития вышеназванной компетенции и умения учащихся использовать компенсаторные стратегии в процессе коммуникативного взаимодействия. Данный опросник состоял из 40 пунктов, на каждый из которых были предложены 5 вариантов ответов: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «очень часто».

Использование опросника позволило констатировать следующее:

– объем базовых трудностей, связанных с особенностями развития личностного компонента коммуникативного арсенала субъекта, снизился с 53 % до 28 %;

– количество учащихся, имеющих содержательные трудности, связанные с несовершенством развития когнитивных процессов подростка, препятствующие анализу и пониманию коммуникативных условий, уменьшилось на 21 %;

– объем инструментальных трудностей, проявляющихся в неумении подростка эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий, снизился с 67 % до 35 %;

– рефлексивные трудности, препятствующие адекватному анализу и оцениванию подростком собственных коммуникативных действий, блокирующие стремление к саморазвитию в коммуникативной сфере, испытывали до проведения курса «Успех в чемодане» 47 % учащихся, после – 19 %.

Опросник В. В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантно-

сти» позволил нам также провести мониторинг процесса формирования коммуниктивно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена. Данный опросник состоял из 9 ситуаций, иллюстрирующих взаимодействие коммуникантов. Учащиеся должны были оценить данные ситуации, используя следующую шкалу баллов: 0 – совсем неверно, 1 – верно в некоторой степени, 2 – верно в значительной степени, 3 – верно в высшей степени.

Большинство учащихся (89 %) адекватно оценили представленные ситуации, что свидетельствует о возросшем уровне сформированности коммуниктивно-компенсаторной компетенции.

Тестовый блок вопросов «Понятие компенсаторной компетенции» продемонстрировал глубокое проникновение в значимость исследуемой нами компетенции и необходимость владения ею в межкультурном взаимодействии.

## 5 Заключение (Conclusion)

Проблема формирования коммуниктивно-компенсаторной компетенции учащихся среднего звена яв-

ляется актуальной в силу изменившейся политико-экономической обстановки в социуме, который предъявляет требования к реформированию основного общего образования и подготовке школьников к межкультурному взаимодействию.

Реализация курса «Успех в чемодане» способствовала повышению

уровня сформированности исследуемой компетенции.

Перспективным направлением исследования процесса формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции видится его экстраполирование в плоскость обучения и воспитания представителей различных возрастных групп.

### Библиографический список

1. Джуринский А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. №4. С. 13-23.
2. Bartholy H. Barrieren in der interkulturellen Kommunikation. Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft. Opladen. 1992. P. 174-191.
3. Knapp K. Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. Interkulturelles Management. Heidelberg. 1996. P. 59-80.
4. Азизова Р. Н. Межкультурный диалог как фактор противодействия межнациональным конфликтам // Научные исследования и образование. 2017. №2(26). С. 84-86.
5. Романов Н. А. Клиповая культура в современном медиапространстве // Человек. Культура. Образование. 2017. № 3 (25). С. 97-106.
6. Букатов В. М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 4 (49). С. 5-19.
7. Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99-102.
8. Bredella L. Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Niemeyer. 2002. P. 226.
9. Сысоев П. В. Обучение учащихся социокультурным стратегиям средствами иностранного языка // Актуальные проблемы языкового образования в России в XXI веке. 2000. С. 35-36.
10. Krewer B. Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen. Psychologie des interkulturellen Handelns. Göttingen. 1996. P. 147-164.
11. Thomas A. Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In Erwägen, Wissen, Ethik. 14.1. 2003. P. 137-221.

12. Языкова Н. В., Коренева М. Р. Методика формирования компенсаторных умений говорения в общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 26-32.

13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 54-59.

14. Быстрой Е. Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2006. 506 с.

15. Бебина О. И., Бердникова И. А., Борисов Б. А., Быстрой Е. Б. Секреты педагогического мастерства / О. И. Бебина, И. А. Бердникова, Б. А. Борисов, Е. Б. Быстрой [и др.] // Монография под общ.ред. С. С. Чернова. 2009. 240 с.

16. Шарпова Н. С. Социально-культурные условия формирования гуманистических ценностных ориентаций у молодежи средствами игровых технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. 2015. 255 с.

**E. I. Lapteva<sup>1</sup>, E. B. Bystrai<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-7740-2441

German Language Teacher, Gymnasium 96,

Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: laptevaei@inbox.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-5976-3465

Academic Title of Associate Professor,

Doctor of Sciences (Education), Head, Department of German Language and German Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: bistraieb@cspu.ru*

## **USING INTERACTIVE-ANIMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING COMMUNICATIVE-COMPENSATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF THE BASIC GENERAL EDUCATION**

### **Abstract**

*Introduction.* In this article the process of using interactive animation technologies during the forming the communicative-compensatory competence of students of the basic general education is discussed. The purpose of the article is to describe the process

of using these technologies as part of the implementation of “The Success in Suitcase course” and to diagnose the level of formation of the above competence after its introduction into the educational process.

*Materials and methods.* The main research methods are the theoretical analysis of the scientific literature devoted to the problem in the works of domestic and foreign scientists; empirical (conversation, questioning, testing), interpretative (quantitative and qualitative analysis, mathematical processing of diagnostic results).

*Results.* The main characteristics of the introduction of interactive animation technologies in order to form the communicative-compensatory competence of students of the basic general education were: correct perception of information material; basing on clip-cultural communicative interaction; the predominance of audiovisual demonstration of educational material; minimizing the fear of a language barrier; emphasis on student communicative potential; development of creative thinking; specification of linguistic abstractions; the possibility of a holistic perception of linguistic phenomena; the organization of partnerships between the subjects of communication; creation of conditions for the effective solution of communicative tasks of any level of complexity with the help of compensatory skills.

*Discussion.* The use of questionnaires by A. G. Samokhvalova “Difficulties in communicating with peers and adults” and by V. V. Boyko “Diagnostics of communicative tolerance”, as well as a test block of questions “The concept of compensatory competence” allowed to establish the fact of an increase in the level of formation of communicative-compensatory competence of students of the basic general education after the implementation of interactive animation technologies in the framework of “The Success in a Suitcase course”.

*Conclusion.* The relevance of the problem determined the development and testing of interactive animation technologies as part of the “Success in a Suitcase course”, which had a positive effect on the dynamics of the formation of the considered competence.



**Keywords:** communicative-compensatory competence, adolescence sensitivity, interactive animation technologies, students of the basic general education, “The Success in a Suitcase course”.

**Highlights:**

The problem of the formation of communicative-compensatory competence is relevant for the basic general education;

Interactive animation technologies were developed and tested as part of “The Success in a Suitcase course”;

The diagnostics of the level of formation of the communicative-compensatory competence of students of the basic general education showed a positive dynamics of development of this competence after the introduction of the course “Success in a suitcase”.

**References**

1. Dzhurinskiy A. N. (2012) *Problemy obrazovaniya v mnogonatsional'nom sotsiume Rossii i na Zapade* [Problems of education in a multinational society of Russia and in the West] *Innovative projects and programs in education, M.: Publishing house: Innovations and experiment in education. 4, 13-23* (In Russian).
2. Bartholy H. (1992) *Barrieren in der interkulturellen Kommunikation* [Barriers in intercultural communication] *Transcultural communication and world society. 174-191* (in German).
3. Knapp K. (1996) *Interpersonale und interkulturelle Kommunikation* [Interpersonal and Intercultural Communication] *Intercultural Management. 59-80* (in German).
4. Azizova R. N. (2017) *Mezhkul'turnyy dialog kak faktor protivodeystviya mezhnatsional'nym konfliktam* [Intercultural dialogue as a factor in countering ethnic conflicts] *Scientific research and education. 2 (26), 84-86* (In Russian).
5. Romanov N. A. (2017) *Klipovaya kul'tura v sovremennom mediaprostranstve* [Clip culture in modern media space] *Chelovek. Kul'tura. Obrazovaniye. 3 (25), 97-106.* (In Russian).
6. Bukatov V. M. (2018) *Klipovyye izmeneniya v vospriyatii, ponimanii i myshlenii sovremennykh shkol'nikov – dosadnoye novoobrazovaniye «postindustrial'nogo uklada» ili dolgozhdannaya reanimatsiya psikhicheskogo yestestva?* [Clip changes in the perception, understanding and thinking of modern schoolchildren - annoying neoplasm of the post-industrial structure or the long-awaited reanimation of the mental nature?] *4(49), 5-19* (In Russian).
7. Bystray E. B., Skorobrenko I. A (2018) *Usloviye formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii obuchayushchikhsya* [Conditions for the formation of students' communicative competence], *Yevraziyskiy gumanitarnyy zhurnal. 2, 99-102* (In Russian).
8. Bredella L. (2002) *Literarisches und interkulturelles Verstehen* [Literary and intercultural understanding]. 226 (in German).

9. Sysoyev P. V. (2000) *Obucheniye uchashchikhsya sotsiokul'turnym strategiyam sredstvami inostrannogo yazyka* [Teaching students social and cultural strategies by means of a foreign language] *Aktual'nyye problemy yazykovogo obrazovaniya v Rossii v 21 veke*. 35-36 (In Russian).
10. Krewer B. (1996) *Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen* [Cultural standards as a means of self and external reflection in intercultural encounters] *Psychology of intercultural action, Gottingen*. 147-164 (in German).
11. Thomas A. (2003) *Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte* [Intercultural competence: fundamentals, problems and concepts] *In consideration, knowledge, ethics*. 14.1. 137-221 (in German).
12. Yazykova N. V., Koreneva M. R. (2013) *Metodika formirovaniya kompensatornykh umeniy govoreniya v obshcheobrazovatel'noy shkole* [Method of forming compensatory speaking skills in a comprehensive school]. 9, 26-32 (In Russian).
13. Khutorskoy A. (2003) *Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya* [Key competencies as a component of personality-oriented education]. 2, 54-59 (In Russian).
14. Bystrai E. B. (2006) *Formirovaniye opyta mezhkul'turnoy kompetentnosti budushchego uchitelya v pedagogicheskom vzaimodeystvii* [Forming the experience of the future teacher's intercultural competence in pedagogical interaction]. 506 (In Russian).
15. Bebina, O. I., Berdnikova I. A., Borisov B. A. (2009) *Sekrety pedagogicheskogo masterstva* [Secrets of pedagogical skills] *Monograph ed. Ss Chernov*. 240 (In Russian).
16. Sharapova N. S. (2015) *Sotsial'no-kul'turnyye usloviya formirovaniya gumanisticheskikh tsennostnykh oriyentatsiy u molodozhi sredstvami igrovykh tekhnologiy* [Socio-cultural conditions of the formation of humanistic value orientations among young people by means of gaming technology]. 255. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.94.35.008

УДК 378.1

ББК 74.480.4

**А. А. Миронова**

ORCID № 0000-0001-5910-8567

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

*E-mail: amiron\_rus@mail.ru*

**ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ  
В СОВРЕМЕННЫХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ  
ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОГО  
РЕГИОНА (ЮЖНЫЙ УРАЛ)**

**Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована актуальность исследования национальной речевой коммуникации на базе педагогического университета в условиях развития международных связей; представлены направления работы в образовательных учреждениях по проблеме продвижения русского языка как языка образования и науки, освоения русского как родного и иностранного. Цель статьи – изучение специфики русской речевой коммуникации в условиях полиэтнического региона в синхронии и диахронии.

*Материалы и методы.* В исследовании используются методы описательный и сопоставительный, совокупности приемов методики обучения русскому языку.

*Результаты.* Изучены истоки языковых реалий уральского региона. Сделано научное обобщение опыта обучения русскому языку как родному и иностранному

*Изучение русской речевой коммуникации в современных геополитических условиях полиэтнического и поликонфессионального региона (Южный Урал)*

с учетом национальной и региональной специфики в разных учебных заведениях; представлена характеристика основных модулей курса лингвистического краеведения как эффективного способа формирования интереса к языку региона.

*Обсуждение.* Новым и значимым для современного языкознания, коммуникативной стилистики является изучение региональных языковых реалий, меняющихся в зависимости от геополитических условий эпохи и влияющих на государственный литературный русский язык. Применение научных положений в практике обучения в современной школе и вузе позволяет вовлечь в процесс каждого учащегося (детей-мигрантов, билингвов, представителей малых народов РФ и т.д.).

*Заключение.* Делается вывод о том, что разработанная программа лингвистического краеведения на Южном Урале будет способствовать развитию интереса к русскому языку как языку образования и науки в России, поможет освоить русский как родной и иностранный.

**Ключевые слова:** русский язык; синхрония; диахрония; лингвистическое краеведение; обучение русскому как неродному; преподавание русского языка как иностранного.

**Основные положения:**

– изучены и описаны изменения в языковой ситуации, возникшие в новых геополитических условиях (миграция населения, появление новых этнических групп, необходимость обучения мигрантов и детей мигрантов русскому языку, политика санкционирования и др.);

– проведено научное обобщение опыта обучения русскому языку как родному и иностранному с учетом национальной и региональной специфики в разных учебных заведениях;

– представлены эффективные модули для изучения лингвистического краеведения на Южном Урале в школе и вузе.

**1 Введение (Introduction)**

Начиная с XVIII в. Южный Урал изначально заселяется жителями раз-

ных губерний, представителями различных этнических групп и сословий. Строительство заводов, появле-

ние новых городов, развитие новых отраслей промышленности уже четвертое столетие обуславливает не только межкультурную коммуникацию, но и взаимодействие и взаимовлияние речевых интенций. Этим определяется специфика речевого общения в меняющихся геополитических условиях.

Современная российская языковая ситуация формируется как под влиянием исторического опыта, так и под воздействием общественных тенденций: влияние речи личностей, авторитетных в обществе (политиков, артистов, ученых, телеведущих); отсутствие цензуры печати; снижение качества корректорской работы; разрыв между усложнёнными требованиями новой школьной программы по русскому языку и литературе и реальными возможностями сегодняшней российской школы; снижение интереса детей и подростков к классической литературе; незнание культуры собственного края.

Интеграция в процесс обучения учащихся разных конфессий, народов Российской Федерации и других стран обуславливает необходимость

разработки новых приемов и методов обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному в современных образовательных организациях.

Российские педагогические вузы, наряду с образовательными учреждениями другого профиля, активно используют инновационные возможности подготовки будущих учителей, готовых работать в современных условиях. Одной их эффективных методик является изучение такого курса, как «Лингвистическое краеведение». В последнее время во многих университетах России при филологических факультетах есть отделения лингвистического краеведения или дается специализация «Литературное и лингвистическое краеведение» (Московский гуманитарный педагогический университет, Новгородский государственный педагогический университет, Пермский государственный университет и др.), читаются факультативы и спецкурсы по языку региона.

Теоретико-методологические основания практического решения проблем преподавания в педагогическом

образовании дисциплины «Лингвистическое краеведение» подробно освещены в трудах отечественных исследователей [1; 2; 3; 4]. В рамках сложившейся научной школы под руководством проф. Л. А. Глинкиной исследователями рассмотрены различные теоретические вопросы изучения языка Южного Урала [5; 6; 7].

Большой приток трудовых мигрантов и их семей на территорию Южного Урала в XXI в. актуализировали вопросы адаптации детей других стран, проблемы их обучения русскому языку и другим предметам школьного образования.

Трудностям обучения детей-мигрантов, билингов и их адаптации в русском мире посвящены работы социологов, психологов, педагогов, логопедов, лингвистов [8, 9].

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

Материалом исследования служит банк текстов, тестов, анкетных данных, методических разработок, собранный студентами, аспирантами и преподавателями Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в тече-

ние последних 10 лет [10; 11]. В работе реализуется коммуникативно ориентированный функциональный подход к обучению языку и развитию речи, согласно которому лингводидактический материал распределяется по принципу функциональной и коммуникативной значимости.

Методологической основой работы является идея о связи языка и культуры народа, о закономерной смене синхронического состояния языка, в основе любого современного процесса общения лежит прагматическая цель. В исследовании используются методы описательный и сопоставительный, совокупности приемов методики обучения.

## **3 Результаты (Results)**

Содержание лингвокраеведения на Южном Урале определено ярко выраженной спецификой его территориальных, природно-климатических, экономических, культурно-исторических и национальных условий. Речевая устная коммуникация постоянно дополняется экспрессивными элементами, создаваемыми на основе межкультурного общения: по-новому функционируют тропы, фигуры речи, меж-

дометия, что отражается в современных нормативных словарях. Необходимо научить студентов и школьников пользоваться нормативными словарями, сформировать мотивацию к работе над речью. Учащийся должен осознавать, что теперь владение речью в конкретной аудитории с учетом их веры, нации, культуры, необходимое условие успеха.

Региональный лингвистический материал теоретически осмысливается с точки зрения актуальных проблем русского языкознания конца XX – начала XX вв.:

- тенденции в развитии функциональных стилей и жанров русского языка соответствующего периода;
- разграничение таких явлений, как литературный язык, просторечие, диалекты, разговорная речь;
- выделение первичных и вторичных речевых жанров, их классификации, формальная структура;
- антропоцентрический, лингвокультурологический, когнитивный подход к анализу текстов;
- идея создания синхронно-диахронического описания языковых средств и сфер функционирования

современного русского языка в местных условиях.

Обучение эффективной коммуникации – одна из целей преподавания русского языка и литературы в современной школе. Важный результат этой работы – формирование коммуникативных универсальных учебных действий (умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми). В соответствии с требованиями коммуникативного подхода к образовательному процессу было опубликовано научное пособие, состоящее из двух частей: проблемной, включающей задания и методические рекомендации по основным дискуссионным вопросам обучения русскому языку и литературе; хрестоматийной, содержащей статьи, методические разработки, материалы для анализа на занятиях по указанным предметам. Предлагается ознакомиться с опытом работы ведущих преподавателей педагогического университета по обучению развитию

речи, анализу художественного текста, подготовке детей к конкурсам и олимпиадам, развитию навыков смыслового чтения, преподаванию риторики в условиях внешкольного образования и т.д.

Так, в современной лингводидактике активно используются игровые приемы обучения, например, разработаны специальные мобильные приложения для освоения и закрепления знаний русского языка (школа № 148, г. Челябинск). Уникальным является разработка приложения для айфона по изучению иностранного языка для младших школьников. Оно представляет собой персонифицированный дневник достижений: уровень освоенности лексики, грамматики, фонетики. Занятие ведется по конкретной теме, учащийся выполняет контрольное задание. Работы проверяются автоматически, результаты заносятся в личные достижения, контролируются учителем в общем доступе. Автоматическое заполнение дневника с отражением полученного балла, динамики результатов предоставляет возможность просматривать данные родителями, оценивать успе-

хи ребенка. Методические рекомендации для учителя созданы с учетом сопоставления местного материала и узуальной общероссийской нормы.

В 2019 г. по заявке Министерства образования ЧО и школы № 6 была составлена программа курсов повышения квалификации учителей, работающих с детьми-мигрантами или билингвами. Студенты направления «Русский язык как иностранный» проходят педагогическую практику в школе.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Лингвистическое краеведение – это раздел краеведения, изучающий историю родного края и его современное состояние по языковым данным. В отечественном краеведении среди комплекса научных дисциплин, ведущих в своей совокупности к научному и всестороннему познанию края, приобщению к многообразию культурных ценностей, определенное место занимает лингвистическое краеведение. Каждая тема спецкурса «Лингвистическое краеведение на Южном Урале», являющегося составной частью «Истории русского языка». Любой вид занятия предоставляет большие возмож-



ности для развития филологического мышления и мировоззрения у студентов. Кроме этого, применение подобных занятий в школьной практике вызывает интерес как к своему, так и к чужому языку, воспитывает уважение к другой культуре, знакомит с малой Родиной.

Будучи дополнительным методом, спецкурс опирается на знания исторической грамматики, старославянского языка, диалектологии, современного русского языка, современных славянских языков. В связи с этим большое значение отводится самостоятельной научной работе студентов. При написании проектного исследования возникает интерес к истории родного края, к особенностям языка горнозаводской местности в динамике – от времени основания заводов и поселений до XXI века.

Главной целью лингвистического краеведения является формирование культурологической компетенции, которая включает в себя сведения о языке как национально-культурном феномене, отражающем духовно-нравственный опыт народа. В соответствии с целью ставятся следующие задачи: ознакомление студентов с ло-

кальными особенностями русской речи в сельской местности и городах Южного Урала, отражающими материальную и духовную культуру, историю Южного Урала; совершенствование речевой культуры; воспитание толерантного, уважительного отношения к родной речи и речи народов, населяющих Южный Урал. Изучение местного материала – важная задача курса, зримо иллюстрирующая взаимосвязь языковых и социальных процессов и явлений. Помогает уточнению и расширению знаний по истории русского языка, помогает увидеть языковые изменения в современном языке, сформировать коммуникативную и речевую компетенцию специалистов-филологов.

Так, для горнозаводского поселения, выросшего в крупный город, с точки зрения лингвистического краеведения и лингвистического источниковедения, ценность представляют местные памятники письменности и современный языковой материал. Общее ознакомление с лингвистической содержательностью и лингвистической информационностью текстов XVIII – XIX вв. проводится на учебных занятиях. Самостоятельно

студенты проводят наблюдения над графикой, культурой письма, составом писцов, анализируют языковые факты, прежде всего, вариативность языковых средств в региональных памятниках в соотношении с центром и русским национальным языком.

Уникальным лингвистическим и историческим источником выступают материалы, хранящиеся в краеведческих музеях, архивах, библиотеках города, электронных библиотеках (церковно-приходские летописи XIX в., школьные летописи XIX в., подшивки газет и журналов разных лет, справочники городов, научные статьи и др.).

Продуктивными в разработке проблем лингвистического краеведения и использования лингвокраеведческого материала в учебном процессе мы считаем следующие направления: 1) Изучение современного состояния живой речи сельских и городских жителей на Южном Урале: история изучения местных говоров, взаимодействие просторечия и разговорной речи. Характеристика южноуральских говоров. Деятельность Г. А. Турбина, В. Ф. Житникова в исследовании Южного Урала. Словари уральских говоров, словари

диалектной личности; 2) Анализ памятников местной деловой письменности XVIII – XIX вв. (работа в архивах и чтение опубликованных памятников); 3) История периодической печати и становления публицистического стиля русского языка на примере разных жанров и видов периодических изданий. «Оренбургские губернские ведомости», «Оренбургские епархиальные ведомости», «Голос Приуралья» как лингвистические источники. Первые местные газеты «Горнозаводский листок объявлений. Миасский завод» (1902–1903), «Казак» (1910–1913) и др. Языковые особенности справочных изданий по Уралу. Отражение специфики региона в текстах периодических изданий: первые послереволюционные газеты, газеты советского периода и современная периодическая печать. Язык современных местных газет и телевидения: жанры текстов, структурные и тематические особенности, лексика и др. 4) Церковное краеведение на Урале: культура горнозаводского населения, деятельность Уральского общества любителей естествознания; публикации краеведов-священников в «Епархиальных ведомостях»; заводские летописи как лингвистический источник. Лингвокультурологический анализ

церковно-приходских летописей г. Миасса XIX в. 5) Языковой облик города. Городская топонимика (наименование районов, улиц, магазинов, учреждений и т.д.). Городская вывеска: история и современность. Понятие «полудиалекта», «просторечия», «региолекта», «идиолекта». Язык социальных слоев разных населенных пунктов. 6) Ономастика: история становления русской антропонимической системы; способы образования русских фамилий. Этимология фамилий жителей Южного Урала. Словари личных имен. Вариативность личных имен с юридической точки зрения. Гипотезы о происхождении топонимов Южного Урала. Топонимические словари Южного Урала.

Часть занятий проводится в форме лекций, на которых преподаватель рассказывает о существующих научных теориях, точках зрения на те или иные языковые факты, об исследованиях регионального языкового материала в России на протяжении XIX–XXI вв. В лингвистическом краеведении объединяются теоретические и практические исследования о прошлом и настоящем языка региона. Изначально на территории функционируют русский, татарский, башкирский языки. Их языковые

приметы транслируются в географических наименованиях, именах, названиях бытовых предметов и др.

Миграционные потоки влияют на образовательную среду, бытовое общение, профессиональное. Во многих российских школах появился новый контингент учащихся из стран ближнего зарубежья: Украины, Молдовы, Казахстана и др. Притом начальный уровень владения русским языком среди школьников сильно отличается, что приводит к первым трудностям: необходимость обучать в одной аудитории как носителей языка, так и мигрантов, билингвов.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Итогом работы являются реферативные сообщения студентов на лингвистические темы, в которых диахроническое и синхронное лингвокраеведение, лингвистическое источниковедение объединяются обращением к языку жителей края в его динамике. Чтение уникальных подлинных рукописных памятников церковно-приходского летописания, желание студентов сохранить для потомков сведения об истории родного города, осознание ценности регионального материала для изучения языковой ситуации в России и на Урале обуслови-

ла лингвистическое издание текстов летописей. Результаты могут быть использованы в преподавании русского языка и литературы для многонациональных учебных заведений, а также в качестве материала для научных исследований по лингвокраеведению, регионоведению, истории и культуре региона. Проектная деятельность (*История моей семьи, Азбука моего города, Язык современного школьника, 75-лет Великой Победе* и др.).

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

Статья выполнена в рамках научного проекта «Русская речевая коммуникация в современных геопо-

литических условиях полиэтнического и поликонфессионального региона (Южный Урал)» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы. Выражаем признательность коллегам за помощь в осмыслении проблем межкультурной коммуникации на Южном Урале в синхронии и диахронии, обучения детей-мигрантов и билингвов в современной школе.

#### **Библиографический список**

1. Глинкина Л. А. Историческое лингвокраеведение в учебном процессе. Свердловск, 1990. 25 с.
2. Захарова Л. А. Лингвистическое краеведение / Л. А. Захарова, Г. Н. Старикова и др. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 168 с.
3. Ермакова А. В. Лингвокраеведческий подход в обучении русскому языку [Электронный ресурс] // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014005710> (дата обращения: 07.10.2019).
4. Зеленин А. С. Пермь и Пермский край: Занимательное краеведение. Пермь, 2018. 213 с.
5. Глухих Н. В. Деловой эпистолярный конец XVIII – начала XIX в. на Южном Урале: лингвистика текста. Челябинск, 2008. 150 с.
6. Бирюков В. П. Словарь народного языка на Урале (из материалов). Шадринск, 2003. 23 с.
7. Margarita S. VYHRYSTYUK, Sofya V. ONINA, Fedosia M. Lelkhova. Genre-forming Signs of Advertisements Newspaper “Siberian Leaflet” XIX Century // Amazonia In-

vestiga. 2019. T.8. №19. С. 219-226. URL: <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/1335/pdf> (WoS) (дата обращения: 25.09.2019).

8. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Казарцева Е. В. (2015) Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 173-195. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195.

9. Кряхтунова О. В. Педагогический статус детей-мигрантов в русскоязычной образовательной среде // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. № 1. С. 27–37. DOI: 10.22363/2312-8011-2018-15-1-27-37 (WoS, Scopus).

10. Челябинская старина: материалы к истории языка деловой письменности XVIII века: в 8 вып. / под ред. Л. А. Глинкиной. Вып. 1. Челябинск, 2004. 30 с.

11. Лингвистическое краеведение на Южном Урале: в 4 т. / под ред. Л. А. Глинкиной. Челябинск, 2000. Т. 1. 271 с.

**A. A. Mironova**

ORCID No. 0000-0001-5910-8567

Doctor of Sciences (Philology), Academic Title

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

*E-mail: amiron\_rus@mail.ru*

**THE STUDY OF RUSSIAN SPEECH COMMUNICATION IN THE MODERN  
GEOPOLITICAL CONDITIONS OF THE MULTIETHNIC  
AND MULTICONFESSIOAL REGION (SOUTH URAL)**

**Abstract**

*Introduction.* The article substantiates the relevance of the study of national speech communication on the basis of a pedagogical university in the context of the development of international relations; presents the directions of work in educational institutions on the promotion of the Russian language as the language of education and science, the development of Russian as a native and foreign. The purpose of the article is to study the specifics of Russian speech communication in a multiethnic region in synchrony and diachrony.

*Materials and methods.* The study uses descriptive and comparative methods, combination of techniques for teaching the Russian language.

*Results.* Studied the sources of the linguistic realities of the Ural region. Made a scientific generalization of the experience of teaching Russian as a native and foreign language, taking into account national and regional specifics in different educational institutions; Presented the characteristic of the main modules of linguistic study of local lore as an effective way of forming interest in the language of the region.

*Discussion.* New and significant for modern linguistics, communicative stylistics is the study of regional linguistic realities, changing depending on the geopolitical conditions of the era and affecting the state literary Russian language. The application of scientific provisions in the practice of teaching in a modern school and university allows each student (migrant children, bilinguals, representatives of small peoples of the Russian Federation, etc.) to be involved in the process (migrant children, bilinguals, representatives of small peoples of the Russian Federation, etc.).

*Conclusion* It is concluded that the developed program of linguistic local history in the South Urals will contribute to the development of interest in the Russian language as the language of education and science in Russia, and will help to master Russian as a native and foreign.

**Keywords:** Russian language; synchrony; diachrony; linguistic study of local lore; teaching Russian as non-native; teaching Russian as a foreign language.

**Highlights:**

Studied the changes in the language situation that arose in the new geopolitical conditions (population migration, the emergence of new ethnic groups, the need to teach migrants and children of migrants the Russian language, authorization policies, etc.);

Carried out a scientific generalization of the experience of teaching Russian as a native and foreign language, taking into account national and regional specifics in different educational institutions;

Presented the effective modules for studying linguistic study of local lore in the South Urals at school and university.

## References

1. Glinkina L.A. *Historical linguistics in the educational process* [Historical linguistic studies in the educational process]. *Sverdlovsk, 1990.* – 25 p. (In Russian).
2. Zaharova L.A. *Linguistic study of local lore* [Linguistic study of local lore] / L. A. Zaharova, G. N. Starikova et al. *Tomsk: Vol. University, 2005.* – 168 p. (In Russian).
3. Ermakova A. V. *Linguistic approach to teaching the Russian language* [Linguistic and local lore approach in teaching the Russian language] [Electronic resource] // *Materials of the VI International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum.* URL: <http://www.scienceforum.ru/> (accessed date: 09/10/2019). (In Russian).
4. Zelenin A. S. *Perm and Perm Krai: Entertaining Local History* [Perm and Perm Territory: Entertaining Local History]. *Perm, 2018.* 213 p.
5. Glukhikh N. V. Business epistolary of the late XVIII - early XIX century. in the Southern Urals: text linguistics [Business epistolary of the late XVIII - early XIX century. in the Southern Urals: Linguistics of the Text]. *Chelyabinsk, 2008.* 150 p. (In Russian).
6. Biryukov V. P. *Dictionary of the folk language in the Urals (from materials)* [Dictionary of the national language in the Urals (from materials)]. *Shadrinsk, 2003.* 23 p. (In Russian).
7. Margarita S. VYHRYSTYUK, Sofya V. ONINA, Fedosia M. Lelkhova. Genre-forming Signs of Advertisements Newspaper "Siberian Leaflet" XIX Century // *Amazonia Investiga.* 2019. T. 8. № 19. C. 219-226. URL: <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/1335/pdf> (WoS) (accessed date: 25.09.2019). (In Russian).
8. Alexandrov D. A., Ivanyushina V. A., Kazartseva E. V. (2015) *The ethnic composition of schools and the migration status of schoolchildren in Russia* [Ethnic composition of schools and the migration status of schoolchildren in Russia] // *Education Issues / Educational Studies Moscow.* № 2. C. 173-195. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195. (In Russian).
9. Kryakhtunova O.V. *Pedagogicheskiy status detey-migrantov v russkoyazychnoy obrazovatel'noy srede* [The pedagogical status of migrant children in the Russian-language educational environment] // *Vestnik RUDN. Series: Educational Issues: Languages and Specialty.* 2018. No. 1. P. 27–37. DOI: 10.22363/2312-8011-2018-15-1-27-37 (WoS, Scopus).
10. Chelyabinskaya starina: materialy k istorii yazyka delovoy pis'mennosti XVIII veka [Chelyabinsk antiquity: materials on the history of the language of business writing of the XVIII century]. Vol. 1-8. / Ed. L. A. Glinkina. Chelyabinsk, Vol. 1, 2003. 30 p. (In Russian)
11. Linguistic studies in the South Urals [Linguistic study of local lore in the Southern Urals]: at 4 p. / Ed. L.A. Glinkina. Chelyabinsk, 1, 2000. 271 p. (In Russian).

**DOI: 10.25588/CSPU.2019.67.81.009**

**УДК 37.032**

**ББК 74.00**

**Т. Н. Москвитина<sup>1</sup>, И. Д. Баландина<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-6013-2975

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

*E-mail: moskvitinatn@cspu.ru*

<sup>2</sup> ORCID № 0000-0002-1932-3243

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка  
и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,

Российская Федерация.

*E-mail: irfrish@mail.ru*

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПОМОЩИ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована актуальность обучения студентов навыкам выделения ключевых слов при чтении текста на иностранном языке для оптимизации процесса понимания и ускорения обработки текстовых массивов с целью поиска релевантной информации; представлен обзор основных подходов современных исследователей к проблеме понимания текста в целом и основным трудностям при интерпретации художественных и научных текстов на иностранном языке. Цель статьи – обосновать и раскрыть особенности процесса обучения чте-



нию с выделением набора ключевых слов для повышения качества восприятия информации, содержащейся в тексте. Кроме того, приводятся практические рекомендации, позволяющие сформировать навыки выделения ключевых слов, а также результаты внедрения разработанных рекомендаций и упражнений.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме смысловой интерпретации текста, информативности как одной из основных его свойств и особенностям обучения выделения ключевых слов в художественном и научном тексте; а также эмпирические методы, включающие наблюдение, беседу, тестирование, математические методы обработки данных.

*Результаты.* Разработан алгоритм обучения чтению иноязычного текста с целью извлечения наиболее значимых с точки зрения смысла лексических единиц с учетом специфики типа текста (художественный / научный), способствующий правильному проникновению в смысл текста и адекватной его интерпретации. Авторами представлена характеристика основных этапов понимания иноязычного текста, приведены возможные практики и задания для обучения чтению студентов с акцентом на поиск ключевых слов, а также результаты эксперимента, доказывающие, что предложенная методика позволяет развить общие компетенции к нахождению ключевой информации и компетенции студентов к ведению научной деятельности.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результативностью проекта является соответствие смысла исходного текста сумме смыслов ключевых слов, а также разработка соответствующей методики обучения.

*Заключение.* Делается вывод о том, что реализация данных алгоритмов будет способствовать ускорению процесса поиска необходимой информации уже на этапе быстрого поиска ключевых слов текста.

**Ключевые слова:** иноязычный текст; стратегии обучения чтению; просмотровое чтение; информативность; ключевые слова; понимание текста; виды информации текста, имплицитность.

**Основные положения:**

- Определены сложности восприятия текстовой информации, возникающей из самой природы текста;
- Определены универсальные факторы, способствующие пониманию текста;
- Разработан ряд методических рекомендаций, имеющих целью вычленение наиболее важных с точки зрения информативности предложений, словосочетаний и слов при обучении чтению иноязычного текста, способствующих его адекватному пониманию;
- Представлены примеры практических заданий, направленных на формирование навыков выделения ключевых слов иноязычного текста.
- Приводятся результаты внедрения практики поиска ключевых слов для понимания текста

**1 Введение (Introduction)**

В век развитых средств современной коммуникации актуальным остается вопрос об эффективном отборе необходимой информации среди огромного количества текстов, с которым сталкивается читатель. В условиях меняющегося мира, влияния глобализации, умение грамотно и быстро искать необходимую информацию (в том числе и на иностранном языке) является составляющей успеха. Однако анализ теоретического материала, собственного педагогического опыта дает нам полное основание полагать, что при чтении текстов на иностранном языке (как научных, так и художе-

ственных) полноценное понимание затрудняется рядом факторов, вследствие чего информативность сообщения снижается, а иногда и искажается. Данный факт приводит к возможной неверной трактовке сообщения в целом, что недопустимо при интерпретации научного текста, с одной стороны, и снижает степень проникновения в замысел художественного текста, с другой. Существует проблема соотношения между содержанием, эксплицитно выраженным в сообщении и имплицитным смыслом, выводимым из экстралингвистических данных, которыми должен обладать реципиент. Именно поэтому обучение правильно-

му выделению ключевых слов текста (как научного, так и художественного) является наиболее эффективной стратегией при обучении чтению текстов на иностранном языке.

Понимание текста в идеальной форме существует очень редко, только при совпадении когнитивных моделей отправителя и получателя, полное непонимание случается при полном несовпадении уровней владения языком или уровней знаний у автора и читателя. В реальной жизни уровень понимания текста каждым человеком варьируется между этими крайними точками и зависит от степени лингвистической компетенции и уровня энциклопедической информированности читателя.

Кроме того, уровень понимания текста обусловлен культурными установками носителя языка. «Коннотативные характеристики связаны с культурными установками носителя определенного языка, с его ментальностью, с необходимостью выразить чувства, эмоции, дать оценку чему-либо» [1].

Существует несколько типов понимания текста:

– семантизирующий тип понимания текста. При этом типе понимания текст воспринимается на уровне семантики лексических единиц, его составляющих;

– когнитивный тип, при котором понимание опирается как на семантику текста, так и на переосмысливание его, извлечение информации, выраженной имплицитно. При этом когнитивный тип понимания текста представляет собой сложный комплекс, включающий как восприятие текста, так и его интерпретацию [2].

Считать интерпретацию текста адекватной можно лишь в случае адекватного замыслу коммуникатора истолкования его основной идеи реципиентом. Основной трудностью в декодировании информации текста является незнание вариантов языкового кода. В процессе чтения иностранного текста трудности могут представлять как незнание правил построения грамматических конструкций, лексической, морфемной сочетаемости, так и особенности вариантов языкового кода, обусловленные стилистическими особенностями типов текстов, коммуникативной ситуации. Немаловажной про-

блемой является и то, какие именно единицы текста являются решающими для понимания всего текста, поскольку значение отдельных элементов текста для выражения общего смысла неодинаково, и наряду с центральными элементами имеются также и побочные второстепенные элементы текста. При неверном выборе центральных элементов смысл текста меняется. Если изменить второстепенные единицы текста, то общий смысл может сохраниться. Так, изменив хотя бы один из центральных элементов научного текста, можно коренным образом изменить, например, научную теорию, приговор суда, закон, заключение экспертной комиссии, нанеся тем самым вред человеку. Опасности искажения смысла научного текста можно избежать (или, по крайней мере, снизить), имея навыки разграничения второстепенных и центральных элементов текста.

Информативность, будучи неотъемлемым свойством любого сообщения или текста, является тем параметром, который указывает на степень важности тех или иных предложений или слов по отношению к другим. Но разница между информативностью ху-

дожественного и научного текста состоит в том, что научный текст должен передавать информацию эксплицитно, в художественном тексте информацию нужно извлекать не столько из контекста, сколько из подтекста. Имплицитно выраженная информация содержится и в научных текстах (аббревиатуры) которые в системе языка перестают быть экономными, так как становятся носителями имплицитной информации и, свертывая текст количественно, углубляют его многоуровневую структуру и делают его более сложным для понимания. Следует сказать, что повторение одних и тех же знаков на протяжении текста понижает информативность текста в целом, хотя и является признаком связности текста. Понятность сообщения зависит от избыточности информации: для банального сообщения понятность имеет максимальное значение, для самого оригинального – нулевое, поскольку текст, содержащий максимальное количество информации может быть бесполезным для получателя, ведь он не будет способен уловить в нем структуру, воспринять формы. Данная закономерность показывает, что употребление слов в речевом

общении людей управляется законами «экономического» характера, т.е. стремлением к оптимизации соотношения между требованием разнообразия, предъявляемым говорящему обществом, с одной стороны, и свойственной говорящему тенденцией к наименьшей затрате усилий – с другой. Говоря о ранге слова, мы подразумеваем его универсальную качественную характеристику, которая не зависит от индивидуальных особенностей отправителя сообщения. Ранг определяет большую или меньшую доступность слова, которая диктуется общественной средой. Например, слово из сферы общеупотребительной лексики будет ниже рангом, чем слова, входящие в основной лексикон науки, но будут информативнее, чем слова, входящие в сферу просторечия.

Проблема понимания текста лежит на стыке нескольких наук: психологии, педагогики, когнитивной лингвистики, в зависимости от того, какой аспект работы с текстом актуализируется.

Следовательно, обучение пониманию текста при помощи ключевых слов должно опираться на знание то-

го, что собой представляет текст и каковы когнитивные механизмы его усвоения.

Если говорить о научном тексте, с которым неизбежно сталкиваются студенты высших учебных заведений, то его форма находится в зависимости от его функциональности от целей, для которых он был создан. Имея целевую заданность, стиль научных документов представляет связь языковых элементов как семантически и грамматически целенаправленную и целесообразную. Научный текст, с такой точки зрения, обладает конкретной, точной, эксплицитной манерой изложения, логической последовательностью. Понимание отбора языковых средств как результата следования определенной сознательной цели представляет целесообразность как процесс оптимального приспособления предмета к окружающей среде.

Каждый функциональный стиль предполагает организующий принцип в отборе адекватных языковых средств, придающий ему своеобразие и отличающий его от других стилей. Подход к стилю с точки зрения вариативных

процессов дает возможность рассматривать его в плане варьирования и учитывать возможные конкретные задачи высказывания.

Восприятие информации сопровождается извлечением из памяти реципиента сведений, при помощи которых он эту информацию осмысливает. При этом часть знаний извлекается из памяти в результате сознательных усилий, а часть – как поток ассоциаций.

Особую опасность для верного понимания текста представляют слова и понятия, которые на первый взгляд кажутся знакомыми и привычными, а на самом деле значительно изменили свое содержание: утратили ранее присущую им смысловую нагрузку или же получили новые коннотации. Для нас слова «бог», «черт» – имена пустых множеств, а для средневекового сознания они обозначали не меньшую реальность, чем предметы и явления повседневной жизни. Не всякий современный читатель знает, что по христианским представлениям черта можно побороть, но нельзя убить, уничтожить. Понятия судьбы, греха

«стерлись», лишились того содержания, которое они имели в средневековом обществе и в то же время вступили в новые смысловые связи, которых раньше не было. Но привычность этих лексических единиц создает иллюзию ясности и понимания, которых на самом деле нет.

Далее, в текстах так или иначе могут отражаться другие знаковые системы и сообщения, построенные с их помощью (например, описание судебного процесса или различных следственных действий в художественном произведении, использование в научной статье символики другой науки и т. д.). Расшифровка этих сообщений также демонстрирует нам второй уровень понимания текста. Первый уровень такая дешифровка не предполагает, если ее нет в исходном оригинальном произведении [3].

Итак, читатель недополучает информацию в силу ряда причин:

– во-первых, человек индивидуален, и, следовательно, пути и условия познания мира у него также индивидуальны. У каждого человека есть свои тезаурусы, не совпадающие с тезаурусами других;

– во-вторых, у каждого человека – свое мировоззрение и миропонимание;

– немаловажной причиной частичного непонимания текста является отдаленность его (предмета текста) от адресата как в пространстве, так и во времени (социальные, географические, исторические, этнические факторы).

Например, при чтении художественной литературы, написанной несколько веков назад, читатель обнаружит некоторое количество незнакомых ему слов и реалий (и чем больший период разделяет читателя и автора, тем больше этих слов и реалий он найдет). Причина тому – изменяющаяся жизнь, переход от одного уклада жизни к другому, научно-технический прогресс, войны, развитие социальных и политических институтов. В текстах такого типа можно найти и архаизмы (устаревшие слова), и историзмы (слова, обозначающие реалии, которые существовали в прошлом, а сейчас заменены другими, более совершенными).

Данные вопросы обнаруживают особую значимость в рамках более

общей проблемы понимания чужих культур и минувших исторических эпох. Ведь у нас другие представления о мире, о добре и зле, долге и чести, поэтому наша эмоциональная реакция на одни и те же события или явления будет неизбежно иной, чем у представителей удаленных от нас культур и цивилизаций. «Любовь, как и другие эмоции, в разные эпохи и в различных культурах приобретает специфическую окраску и своеобразные формы. Это, конечно, необходимо в полной мере принимать во внимание при интерпретации литературного произведения» [3]. Этот факт верен для художественного произведения, факторы же, влияющие на понимание научного текста, несколько иные:

– принадлежность автора и реципиента к разным социальным группам;

– принадлежность автора и реципиента к разным подразделениям внутри одной социальной группы (разные научные школы, направления);

– владение автором и реципиентом одним естественным языком [4].

Географический и исторические факторы также влияют на понимание научного текста, но в меньшей степени, так как наука имеет тенденцию к унификации, стиранию границ между государствами (в плане развития и укрепления научных контактов), даже влияние естественного языка несколько снижено, что связано с наличием в языке науки терминологического слоя лексики, одним из свойств которого является международность [5].

В результате обобщения результатов практической деятельности нами была предложена следующая методика выделения ключевых слов научного текста:

1. Определить тему НТ. Исходя из того, что тема – это эксплицитно выраженный замысел, основная идея текста автора.

2. Просмотровое чтение с целью поиска предложений с маркерами, индикаторами, коннекторами. Используя логику развития замысла, определить цель создания текста, выделить такие аспекты как выводы, рассуждения, заключение, рекомендации (если таковые имеются в тексте).

3. С помощью словаря-тезауруса определить ближайший синоним ЛЕ, являющейся темой текста. Сопоставить данные энциклопедических, толковых, терминологических словарей и выделить синонимический ряд для темы НТ.

4. Определить наиболее важные слова текста.

5. Экстрагировать наиболее информативные предложения. Определив количественное соотношение предложений первоисточника и предложений полученного реферата, получить коэффициент сжатия текста.

6. Элиминировать личные, указательные местоимения, повторения, служебные слова, коннекторы, индикаторы, уточнения, широкозначные слова и получить набор КС текста.

7. Произвести «сжатие» полученного списка слов и словосочетаний, посредством отождествления ЛЕ, имеющих одинаковые корневые морфемы [6].

Данная методика позволила модернизировать имеющиеся системы упражнений и выработать свою, оптимально отвечающую потребностям



обучающихся в высших учебных заведениях.

Система упражнений включает в себя следующие:

1. В каждом предложении (абзаце) подчеркните ключевое слово (предложение).

2. Прочитать текст и определить лексические единицы, составляющие его тематическую основу.

3. Прочитать текст и вычеркнуть слова, которые могут быть опущены без ущерба для его смысла.

4. Прочитать текст и выписать ключевые слова и словосочетания, составляющие тематическую основу текста.

5. В каждом предложении подчеркнуть ту его часть, в которой общается о ком-либо, или о чем-либо (субъект), и ту, в которой сообщается новое о субъекте (предикат).

6. Соотнесите данные в схеме субъекты и предикаты, чтобы получить логическую схему текста.

7. Составьте цепочку из основных фактов текста, в которой ключевые слова были бы связаны по смыслу.

8. Назовите и выпишите из текста ключевые слова, которые можно

использовать в качестве опоры при обсуждении проблемы, освещаемой в тексте.

9. Сформулируйте ключевую мысль каждого абзаца. Составьте логический план текста путем:

а) нахождения ключевых предложений;

б) формулирования ключевой мысли каждого абзаца или связки абзацев.

10. Найдите первое и последнее предложение в каждом абзаце, определите их значение для основного содержания.

11. Выпишите из текста предложения с ключевыми словами, которые раскрывают тему.

12. Оцените важность информации в каждом предложении текста [7].

### 3 Результаты (Results)

На базе разработанных упражнений был проведен эксперимент. На первом этапе испытуемые были разделены на 2 группы – контрольную и экспериментальную. На втором этапе в экспериментальной группе студенты получили инструкции по работе с научным текстом и на каждом занятии отрабатывали выполнение этих уп-

ражнений. На третьем этапе обеим группам был предложен одинаковый научный текст объемом до 2000 знаков, после чего по ключам осуществлялась проверка. В итоге студентам экспериментальной группы на выполнение задания потребовалось на 17,2% меньше времени, чем студентам контрольной группы. В то же время правильность выполнения задания в экспериментальной группе по сравнению с контрольной возросла на 14,6%.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Рассмотрев различные точки зрения на уровни понимания текста и способы выделения ключевых слов, считаем, что разработанная система упражнений позволит заполнить пробел, существующий в обучении пониманию текста.

Учитывая все вышесказанное, а также принимая во внимание резуль-

таты эксперимента, мы считаем, что разработанная методика и система упражнений позволит повысить компетенции студентов к научно-исследовательской деятельности.

#### 5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, методика обучению студентов пониманию текста по ключевым словам дает возможность повысить уровень общей и профессиональной компетенции студентов. С точки зрения общей компетенции, у студентов развиваются прогностические навыки и языковая догадка. Профессиональная компетенция развивается в умении вести научную деятельность, выделяя основные аспекты научного исследования, при этом расширяются знания предметной области и умение структурировать научный текст.

#### Библиографический список

1. Юздова Л. П., Багапова Д. Ф. Сущность коннотации лексических и фразеологических единиц: сравнительно-сопоставительный аспект (на материале лексем и фразеологизмов двух языков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. №5. С.308-316.
2. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста: монография. Киев: Наук. думка, 1988. 237с.
3. Tabasso B., Bouchard E. Teaching readers how to comprehend text strategically. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 2002, pp.176-200.

4. Гуревич А. В. Избранное. Медиевистика и скандинавистика. М.: Центр гуманитарных инициатив: Humanitas, 2017. 416 с.

5. Grabe W. Using discourse patterns to improve reading comprehension – *JALT2002 at Shizuoka Conference Proceedings*, 2003, pp. 9-16

6. Jafarinejad R., Tavakoli M. Investigating the relationship between discourse markers, language proficiency and reading comprehension: a case of some Iranian university students', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. 15. pp. 1526-1530. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.324.

7. Москвитина Т. Н. Методы выделения ключевых слов при реферировании научного текста // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. №8 (197). С 46-50.

**T. N. Moskvitina<sup>1</sup>, I.D. Balandina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-6013-2975

Senior Lecturer, Department of English Philology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

*E-mail: moskvitinatn@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No.0000-0002-1932-3243

Candidate of Philology, Associate Professor,

Department of the English language and teaching methods of the English language, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

*E-mail: balandinaid@cspu.ru*

## **TEACHING STUDENTS TO UNDERSTAND SCIENTIFIC AND ARTISTIC TEXTS WITH THE HELP OF KEYWORDS**

### **Abstract**

*Introduction.* The article proves the necessity to teach students how to determine keywords while reading foreign texts to speed up the process of text understanding and operating with texts in search of relevant information. The article reviews contemporary approaches to the problem of text understanding in general and major obstacles for interpreting foreign literary and scientific texts. The purpose of the article is to explain peculiarities of the reading process and determining keywords to improve the quality of information in

the text. Moreover there are given practical recommendations which help to form skills as well as the results of implementing the given recommendations and exercises.

*Materials and methods.* Principal methods are scientific literature analysis and empirical methods which include observation, interview, mathematic methods of data processing.

*Results.* We have made up the algorithm of teaching text comprehension aiming at the most significant lexical units (depending on the type of the text (literary or scientific) which help to perceive and interpret the text. The article characterizes main stages in text perception and interpretation; gives tasks for reading comprehension combined with the process of keywords searching. There are also results of the experiment which proves that the given strategy helps students to develop general competences for finding keywords as well as scientific competences.

*Discussion.* The article proves that the meaning of the text equals to the meaning of the set of keywords. As a result of the project a certain method of teaching was elaborated.

*Conclusion.* Делается вывод о том, что реализация данных алгоритмов будет способствовать ускорению процесса поиска необходимой информации уже на этапе беглого поиска ключевых слов текста.

**Keywords:** foreign text; reading strategies; skimming; informative value; keywords; text perception; types of textual information; implication.

**Highlights:**

- the study determined difficulties in text perception stemming from the nature of the text itself;
- The study determined universal factors facilitating text comprehension.
- The authors elaborated some teaching and learning instructions aimed at distinguishing key sentences, phrases and words necessary for text reading and text comprehension.
- The authors give practical tasks aimed at forming skills for distinguishing keywords.
- The study is proven with the results of the experiment of searching keywords for text comprehension.

## References

1. Yuzdova L. P, Bagapova D. F. (2012) Sushchnost' konnotatsii leksicheskikh i frazeologicheskikh yedinit: sravnitel'no-sopostavitel'nyy aspekt (na materiale leksem i frazeologizmov dvukh yazykov [The implied connotations of lexical and phraseological units: comparative study (based on lexical and phraseological units of two languages)]. *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*. 5, 308-316. (In Russian).
2. Vasiliev S. A. (1988) Sintez smysla pri sozdanii i ponimanii teksta [Synthesizing the meaning while creating and comprehending the text]. *Kiev, Nauk.dumka*, 237p. (In Russian).
3. Tabasso B., Bouchard E. Teaching readers how to comprehend text strategically. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 2002, pp.176-200.
4. Gyrevich A. G. (2017) Izbrannoye. Mediyevistika i skandinavistika [Selected articles. Medieval and Scandinavian studies]. *Tsentr gumanitarnykh iniciativ: Humanitas*. – 416p. (In Russian).
5. Grabe W. Using discourse patterns to improve reading comprehension - *JALT2002 at Shizuoka Conference Proceedings*, 2003, pp. 9-16.
6. Jafarinejad, R. and Tavakoli, M. Investigating the relationship between discourse markers, language proficiency and reading comprehension: a case of some Iranian university students', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, 15, pp. 1526–1530. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.324.
7. Moskvitina T. N. (2018) Metody vydeleniya klyuchevykh slov pri referirovanii nauchnogo teksta [Methods of keywords identifying for the scientific text abstracting]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*. 8, 46-50.

**DOI: 10.25588/CSPU.2019.73.44.010**

**УДК 37.032**

**ББК 74.00**

**И. В. Нагорнов<sup>1</sup>, Д. А. Сарайкин<sup>2</sup>, А. Н. Титов<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-5321-4131

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

*E-mail: nagornoviv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-0298-6507

Доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ  
физической культуры,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: saraykind@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-9672-0616

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

*E-mail: titovsa@cspu.ru*

## **КОМПЛЕКС ГТО КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье поднимается тема возрождения комплекса ГТО, указывается актуальность данного мероприятия для физического развития студенческой молодежи, затрагивается проблематика малоподвижного образа жизни ребят,

приводится решение повысить физическое развитие студента педвуза посредством упражнений из комплекса ГТО. Проводится анкетирование студентов с целью выявления отношения молодежи к комплексу ГТО и необходимости его внедрения в образовательный процесс. Цель статьи является выявление отношения студентов педагогического вуза к комплексу ГТО и раскрытие значения комплекса ГТО как средства физического развития молодежи.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются диагностические методики – анкетирование, опрос, а также анализ научной литературы, посвященной значению комплекса ГТО для физического развития личности.

*Результаты.* Проведен анализ мнения студентов педагогического вуза по вопросу внедрения комплекса ГТО в образовательную программу. На основании полученных результатов определены основные проблемы, встающие на пути успешного применения упражнений комплекса ГТО.

*Обсуждение.* Подчеркивается роль комплекса ГТО для физического развития студентов педагогического вуза. Выдвигается предложение включить в рабочую программу дисциплины «Физическая культура» дополнительного блока вопросов по тематике ГТО. Отмечается важность мотивации молодежи к занятию спортом, вносится инициатива материального поощрения студентов, успешно сдавших нормы ГТО.

*Заключение.* Делается вывод о том, что внедрение в образовательный процесс комплекса ГТО способствует формированию и развитию физически активной личности.

**Ключевые слова:** комплекс ГТО, образовательная среда, студенты педагогического вуза, физическое развитие, самосовершенствование.

**Основные положения:**

- определены условия, способствующие успешному внедрению комплекса ГТО в программу педагогических вузов;
- на основе анализа мнения студентов определена необходимость дополнения рабочей программы «Прикладная физическая культура» и «Физическая культура» тематикой комплекса ГТО;

– определены основные причины отсутствия физической активности молодежи, описана роль комплекса ГТО для физического развития студента педвуза.

### **1 Введение (Introduction)**

В сегодняшнее время молодежь ведет малоподвижный образ жизни. Это связано с активным использованием гаджетов, развитием информационных технологий, коммуникативных средств, которые заставляют молодых ребят сутками просиживать в интернет-пространстве. Также существенную роль в нехватке физического воспитания играет изменение ценностей и интересов современной молодежи по сравнению с молодежью советского периода. Именно в советское время в 1931 году был введен комплекс «Будь готов к труду и обороне», позже в 1934 году данный комплекс был внедрен во все образовательные учреждения. В 1991 году он был исключен из учебных программ, сдача нормативов прекратилась, а значки ГТО стали лишь воспоминанием советского прошлого [5]. В 2014 году приняты решения на законодательном уровне, способствовавшие возрождению комплекса ГТО [1]:

– Указ Президента РФ от 24 марта 2014 № 172;

– постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 года № 540;

– распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 июня 2014 года № 1165-Р;

– приказ Минспорта России от 9 июля 2014 года.

Данные правительственные решения, безусловно, способствуют повышению уровня физической подготовленности и физического развития населения, а значит, и увеличивают индекс здоровья [2]. Особую роль в возрождении программы ГТО играет активное привлечение к ней и участие в ней молодежи. На сегодняшний день при поступлении во многие вузы страны за золотой значок ГТО добавляются баллы, учитываемые при решении вопроса зачисления абитуриента. В некоторых вузах студентам, получившим золотой знак ГТО, положена повышенная стипендия. Сегодня мы наблюдаем



интерес будущих учителей к комплексу ГТО, необходимо и далее мотивировать молодежь к занятию спортом и ведению здорового образа жизни.

В связи с этим целью исследования является выявление отношения студентов педагогического вуза к комплексу ГТО и раскрытие его значения как средства физического развития молодежи.

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

В ходе исследования анализировалось мнение студентов ЮУрГГПУ к внедрению комплекса ГТО в образовательную программу. В анкетировании приняли участие 210 студентов. Исследование проводилось на базе ЮУрГГПУ среди студентов различных специальностей и профилей очной формы обучения, посещающих занятия физической культурой. Анкетирование способствовало выявлению отношения сегодняшней молодежи к комплексу ГТО и вскрыло ряд проблем: к примеру, часть испытуемых не знают, какие упражнения входят в комплекс ГТО их возрастной группы. Это свидетельствует о

необходимости включения в рабочую программу «Прикладная физическая культура» и «Физическая культура» теоретического и методического блока тем об истории ГТО, правилах сдачи комплекса ГТО, значении ГТО для физического развития личности и пр. Также большинство студентов никогда не выполняло комплекс ГТО, что подтверждает тот факт, что сегодня в недостаточной степени задействованы все те ресурсы, которые должны направляться на пропаганду здорового образа жизни и физического развития личности.

## **3 Результаты (Results)**

По результатам исследования выявлено, что 1,1% студентов затрудняются ответить на вопрос о комплексе ГТО и об упражнениях, которые в него входят, что подтверждает целесообразность увеличения количества часов в программе, посвященной тематике истории, значения, специфики комплекса ГТО. 92,6% студентов никогда не участвовали в соревнованиях ГТО, а 72% студентов и вовсе никогда не выполняли комплекс ГТО. 42,2% респондентов ответили на вопрос: «Считаете ли Вы, что комплекс ГТО спо-

способствует физическому развитию» отрицательно, 47,6 % – положительно, а 10,2 % тестируемых затруднились ответить на данный вопрос. Лишь 32 % студентов считают выполнение норм и требований ГТО обязательным для включения в образовательные программы, 68 % студентов не видят смысла в обязательном внедрении комплекса ГТО в образовательную среду. Несмотря на это, у студентов, посещающих занятия физической культурой, сохраняется желание совершенствования своего физического развития и улучшения физической формы. Так, 86,9 % опрошенных ответили положительно на вопрос: «Хотели ли Вы, чтобы на занятиях физической культурой больше времени уделялось комплексу ГТО?».

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

На наш взгляд, необходимо повышать физкультурное воспитание студентов, используя при этом упражнения комплекса ГТО. Низкая физическая активность молодежи связана не с нехваткой времени, а с неумением его распределять [6], нежеланием самосовершенствоваться и с отсутствием опыта самостоятель-

ной физической подготовки. В связи с этим комплекс ГТО имеет огромное значение для физического развития студентов педагогического вуза. Необходимо увеличить часы занятий, посвященных комплексу ГТО, приучить будущих учителей к самодисциплине и самосовершенствованию. Систематические занятия позволят приобщить студентов к выполнению упражнений комплекса ГТО, самостоятельному изучению данных видов нагрузки, повысят интерес к спортивным соревнованиям.

Эффективность выполнения нормативов учащимися зависит от правильного подбора и применения в процессе подготовки упражнений, от доступности теоретического материала, посвященного данной тематике, от начальной физической подготовки студента и группы его здоровья.

Успешность физического развития студента педагогического вуза с помощью комплекса ГТО напрямую зависит от следующих факторов:

– регулярности тренировок с использованием упражнений комплекса ГТО;

- индивидуального подхода к выбору упражнений, их интенсивности и продолжительности, с учетом физического состояния студента;

- постепенного увеличения нагрузок.

При соблюдении этих условий реализация комплекса ГТО способствует:

- повышению мотивации к занятиям физической культурой, создается заинтересованность молодежи спортивными соревнованиями, заинтересованность в получении золотого значка;

- увеличению числа студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом;

- формированию у студентов личностных качеств, таких как: ведение здорового образа жизни, целеустремленность, выносливость, ответственность, дисциплинированность;

- формированию у студентов знаний, умений, навыков, способствующих в будущей педагогической деятельности передавать полученный опыт учащимся и создавать благоприятную среду для физического развития детей;

- уменьшению числа студентов, находящихся по медицинским показаниям в специальной медицинской группе, следовательно, повышению индекса здоровья [3];

- увеличению числа студентов, показывающих отличные результаты по отдельным видам упражнений и в целом по всему комплексу ГТО.

Кроме того, стоит отметить, что упражнения комплекса ГТО способствуют развитию таких физических качеств, как выносливость, гибкость, координация, быстрота, сила [4].

Упражнения комплекса ГТО включают в себя 40 видов тестов и 11 ступеней возрастных групп. Для получения определенного знака отличия ГТО необходимо выполнить 3-8 тестов, которые дают возможность оценить все вышеперечисленные физические качества.

Для популяризации комплекса ГТО среди студентов педагогического вуза необходимо включить в рабочую программу «Прикладная физическая культура» и «Физическая культура» теоретического и методического блока вопросов об истории ГТО, правилах сдачи комплекса ГТО,

значении ГТО для физического развития личности и пр. Также мы предлагаем ввести материальное поощрение студентам, успешно сдавшим нормы ГТО, в зависимости от полученного знака. К примеру, это могут быть: повышенная стипендия, единовременная материальная помощь, льготные талоны на питание.

Комплекс ГТО представляет собой мощный инструмент для физического развития личности. Объединяя студентов различных профилей и специальностей по интересам, по общей цели, комплекс ГТО несет в себе еще и социальную, коммуникативную функцию. Мы предлагаем внедрять данный комплекс в спортивную жизнь университета, задействовать как можно больше студентов для реализации спортивных соревнований ГТО, стимулируя участников на получение ценных наград, в виде знаков отличия ГТО. Таким образом, интерес к спорту, занятиям физической культуры будет расти. Кроме того, при реализации программ ГТО студентам прививается ведение здорового образа жизни, пропагандируется укрепление здоро-

вья посредством физического развития, и, как следствие, улучшается качество жизни в целом.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Программа ГТО, безусловно, улучшает физическое развитие занимающихся, мотивирует молодежь к ведению здорового образа жизни, повышает спортивную активность, снижает заболеваемость студентов. Проведенные исследования показали, что отношение студентов педагогического вуза к комплексу ГТО имеет двойственный статус: с одной стороны, большинство респондентов считают, что комплекс ГТО способствует физическому развитию, студенты проявляют интерес к данной теме, положительно оценивая вопрос об увеличении времени, посвященному теме ГТО на занятиях физической культурой.

С другой стороны, большая часть тестируемых не считает полезным повсеместное внедрение комплекса ГТО. Данные результаты свидетельствуют о том, что назрела необходимость создания новых подходов к управлению процессом физического развития студентов посред-

вом усиления воспитательной функции и формированию личностных качеств. Кроме того, основной задачей является раскрытие роли комплекса ГТО, его оздоровительной функции. Система ГТО – эффективное средство физического развития студентов, мощный стимул самосовершенствования и самодисциплины.

Комплекс ГТО призван сыграть огромную роль в увеличении числа активных студентов, которые готовы регулярно заниматься физической культурой и спортом. Систематич-

ность занятий повышает показатели физического развития студентов, укрепляет здоровье и формирует личностные качества. Опыт внедрения упражнений из комплекса ГТО показывает развитие выносливости, координации, гибкости, быстроты и скорости реакции. Все это подтверждает целесообразность внедрения комплекса ГТО в образовательный процесс и способствует дальнейшему изучению влияния данной программы на физическое развитие студентов.

### Библиографический список

1. Таймазов В. А., Агеев В. У., Курамшин Ю. Ф. О вкладе университета в разработку и совершенствование физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне» // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 147-152.
2. Зимин В. Н. Комплекс ГТО в системе физического воспитания студентов вуза // Культура и искусство в современном образовательном пространстве: материалы всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т. В. Луданова, ред. Н. Е. Мусинова. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. С. 125-129.
3. Киреенко Н. С Современное состояние ГТО // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. 2017. № 7. С. 256.
4. Щеголев В. А. Служебно-прикладная направленность занятий физической культурой и спортом со студентами как средство и способ формирования их готовности к выполнению норм и требований ГТО / В. А. Щеголев, А. Ю. Липовка, А. В. Коршунов // Теория и практика физ. культуры. 2016. № 6. С. 21-24.
5. Кокаева И. Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 2. С. 50-53.
6. Суанов С. В., Калустьянц К. А., Кокаева И. Ю. О значении комплекса «Готов к труду и обороне» в профессиональной подготовке студентов – будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. С.125-131.

**V. Nagornov<sup>1</sup>, D. A. Saraykin<sup>2</sup>, A. N. Titov<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-5321-4131

Senior teacher at the department of physical education, South Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: nagornoviv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0003-0298-6507

Associate professor, candidate of biological sciences, associate professor of the department of theoretical foundations of physical education, South Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: saraykind@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-9672-0616

Senior teacher at the department of physical Education, South Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: titovsa@cspu.ru*

## **THE GTO COMPLEX AS A MEANS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENT**

### **Abstract**

*Introduction.* The article brings up the theme of the revival of the GTO complex, indicates the relevance of this event for the physical development of students, touches upon the problems of the sedentary lifestyle of children and proposes a solution to increase the physical development of a pedagogical university student through exercises from the GTO complex.

Students are surveyed to identify the attitude of young people to the GTO complex and the need for its implementation on the educational process. The purpose of the article is to identify the attitude of students of the pedagogical university to the complex

of the GTO and to reveal the value of the GTO complex as a means of physical development of young people.

*Materials and methods.* The main research methods are diagnostic methods – questioning, survey, and analysis of scientific literature, dedicated to the value of the GTO complex for the physical development of personality.

*Results.* The authors have done the analysis of the opinions of students of the pedagogical university on the issue of including the GTO complex into the educational program. Based on the received results, the authors have identified the main problems that stand in the way of the successful application of the GTO complex exercises.

*Discussion.* The study emphasizes the role of the GTO complex for physical development of students of the pedagogical university. The study proposes to include an additional block of questions about GTO complex into the program of the «Physical education» discipline. The authors note the importance of motivating young people to playing sports and propose an initiative to encourage students who have successfully passed the GTO standards.

*Conclusion.* It is concluded that the introduction of the GTO complex into the educational process promotes the formation and development of a physically active person.

**Keywords:** the GTO complex, educational environment, students of the pedagogical university, physical development, self-improvement.

#### **Highlights:**

The study identifies the conditions that contribute to the successful implementation of the GTO complex on the program of pedagogical universities;

The research determines the necessity of supplementing the working programs of "Applied Physical Education" and "Physical Education" subjects with topics of the GTO complex on the basis of the students' opinion analysis.

The authors identify the main causes for lack of physical activity of young people and describe the role of the GTO complex for the physical development of a pedagogical university student.

#### **References**

1. Tajmazov V. A., Ageev V. U., Kuramshin Yu. F. *O vklade universiteta v razrabotku i sovershenstvovanie fizkul'turnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone»* [About the Universi-

ty's Contribution to the Development and Improvement of the Physical Culture Complex "Ready for Labor and Defense"] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016. № 11. P. 147–152.

2. Zimin V. N. *Kompleks GTO v sisteme fizicheskogo vospitaniya studentov vuza* // *Kul'tura i iskusstvo v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: materialy vseros. nauch.-prakt. konf.* [The TRP complex in the system of physical education of university students]. Otv. red. T. V. Ludanova, red. N. E. Musinova. Kostroma: Kostrom. gos. un-et, 2017. P. 125–129

3. Kireenko N. S. *Sovremennoe sostoyanie GTO* [The current state of the TRP] // *Obrazovanie i nauka bez granic: social'no-gumanitarnye nauki*. 2017. № 7. P. 256.

4. Shchegolev V. A., Lipovka A. Y., Korshunov A. V. *Sluzhebno-prikladnaya napravlennost zanyatiy fizicheskoy kulturoy i sportom so studentami kak sredstvo i sposob formirovaniya ikh gotovnosti k vypolneniyu norm i trebovaniy GTO* [Service-applied orientation of students' physical education and sports as a means and method of training for their fulfillment of GTO norms and requirements]. *Teoriya i praktika iz. kultury*. Moscow: 2016, no. 6, pp. 21 -24.

5. Kokaeva I. Yu. *Sovremennye podhody k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni obuchayushchihsya* [Modern approaches to the formation of a healthy lifestyle of students] // *Ekonomicheskie i humanitarnye issledovaniya regionov*. 2016. № 2. P. 50-53.

6. Suanov S. V., Kalust'yanc K. A., Kokaeva I. Yu. *O znachenii kompleksa «Gotov k trudu i oborone» v professional'noj podgotovke studentov – budushchih uchitelej* [On the importance of the "Ready for Labor and Defense" complex in the professional training of students – future teachers] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018. № 5. P.125-131.



DOI: 10.25588/CSPU.2019.41.78.011

УДК 378.016:811.161.1

ББК 81.411.2р30

**Е. Ю. Никитина<sup>1</sup>, М. В. Копырина<sup>2</sup>, Н. М. Харлова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-9550-4700

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

*E-mail: elenaurievna@bk.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-6511-6141

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Российская Федерация.

*E-mail: marina\_kopyrina\_2010@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-0614-6196

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Российская Федерация.

*E-mail: nkharlova@bk.ru*

## **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована необходимость выбора и разработки учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному (РКИ) для подготовительного и начального этапов обучения в российских вузах. Цель статьи – дать

краткий обзор учебных пособий, используемых в ФГБОУ ВО «ШГПУ», и описать формы работы с ними на факультете довузовской подготовки и на первом курсе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки («Русский язык как иностранный», «Английский язык»).

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ и обоснование необходимости в разработке учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному в условиях современного российского вуза.

*Результаты.* В статье приводятся примеры учебной литературы для уровней А2 и В1 по шкале «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» и требованиями Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному, изданной в издательстве «Златоуст». Особое внимание уделяется учебно-методическим пособиям, подготовленным преподавателями гуманитарного факультета Шадринского государственного педагогического университета. Авторы анализируют содержание учебных пособий, которые они используют в практике своей преподавательской деятельности, делятся опытом своей работы по ним.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результативность обучающей деятельности преподавателя во многом зависит от его способности и готовности осуществлять научно-методическую работу по сопоставлению русского и родного языков обучающихся с целью определить проблемные моменты, препятствующие или затрудняющие изучение русского языка иностранными учащимися.

*Заключение.* Авторы приходят к выводу, что тщательный выбор и разработка эффективных учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному, а также включение самих учащихся-иностранцев в научную работу являются залогом успешности последних в изучении русского языка.

**Ключевые слова:** уровень владения иностранным языком, русский язык как иностранный, учебно-методическое пособие, фонетика, лексика, грамматика, аудирование, говорение, чтение, письмо.

### **Основные положения:**

- обоснована необходимость в разработке учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному в российском вузе;
- представлены учебно-методические пособия для подготовительного и начального этапов обучения, разработанные преподавателями Шадринского государственного педагогического университета;
- описана научная деятельность авторов статьи, посвященная проблеме преподавания русского языка иностранным студентам педагогического вуза.

### **1 Введение (Introduction)**

На современном этапе развития глобализационных процессов всё больше людей приезжает в Россию для получения образования. Для того чтобы процесс адаптации прошёл как можно быстрее, им необходимо овладеть русским языком на достаточно хорошем уровне.

Согласно положениям «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком» [1] выделяется несколько уровней владения русским языком как иностранным (далее – РКИ): начальный базовый уровень А (А1, А1+, А2, А2+), средний (1 и 2 сертификационный) уровень В (В1, В1+, В2, В2+), высший (3 сертификационный) уровень (С1, С2). В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Фе-

дерации (от 1 апреля 2014 г. № 255) [2] и требованиями Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному (далее – Стандарт) для поступления в российский вуз абитуриент-иностранец должен владеть русским языком на 1 сертификационном уровне (уровень В1 по Европейскому языковому портфелю) [3].

Однако в реальной практике нередко случаи неудовлетворительного уровня владения языком со стороны потенциальных абитуриентов, что становится основной причиной направления их на подготовительные курсы при вузе, в который они планируют поступить. Для учебно-методического обеспечения языковых курсов требуется использование специальных пособий и/или создание новых в соответ-

ствии с требованиями Стандарта.

Реализация данной специальности в вузе также часто сопровождается разработкой учебно-методических пособий по отдельным учебным дисциплинам курса, поскольку имеющиеся пособия, ориентированные на подготовку учителя русского языка, зачастую слишком сложны для иностранных обучающихся либо не соответствуют рабочей программе соответствующей дисциплины.

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

Начиная с 2013-2014 учебного года количество иностранных обучающихся (главным образом, граждан Туркменистана) в Шадринском государственном педагогическом университете значительно возросло. Однако часть из них плохо владела русским языком, что создавало проблему их дальнейшего обучения. Руководство вуза приняло решение о тотальном тестировании всех студентов-иностранцев по русскому языку. По результатам тестирования были выявлены обучающиеся с недостаточным уровнем владения русским языком. Для них были организованы

специальные языковые курсы. С 2016-2017 учебного года на базе этих курсов было открыто подготовительное отделение для будущих абитуриентов-иностранцев, а также были внесены необходимые изменения в содержание вступительного испытания по русскому языку для иностранцев.

В 2016-2017 году в Шадринском государственном педагогическом университете было открыто направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки («Русский язык как иностранный», «Английский язык»). Основной контингент обучающихся – граждане Туркменистана. Был разработан учебный план и рабочие программы дисциплин, осуществлен подбор учебно-методических пособий по РКИ.

В связи с тем, что обучение иностранных студентов отличается принципиальными особенностями, преподавателю РКИ важно владеть всей этой информацией, чтобы правильно организовать работу с данным контингентом учащихся. Обязательной частью организации любого учебного процесса является также выбор и/или

разработка учебных пособий по преподаваемым дисциплинам.

### 3 Результаты (Results)

В 2016 году преподавателями кафедры славяно-германской филологии ШГПУ А. Г. Максимовских, Т. В. Кыштымовой, Н. М. Харловой и Н. А. Париловой был опубликован практикум по РКИ «Учимся в России» [4]. Пособие ориентировано на развитие коммуникативных умений учащихся по русскому языку во всех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) и адресовано абитуриентам и студентам-иностранцам, обучающимся в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Цели пособия: во-первых, дать им необходимые знания по русскому языку для адаптации и проживания в г. Шадринске; во-вторых, подготовить для дальнейшего обучения в вузе с целью наиболее эффективного усвоения информации для формирования компетенций в рамках различных направлений профессиональной подготовки бакалавров, магистров, специалистов. Каждый из 36 уроков включает фразы речевого этикета, презентативно-

изъяснительную часть, текст с подтекстовым словарем, комплекс упражнений для закрепления навыков аудирования, игровые задания, упражнения для домашнего задания. В практикуме имеются также тексты для аудирования, тексты для домашнего чтения.

В 2017 году на базе «Практикума» было издано учебное пособие для слушателей курсов «Языковая школа» [5]. Формат второго издания (лист А4, первого – А5) позволил использовать рисунки, цветные иллюстрации, фотографии.

Для развития навыков аудирования мы используем пособие В. С. Ермаченковой «Слушать и слышать» [6]. Цель пособия – развитие умений восприятия на слух русской разговорной речи, ускорение языковой и речевой адаптации иностранных учащихся, расширение их умений в области письма и говорения. Базовая структура урока (всего 15 уроков) такова: от фонемы – к слогу, от слога – к слову, от слова – к словосочетанию, от словосочетания – к предложению, от предложения – к тексту. В своей практике мы исполь-

зуем данное пособие для развития навыков не только аудирования, но и чтения, и письма, и говорения в пределах соответствующей тематики.

Указанные пособия позволяют большинству обучаемых достичь уровня А2+ по европейской классификации и максимально приблизиться к первому сертификационному уровню В1.

На занятиях по практике речи на первом курсе в качестве базовых используются пособия Т. Л. Эсмантовой «Русский язык: 5 элементов» [7; 8] для уровней А2 и В1 (базовый и первый сертификационный). Оба пособия построены по модульному принципу и позволяют совершенствовать фонетические навыки, обогащать словарный запас, тренировать грамматические умения, развивать навыки чтения, письма, аудирования и говорения обучаемых. Большое количество заданий игрового и творческого характера дают возможность преподавателю оптимизировать учебный процесс с учетом особенностей каждой учебной группы. Текстовый материал пособий может служить отправной точкой для создания собственных устных и письмен-

ных высказываний обучаемых. Однако следует отметить, что тематика пособий Т. Л. Эсмантовой лишь частично соответствует тематике дисциплины «Практический курс РКИ» и должна быть дополнена материалами других пособий и разработками самого преподавателя.

Для учебно-методического обеспечения новой специальности преподаватели кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин разработали и апробировали несколько пособий для студентов 1 курса, соответствующих требованиям уровней В1 и В2 по европейской шкале.

«Практикум по совершенствованию навыков аудирования русского языка как иностранного» кандидата филологических наук, доцента А. Г. Максимовских [9] предназначен для проверки умения понять основное содержание и детали монологических и диалогических высказываний (27 занятий). В «Практикуме» собраны различные фабульные тексты (рассказы, притчи, сказки, статьи публицистического характера). Уровень понимания текста проверяется при помощи пересказа, ответов на

вопросы. Материалы расположены по степени нарастания сложности и содержат словарь слов, учебные адаптированные тексты, послетекстовые задания на проверку понимания услышанного.

В 2019 году на кафедре филологии и социогуманитарных дисциплин вышла первая часть учебно-методического пособия «Практическая грамматика русского языка» того же автора [10]. В пособии представлены теоретические сведения по грамматике русского языка, практические занятия развивающего характера. Содержание издания соответствует первому сертификационному уровню обучения иностранному языку. Основная цель пособия – выработка, коррекция, закрепление и совершенствование знаний по грамматике. Грамматический материал охватывает 4 темы (имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол). Теоретические сведения даются на основе морфолого-функционального принципа. Теорию иллюстрируют таблицы, которые выполняют функцию предъявления грамматических явлений, служат

справочником, с помощью которого студенты осуществляют самостоятельную работу. Система разнообразных упражнений направлена на сознательное усвоение основных сведений по грамматике.

В том же году вышла первая часть учебно-методического пособия «Практическая фонетика русского языка», подготовленная кандидатом филологических наук, доцентом Н. М. Харловой (составитель) [11]. Данное пособие предназначено для студентов первого и второго курсов вышеупомянутого направления. Пособие соответствует первому сертификационному уровню обучения иностранному языку. В нем представлен теоретический материал, содержатся практические задания по практической фонетике русского языка, которая изучается как вводно-фонетический, корректировочный и сопроводительный курс на всех уровнях обучения иностранных студентов. Цель учебно-методического пособия – дать базовые знания по фонетике русского языка и закрепить их на практике. Материал первой части учебного пособия включает теоретические сведения и задания на

темы: «Графика. Русский алфавит», «Фонетика как раздел языкознания», «Звуки русского языка», «Согласные звуки», «Гласные звуки», «Ударение», «Интонация», «Чередования звуков», что соответствует рабочей программе дисциплины «Практическая фонетика русского языка». Во второй части пособия предполагается рассмотрение сложностей орфоэпического характера, которые возникают у обучающихся.

Теоретические сведения, таблицы, иллюстрирующие теорию, тексты и системы разнообразных заданий направлены на сознательное усвоение основных сведений по фонетике русского языка как иностранного. Таблицы выполняют функцию предъявления фонетических явлений и являются своеобразным справочником, с помощью которого студенты осуществляют самостоятельную работу. Система заданий объединяет разнообразные по типу и уровню сложности упражнения, что позволяет преподавателю осуществлять дифференцированный подход в обучении в зависимости от уровня знаний студентов.

В 2017 году на кафедре славяно-германской филологии ШГПУ было опубликовано учебно-методическое

пособие Н. М. Харловой «Развитие навыков владения современным русским разговорным языком» [12] для учебно-методического обеспечения соответствующей дисциплины. В пособии представлен научно-практический материал по всем видам речевой деятельности. Пособие содержит 14 теоретических тем и 27 практических занятий, соотнесенных с ними. В учебно-методическом пособии представлены основные требования ко второму сертификационному уровню владения РКИ (B2), комплекс заданий, направленный на развитие навыков русского разговорного языка.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

С 2014 г. преподаватели кафедры славяно-германской филологии (с 2018 г. – кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин), работающие по данному направлению, разрабатывают проблемные вопросы методики преподавания русского языка иностранным студентам, большая часть которых приехала из Туркменистана (этнические туркмены и узбеки, постоянно проживающие на территории страны).

В 2016 г. на кафедре славяно-германской филологии вышла кол-



лективная монография «Русский язык и иностранные языки в современном поликультурном пространстве: актуальные вопросы изучения и преподавания». Один из ее разделов написан кандидатом филологических наук, доцентом Н. М. Харловой [13]. В 2017 г. была опубликована коллективная монография «Изучение и преподавание русского языка в России и за рубежом», в которой ею был написан целый раздел [14]. Н. М. Харлова продолжает заниматься разработкой вопросов методики обучения РКИ, регулярно публикуя статьи на эту тему в научных журналах и материалах международных конференций [15; 16].

Кандидат педагогических наук, доцент М. В. Копырина занимается вопросами методики преподавания различных аспектов русского языка иностранным обучающимся и сопоставительным анализом русского, английского и туркменского языков, активно привлекает студентов-иностранцев старших курсов к научной работе по этой теме [17; 18; 19; 20].

В ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» с октября 2016 года работает научно-методический «Центр

поддержки изучения и преподавания русского языка», который помогает вузу вести эффективную работу с иностранными обучающимися. Основной целью Центра является разработка и внедрение инновационных проектов в области преподавания и изучения русского языка.

Одной из форм работы центра является организация и проведение ежегодного празднования Международного дня родного языка 21 февраля. Такое мероприятие обычно проводится на базе ШГПУ. В подготовке мероприятий принимают активное участие студенты-филологи, а также студенты-иностранцы: они подбирают наиболее интересный материал, готовят наглядность. Студенты учатся общаться, проводят игры, конкурсы, рассказывают о своих родных языках (русском, туркменском, азербайджанском, казахском, киргизском, украинском и др.). Подготовка и проведение такого праздника способствует социально-профессиональной адаптации иностранных обучающихся, поскольку объектом является родной язык.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, для достижения оптимальных результатов в обучении русскому языку обучающихся сту-

дентов-иностранцев необходимо:

- тщательно подходить к выбору имеющихся учебных пособий;
- разрабатывать авторские учебно-методические пособия с учетом специфики родных языков обучаемых;
- шире привлекать самих студентов-иностранцев к сопоставлению аналогичных языковых явлений родного и изучаемых языков, как на занятиях, так и во время работы над сообщениями, научными докладами на конференциях различного уровня, над научными статьями.

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

Статья выполнена в рамках науч-

ного проекта «Русская речевая коммуникация в современных геополитических условиях полиэтнического и поликонфессионального региона (Южный Урал)» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы. Выражаем признательность коллегам за помощь в осмыслении проблем межкультурной коммуникации на Южном Урале, адаптации иностранных студентов в вузе РФ.

#### **Библиографический список**

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним». URL: [http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr\\_mon/01\\_04\\_2014\\_255/](http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr_mon/01_04_2014_255/) (дата обращения: 10.09.2019).
3. Уровни владения русским языком [Электронный ресурс]. URL: <http://www.russia.edu.ru/rus/levels/> (дата обращения: 10.09.2019).
4. Учимся в России : практикум по русскому языку как иностранному. / А. Г. Максимовских [и др.] под ред. А. Г. Максимовских. Шадринск : ШГПУ, 2016. 195 с.
5. Учимся в России : учебное пособие по рус. яз как иностр. для слушателей курсов «Языковая школа» / А. Г. Максимовских [и др.]. изд. 2-е, доп. и перераб. Шадринск : ШГПУ, 2017. 192 с.
6. Ермаченкова В. С. Слушать и услышать: Пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовый уровень (A2). СПб. : Златоуст, 2007. 112 с.
7. Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: Уровень А 2 (базовый). 3-е изд. СПб. : Златоуст, 2013. 328 с.

8. Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: Уровень В 1 (базовый – первый сертификационный). СПб. : Златоуст, 2012. 340 с.
9. Практикум по совершенствованию навыков аудирования русского языка как иностранного / сост. А. Г. Максимовских. Шадринск : ШГПУ, 2017. 76 с.
10. Практическая грамматика русского языка. Ч.1 : учеб. пособие по рус. яз. как иностр. / сост. А. Г. Максимовских. Шадринск : ШГПУ, 2019. 171 с.
11. Практическая фонетика русского языка. Часть 1 : учебно-методическое пособие по рус. яз. как иностр. / сост. Н. М. Харлова. Шадринск : ШГПУ, 2019. 90 с.
12. Харлова Н. М. Развитие навыков владения современным русским разговорным языком : учебно-методич. пособие. Шадринск : ШГПУ, 2017. 166 с.
13. Харлова Н. М. Методические основы организации работы с иностранными студентами по овладению русской разговорной лексикой / Русский язык и иностранные языки в современном поликультурном пространстве: актуальные вопросы изучения и преподавания. Кн. 1: монография / под общ. ред. проф. С. Л. Суворовой. Шадринск : ШГПУ, 2016. 279 с. С. 248-275. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30698573> (дата обращения: 11.09.2019).
14. Харлова Н. М. Особенности изучения грамматических категорий русского глагола туркменскими студентами // кол. моногр. Изучение и преподавание русского языка в России и за рубежом. Шадринск : ШГПУ. 2017. 209 с. С. 95-118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30613733> (дата обращения: 11.09.2019).
15. Харлова Н. М. Особенности организации работы по изучению русской фразеологии иностранными студентами // Вестник Шадринского гос. пед. ун-та. Вып. 2 (30), 2016. С. 26-30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26375018> (дата обращения: 11.09.2019).
16. Харлова Н. М. Особенности изучения русской разговорной лексики иностранными студентами / Материалы международной научно-практической конференции «Глобализирующийся мир: социально-экономические и политические тенденции в образовании»/ Казахстан, Костанайский гос. пед. инст-т, 31 окт. 2017. 480 с. С. 371-378.
17. Копырина М. В. Обучение фонетике английского и французского языков студентов из Туркмении // Вестник Шадринского государственного педагогического института № 2 (30), 2016. Шадринск : ШГПУ, 2016. 169 с. С. 17-20. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26375015> (дата обращения: 11.09.2019).
18. Копырина М. В. О формировании полилингвизма у студентов из Туркменистана // Современное образование: методология, теория и практика. В 3 ч. Ч. II: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26 окт. 2018 г. / Шадр. гос. пед ун-т ; отв. ред. Л. И. Пономарева. Шадринск: ШГПУ, 2018. 355 с. С. 254-257. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37181528> (дата обращения: 11.09.2019).
19. Копырина М. В., Абдирашитов Н. А., Сабиров М. А. О порядке слов в русском, немецком, французском, английском, туркменском и узбекском языках // Международные педагогические и гуманитарные научные чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф., 26–27 апр. 2018 года / Междунар. акад. наук пед. образования, Баранович. гос. ун-т, Шадр. гос. пед. ун-т, каф. филологии и социогуманитар. дисциплин, Науч.-метод. центр филол. образования и коммуникац. практик; отв. ред. Ю. А. Ястремская. Шадринск: ШГПУ, 2018. 284 с. С. 26-32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36477119> (дата обращения: 11.09.2019).

20. Копырина М. В., Алишеровва Ж. А., Аннабай гызы О., Бердиева Т. Ч., Менглимедова О. Х. Сопоставительный анализ английских и туркменских парных согласных // Актуальные вопросы современной науки / Сборник статей по материалам XIII международной научно-практической конференции (19 декабря 2018 г., г. Томск). Уфа: Изд. Дендра, 2018. 218 с. С. 18-24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37161830> (дата обращения: 11.09.2019).

**Ye. Yu. Nikitina<sup>1</sup>, M. V. Kopyrina<sup>2</sup>, N. M. Kharlova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor, doctor of pedagogical Sciences, professor of department of Russian Language, Literature and methods of teaching Russian Language and Literature, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: elenaurievna@bk.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-6511-6141

Candidate of Sciences (Education),

associate Professor, associate Professor of Department of Philology, social Sciences and the Humanities, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

*E-mail: marina\_kopyrina\_2010@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-0614-6196

Candidate of Sciences (Philology), associate Professor, associate Professor of Department of Philology, social Sciences and the Humanities, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

*E-mail: nkharlova@bk.ru*

**TRAINING MANUALS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
FOR THE PREPARATORY AND ELEMENTARY STAGES OF EDUCATION  
IN RUSSIAN UNIVERSITIES**

**Abstract**

*Introduction.* The article justifies the need to choose and develop training manuals on Russian as a foreign language (RCI) for the preparatory and initial stages of study in Russian universities. Its purpose is to give a brief overview of textbooks used in Sha-

drinsk State Pedagogical University (“SHGPU”) and to describe the forms of work with them at the Faculty of Pre-University Training and at the first year of bachelor’s degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education with two training profiles (“Russian as foreign language”, “English language”).

*Materials and methods.* The main methods of research are analysis and justification of the need for the development of training manuals on Russian as a foreign language in the conditions of a modern Russian university.

*Results.* The article provides examples of educational literature for levels A2 and B1 on the scale of “Common European Framework of Reference, CEFR” and the requirements of the State educational standard for Russian as a foreign language, published in the publishing house “Zlatoust”. It pays special attention to training manuals prepared by teachers of the faculty of Humanities of the Shadrinsk State Pedagogical University (“SHGPU”). The authors analyse the content of the textbooks used in their teaching activities, they share their own experience.

*Discussion.* It is stressed that the performance of the teacher’s activities largely depends on his or her ability and readiness to carry out scientific and methodological work on the comparison of Russian and native languages of students in order to determine problematic points in their learning of the Russian language.

*Conclusion.* The careful choice and development of effective training manuals on Russian as foreign languages as the participation of foreign students in scientific work are keys to their success in learning of Russian.

**Keywords:** Common Reference Levels of proficiency in a foreign language, Russian as foreign language, training manuals, phonetics, vocabulary, grammar, listening, reading, speaking, writing.

**Highlights:**

The article proves the need for development of training manuals on Russian as foreign language in the Russian higher education institution;

It presents training manuals for the preparatory and initial stages of training, developed by teachers of Shadrinsk state pedagogical University;

The authors describe their scientific activity devoted to the problem of teaching Russian to foreign students of pedagogical universities.

## References

1. *Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka* [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment]. Moscow, MGLU Publ., 2003. 259 p. (In Russian).
2. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 aprelya 2014 g. № 255 «Ob utverzhdenii urovnej vladeniya russkim yazykom kak inostrannym yazykom i trebovanij k nim»* [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of April 1, 2014 № 255 “On approval of the levels of Russian as a foreign language and requirements for them”]. Available at: [http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr\\_mon/01\\_04\\_2014\\_255/](http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr_mon/01_04_2014_255/) (accessed: 10.09.2019) (In Russian).
3. *Urovni vladeniya russkim yazykom* [Common Reference Levels of proficiency in Russian]. Available at: <http://www.russia.edu.ru/rus/levels/> (accessed: 10.09.2019) (In Russian).
4. *Uchimsya v Rossii* [We study in Russia] : *praktikum po russkomu yazyku kak inostrannomu* / A. G. Maksimovskih [i dr.]. Shadrinsk, 2016, 195 p. (In Russian).
5. *Uchimsya v Rossii* [We study in Russia] : *uchebnoe posobie po rus. yaz kak inostr. dlya slushatelej kursov «Yazykovaya shkola»* / A. G. Maksimovskih [i dr.]. izd. 2-e, dop. i pererab. Shadrinsk, 2017, 192 p. (In Russian).
6. Ermachenkova V. S. *Slushat' i uslyshat'* [Listen and hear] : *Posobie po audirovaniyu dlya izuchayushchih russkij yazyk kak nerodnoj. Bazovyy uroven' (A2)*. Petersburg, Zlatoust Publ., 2007, 112 p. (In Russian).
7. Esmantova T. L. *Russkij yazyk : 5 elementov : Uroven' A2 (bazovyy)* [Russian: 5 elements: Level 2 (basic)]. 3-e izd. Petersburg, Zlatoust Publ., 2013, 328 p. (In Russian).
8. Esmantova T. L. *Russkij yazyk: 5 elementov: Uroven' B1 (bazovyy – pervyj sertifikacionnyj)* [Russian: 5 elements: Level 1 (basic – first certification)]. Petersburg, Zlatoust Publ., 2012, 340 p. (In Russian).
9. *Praktikum po sovershenstvovaniyu navykov audirovaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Workbook on improving listening skills of Russian as a foreign language] / sost. A. G. Maksimovskih. Shadrinsk, 2017, 76 p. (In Russian).
10. *Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka* [Practical grammar of the Russian language]. Ch.1 : *ucheb. posobie po rus. yaz. kak inostr.* / sost. A. G. Maksimovskih. Shadrinsk, 2019, 171 p. (In Russian).
11. *Prakticheskaya fonetika russkogo yazyka* [Practical phonetics of the Russian language]. *Chast' 1 : uchebno-metodicheskoe posobie po rus. yaz. kak inostr.* / sost. N. M. Kharlova. Shadrinsk, 2019, 90 p. (In Russian).
12. Kharlova N. M. *Razvitie navykov vladeniya sovremennym russkim razgovornym yazykom* [Development of skills of modern Russian spoken language]: *uchebno-metodich. posobie*. Shadrinsk, 2017, 166 p. (In Russian).
13. Kharlova N. M. [Methodological foundations of organizing work with foreign students in mastering Russian colloquial vocabulary]. *Russkiy yazyk i inostrannyye yazyki v sovremenom polikul'turnom prostranstve: aktual'nyye voprosy izucheniya i prepodavaniya* [Russian and foreign languages in the modern multicultural space: topical issues of study and teaching]. Vol. 1. Shadrinsk, 2016, pp. 248-275. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30698573> (accessed: 11.09.2019) (In Russian).

14. Kharlova N. M. [Features of the study of grammatical categories of the Russian verb by Turkmen students]. *Izucheniye i prepodavaniye russkogo yazyka v Rossii i za rubezhom* [Studying and teaching the Russian language in Russia and abroad]. *Shadrinsk, 2017*, pp. 95-118. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30613733> (accessed: 11.09.2019) (In Russian).

15. Kharlova N. M. *Osobennosti organizacii raboty po izucheniyu russkoj frazeologii inostrannymi studentami* [Features of the organization of work on the study of Russian phraseology by foreign students] // *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. Vol. 2 (30), 2016. pp. 26-30. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26375018> (accessed: 11.09.2019) (In Russian).

16. Kharlova N. M. [Features of the study of Russian colloquial vocabulary by foreign students]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Globaliziruyushchiysya mir: sotsial'no-ekonomicheskiye i politicheskiye tendentsii v obrazovanii"*, 31.10.2017. [Globalizing world: socio-economic and political trends in education]. *Kazakhstan, 2018*, pp. 371-378 (In Russian).

17. Kopyrina M. V. *Obuchenie fonetike anglijskogo i francuzskogo yazykov studentov iz Turkmenii* [Teaching English and French Phonetics to Students from Turkmenistan]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. Vol. 2 (30), 2016. pp. 17-20. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26375015> (accessed: 11.09.2019) (In Russian).

18. Kopyrina M. V. [On the formation of multilingualism among students from Turkmenistan]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Sovremennoe obrazovanie: metodologiya, teoriya i praktika"*: 26.10.2018. [Modern Education: Methodology, Theory, and Practice]. Vol. II. *Shadrinsk, 2018*, pp. 254-257. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37181528> (accessed: 11.09.2019) (In Russian).

19. Kopyrina M. V., Abdirashitov N. A., Sabirov M. A. [On the word order in Russian, German, French, English, Turkmen and Uzbek]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Mezhdunarodnye pedagogicheskie i gumanitarnye nauchnye chteniya, 26-27.04.2018*. [International pedagogical and humanitarian scientific readings]. *Shadrinsk, 2018*, pp. 26-32. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36477119> (accessed: 11.09.2019) (In Russian).

20. Kopyrina M. V., Alisherova Zh. A., Annabaj gyzy O., Berdieva T. Ch., Menglimedova O. H. [Comparative analysis of English and Turkmen paired consonants]. *Materialy XIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki"* [Actual issues of modern science], 19.12.2018, g. Tomsk). Ufa: Dendra Publ., 2018, pp. 18-24. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37161830> (accessed: 11.09.2019) (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.88.83.012

УДК 371.9

ББК 74.5

**Е. В. Резникова<sup>1</sup>, У. В. Колотилова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-4785-3559

Кандидат педагогических наук,

доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: elen2211@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-2111-1976

Учитель-логопед высшей категории

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинска»,

г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: polulyana87@bk.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

### **Аннотация**

*Введение.* Проблема организации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня является актуальной, особенно в связи с принятием нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», который узаконил инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательной школе, что обуславливает поиск эффективных педагогических моделей их обучения и психолого-педагогического сопровождения [1].



Цель статьи: обосновать авторскую модель осуществления тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации для детей младшего школьного возраста.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме организации тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), анализ документации, тестирование, наблюдение (экспертная оценка), анкетирование, методы статистической обработки информации.

*Результаты.* Разработана модель реализации тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной организации, способствующая реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся и повышению их коммуникативной успешности; авторами представлена характеристика основных компонентов модели; выявлены и описаны основные подходы к организации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результативностью деятельности учителя-логопеда с тьюторской направленностью является повышение коммуникативной успешности и результатов обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

*Заключение.* Делается вывод о том, что реализация тьюторского сопровождения учителем-логопедом в условиях реализации инклюзивного образования будет способствовать решению вопросов успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, их социализации в будущем и воспитанию в целом коммуникативной успешности.

**Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; тьюторское сопровождение; инклюзивное образование; индивидуальная образовательная программа; общеобразовательная школа; учитель-логопед.

### **Основные положения:**

- описаны методологические подходы реализации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья учителем-логопедом в условиях общеобразовательной школы;
- представлены индивидуальные образовательные программы реализации тьюторского сопровождения коммуникативной успешности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования.

### **1 Введение (Introduction)**

В последнее время в образовательной системе российских школ актуализируются вопросы повышения качества образования, решение которых приобретает характер национальной проблемы. Сегодня не возникает сомнения в том, что складывается прямая зависимость между качеством образования и стремительным развитием общества. Достижение высокого уровня качества образования в общеобразовательном учреждении является одним из главных изменений в образовании. Важным и приоритетным направлением изучения обозначенной проблемы становится поиск педагогических моделей, которые смогут обеспечить реализацию коррекционно-развивающей деятельности в учебно-воспитательном процессе в школе.

Демократические изменения в нашей стране повлияли на возникновение в педагогической практике идей интегрированного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а также необходимость организации инклюзивного образования, совместно с обычными детьми. Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья повлекло за собой появление ряда вопросов о возможности усвоения детьми с ОВЗ основной образовательной программы и об успешности достижения учащимися данной категории положительных результатов обучения [2].

При поступлении в начальную школу дети с ОВЗ испытывают значительные трудности в усвоении образо-

вательной программы, постепенно у них снижается интерес к учению, возникают сложности при выстраивании различных коммуникаций со сверстниками. С нашей точки зрения, повышение коммуникативной успешности в процессе обучения младшего школьника с ОВЗ возможно при преодолении речевых трудностей (устной и письменной речи) в процессе усвоения Адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (далее – АООП НОО для обучающихся с ОВЗ), а также с учетом субъективной оценки обучающимся результатов своей деятельности [3].

Формирование коммуникативной успешности в обучении детей с ОВЗ возможно только при эффективной коррекционной помощи специалистов психолого-педагогического сопровождения. Коммуникативная успешность детей данной категории может стать условием их успешной адаптации и интеграции при переходе на вторую ступень получения образования. В связи с этим для общеобразовательного учреждения особо актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм ока-

зания коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ в инклюзивной школе и обеспечения условий освоения детьми АООП НОО для обучающихся с ОВЗ.

Среди многообразных педагогических моделей, используемых в современной школе, широкое распространение получила модель тьюторского сопровождения образования в школе обучающихся с ОВЗ, которая имеет значительный развивающий потенциал, ориентированный на создание гуманного общества, способного обеспечить гармоничные взаимоотношения личности и социума, развитие способностей человека, приобщить к истинно человеческим видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация. Это повышает интерес научного сообщества к коммуникативной сущности образования как основополагающей идее при разработке моделей образовательного процесса, адекватных социальному заказу общества и потребностям личности.

Проблемы тьюторского сопровождения детей рассматривали Т. М. Ковалева, Е. А. Суханова, П. Г. Щедровицкий и др. [4; 5; 6].

Теоретическими предпосылками решения проблемы формирования коммуникативной успешности детей с ОВЗ выступают исследования, связанные с современным пониманием многоаспектной природы общения, коммуникативных потребностей и способностей обучающихся, коммуникативной компетентности личности (М. М. Бахтин, А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, М. И. Лисина, А. В. Мудрик, Г. С. Трофимова и др. [7]).

Таким образом, одним из необходимых условий перехода к инклюзивной практике получения образования детьми с ОВЗ, воспитания их коммуникативной успешности становится система тьюторского сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. Тьюторское сопровождение является одним из важных условий получения качественного образования для детей данной категории и формирования коммуникативной успешности.

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

Для подтверждения положений, полученных в ходе анализа научной литературы по проблеме исследова-

ния тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска» была организована практическая часть исследования. Организация исследования осуществлялась учителем-логопедом с тьюторской направленностью в профессиональной деятельности, так как данный специалист обладает необходимым уровнем компетентности в области изучения вопросов коммуникативной успешности детей с ОВЗ [8]. В исследовании приняли участие 6 учеников параллели 2-х классов, которым рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом рекомендаций к учебному плану для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что среди различных способов, которые фиксируют успех в коммуникативной деятельности обучающихся, практически нет адекватных методик для изучения у детей такой пробле-

мы. В связи с этим, для изучения коммуникативной успешности обучающихся фактически возможно только использование метода наблюдения (и экспертной оценки, которая является одной из форм его выражения). Стоит отметить, что учитель-логопед в своей работе с детьми с ОВЗ использует методы анализа научной литературы, изучения документации и продуктов детской деятельности.

В нашем исследовании мы использовали проективную методику (тест тревожности Р. Темпла, М. Дорки, В. Амена), фиксирующую не прямые параметры, относящиеся к успеху в коммуникативной деятельности, а косвенные, которые описывают самочувствие обучающихся с ОВЗ в исследуемой ситуации. Выявление тревожности позволяет обосновать предположения относительно индивидуальных особенностей и общей специфики отношения детей с коммуникативными затруднениями к своей проблеме. Самочувствие – это комплекс субъективных ощущений, отражающих степень физиологической и психологической комфортности наличного состояния человека. Показателями плохого

самочувствия могут быть неуверенность в себе, повышенная тревожность, депрессия, различные фрустрации и страхи [8, 9, 10].

Переживание успеха в коммуникативной деятельности сопровождается повышением комфортности учащегося. Поэтому проверка экспериментальным путем наличия или отсутствия коммуникативной успешности должна включать в себя не только измерения способностей учащихся, но и их самочувствия [9].

В качестве инструмента для измерения уровня сформированности коммуникативной успешности обучающихся с ОВЗ нами был использован модифицированный вариант методики измерения уровня коммуникативной компетентности обучаемых Г. С. Трофимовой (в модификации И. А. Гришановой) на том основании, что коммуникативная компетентность в терминах исследователя – это способность успешно осуществлять межличностное общение [7].

Речевые нарушения у детей с ОВЗ также накладывают свой отпечаток на уровень их коммуникативной успешности. Мы в своей практике используем «Тестовую методику

диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой» [11]. Методика выявляет уровни успешности ребенка, а также позволяет определить будущий образовательный маршрут для ребенка с ОВЗ. Предлагаемая методика позволяет выявить особенности речевого развития детей младшего школьного возраста, как с точки зрения качественной оценки, так и с точки зрения количественной оценки речевого дефекта.

### 3 Результаты (Results)

Учитель-логопед с тьюторской направленностью в профессиональной деятельности, проанализировав результаты диагностики коммуникативной успешности обучающихся с ОВЗ, составляет индивидуальную образовательную программу на каждого обучающегося.

Рассмотрим тьюторское сопровождение коммуникативной успешности младшего школьника с ОВЗ на примере реализации индивидуальной образовательной программы для ученицы 2 класса Дарьи Б.

Реализация модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности школьницы осуществлялась на нескольких этапах, обозначим их: сбор информации о ребенке;

анализ полученной информации; беседы с родителями обучающейся; совместная с другими специалистами службы психолого-педагогического сопровождения выработка рекомендаций; составление индивидуального плана работы с ребенком и разработка индивидуальной образовательной программы; последующий анализ ситуации развития ребенка, выработка дальнейшей стратегии тьюторского сопровождения.

Предварительный этап включал в себя получение запроса от родителей Даши Б. на сопровождение, на изучение анамнеза. Решение о необходимости сопровождения осуществлялось по заявлению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии района (ПМПК). Важным параметром сопровождения являлась доступность тьюторской помощи, информационная, временная и территориальная доступность.

На предварительном этапе реализации тьюторского сопровождения мы ознакомились с результатами диагностики Даши Б., проведенной специалистами службы сопровождения, с медицинской картой ребенка

из поликлиники, разработанным образовательным маршрутом специалистами психолого-педагогического сопровождения. Получив общие сведения, мы познакомились с самим ребенком и его семьей, узнали об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своей подопечной.

Происходило постепенное установление психологического контакта. На этом этапе часто необходимо заранее познакомить ребенка с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом, местами общего пользования.

На адаптационном этапе тьюторского сопровождения шла повседневная, последовательная коррекционно-развивающая работа с Дашей Б., направленная на постепенное включение ребёнка в различные учебные и внеучебные ситуации. Тьютор определил перспективы развития и учебные задачи, стоящие перед ребенком, наметил потенциальные возможности их решения, выявлены позитивные и негативные факторы влияния на учебную и коммуникативную ситуации [12; 13; 14].

На диагностическом этапе психолого-педагогического сопровождения

мы работали с Дашей Б. по решению вопросов оказания помощи в усвоении учебного материала по русскому языку, литературному чтению. Основные техники работы тьютора на данном этапе: карта интересов «Человек-ресурс», где мы, так или иначе, нашли материал для ответа на вопрос; вопросные техники (тьютор подводил ребенка с ОВЗ к необходимости повышения коммуникативной успешности); образовательное портфолио, где Даша Б. собирала ценные для нее материалы, те, что делают для нее зримыми и ценными ее шаги в самообразовании. Именно в работе с портфолио запечатлевалась ее индивидуальная образовательная история.

Проектировочный этап предполагал сбор информации в рамках зафиксированной цели, создание избыточной образовательной среды (логопедические занятия, уроки развития речи, онлайн-тренажеры, кружок художественного слова, библиотека, интернет-ресурсы), знакомство с ресурсами, разработку индивидуальной образовательной программы.

В рамках реализационного этапа тьюторанту предлагалось использовать ресурсные возможности школы:

посещение логопедических занятий, уроков развития речи, кружка художественного слова, библиотеки. На данном этапе создавалась рабочая папка с речевыми материалами (подбиралась информация по теме каждого урока). Даша Б. готовилась к презентации работы по изученному вопросу – проведение урока для одноклассников по трудной теме. Здесь важно было поддерживать мотивацию ребенка, дать ей возможность почувствовать свои успехи. Постепенно увеличивалась доля самостоятельности Дарьи Б. при выполнении заданий, а кроме того, постепенно обеспечивалась ее способность взаимодействовать с другими взрослыми, в первую очередь с учителем, и с другими детьми. Хочется еще раз подчеркнуть, что помощь была разумно дозирована, носила направляющий характер и побуждала ребенка к самостоятельности.

На данном этапе проводилась диагностика в процессе обучения и наблюдения в ходе внеклассной деятельности, был проведен анализ и оценка первых результатов, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ребенка.

На аналитическом этапе реализации модели тьюторского сопровождения была организована тьюторская консультация, проведена рефлексия [14; 15].

Тьюторское сопровождение заключалось в организации образовательного движения Дарьи Б., которое строилось на постоянном рефлексивном соотнесении ее достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего). Итогом тьюторского сопровождения Даши Б. была организация такого образовательного события как проведение урока для одноклассников. В качестве результата тьюторского сопровождения Даши Б. при организации урока для одноклассников было повышение уровня ее коммуникативной успешности, самостоятельности и ответственности [16; 17].

Основным инструментом фиксации результатов Дарьи Б. по индивидуальной образовательной программе в рамках урока для одноклассников стало портфолио.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Погружение обучающихся с ОВЗ в среду образовательного учреждения, которая позволяет им осуществлять учебную деятельность комму-



никативной направленности с помощью тьютора, привело в итоге к повышению коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ. Экспериментально подтверждено, что процесс формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ в образовательной среде реализуется посредством включения обучающихся в учебное общение на основе организованной ситуации успеха учителем-логопедом с тьюторской направленностью; стимулирования коммуникативной деятельности младших школьников с ОВЗ путем направления их на те области предметно-практической деятельности, соответствующие возрасту, потребностям и интересам личности обучающегося.

### 5 Заключение (Conclusion)

Проанализировав результаты контрольного этапа эксперимента,

можно сделать вывод, что результативность тьюторского сопровождения коммуникативной успешности обучающихся с ограниченными ОВЗ неоспорима. Выявлено, что школьники, находившиеся на более низком уровне сформированности коммуникативной успешности, перешли на более высокий итоговый уровень. Число школьников с ОВЗ, находившихся на уровне сформированности коммуникативной успешности ниже среднего, уменьшилось на 16,6 % по всем параметрам. Количество младших школьников с ОВЗ, находившихся на среднем уровне, увеличилось на 16,6 %.

Таким образом, педагогический эксперимент свидетельствует об эффективности реализации разработанной модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

### Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Надежная правовая поддержка «КонсультантПлюс» : [Сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.05.19).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19.12.2014 № 1598 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант»: [Сайт]. URL: <http://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 17.05.2019).

3. Бондарчук О. А., Бабурин А. В. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. М. : Просвещение, 2018. 152 с.
4. Дудчик С. В., Ковалева Т. М. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 369-375. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.44.354
5. Суханова Е. А. Влияние инноваций на организационные изменения в образовательных учреждениях. Томск: Томский государственный университет. 2009. С.372–397.
6. Щедровицкий П. Г. Сопровождение к неизвестному – высший пилотаж // Тьюторское сопровождение. 2011. №1. С. 7–9.
7. Гришанова И. А. Достижение коммуникативной успешности младшими школьниками как организационно-педагогическая проблема: монография. Москва–Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2007. 232 с.
8. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак. 2003. 672 с.
9. Гришанова И. А. Методика измерения уровня коммуникативной успешности младших школьников: Педагогическая диагностика. 2006. № 1. С. 80–90.
10. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М. : Сфера, 1996. 240 с.
11. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М. : АРКТМ, 2000. 55 с.
12. Vasilyeva V. S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios Education*. 2018. vol. 39 (2), 32p. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390232.html> (accessed 06.05.2019).
13. Borodina V. A. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2017. no. 12. pp. 2486-2492. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34553047> (accessed 07.05.2019).
14. Психолого-педагогическая программа коррекционной работы : методическое пособие / Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук, А. М. Денисов и др. Челябинск: Цицеро, 2013. 108 с.
15. Тьюторское сопровождение адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации / Г. В. Ганьшина, Г. В. Лунина // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26703> (дата обращения: 13.01.2019).
16. Резникова Е. В. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: монография. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017. 266 с.
17. Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения / Е. С. Будникова, Е. В. Резникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государствен-

ный гуманитарно-педагогический университет», 2017. №6 С. 27–33. [http://vestnik-cspru.ru/upload/pdf/issues/2017/2017\\_6.pdf](http://vestnik-cspru.ru/upload/pdf/issues/2017/2017_6.pdf) (дата обращения: 01.05.2019).

**E. V. Reznikova<sup>1</sup>, U. V. Kolotilova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID: No. 0000-0002-4785-3559

Candidate of Pedagogical Sciences,

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

*E-mail: elen2211@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID: No. 0000-0003-2111-1976

Master of Pedagogy, Speech Therapist

of the Highest Qualification Category, Municipal Autonomous General Educational Institution "Secondary School No. 73 of Chelyabinsk", Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: polulyana87 @ bk .ru*

## **FORMING COMMUNICATIVE SUCCESS OF CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH BY MEANS OF TUTORIAL SUPPORT**

### **Abstract**

*Introduction.* The problem of organizing tutoring support for children with disabilities today is relevant, especially in connection with the adoption of the new Law “On Education in the Russian Federation”, which legalized the inclusive education of persons with disabilities in schools, which leads to the search for effective pedagogical models their training and psychological and pedagogical support [1].

*Purpose of the article.* To substantiate the author's model of the implementation of the tutor support of the communicative success of children with disabilities in an educational organization for children of primary school age.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature on the organization of tutoring support for children of primary school age with disabilities (HIA), analysis of documentation, testing, observation (expert assessment), questioning, methods of statistical information processing.

*Pedagogical science*

*Results.* A model has been developed for implementing tutor support for the communicative success of children with disabilities of primary school age in the context of a general educational organization, contributing to the implementation of effective psychological and pedagogical support for students and increasing their communicative success; the authors presented the characteristic of the main components of the model; identified and described the main approaches to the organization tutor support for children with disabilities.

*Discussion.* It is emphasized that the performance of a speech therapist teacher with a tutor orientation is to increase the communicative success and learning outcomes of students with disabilities.

*Conclusion.* It is concluded that the implementation of tutor support by a speech therapist in the context of the implementation of inclusive education will help to address the issues of successful education of children with disabilities, their socialization in the future and education in general, communicative success.

**Keywords:** students with disabilities; tutor accompaniment; inclusive education; individual educational program; comprehensive school; teacher speech therapist.

**Highlights:**

Described the methodological approaches for the implementation of tutor support for children with disabilities teacher-speech therapist in a secondary school;

Individual educational programs for the implementation of the support of communicative success of students with disabilities under the conditions of the implementation of inclusive education are presented.

**References**

1. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. 273-FZ* [About the education in the Russian Federation: Federal law of 2012.29 December № 273- FL]. [Electronic.]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (accessed 15.05.19). (In Russian).
2. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19.12.2014 № 1598 «Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya»* (2014) [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19,

2014 No. 1598 “On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities”]. Available at: <http://base.garant.ru/70862366/> (accessed 17.05.2019) (In Russian).

3. Bondarchuk O. A., Baburin A. V. (2018) *Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachalnogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihnya s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya* [The approximate adapted basic general educational program of elementary general education of students with mental retardation]. Moscow, Enlightenment, 2018. 152 p. (In Russian).

4. Dudnik S.V., Kovaleva T. M. (2018) *Tehnologicheskaya podgotovka tyutora: sodержanie, tehnologii i metodiki osvoeniya tehnologii* [Technological training of the tutor: content, technologies and methods of technology development]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo.* 3, 369-375. (In Russian).

5. Sukhanova Ye.A. (2009) *Vliyaniye innovatsiy na organizatsionnyye izmeneniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [Influence of innovations on organizational changes in educational institutions]. *Tomsk, Tomsk State University.* 372–397 (In Russian).

6. Shchedrovitskiy P. G. (2011) *Soprovozhdeniye k neizvestnomu – vysshiiy pilotazh* [Escort to the unknown – aerobatics]. *Tutor accompaniment.* 1, 7–9. (In Russian)

7. Grishanova I. A. (2007) *Dostizheniye kommunikativnoy uspehnosti mladshimi shkol'nikami kak organizatsionno-pedagogicheskaya problema: monografiya* [Achievement of communicative success of younger students as an organizational and pedagogical problem: a monograph]. *Moscow – Izhevsk, Institute of Computer Science,* 232 p. (In Russian).

8. *Bol'shoy psichologicheskii slovar'* (2003) [Large psychological dictionary] / sost. i obshch. red. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. St. Petersburg, Prime Eurosign, 672 p. (In Russian).

9. Grishanova I. A. (2006) *Metodika izmereniya urovnya kommunikativnoy uspehnosti mladshikh shkol'nikov: Pedagogicheskaya diagnostika* [Methods of measuring the level of communicative success of younger students: Pedagogical diagnostics]. 1, 80–90. (In Russian).

10. Ovcharova R.V. (1996) *Prakticheskaya psichologiya v nachal'noy shkole* [Practical psychology in elementary school]. Moscow, Sphere, 240 p. (In Russian).

11. Fotekova T.A. (2000) *Testovaya metodika diagnostiki ustnoy rechi mladshikh shkol'nikov* [Test methods for diagnosing oral speech of younger students]. Moscow, ARKTM, 55 p. (In Russian).

12. Vasilyeva V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios Education.* 2018. vol. 39 (2). 32p. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390232.html> (accessed 06.05.2019)

13. Borodina V.A. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research.* 2017. no. 12. pp. 2486-2492. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34553047> (accessed: 07.05.2019)

14. Gan'shina G. V., Lunina G. V. (2017) *T'yutorskoye soprovozhdeniye adaptatsii detey k usloviyam doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii* [Tutor support for the adaptation of children to the conditions of pre-school educational organization]. *Modern problems of science and*

education. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26703> (accessed 13.01.2019) (In Russian).

15. Reznikova E. V. (2017) *Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshch uchashchimsya shkolnogo vozrasta s raznym urovnem umstvennoj nedostatochnosti v usloviyah integracii* [Correctional and pedagogical assistance to school-age students with different levels of mental deficiency in the context of integration: monograph]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical University Publ., 266 p. (In Russian).

Budnikova E. S., Reznikova E. V. (2018) *Otsenka predmetnykh dostizheniy uchashchikh-sya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v usloviyakh realizatsii individualnykh programm psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya* [Assessment of the subject achievements of students with disabilities in terms of the implementation of individual programs of psychological and pedagogical support]. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2017. P. 27–33. Available at: [http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2017/2017\\_6.pdf](http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2017/2017_6.pdf) (accessed 01.05.2019) (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.39.96.013

УДК 378

ББК 74.48

**Р. В. Смирнова<sup>1</sup>, Н. К. Анохина<sup>2</sup>, Д. С. Синектутова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-0666-2673

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация.

*E-mail: r-nazarova@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-1851-3803

Ассистент кафедры социальной педагогики и психологии, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация.

*E-mail: moskaa89@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-4385-5338

Магистрант по программе «Журналистика», направленность «Язык и стиль СМИ», факультет филологии и журналистики, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация.

*E-mail: sinektytova@gmail.com*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ  
И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ  
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВУЗА:  
СОДЕРЖАНИЕ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ**

**Аннотация**

*Введение.*

В статье описано современное состояние проблемы в теории и практике, представлена классификация лидерских качеств, описаны содержание и результа-

Исследование лидерских качеств и гражданской позиции студентов: условия социально-культурной безопасности вуза: содержание и анализ результатов

ты исследования уровня развития лидерских качеств студентов и их гражданской позиции; проанализирован опыт Астраханского государственного университета по созданию социально-культурной безопасной среды вуза. Цель статьи – раскрыть содержание и результаты анализа исследования лидерских качеств и гражданской позиции студентов в условиях социально-культурной безопасности вуза.

*Материалы и методы.* В исследовании применялись анализ философских, культурологических и психолого-педагогических научных источников, систематизация, классификация, а также практические методы – методика «КОС» (Коммуникативные организаторские склонности), тест «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого и тест на целеустремленность, обобщение опыта практической работы в Астраханском государственном университете, методы математической статистики. Обследование проводилось в онлайн-сервисе для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов «GoogleФормы».

*Результаты.* На основе выделенной классификации лидерских качеств была разработана и реализована программа диагностики уровня развития лидерских качеств и гражданской позиции студентов, дана оценка и анализ полученных данных; описан опыта Астраханского государственного университета по созданию социально-культурной безопасной среды вуза.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что сформированные лидерские качества студентов и их гражданская позиция являются основой создания социально-культурной безопасной среды вуза, а также позволяют повысить эффективность процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

*Заключение.* Делается вывод о том, что формирование лидерских качеств студентов и их гражданской позиции будет способствовать формированию и развитию конкурентноспособной личности будущего специалиста, ориентирующейся в условиях становления современной социально-культурной безопасной среды на национальном и мировом уровне.

**Ключевые слова:** гражданская позиция студентов, лидерство, лидерские качества, классификация лидерских качеств, безопасность, социально-культурная безопасность вуза, социальная безопасность, диагностика уровня развития лидерских качеств и гражданской позиции студентов в условиях социально-культурной безопасной среды вуза.



### **Основные положения:**

- выявлена роль социально-культурной безопасности вуза в развитии лидерских качеств студентов и их гражданской позиции, их взаимовлияние;
- представлена классификация лидерских качеств студентов, на основе которой подобраны методики диагностики сформированности лидерских качеств студентов и их гражданской позиции;
- представлены работающие практики по развитию лидерских качеств студентов и их гражданской позиции в условиях социально-культурной безопасной среды вуза.

### **1 Введение (Introduction)**

В основе устойчивого состояния социума, оптимального удовлетворения потребностей народа, качества жизни, а также создания условий для развития личности с учетом социально-культурных особенностей страны и воспроизводства лежит социально-культурная безопасность общества. В социально-культурной безопасности мы рассматриваем две составляющие: социальная и культурная безопасности.

В рамках данного исследования более подробно остановимся на такой составляющей как социальная безопасность, которая рассматривается многими авторами (А. А. Брызгалова, О. И. Кашник) как совокупность мер по защите интересов страны и народа в социальной сфере, развитие социальной структуры и отно-

шений в обществе, системы жизнеобеспечения и социализации людей, образа жизни в соответствии с потребностями прогресса, нынешних и будущих поколений [1].

Исходя из этого, объектом социально-культурной безопасности выступает личность, ее свободы в обществе, а также общность людей, объединенных ценностными и моральными установками, в новых социально-экономических, политико-культурных условиях.

Социально-культурная значимость молодежной политики состоит в решении проблемы подготовки будущих руководителей, которые в условиях работы смогут выходить из сложных ситуаций командообразования, с помощью сформированной гражданской позиции и использования лидерских качеств, при решении

социальных задач управления с учетом общественно-значимых мероприятий, проводимых студенческими коллективами. Подготовка лидеров среди молодежи, формирование их гражданской позиции является перспективной, особенно в аспекте формирования социально-культурной безопасности общества.

В последние годы лидерство и гражданская позиция молодежи становятся предметом социологических, психологических и экономических дисциплин. Они исследуют пути и способы развития лидерских качеств молодежи и их гражданской позиции. Исследователи в области молодежного лидерства и гражданской позиции утверждают, что общественная работа создает положительные условия для формирования лидерских качеств молодых людей. Из этого следует, что лидерство означает социальную активность [2].

Изучение проблем развития лидерства и гражданской позиции среди молодежи в настоящий период является актуальным для современного социально-культурного российского общества.

Проблема развития лидерских качеств и социальной активности молодежи отражена в трудах философов, психологов и педагогов (Б. Г. Ананьева, Л. П. Бугеовой, О. Г. Дробницкого, И. С. Кона, В. Т. Лисовского, Н. Д. Никандрова, С. Л. Рубинштейна, А. С. Шарова, В. А. Ядова и др.).

Вопросы совершенствования социально-культурной деятельности в вузе освещались А. И. Арнольдовым, А. С. Запесоцким, Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильниковым, Ю. Н. Кротовой, Л. Л. Новиковой, М. И. Рожковым, Ю. А. Стрельцовым, В. Е. Триодиным и др.

Проблема обеспечения безопасности современной образовательной среды нашла отражение в трудах И. А. Боевой, А. А. Баранова, Е. В. Бурмистровой, Е. П. Велихова, В. В. Коврова, В. Н. Мошкина, В. П. Овечкина и др.

Исходя из выше сказанного, основываясь на теоретическом анализе научной литературы по исследуемой проблеме, мы предлагаем следующую классификацию лидерских качеств, отраженную на рисунке 1.

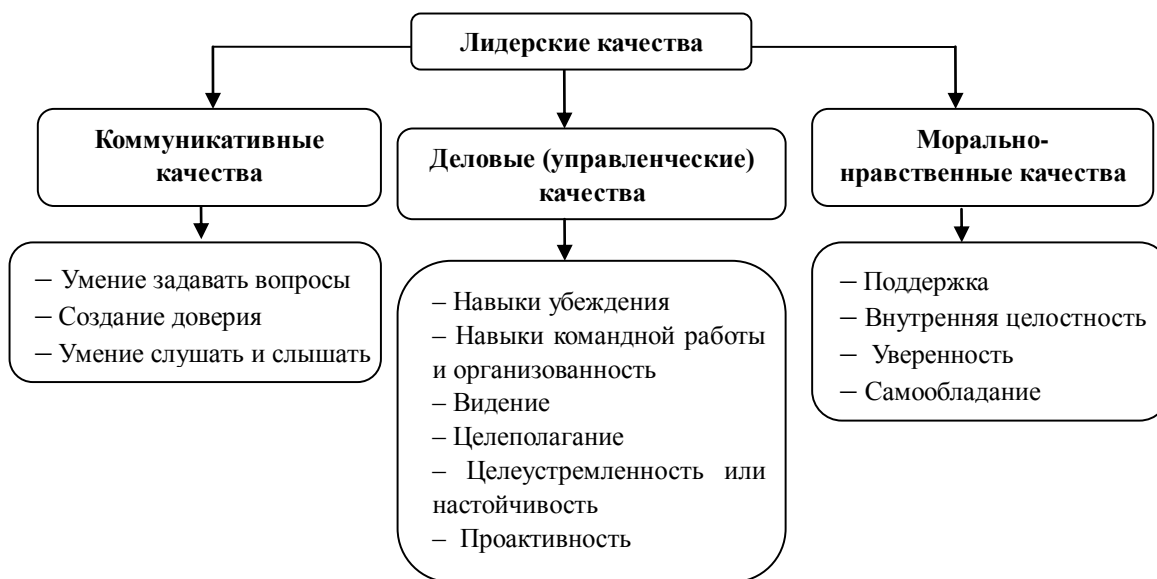


Рисунок 1 — Классификация лидерских качеств

Figure 1 — Classification of leadership qualities

Многие ученые (Р. А. Литвак, А. И. Капская и др.) сходятся во мнении, что в условиях вуза, для нас немаловажное значение играет социально-культурная безопасная среда вуза, более эффективно осуществляется совершенствование самосознания и саморазвития, формирование навыков самостоятельного выбора и ответственности, развитие профессиональных умений, как совокупности факторов для дальнейшего формирования лидерских качеств и гражданской позиции студентов [3].

Другие ученые рассматривают образовательную среду как психосоциально-культурную конструкцию, состоящую из физического, психологического, социального и духовные контексты жизни отдельного человека, где происходит формирование и развитие непосредственных и постоянных навыков [4, с. 605].

Таким образом, в вузе необходимо создавать социально-культурную безопасную среду, которая у студентов формирует лидерство, где он самореализуется, достигает

лидерский потенциал, получает различные навыки, совершенствует свои профессиональные компетенции и начинает творчески мыслить.

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

Наше эмпирическое исследование было посвящено диагностики развития лидерских качеств студентов и их гражданской позиции ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет». В целях этого были использованы следующие методики: методика «КОС» (Коммуникативные организаторские склонности), тест «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого и тест на целеустремленность.

В исследовании приняли участие студенты ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», члены первичной профсоюзной студенческой организации, активисты и инициативная молодежь. Это были студенты с 1 по 4 курс бакалавриата следующих факультетов: физико-технический факультет; факультет математики и информационных технологий; факультет архитектуры и дизайна; исторический факультет; факультет социальных

коммуникаций; юридический факультет; факультет агробизнеса, технологий и ветеринарной медицины; геолого-географический факультет и другие. Всего приняло участие 17 факультетов, возраст которых составляет от 17 до 23 лет. В структуре вуза имеется колледж, от которого приняли участие 7 студентов, в возрасте от 16 до 22 лет. В совокупности было опрошено 194 человека и обследование проводилось в онлайн-сервисе для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов «GoogleФормы».

## **3 Результаты (Results)**

Проведя анализ результатов методики «КОС» (Коммуникативные организаторские склонности), мы можем сделать выводы, что испытуемые из числа опрошенных, получившие оценку «1» (=1) – 17 % (33 человека), характеризуются крайне низким уровнем проявления склонностей к коммуникативно-организаторской деятельности.

У испытуемых, получивших оценку «2» (=2) – 10 % (21 студент), развитие коммуникативных и организаторских склонностей находится на уровне ниже среднего.

Для испытуемых, получивших оценку «3» (= 3) – 16,4 % (32 человека), характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку «4» (= 4) – 22 % (43 респондента), отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

И, наконец, та группа испытуемых, которая получила оценку «5» (= 5) – 34,6 % (65 студентов), обладает очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Проведя анализ теста «Диагностика лидерских способностей» по соответствующим ключам, мы можем сделать следующие выводы:

У 23,5 % опрошенных (47 респондентов) качества лидера выражены слабо: их сумма баллов оказалась менее 25.

Категория респондентов, сумма баллов которых варьируется в пределах от 26 до 35 баллов, являются группой со средним проявлением лидерских качеств. 25,5 % (51 студентов) оказались в данной группе.

У 34,5 % (69 студентов) сумма баллов составляет от 36 до 40 баллов, что является показателем хорошей выраженности качеств лидера.

Респонденты, набравшие в сумме более 40 баллов, попали в категорию лидеров, склонных к диктаторству. В данной категории оказались 33 студента, что составляет 16,5 % от общего числа всех опрошенных.

Проведя анализ тестирования на целеустремленность, на основе теста доктора по психиатрии Р. Персо, можно прийти к следующим выводам: 49 респондентов (28,2 %) набрали ответов «А» от 2 до 4. Эту группу сложно назвать очень целеустремленной, однако когда речь касается крайне значимого для них предмета, ситуации или человека, их мотивация может значительно возрасти. Для того чтобы стать действительно целеустремленным человеком и добиться больших успехов в жизни, им необходимо научиться стимулировать себя самостоятельно.

У 40,8 % всех опрошенных (71 студент) ответов А от 5 до 7 – в общем довольно неплохой уровень целеустремленности – его значение

выше среднего. Однако они не стараются одержимостью по достижению поставленных целей, как представители следующей группы. 54 студента, что составляет 31% опрошенных, попали в группу, где ответов А 8 и более – их можно назвать очень целеустремленными людьми. Эта группа из тех, кто не боится ни окружения, ни руководства. Они всегда стараются добиваться своих целей, и могут даже запросить повышения у руководства, не испытывая при этом чувства страха. Однако им нужно следить за своим поведением, чтобы оно не казалось окружающим слишком на-

пористым и жестким, да и близким может быть не очень комфортно жить под таким давлением.

Проанализировав все вышеупомянутые анкеты, мы можем отметить, что уровень лидерских навыков у студентов достаточно высок. Молодежь на данном этапе понимает, что будущее зависит только от них. Ориентированность на будущее позволяет им здраво оценивать свои возможности и искать пути продвижения по социальной и карьерной лестнице. Данные трех опросов мы отразили в таблице 1.

Таблица 1 — Результаты диагностики развития лидерских качеств и гражданской позиции студентов ФГБОУ ВО

«Астраханский государственный университет»

Table 1 — Results of diagnostics of development of leadership qualities and civil position of students of FSBEI HE «Astrakhan State University»

Название теста	Уровень, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Методика «КОС» (Коммуникативные организаторские склонности)	27	16,4	56,6
Тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)	23,5	25,5	51
Тест на целеустремленность	28,2	40,8	31
Сводные результаты по всем трем тестам	26,2	27,6	46,2

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования мы выяснили, что 46,2 % студентов обладают высоким уровнем развития лидерских качеств и гражданской позиции; 27,6 % – средним уровнем развития лидерских качеств и гражданской позиции и 26,2 % – низким.

Далее мы опишем опыт развития лидерских качеств и гражданской позиции студентов в условиях Астраханского государственного университета, а также проводимую работу в рамках создания и функционирования социально-культурной безопасной среды вуза.

Приоритетными задачами в рамках создания социально-культурной безопасной среды вуза АГУ являются развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни; воспитание гражданственности и патриотизма, любви к Родине; подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, переподготовка и повышение их квалификации; приобщение к дос-

тижениям мировой и отечественной культуры; изучение истории, обычаев и традиций; овладение русским и иностранными языками; развитие лидерских качеств и гражданской позиции выпускника; формирование умений создать профессиональную безопасную среду в процессе трудовой деятельности.

В Астраханском государственном университете существуют различные направления работы со студентами в рамках развития лидерства и гражданской позиции. Только за 2019 год в стенах вуза прошли такие мероприятия, как фестиваль проектов социализации «Театральные подмошки: от классики до наших дней», фестиваль научной и спортивной социализации, различные флешмобы, круглые столы, форумы и многое другое. Данные мероприятия проводятся более 5 лет.

Профсоюзная организация не остается в стороне от всестороннего развития студентов. Сейчас профсоюз АГУ развивается в ногу со временем, а интерес студентов и членство только растет. Только за период

2016-2019 годов количество членов профсоюза увеличилось в 6 раз – это более чем 2000 студентов.

Проведя эмпирическое исследование выявления уровня развития лидерских качеств и гражданской позиции у студентов Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Астраханский государственный университет» на основании трех методик можно прийти к следующим выводам:

– студенты, состоящие в каких-либо общественных объединениях вуза, имеют более выявленные и развитые лидерские качества, активность и коммуникабельность. Они не боятся идти вперед, ошибаться – ведь это своего рода опыт.

– в настоящее время студенты больше задумываются о том, что только своими силами они могут чего-то добиться в жизни. Стереотип о помощи близкого окружения в достижении высокого положения постепенно искореняется.

– студенты стараются в университете получать знания не только по своему направлению обучения, но и ищут возможность развития в других

сферах деятельности, которая для них интересна.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Учитывая точки зрения ученых, а также на основании результатов проведенного эмпирического исследования, мы считаем, что четко выстроенная система развития лидерских качеств и гражданской позиции студентов в условиях социально-культурной безопасной среды вуза помогает распознавать лидерский и гражданский потенциал молодежи, в особенности потенциал, который проявит себя в создании социально-культурной безопасности не только в условиях профессиональной среды, но и российского общества в целом. Это не просто анализ уровня эффективности и конкурентноспособности выпускников вуза на рынке труда, это процесс принятия решения: как лучше инвестировать время и ресурсы, чтобы вырастить блестящих специалистов, которые в будущем будут работать на создание социально-культурной безопасности российского и мирового сообщества.

#### **5 Заключение (Conclusion)**

Процесс развития лидерских качеств и гражданской позиции студен-



тов в условиях социально-культурной безопасной среды вуза будет более эффективным, если:

- создавать социально-культурную безопасность среды вуза;
- учитывать особенности развития лидерских качеств и гражданской позиции студентов в условиях социально-культурной безопасности вуза;
- проводить систематическую диагностику уровня развития лидер-

ских качеств и гражданской позиции студентов;

- опираться на опыт создания и функционирования социально-культурной безопасной среды Астраханского государственного университета, который способствует повышению эффективности развития лидерских качеств и гражданской позиции студентов.

### Библиографический список

1. Кашник О. И., Брызгалина А. А. Социальная безопасность: теоретические аспекты // Образование и наука. 2013. № 3 (102). С. 98-110.
2. Палаткина Г. В., Зайченко Е. А. Инновационные технологии формирования лидерства студентов вуза в пространстве социально-культурной деятельности // Психология и психотехника. 2016. № 3. С. 290–297.
3. Литвак Р. А. Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста / Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 165–167.
4. Enygin D. V., Fominykh N. I., Bubenchikova A. V., Arregi-Orue J. I., Aubakirova R. To the definition of the notion «Multicultural educational environment// Astra Salvensis. 2018. Т. 6. № 1. Pp. 601-616
5. Статкевич Е. Е. Формирование лидерских качеств у студенческой молодежи в процессе театрального творчества: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.05. Казанский государственный университет культуры и искусств. 2016. 195 с.
6. Субботина А. Ю. Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 58. С. 1–5.

**R. V. Smirnova<sup>1</sup>, N. K. Anokhina<sup>2</sup>, D. S. Sinektutova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-0666-2673

Associate Professor, candidate of pedagogical  
Sciences, head of the Department of social pedagogy and psychology,  
Astrakhan state University, Astrakhan, Russia.

*E-mail: r-nazarova@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No.0000-0002-1851-3803

Assistant of the Department of social pedagogy  
and psychology, Astrakhan state University, Astrakhan, Russia.

*E-mail: moskaa89@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-4385-5338

Master's degree in the program “Journalism”  
focus “Language and style of media”, faculty of Philology and journalism,  
Astrakhan state University, Astrakhan, Russia.

*E-mail: sinektytova@gmail.com*

**THE STUDY OF LEADERSHIP AND CITIZENSHIP IN TERMS  
OF SOCIO-CULTURAL SECURITY OF THE UNIVERSITY:  
CONTENT AND ANALYSIS OF RESULTS**

**Abstract**

*Introduction.* The article studies the current state of the problem in theory and practice, presents the classification of leadership qualities, describes the content and results of the study of the level of development of leadership qualities of students and their citizenship; analyzes the experience of the Astrakhan state University to create a socio-cultural safe environment of the University. The purpose of the article is to reveal the content and results of the analysis of the study of leadership qualities and citizenship of students in terms of social and cultural security of the University.

*Materials and methods.* The study used the analysis of philosophical, cultural, psychological and pedagogical scientific sources, systematization, classification, as well as

practical methods – the method of "KOS" (Communicative organizational tendencies), the test "Diagnosis of leadership abilities" E. Zharikova, E. Krushelnitsky and the test of purposefulness, generalization of practical experience at the Astrakhan state University, methods of mathematical statistics. The survey was conducted in the online service to create feedback forms, online tests and surveys "Googleformy".

*Results.* Based on the selected classification leadership qualities were developed and implemented program for diagnosing the level of leadership development and citizenship of students, assessment and analysis of the data; described the experience of Astrakhan state University on the creation of socio-cultural safe environment of the University.

*Discussion.* It is emphasized that the formed leadership qualities of students and their civic position are the basis for the creation of social and cultural safe environment of the University, as well as allow to improve the efficiency of the process of professional training of future specialists.

*Conclusion.* It is concluded that the formation of leadership qualities of students and their citizenship will contribute to the formation and development of a competitive personality of the future specialist, oriented in the conditions of formation of modern socio-cultural safe environment at the national and world level.

**Keywords:** civil position of students, leadership, leadership qualities, classification of leadership qualities, security, socio-cultural security of the University, social security, diagnostics of the level of development of leadership qualities and civil position of students in a socially-cultural safe environment of the University.

**Highlights:** the role of socio-cultural security of the University on the development of leadership qualities of students and their citizenship, their mutual influence;

The classification of leadership qualities of students is presented, on the basis of which the methods of diagnostics of formation of leadership qualities of students and their civic position are selected;

Presented working practices for the development of leadership qualities of students and their citizenship in a socially-cultural safe environment of the University.

## References

1. Kasznik O. I., Bryzgalina A. A. *Sotsial'naya bezopasnost': teoreticheskiye aspekty* [Social security: theoretical aspects] Education and science. 2013, no. 3 (102), pp. 98-110 (In Russian).
2. Palatkina G. V., Zaichenko E. A. *Innovatsionnyye tekhnologii formirovaniya liderstva studentov vuza v prostranstve sotsial'no-kul'turnoy deyatelnosti* [Innovative technologies of formation of leadership of University students in the space of social and cultural activities] Psychology and Psychotechnics. 2016, no. 3, pp. 290-297 (In Russian).
3. Litvak R. A. *Sotsiokul'turnyy podkhod k protsessu sotsializatsii lichnosti molodogo spetsialista* [Socio-cultural approach to the process of socialization of the young specialist] Pedagogical Education in Russia. 2014, no. 1, pp. 165-167. (In Russian).
4. Enygin D. V., Fominykh N. I., Bubenchikova A. V., Arregi-Orue J. I., Aubakirova R. [To the definition of the notion «Multicultural educational environment»] Astra Salvensis. 2018, T. 6. no 1, pp. 601-616 (In Romanian).
5. Statkevich E. E. *Formirovaniye lidetskikh kachestv u studencheskoy molodezhi v protsesse teatral'nogo tvorchestva* [Formation of leadership qualities of students in the process of theatrical creativity]: thesis ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.05 / Statkevich E. E. [Place of defense: Kazan state University of culture and arts]. Kazan. 2016, 195 p. (In Russian).
6. Subbotina A. *Razvitiye lidetskikh kachestv studentov pedagogicheskogo vuza* [Development of leadership qualities of students of a pedagogical university] Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2015, no. S8, pp. 1–5. (In Russian).

**DOI: 10.25588/CSPU.2019.12.78.014**

**УДК 378.146+378.18**

**ББК 74.00 ББК 74.00**

**О. Р. Шефер<sup>1</sup>, Л. С. Носова<sup>2</sup>, Н. В. Гилязева<sup>3</sup>, Т. Н. Лебедева<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID 0000-0001-8559-2946

Доцент, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры «Физики и методики обучения физике», ФГБОУ ВО  
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: shefer-olga@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID 0000-0002-4229-3572

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

*E-mail: nosovals@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID 0000-0002-1200-0572

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

*E-mail: lapikova\_nata@mail.ru*

<sup>4</sup>ORCID 0000-0002-0048-037X

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

*E-mail: lebedevatn@mail.ru*

## ЭЛЕКТРОННАЯ МОДЕЛЬ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

### Аннотация

*Введение.* В статье обосновывается актуальность создания электронной модели в обществе. Такие процессы требуют реформирования системы образования, ведут к появлению новых парадигм и формированию гибких инструментов для поддержки образовательного процесса.

*Материалы и методы.* Положения электронной модели портфолио студента основываются на парадигме современного общества «Образование в течение всей жизни», связанной с экономическими изменениями на рынке труда. Кроме того, нормативные документы по стратегиям развития РФ ориентированы на технологичность образования, обусловленную его массовостью, с одной стороны. Индивидуализация образования, связанная с самообразующей учебной средой, с другой стороны, позволяет говорить о широком внедрении программных средств автоматизации в учебный процесс. Ориентируясь на существующие технологичные решения, поставляемые бизнес-компаниями, и требования государственных стандартов в образовании к компетентностному подходу, мы интегрировали подходы при формировании электронной модели портфолио студента.

*Результаты.* В статье приводится описание электронной модели портфолио студента педагогического вуза, реализованной в виде онлайн-сервиса. Модель представляет три уровня деятельности обучающихся: уровень учебной деятельности и как результаты – сформированность компетенций, второй уровень личных достижений и третий уровень – оценка работодателями.

*Заключение.* Представленная электронная модель портфолио позволяет обучаемому бакалавриата и магистратуры накапливать свои достижения учебной и внеучебной деятельности, определить уровень формирования компетенций, выпускнику – самопрезентовать себя, дав работодателям полную информацию о себе.

**Ключевые слова:** портфолио, электронная модель портфолио, формирование компетенций, автоматизация формирования портфолио, конкурентоспособность.

**Основные положения:**

Отличительная черта современного рынка труда – специфичность реализуемого на нем товара, рабочей силы, связанной с конкурентоспособностью и личностными качествами претендента на рабочее место. Это приводит к необходимости разработки инструмента, позволяющего потенциальному претенденту на рабочее место накапливать и самопрезентовать работодателю все свои достижения, в т.ч. рекомендательные письма и отзывы о предыдущей работе, области деятельности, круга решаемых задач. Таким инструментом может выступать портфолио, формирование которого у претендента на рабочее место начинается в процессе обучения по выбранному направлению подготовки.

Модель портфолио студента бакалавриата должна складываться из интегральной оценки его достижений: в учебном процессе (оценки по предметам, в т.ч. уровень сформированности компетенций), в профессиональной деятельности (например, прохождение учебных, производственных практик), во внеучебной деятельности (научно-исследовательская работа, спортивные мероприятия и др.).

Перевод всех документов, сопровождающих нашу бытовую и профессиональную деятельность в цифровой формат, приводит к необходимости цифровизации и портфолио обучающегося. Электронная модель портфолио студента бакалавриата должна отвечать основным требованиям к современным образовательным технологиям и образовательной парадигме Информационного общества «Образование в течение всей жизни»: основываться на научном подходе к формированию информации об учебных достижениях студента бакалавриата, предоставлять полную информацию в соответствии с требованиями образовательного стандарта, обладать гибкостью настройки, быть доступной с различных устройств (веб-интерфейс).

**1 Введение (Introduction)**

Реформирование национальных

систем образования, учитывающее

многочисленные вызовы времени: пе-

реход на ступенчатую систему образования в высшей школе (бакалавриат – магистратура), оценивание достижений в подготовке выпускников, сформированность у них стандартных компетенций по направлению подготовки, глобализация всех сфер жизнедеятельности общества, высокая конкурентоспособность на рынке труда привели к существенным изменениям как нормативной базы организации образовательного процесса, так и содержания, и видов взаимодействия студент-студент и студент-преподаватель. Это отразилось, с одной стороны, на ранее начало и поздний срок окончания обучения, дистантное обучение послужило выходом процесса образования за пределы определенного возраста и старых институтов. С другой стороны, увеличение производительности учебного труда, радикальная индивидуализация образовательных траекторий и рост аутентичности учебного опыта, происходящие в сфере образования, обусловлены интенсивным развитием информационных технологий.

Развитие образования опирается на парадигмальность данного процесса, принятого в конкретной обще-

ственной формации. Развитие информационного общества и встраивание в него системы общего, начального профессионального и высшего образования требует пересмотра подхода подготовки выпускников всех уровней образования к будущей деятельности (прежде всего, профессионально), в основу которой должно быть положено не восприятие обучающимся готового систематизированного знания, а овладение способами приобретения существующих знаний и продуцирование новых знаний, что хорошо отражает парадигму образования в информационном обществе – «Образование в течение всей жизни», характеризующуюся следующими факторами:

- возрастанием объема знаний в связи с увеличением доступности потока информации; изменением ориентиров в самостоятельном и непрерывном получении и обработке новой информации эффективными способами в течение всей жизни;
- формированием критического мышления в противовес репродуктивному мышлению, что необходимо при анализе различного вида источ-



ников информации, носителей, противоречивых данных, что способствует повышению уровня сформированности компетенций учащихся различных уровней обучения;

– формированием электронного информационно-образовательного пространства организации любого уровня образования с целью грамотного и высококомпетентного ее управления.

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

В 1950-е годы в мире насчитывалось менее миллиарда грамотных людей, а в первом десятилетии XXI века их уже 3,5 миллиарда, что свидетельствует об увеличении массовости образования. При этом растет продолжительность обучения в современном мире и, согласно прогнозам Института образования НИУ ВШЭ, к 2060 году в России может составить 20 лет (речь идет о среднем и высшем образовании). Для сравнения – в США тот же показатель будет равняться 25 годам. За последние 22 года количество учителей удвоилось, из почти элитной профессии (до начала Второй мировой войны) она

превратилась в сверхмассовую, как указывает И. Д. Фрумин, руководитель Института образования НИУ ВШЭ [1]. Ключевая причина описанных выше изменений – экономическая. Возникают более высокие требования к квалификации тех, кто выходит на рынок труда, снижается предсказуемость рынка труда, происходят изменения в его характере, появляются виртуальные рабочие места и укрепляется парадигма образования информационного общества – «Непрерывное образование» или «Образование в течение всей жизни».

С парадигмальностью и массификацией неразрывно связана и технологичность образования, на что указывают отчеты о будущем высшего образования центра Pew Internet and American Life Project, где сформулированы прогнозы об изменениях в высшем образовании до 2020 года, связанных с широким применением телеконференций, дистанционного образования, возможностей интернета [2]. Принятие в нашей стране ряда стратегий («Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» [3], «Страте-

гии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [4]) способствует реализации технологичности образования и определяет целевые установки развития системы образования в долгосрочной перспективе. Разработка Федеральных государственных образовательных стандартов общего и высшего образования нового поколения, переход к использованию и развитие новых педагогических технологий, реализующих идеи, заложенные в стандартах, актуализация содержания образовательных программ – это некоторые основные позиции, определенные в данных документах, где также указывается на необходимость индивидуализации обучения.

Суть индивидуализации образования состоит в ориентации образовательного процесса на развитие потенциальных возможностей обучающихся, учете их индивидуальных особенностей (характера, темперамента, мотивации, интересов и т.д.), а также оптимизации используемых разнообразных форм и методов обучения для развития, совершенствования всех качеств личности обучаемого.

Реализация индивидуального обучения в нашей стране связана с зарождающейся в рамках информационного общества самообразующей учебной средой, что нашло отражение в исследованиях Е. В. Оспенниковой [5], а также возможностей Сетевого города, персональных сайтов преподавателей. На основании базы данных, по мнению зарубежных экспертов в области образования [6], учебной компьютерной аналитики, фиксирующей и анализирующей все учебные действия обучающегося, искусственный интеллект будет выстраивать индивидуальную траекторию и учебный план по ее реализации.

В современной отечественной образовательной практике индивидуализация образования реализуется через планирование собственной деятельности обучающихся через: а) формулирование целей, б) отбор тематики, средств и способов изучения темы, в) представление о конечном результате труда (образовательном продукте) и способах его демонстрации, г) установление системы контроля [7, с. 105]. Итогом работы становится индивидуальная образовательная программа, в котором нахо-

дят отражение цели обучения по каждому предмету в отдельности, общий план работы, определение предметов, факультативов, творческих мастерских, тем по выбору, участие в олимпиадах, конкурсах и конференциях, планируемые результаты деятельности и форма их воплощения, а также сроки отчетности [7, с. 227].

Такие атрибуты самообразующей учебной среды, как учебная компьютерная аналитика (Learning Analytics) и большие данные (Big Date) [8], позволяют сделать очень много интересных выводов, благодаря которым педагогика превращается в точную науку, процесс обучения становится более лаконичным. Кроме того, они делают возможным в процессе внедрения ФГОС всех уровней образования реализовать идеи адаптивного обучения и формирования обобщенных учебных умений, основы разработки которых реализованы в научных школах Т. И. Шамовой [9] и А. В. Усовой [10], соответственно, а также индивидуализировать обучение на основе компетентностного подхода [7].

Внедрение компетентностного подхода в образовании требует ново-

го инструмента выражения качественной и многоуровневой оценки компетенций, измерения индивидуального прогресса выпускника образовательного учреждения, самопрезентации для работодателей. Таким подходом является портфолио (от франц. *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница) – досье, собрание достижений.

Внедрение в образовательный процесс современных информационных технологий приводит к созданию электронных портфолио, ориентированных на образовательные цели, очерченные во ФГОС («паспорт компетенций и квалификаций»).

В 2011 году компания Mozilla представила продукт «Открытые бэйджи 1.0» (Open Badges 1.0), бесплатную программу, позволяющую представить навыки, полученные за время обучения, посредством цифровых бэйджей. Бэйджи могут храниться в цифровых «рюкзаках», которые отражаются в резюме, на сайтах поиска работы и в профилях социальных сетей. По заявлению компании Mozilla, в проекте «Открытые бэйджи» участвует более 600 компаний,

среди которых Университет Карнеги-Меллон, Иллинойский университет, а также такие организации, как NASA и Смитсоновский Институт. «Мы собираемся привести мир к состоянию, когда академические результаты важнее того, как они были получены» [11]. Таким образом, идея внедрения электронного портфолио – альтернативы академическому диплому, позволяющему видеть работодателю, как соискатель реализует в своей жизни лозунг информационного общества «Образование в течение всей жизни».

Усиление влияния тенденций информационного общества на образование приводит к необходимости создания новых эффективных систем контроля, оценки, мониторинга качества образования. Задача образовательных учреждений теперь состоит в определении модели портфолио выпускника, которая бы позволила оценить сформированность других сторон личности выпускника и повысить его конкурентоспособность на рынке труда.

Зная все аспекты будущего портфолио, в том числе наличие в нем оценки работодателя, курирую-

щего производственную практику, обучающиеся вузов с младших курсов будут мотивированы на формирование конкурентоспособного портфолио, отражающего их индивидуальность в освоении основной образовательной программы высшего образования (ООП ВО), деловые, социальные и другие навыки.

Разрешение проблемы автоматизации формирования портфолио обучающегося вуза позволило нам сформировать цель нашего исследования – разработать электронную модель портфолио выпускника вуза на основе веб-технологий в рамках требований ФГОС ВО.

### 3 Результаты (Results)

Для достижения поставленной цели нами были решены следующие задачи:

1. Проведен анализ подходов к понятию «портфолио» в свете требований ФГОС ВО.
2. Сформирована основная модель портфолио, объединяющая три аспекта: уровень сформированности компетенций, оценка работодателями, личностная и социальная характеристики.

3. Проведен анализ подобных программных продуктов и сервисов, в т.ч. онлайн, позволяющих формировать портфолио выпускника вуза.

4. В результате оценки и анализа их возможностей, достоинств и недостатков мы сформировали требования к разрабатываемому сервису.

5. Разработан онлайн-сервис с целью реализации электронной модели портфолио выпускника вуза.

6. Приведено обоснование и определена методика использования сервиса для формирования портфолио конкурентоспособного выпускника вуза.

Предлагаемая нами модель портфолио, состоит из трех основных компонентов:

1) итоговые данные по уровню сформированности компетенций, которые берутся из разработанной нами ранее электронной модели оценки формирования компетенций выпускников педагогического вуза [2];

2) уровень деловой, личной, социальной и др. активности студента, который формируется в течение всего процесса обучения;

3) оценка студента потенциальными работодателями, которая

формируется в процессе прохождения практик.

Электронная модель реализована совместно со студентом бакалавриата Д. В. Ульяновым, обучающимся на физико-математическом факультете Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ), в форме онлайн-сервиса и располагается по адресу: <http://student.infidea.ru/auth>. Все три компонента портфолио реализованы в виде вкладок:

1. «Уровни сформированности компетенций студента/магистранта».

2. «Личные достижения».

3. «Оценка работодателями».

Онлайн-сервис доступен для трех ролей пользователей: обучающийся, преподаватель, работодатель. После авторизации для каждой роли определены свои права и уровни доступа.

Обучающийся имеет право заполнять вторую вкладку сервиса – выкладывать информацию о своих достижениях в деловой, личной, социальной, спортивной, творческой и др. сферах. Информация предоставляется в виде текстовой записи и подтверждается скан-копией документа, сертификата или диплома и др. (рисунок 1).

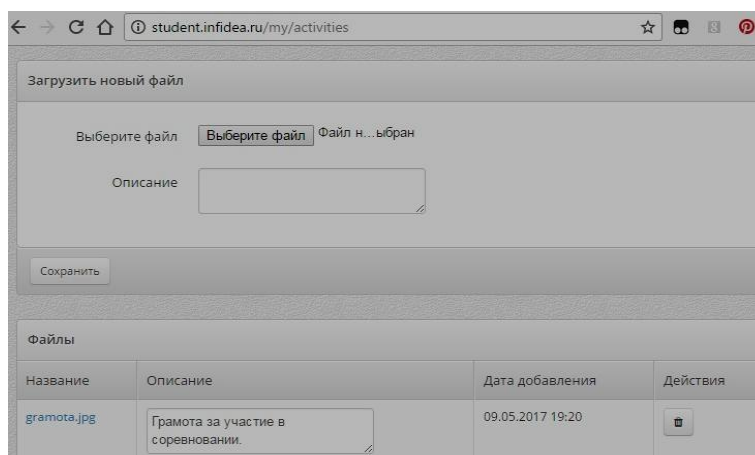


Рисунок 1 — Достижения обучающегося  
Figure 1 — Student's achievements

Информация об учебной деятельности представлена в виде оценок по дисциплинам (рисунок 2) и уровням сформированности компетенций (рисунок 3).

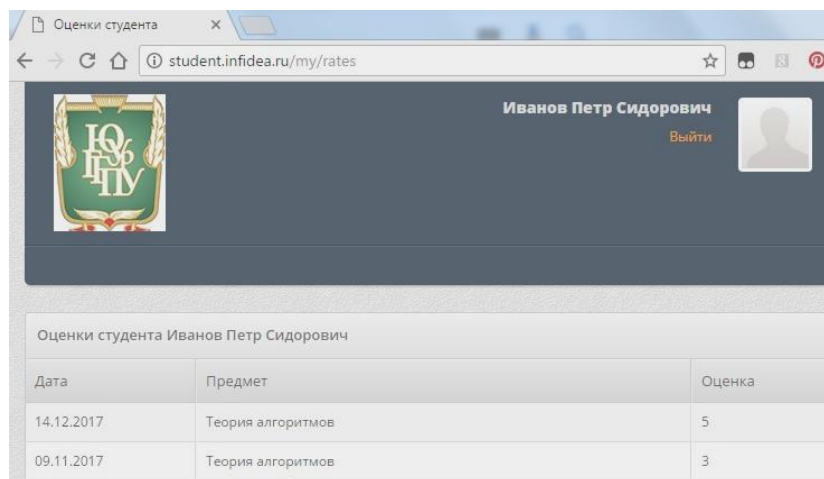


Рисунок 2 — Оценки студента по дисциплинам  
Figure 2 — Student's marks by subjects

Имя	Иванов Петр Сидорович										
Направление	Информационные системы и технологии										
Профильная направленность	Информационные технологии в образовании										
Компетенция											
	Семестр										Компетенция
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Технология программирования	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1 СКИ-1

Рисунок 3 — Уровни сформированности компетенций

Figure 3 — Levels of competence formation

На вкладке «Уровни сформированности компетенций студента/магистранта» отражается информация из балльно-рейтинговой системы, автоматически импортируемая, в свою очередь, из программы «Электронная модель количественной оценки уровня компетенций бакалавров педагогического образования».

Оценка уровня сформированности компетенций выпускника в контексте ФГОС ВО позволяет более продуктивно выстроить диалог между работодателем и вузом, при этом количественная оценка уровня сформированности компетенций – новая

для вузовской системы задача, которую невозможно решить лишь с помощью традиционных методов контроля и инструментов оценки.

На сегодняшний день не существует единой технологии количественного оценивания учебных достижений бакалавров на основе компетентностного подхода, нет модели, описывающей мониторинг формирования и определения уровня сформированности компетенции [12; 13]. Поэтому каждый вуз решает эту задачу самостоятельно, но нет специальных исследований, кроме отдельных локальных вузовских актов [14], в условиях компетентностного подхода.

Во многих вузах для количественной оценки уровня сформированности компетенций обучающихся используется балльно-рейтинговая система, способствующая осуществлению непрерывного контроля за освоением ОПОП ВО и повышению объективности оценки качества учебно-познавательной деятельности обучающихся преподавателями. При этом анализ используемых в практике вузовского обучения балльно-рейтинговых систем позволяет выделить классическую балльно-рейтинговую систему, тренинговую балльно-рейтинговую систему, а также компетентностную модель балльно-рейтинговой системы. Использование классической и тренинговой модели балльно-рейтинговой системы в образовательном процессе позволяет оценить уровень подготовки обучающегося, в основном, на основе оценки своевременности сдачи заданий и результатов тестов, в то время как компетентностная модель балльно-рейтинговой системы в образовательном процессе за счет выдачи и оценки разнообразных и вариативных заданий позволяет оце-

нить у обучающихся умение реагировать на нестандартные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, находить кратчайшие пути к достижению цели, системность знаний и т. п.

Для оценки уровня сформированности компетенций обучающихся необходимо, как утверждает И. В. Каюкова, и мы согласны с этим исследователем, использовать компетентностную модель балльно-рейтинговой системы, дополнив ее характеристиками нестандартности заданий и их профессиональной направленности [12], а также оценкой трудности заданий теста, вычисленной по однопараметрической модели Г. Раша [13]. Для оценки степени нестандартности задания можно использовать метод экспертной оценки с применением шкалы, содержащей шесть уровней. Первый уровень должен соответствовать стандартным заданиям. При увеличении степени нестандартности задания повышается соответствующий уровень на шкале. Метод экспертной оценки можно использовать и при определении коэффициентов профессиональной направленности заданий [12].





процентном выражении владение умением выполнять нестандартные профессиональной направленности задания.

Компетентностная модель балльно-рейтинговой системы с экспертной оценкой нестандартных профессиональной направленности заданий, а также с расчетом трудности заданий теста может быть реализована с использованием информационных технологий, что позволит провести оценку результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Разработанный программный модуль «Электронная модель количественной оценки уровня компетенций бакалавров педагогического образования» предоставляет следующие возможности [13]:

1) создание рейтинговой таблицы, содержащей фамилии обучающихся, а также столбцы для ввода результатов выполнения заданий базовой и вариативной частей;

2) назначение для заданий вариативной части коэффициентов нестандартности и профессиональной направленности;

3) автоматическая подстановка в рейтинговую таблицу результата тестирования и значений трудности заданий теста, проводимого тестовой программой;

4) расчет итоговых значений рейтинга;

5) построение для каждого обучающегося графиков с оценкой уровня сформированности компетенции по пятимерной шкале.

#### 4 Заключение (Conclusion)

При формировании портфолио выпускника автоматизировать оценку уровня сформированности компетенций бакалавров позволяет разработанный нами и внедренный в образовательную практику физико-математического факультета ЮУрГГПУ программный модуль, учитывающий при расчете уровня сформированности компетенции трудность выполняемых заданий, также коэффициент нестандартности заданий, профессиональной направленности, что позволило рассматривать уровень сформированности компетенций обучающихся как многомерную величину.

Вся информация об уровне сформированности компетенций из данного программного модуля ин-

тегрируется в базу данных сайта и отображается на вкладках «Уровни сформированности компетенций студента/магистранта, «Личные достижения» и «Оценка работодателями». Работодатель (руководитель практики от предприятия, групповой руководитель практики) имеет право размещать информацию в виде записей, представляющих места прохождения практик и скан-копий характеристик руководителей, а также таблицу сформированной компетенций для всех практик, предусмотренных учебным планом.

Таким образом, цель формирования такого портфолио выпускника вуза состоит не только в представлении достижений обучающегося, его опыта практической деятельности, уровня образования, но и в выявлении потенциала будущего молодого

специалиста, определении пути развития, углубления уровня компетенций, выявления динамики развития его потенциальных возможностей. Электронное портфолио также показывает степень всестороннего развития обучающегося. В свою очередь для работодателя это возможность оценить уровень кандидата, динамику его развития и принять оптимальное решение о найме на работу.

Результаты нашего исследования имеют полиструктурный характер, соответствующий сложной, комплексной проблеме – качественной и многоуровневой оценке компетенций, измерения индивидуального прогресса выпускника образовательного учреждения, самопрезентации для работодателей, решаемой посредством электронного портфолио.

### Библиографический список

1. Фруммин И. Д. Контуры образования будущего. Социальный аспект. Открытая лекция в интернете из цикла «13 лекций о будущем» Агентства стратегических инициатив. 10.02.2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://asi.ru/media/16670?sphrase\\_id=799472](http://asi.ru/media/16670?sphrase_id=799472) [Дата обращения: 20.09.2018].
2. Shane K. Saving our Education System with Gamification. Available at: <http://gamification.co/2013/02/28/saving-our-education-system-with-gamification>. [Accessed: 20.09.2018].
3. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc\\_20120210\\_04](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc_20120210_04) [Дата обращения 22.06.2018].

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. [Дата обращения 20.06.2018).
5. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности учащихся при изучении школьного курса физики в условиях обновления информационной культуры общества : Дисс. ... д-ра. пед. наук. Пермь, 2003. 358 с.
6. Образовательный сервис EDX [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edx.org>. [Дата обращения 18.11.2018].
7. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
8. Сидоркин А. М. Мировые тенденции развития образования [Электронный ресурс]. Видеохостинг Youtube. Режим доступа: [https://www.youtube.com/watch?v=0vBO\\_lutONQ](https://www.youtube.com/watch?v=0vBO_lutONQ). [Дата обращения 22.06.2018).
9. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. М.: Владос, 2002. 320 с.
10. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. М.: Просвещение, 1988. 112 с.
11. Watters A. Mozilla's Open Badges Project: A New Way to recognize learning. Available at: <https://www.kqed.org/mindshift/14421/mozillas-open-badges-project-a-new-way-to-recognize-learning>. [Accessed: 20.09.2018].
12. Каюкова И. В. Разработка математических методов и моделей анализа и прогнозирования качества обучения на основе компетентностного подхода : Дисс ... канд. эконом. наук. Волгоград, 2014. 138 с.
13. Лапикова Н. В. Электронная модель количественной оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования: монография / Н. В. Лапикова, О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева, Л. С. Носова. Челябинск: Изд-во Край Ра, 2016. 216 с.
14. Приказ «Об утверждении Положения о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры в КГПУ им. В. П. Астафьева» от 4.06.2017 №399 (п) / ФГБОУ ВО «КГПУ им. В. П. Астафьева». Официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/08/15/09e0eeaa3473ea2b9fbb1d780cad13c3/prikaz-ob-utverzhenii-polozheniya-o-provedenii-tekushego-kontrolya-uspevaemost.pdf>. [Дата обращения 22.06.2018).

**O. R. Shefer<sup>1</sup>, L. S. Nosova<sup>2</sup>, N. V. Gilyazeva<sup>3</sup>, T. N. Lebedeva<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-8559-2946

Associate Professor, Doctor of Sciences

(Education), Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching  
Physics of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (SUSHPU),

Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shefer-olga@yandex.ru*

<sup>2</sup> ORCID No. 0000-0002-4229-3572

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics of at the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (SUSHPU), Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: nosovals@mail.ru*

<sup>3</sup> ORCID No. 0000-0002-1200-0572

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics of at the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (SUSHPU), Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: lapikova\_nata@mail.ru*

<sup>4</sup> ORCID No. 0000-0002-0048-037X

Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics of at the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (SUSHPU), Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: lebedevatn@mail.ru*

## **ELECTRONIC MODEL OF THE BACHELOR STUDENT'S PORTFOLIO OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

### **Abstract.**

*Introduction.* The article justifies the relevance of creating an electronic model of a bachelor student's portfolio based on constant changes in the information society. Such processes require reforming the education system, leading to the emergence of new paradigms and the formation of flexible tools to support the educational process.

*Materials and methods.* The provisions of the e-model of student's portfolio are based on the lifelong education paradigm of modern society, associated with economic changes in the labor market. In addition, the normative documents on development strategies of the Russian Federation are focused on the technology education, due to its mass character, on the one hand. And the individualization of education, associated with the self-educating learning environment, on the other hand, allows us to speak about the widespread introduction of automation software in the educational process. Focusing on the existing technological solutions supplied by business companies, and the requirements of state standards in education to the competence approach, we've integrated the approaches in the formation of the e-model of student's portfolio.

*Results.* The article describes the electronic model of a student's portfolio of a pedagogical university, implemented as an online service. The model represents three levels of students' activities: the level of educational activities and as the results - the formation of competencies, the second level of personal achievement and the third level - the assessment of employers.

*Discussion.* The study shows that the e-model portfolio is efficient when it is developed as an online service and collects the student's education data and all achievement during all his learning process.

*Conclusion.* The presented electronic model of the portfolio allows the student of future bachelor's and master's degrees and graduate students to accumulate their achievements in educational and extracurricular activities, to determine the level of formation of competencies, to the graduate to self-present themselves, giving employers complete information about themselves.

**Keywords:** portfolio, electronic portfolio model, formation of competencies, automation of formation portfolios, competitiveness.

**Highlights:**

Due to constant economic changes in the labor market, a future university graduate must be competitive when looking for a job. In this case, a tool is needed that allows the employer to accumulate and self-present all his achievements, incl. letters of recommendation and reviews of previous work, field of activity, range of tasks to be solved. Such a tool can be a portfolio.

The e-model of student's portfolio should consist of an integrated assessment of his or her achievements: achievements in the educational process (grades in subjects, including the level of competencies' formation), achievements in professional activity (e.g. passing training, working experience), achievements in extracurricular activities (scientific research work, sports events, etc.)

The student's e-model of the portfolio must meet the basic requirements for modern educational technologies and the new educational lifelong education paradigm: based on a scientific approach to the formation of information on student's educational achievements, provide complete information in accordance with the requirements of the educational standard, have the flexibility to configure, be accessible from various devices (web interface).

### References

1. Frumin I. D. *Kontury obrazovaniya budushchego. Social'nyj aspekt. Otkrytaya lekciya iz cikla «13 lekcij o budushchem» Agentstva strategicheskikh iniciativ 10.02.2019* [Contours of future education. Social aspect. Open lecture on the Internet from the series "13 lectures on the future" of the Agency for strategic initiatives]. Available at: [http://asi.ru/media/16670?sphrase\\_id=799472](http://asi.ru/media/16670?sphrase_id=799472) -- (Accessed 09.20.2018). (In Russian).
2. Shane K. Saving our Education System with Gamification. Available at: <http://gamification.co/2013/02/28/saving-our-education-system-with-gamification>. (Accessed: 09.20.2018).
3. Strategii innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda [Strategy of innovative development of the Russian Federation for the period up to 2020]: Available at: [http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20120210\\_04](http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20120210_04). (Accessed 06.22.2018). (In Russian).
4. *Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. N 996-r g. Moskva «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda»* [Order of the Government of the Russian Federation of may 29, 2015 N 996-p Moscow "strategy of development of education in the Russian Federation for the period till 2025"]. Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (Accessed 06.20.2018). (In Russian).
5. Ospennikova E.V. (2003) *Razvitie samostoyatel'nosti uchashchihsya pri izuchenii shkol'nogo kursa fiziki v usloviyah obnovleniya informacionnoj kul'tury obshchestva* [Development of independence of students in the study of school physics course in the conditions of updating the information culture of society]. ]. PhD thesis, Perm, 358. (In Russian).
6. *Obrazovatel'nyj servis EDX* [EDX education service]. Available at: <https://edx.org>. (Accessed 11.18.2018). (In Russian).

7. Shishov S. E., Kal'nej V. A. (1999) *Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole* [Monitoring of the quality of education at school]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 354. (In Russian).
8. Sidorkin A. M. *Mirovye tendencii razvitiya obrazovaniya* [World trends in the development of education]. Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=0vBO\\_IutONQ](https://www.youtube.com/watch?v=0vBO_IutONQ) – (Accessed 06.22.2018).
9. Shamova T. I., Tret'yakov P. I., Kapustin N. P. (2002) *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami* [Management of educational systems]. Moscow, Vlados, 320. (In Russian).
10. Usova A. V., Bobrov A. A. (1998) *Formirovanie uchebnyh umenij i navykov uchashchihsya na urokah fiziki* [Formation of educational skills of pupils at lessons of physics] Moscow, Prosveshchenie, 112.
11. Watters A. Mozilla's Open Badges Project: A New Way to recognize learning. Available at: <https://www.kqed.org/mindshift/14421/mozillas-open-badges-project-a-new-way-to-recognize-learning>. (Accessed: 09.20.2018).
12. Kayukova I. V. (2014) *Razrabotka matematicheskikh metodov i modelej analiza i prognozirovaniya kachestva obucheniya na osnove kompetentnostnogo podhoda* [Development of mathematical methods and models of analysis and prediction of learning quality based on the competence approach]. PhD thesis, Volgograd. 138. (In Russian).
13. Lapikova N. V., Shefer O. R., Lebedeva T. N., Nosova L. S. (2016) *EHlektronnaya model' kolichestvennoj ocenki urovnya sformirovannosti kompetencij bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya* [Electronic model of quantitative assessment of the level of competence formation of bachelors of pedagogical education], 216. (In Russian).
14. *Prikaz «Ob utverzhdenii Polozheniya o provedenii tekushchego kontrolya uspevaemosti i promezhutochnoj attestacii obuchayushchihsya po programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury v KGPU im. V.P. Astaf'eva» ot 4.06.2017 №399 (p)* [The order "About the Position statement about carrying out of current control of progress and intermediate certification of students for undergraduate, programs, specialist degrees, master's degree programs in KSPU them. V. P. Astaf'eva"]. Available at: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/08/15/09e0eeaa3473ea2b9fbb1d780cad13c3/prikaz-ob-utverzhdenii-polozheniya-o-provedenii-tekushchego-kontrolya-uspevaemost.pdf>. (Accessed 06.22.2018). (In Russian).



DOI: 10.25588/CSPU.2019.29.38.015

УДК 371.015 : 371.01

ББК 88.840 : 74.202.42

Ш 55

**Г. А. Шиганова<sup>1</sup>, О. В. Коваленко<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-7128-6435

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

*E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-8763-8514

Педагог-психолог

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 города Челябинска  
имени Зои Космодемьянской», г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: kovalenko.olga.59@.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье определены актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, обучающихся в русскоязычной школе. Цель статьи заключается в описании и обосновании применения специальных психолого-педагогических и методических приемов в обучении детей, не владеющих или недостаточно владеющих русским языком.

*Педагогические науки*

*Материалы и методы.* В качестве эмпирической базы исследования выступила МАОУ СОШ № 6 г. Челябинска. Основными методами исследования являются анализ ФГОС НОО и научной литературы, посвященной изучению психолого-педагогическим технологиям организации образовательного процесса с детьми, плохо владеющими русским языком и включенными в процесс его познания. Применение диагностических методик: наблюдения, анкетирования, анализа результатов исследования, метода математической статистики – дало возможность описать психологические особенности детей-инофонов и специфику их включения в русскоязычную социокультуру.

*Результаты.* Выявлены и описаны психологические особенности детей-билингвов младшего школьного возраста. Определены основные нарушения в речевом развитии и коммуникации в русскоязычной среде. Уточнены приемы психолого-педагогической работы, направленные на успешное освоение ООП НОО (предметных и метапредметных результатов) и на преодоление трудностей в формировании коммуникативных навыков детей-инофонов.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результативности социально-психологической адаптации к русской социокультуре, ее языку, традициям и обычаям детей мигрантов способствует длительная, планомерная, систематическая психолого-педагогическая и методическая работа как обучающимися, так и с учителями и родителями.

*Заключение.* Делается вывод о том, что овладение русским языком детьми мигрантов в иноязычной для них среде – это трудный и неоднозначный процесс, требующий создания специальных психолого-педагогических условий в семье, школе и в обществе в целом. Совместные усилия педагогов, детей и родителей приводят к тому, что этот нелегкий процесс адаптации обучающихся к другой культуре и другому языку дают хороший эффект при вхождении их в мир ценностей русского менталитета.

**Ключевые слова:** билингв, мигрант, менталитет, психолого-педагогическое сопровождение, социокультура, педагог-психолог, коммуникативная компетенция, психолого-педагогические условия.

### **Основные положения:**

- определена сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в отечественной и зарубежной интерпретации;
- изучены возрастные особенности детей-билингвов младшего школьного возраста;
- выявлены психолого-педагогические условия формирования у детей ино-фонов коммуникативных навыков в русской социокультуре;
- представлено описание фрагментов Программы психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов в МАОУ СОШ № 6 г. Челябинска.

### **1 Введение (Introduction)**

Современные миграционные процессы в нашей стране, вызванные экономическими и политическими причинами, порождают изменения в культуре и образовании. Детям мигрантов, прибывшим в Россию со своими родителями из других стран, чаще всего из Средней Азии, приходится вливаться в иную языковую среду с другим культурным кодом. Соответственно, российским школам приходится вводить дополнительные программы, помогающие адаптации детей, не говорящих или плохо говорящих на русском языке. Дети младшего школьного возраста гораздо легче, чем взрослые, овладевают коммуникативными навыками, так как систематическая планомерная работа пе-

дагогов и психологов помогает процессу их вхождения в русскоязычную среду. В МАОУ СОШ № 6 г. Челябинска создана и реализуется специальная «Программа психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов в начальной школе», в которой прописаны и осуществляются условия успешного овладения русским языком, русским «культурным кодом» детьми, не владеющими или плохо владеющими неродным для них русским языком. Согласно мнению Л. П. Юздовой и Д. Ф. Багаповой, «...язык не может быть рассмотрен отдельно от культуры носителей языка, поэтому неслучайно и обращение исследователей к лингвострановедческому потенциалу» [1, с. 312].

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

Получение образования в иноязычной среде всегда связано с различными испытаниями для обучающихся начальной школы, поэтому процесс формирования у них знаний, умений и навыков в соответствии с ФГОС НОО требует со стороны педагогов и психологов активной поддержки и внедрения новых форм и методов работы. Сфера ответственности педагога-психолога для успешной социализации обучающихся, сохранения их психического и физического здоровья расширяется необычайно в связи все возрастающим количеством иностранных учащихся в российских школах. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов в начальной школе представляет собой непрерывный, целостный и планируемый процесс изучения их возрастных и ментальных особенностей, анализа уровня владения русским языком и знания русской культуры, формирования у субъектов образовательного процесса навыков речевого взаимодействия с окружающими. Для успешного осу-

ществления названного процесса педагог-психолог должен сам прекрасно владеть различными методиками работы с такими детьми, читать труды ученых-психологов, изучать научно-методическую литературу, владеть представлениями о жизни и культуре тех народов, представителями которых являются дети, ориентироваться в современных политических, экономических и культурных связях между Россией и этими странами, чтобы избежать неудач и коммуникативных конфликтов, создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. Педагог-психолог ориентируется прежде всего на труды корифеев российской психологической науки: Л. В. Выготского [2], А. Н. Леонтьева [3], С. Л. Рубинштейна [4], разработавших основные принципы психологического сопровождения ребенка, декларировавших ведущую роль деятельности в его развитии. Работа школьного психолога с детьми-билингвами должна осуществляться в двух направлениях – осуществление диагностики уровня психического и речевого развития ребенка и на

основе полученных данных проведение коррекционных и адаптационных мероприятий. В целях осуществления направлений работы педагог применяет методы наблюдения, проводит анкетирование по разным аспектам, анализирует полученные данные, применяя при этом и элементы статистического метода.

### 3 Результаты (Results)

Задача педагогического коллектива школы заключается не в том, чтобы оградить ребенка, попавшего в иноязычную среду, от трудностей, а в том, чтобы создать благоприятные условия для формирования у него положительного устойчивого навыка общения в ней, развития личностных качеств, социальной ориентированности на общественные установки, существующие в российской действительности. Как утверждает Ю. Н. Караулов, «для языковой личности нельзя провести прямой параллели с национальным характером, но глубинная аналогия между ними существует» [5, с. 42]. Оперирование двумя языками позволяет ребенку-билингву «обобщить явления родного языка», как указывал Л. С. Выгот-

ский, и вследствие этого самому продвигаться на пути осознания речи как культурной ценности [6, с. 433]. Основная работа учителя начальных классов и его помощника – школьного психолога направлена на формирование и развитие речевых и неречевых процессов у детей-билингвов, в частности применяются такие приемы, как игровые ситуации, проектная деятельность, рисование (обводка, штриховки, дорисовывание недостающих деталей и т.п.), сочинения различных видов и т.п. Например, для эффективного усвоения звуков и букв русского языка, для обогащения словарного запаса рекомендуется использовать следующие методы и приёмы.

*Тактильно-слуховые:*

- артикуляционная зарядка;
- изготовление букв из пластилина, мягкой проволоки;
- раскрашивание буквы и пропевание гласных звуков, которые она обозначает, на любой мотив;
- обведение букв по трафарету, шаблону, линейке букв, рисование букв на песке и называние их;

– конструирование букв из счётных палочек, карандашей, геометрических фигур, мозаики, шнурков, отдельных элементов;

– написание нужной буквы и называние её на русском языке, работа с магнитной азбукой;

– инсценировки и перевод сказок, пословиц, поговорок, загадок;

– составление рассказа по картинке и пересказ по опорным схемам;

– озвучивание изображённого предмета, действия, признака на русском языке;

– развитие зрительного восприятия и узнавания, памяти.

*Зрительно-слуховые:*

– нахождение нужной буквы среди других знаков и называние её;

– комментированное печатание и письмо;

– звуковые и зрительные диктанты;

– письмо по памяти;

– рассматривание картинки и озвучивание изображённого предмета, действия, признака на русском языке;

– подбор нужной картинки, названной педагогом или логопедом;

– игры с буквами.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Реализуя Программу психолого-педагогического сопровождения детей, не владеющих или плохо владеющих русским языком, в МАОУ СОШ № 6 г. Челябинск, педагогический коллектив в результате тестирования и других диагностирующих мероприятий пришел к выводу, что дети, конечно, испытывают трудности в овладении законами русского языка и недостаточно быстро и глубоко осваивают материал по предмету «Русский язык» в начальной школе. Были обозначены основные причины этого. 1. Психологический аспект: дети имеют низкий уровень развития базовых операций мыслительного процесса и низкий уровень мотивации к обучению. 2. Логопедический аспект: у детей низкий уровень владения речевыми процессами, наблюдается нарушение фонематического восприятия и нарушение грамматического строя как устной, так и письменной речи. 3. Педагогический аспект: низкий уровень коммуникативного навыка, невозможность в полной мере вступать в диа-

лог с участниками речевой ситуации – учителями, одноклассниками, другими окружающими людьми.

В связи с выявленными проблемами были поставлены задачи, касающиеся всех трех названных выше аспектов, решая которые педагогический коллектив должен реализовать основную цель – создание условий для развития психических процессов детей-билингвов, устранение имеющихся у них недостатков в развитии фонематического восприятия речи, преодоление трудностей в формировании предметных и метапредметных результатов освоения ООП НОО в соответствии с ФГОС.

При реализации Программы были достигнуты определенные результаты во всех трех направлениях – психологическом, логопедическом и педагогическом. Благодаря целенаправленной работе слаженного педагогического коллектива, при активной поддержке психолога уровень развития детей-билингвов повысился почти по всем параметрам: заметно улучшилось речевое развитие детей, понятийное мышление стало более

конкретным, произошел сдвиг в сторону значительного обогащения словарного запаса, дети научились свободно вести диалог не только с учителями и одноклассниками, но и с посторонними людьми разных возрастов. Как указывает Т. Н. Колокольцева, «диалог заметно упрочил свои позиции и расширил свою территорию, потеснив монолог в ряде сфер устной и письменной речи» [7, с. 139].

Безусловно, эта работа осуществлялась и с родителями учеников, оказывалась активная консультативная помощь, проводились лекции, встречи со специалистами – врачами, юристами, логопедами. Оказывалась помощь в социальной адаптации детей-билингвов, с этой целью проводились совместные мероприятия с родителями: игры, упражнения и тренинги по формированию коммуникативных навыков, толерантного отношения к представителям других национальностей, по формированию позитивных жизненных установок, вовлечение детей в различные кружки и секции. Для детей-билингвов разработаны индиви-

дуальные адаптированные образовательные программы по развитию у них навыков общения на русском языке. Социально-психологическая адаптация к русской культуре, традициям и обычаям протекает очень непросто у детей, родившихся и воспитывающихся в другой культуре, ведь ребенок должен познать культурный код чужой страны. Ученые-лингвисты считают, что «The cultural code is information encoded in a certain form, which allows to identify the culture» (Культурный код – это информация, закодированная в определенной форме, которая позволяет идентифицировать культуру) [8, с. 388]. Именно это и должны учитывать педагоги, работающие с детьми-инофонами. Важным для ребенка-инофона, как отмечает Т. Б. Радбиль, является «двуязычие, естественно возникающее в условиях повседневных контактов с носителями двух языков» [9, с. 276-277]. Педагог должен владеть «фоновыми знаниями, коммуникативными умениями и действиями по кумуляции специализированных предметных и культурных знаний» [10, с.

133]. Процесс обучения детей младшего школьного возраста, в том числе, конечно и детей-билингвов, по мнению А. А. Милютиной, должен включать в себя также усвоение «элементов информатики, медиасредств, что предполагает, прежде всего, освоение метапредметных результатов основной образовательной программы начального общего образования» [11, с. 101]. Все это способствует решению проблемы по вхождению иноязычных обучающихся в русский культурный социум, интеграции их в современные общественные отношения.

Большое место в разработанной Программе отводилось внеурочной деятельности, нацеленной на воспитание обучение и социализацию нерусских детей, которая осуществлялась по многим направлениям: спортивно – оздоровительному, духовно-нравственному, научно-познавательному, социальному, интеллектуальному, общекультурному.

## 5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, резюмируя вы сказанные положения по психолого-педагогическому сопровождению де-



тей-билингвов в начальной школе, обобщив результаты внедрения и реализации специальной программы в базовой школе, мы пришли к следующим выводам:

– для социализации учащихся начальной школы, прибывших из других стран и плохо владеющих или совсем не владеющих русским языком, необходимо вести постоянную целенаправленную работу, включающую различные этапы вхождения детей в чужую для них культуру;

– усвоение детьми-билингвами социальных норм, моделей поведения, культурных ценностей русского народа требует от учителей, родителей и окружения в целом внимательного отношения, реализации специальной программы, содержащей различные аспекты самоопределения ребенка в незнакомой для него действительности;

– для усвоения норм и правил русского языка в МАОУ СОШ № 6 г. Челябинска принята специальная программа «Русский язык без границ», направленная на адаптацию детей-инофонов в русскоязычном пространстве и на успешное преодо-

ление ими трудностей в познании законов русского языка;

– психолого-педагогическое сопровождение детей-билингвов в процессе обучения является необходимым для интеграции индивида в незнакомую для него среду, для активного вхождения в русский социум, для создания ситуаций успешности, благодаря которым познавательная деятельность ребенка значительно становится неотъемлемой частью его обучения и воспитания.

## **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья выполнена в рамках научного подпроекта «Подготовка будущих учителей начальных классов к работе с детьми-билингвами» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018-2020 годы. Автор выражает признательность коллегам за оказанную помощь в подготовке материалов статьи.

### Библиографический список

1. Юздова Л. П., Багапова Д. Ф. Сущность коннотации лексических и фразеологических единиц: сравнительно-сопоставительный аспект (на материале лексем и фразеологизмов двух языков) // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2012. № 5. С. 308-316.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 520 с.
3. Леонтьев А. Н. Психология общения. М. : Знание, 1997. 365 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд-во «Питер», 2002. 720 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность : монография. Изд.3-е стереотипное. М.: Едиториал УРСС. 2003. 264 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психология : монография / Л. С. Выготский. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
7. Колокольцева Т. Н. Диалог vs диалогичность в интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация : колл. монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. 3-изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 328 с.
8. G. A. Shiganova, I. S. Karabulatova, A. V. Sviridova, L. P. YUzdova The Concept of "Knowledge" / "Cognition" in Russian Proverbs: the Experience of Structural Semantic Representation // Astra Salvensis – review of history and culture, year VI, No. 12, 2018, p. 385-393.
9. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета : учебное пособие. 3-е изд. Москва : Флинта : Наука, 2013. 328 с.
10. Свиридова А. В., Шиганова Г. А., Юздова Л. П. Содержание лингвокультурологической компетенции будущего педагога начального образования при изучении паремии // Вестник Южно-Уральского государственного педагогического университета (Вестник ЧГПУ). Научный журнал. 2019. №1. С.128-144.
11. Милютин А. А. Диагностический инструментарий сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка // Современные проблемы педагогической науки и образования : коллективная монография / под ред. проф. Е. Ю. Никитиной. – М. : Перо, 2016. 208 с. С.86-103.

**G. A. Shiganova<sup>1</sup>, O. V. Kovalenko<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID: No. 0000-0002-7128-6435

Professor, Doctor of Philology,

Head of the Department of Russian Language, Literature and Methods of Teaching

Russian Language and Literature, South Ural State Humanitarian Pedagogical

University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-8763-8514

Educational psychologist, municipal autonomous educational establishment secondary school No.6 of Chelyabinsk named after Zoya Kosmodemyanskaya, Chelyabinsk Russia.

*E-mail: kovalenko.olga.59@ru*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CODRIVING OF BILINGUALS CHILDRENS IN PRIMARY SCHOOL

### Abstract

*Introduction.* The article deals with the counseling support for non-native children studying in a Russian-speaking school. The purpose of the article is the description and explanation of using special psychological and pedagogical methods in teaching children who don't speak Russian or have a low level of it.

*Material and methods.* The empirical study base is the municipal autonomous educational establishment secondary school №6 of Chelyabinsk. The main methods of this research are the analysis of FSES (Federal State Educational Standards) of primary general education and the scientific literature devoted to psychological and pedagogical technologies of organizing educational process with children who have a poor command of Russian and who are involved in its learning. The using of such diagnostic methods as observation, questionnaire, the analysis of the scientific research results and the method of the mathematical statistics gave the opportunity to describe the psychological features of non-native learners and the peculiarities of their inclusion into the Russian-speaking sociocultural models.

*Results.* Psychological peculiarities of bilingual primary school-aged children are described. The main violations in speech development and communication in a Russian-speaking setting are identified. Counselling support methods needed for successful mastering of educational programmes and for overcoming the difficulties in forming communicative skills of non-native learners are specified.

*Discussion.* It is highlighted that long-term systematic counseling support for learners as well as their teachers and parents leads to social and psychological adaptation of immigrant children to Russian culture, language, customs and traditions.

*Conclusion.* It is concluded that mastering the Russian language by non-native children is a difficult and complex process which requires creating special psychological and pedagogical conditions in a family, school and the society in general. The joint efforts of teachers, children and parents lead to the fact that the adaptation of learners to a different culture and language helps them to enter the world of Russian mentality values more easily.

**Key words:** bilingual, migrant, mentality, counseling support, social culture, educational psychologist, communicative competence, psychological and pedagogical conditions.

**Highlights:**

The essence of the concept “counseling support” in domestic and foreign literature is defined;

Age peculiarities of primary school children have been studied;

Psychological and pedagogical conditions of forming non-native learners’ communicative skills in a Russian socioculture have been revealed;

Extracts of the Programme of counseling support for migrant children in secondary school №6 of Chelyabinsk have been represented.

**References**

1. Yuzdova L. P., Bagapova D. F. (2012) *Sushchnost' konnotacii leksicheskikh i frazeologicheskikh edinic: sravnitel'no-sopostavitel'nyj aspekt (na materiale leksem i frazeologizmov dvuh yazykov)* [Connotation nature of the lexical and phraseological units: the comparative aspect (by the example of the words and phraseological units of two languages)] // Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-ta. 2012. № 5. P. 308-316 (in Russian).
2. Vygotskij L.S. (1956) *Myshlenie i rech'. Izbrannye psihologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech. Selected psychological studies]. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1956. 520 p. (in Russian).
3. Leont'ev A. N. (1997) *Psihologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. M. : Znanie, 1997. 365 p. (in Russian).
4. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshchej psihologii* [Basics of general psychology]. Izd-vo «Piter», 2002. 720 p. (in Russian).

5. Karaulov YU. N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'* [The Russian language and the language personality] : monografiya. Izd.3-e stereotipnoe. M.: Editorial URSS. 2003. 264 p. (in Russian).
6. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'*. Psihologiya [Thinking and Speech ]: monografiya. M.: EKSMO-Press, 2000. 1008 p.
7. Kolokol'ceva T. N. *Dialog vs dialogichnost' v internet-kommunikacii // Internet-kommunikaciya kak novaya rechevaya formaciya* [Dialogue vs Dialogue in Internet Communication]: koll. monografiya / nauch. red. T. N. Kolokol'ceva, O. V. Lutovinova. 3-izd., ster. M.: FLINTA: Nauka, 2016. 328 p.
8. G. A. Shiganova, I. S. Karabulatova, A. V. Sviridova, L. P. YUzdova *The Concept of "Knowledge" / "Cognition" in Russian Paremia: the Experience of Structural Semantic Representation // Astra Salvensis – review of history and culture, year VI, No. 12, 2018. p. 385-393.*
9. Radbil' T. B. *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta*: [Basics of studying language mentality]: *uchebnoe posobie* 3-e izd. Moskva : Flinta : Nauka, 2013. 328 p. (in Russian).
10. Sviridova A. V., Shiganova G. A., Yuzdova L. P. *Soderzhanie lingvokul'turologicheskoy kompetencii budushhego pedagoga nachal'nogo obrazovaniya pri izuchenii paremiologii* [The content of the linguistic and cultural competence of the future primary education teacher in the study of paremiology]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Vestnik ChGPU). Nauchnyj zhurnal.* [Bulletin of the South Ural State Pedagogical University (Bulletin of ChSPU). Science Magazine, 2019. no. 1, pp.128-144.
11. Milyutina A. A. (2016) *Diagnostic tools for the formation of media competence of younger schoolchildren in Russian language lessons* [Diagnosticheskij instrumentarij sformirovannosti mediakompetencii mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka] // Modern problems of pedagogical science and education: a joint monograph / ed. prof. E. Yu. Nikitina. M.: Perot, 2016. 208 p. P.86-103

DOI: 10.25588/CSPU.2019.87.47.016

УДК 378.937

ББК 74.480.26

**Н. С. Шкитина<sup>1</sup>, Н. С. Касаткина<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 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@scpu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 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*

**НАСТОЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

**Аннотация**

*Введение.* Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к деятельности классного руководителя как важной составляющей педагогической деятельности. Обосновывается необходимость использования интерактивных методов обучения в процессе преподавания курса «Педагогика». Цель статьи – раскрыть возможности использования настольной игры «Самый классный классный» как средства подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности, в частности к деятельности

классного руководителя. Практическая значимость результатов исследования заключается в их использовании преподавателями высшей школы при организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, прогнозирование, теоретико-методологический анализ; эмпирические методы: анкетирование, наблюдение, эксперимент, статистические методы обработки данных.

*Результаты.* Проанализирована возможность и необходимость использования интерактивных методов обучения в процессе преподавания курса «Педагогика», а также подготовки студентов к производственной педагогической практике в образовательных организациях. Разработана настольная игра «Самый классный классный», описан опыт ее использования в процессе практических занятий в рамках курса «Педагогика».

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результатом исследования является эффективная организация процесса подготовки к профессиональной деятельности, ее практико-ориентированная направленность. Результатом использования настольной игры «Самый классный классный» является более высокий уровень готовности студентов педагогических вузов к производственной педагогической практике в образовательных организациях, в частности к деятельности классного руководителя, а также формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих высокие результаты воспитательной работы и развития детей.

*Заключение.* Делается вывод о том, что использование интерактивных методов обучения в процессе преподавания курса «Педагогика» способствует более высокому уровню готовности студентов к профессиональной деятельности. Разработанная и апробированная настольная игра «Самый классный классный» обеспечивает готовность студентов к деятельности классного руководителя в процессе производственной педагогической практики в образовательных организациях, что подтверждено результатами проведенной опытно-экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** деятельность классного руководителя, подготовка к профессиональной деятельности, формирование профессиональных компетенций, интерактивные методы обучения, настольная игра.

**Основные положения:**

- дана характеристика и доказана эффективность использования интерактивных методов обучения студентов в процессе преподавания курса «Педагогика»;
- апробирована настольная игра «Самый классный классный» как эффективный практико-ориентированный метод обучения в процессе практических занятий;
- разработана критериально-уровневая характеристика готовности студентов к деятельности классного руководителя как важной составляющей педагогической деятельности.

### **1 Введение (Introduction)**

В настоящее время в процессе профессиональной подготовки будущего педагога большое внимание уделяется производственной педагогической практике, доля которой в образовательном процессе неуклонно возрастает [1]. Важной составляющей этой практики является педагогическая составляющая, в рамках которой студенты – будущие педагоги осуществляют воспитательную деятельность, выполняя функции классного руководителя.

Деятельность современного классного руководителя в образовательной организации является важнейшим звеном воспитательной системы

учебного заведения, это связано, прежде всего, с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), где особое значение придается воспитанию и социализации обучающихся.

Основная цель деятельности классного руководителя заключается в создании условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, а также в формировании и развитии коллектива воспитанников.

Основные задачи деятельности классного руководителя – это формирование и развитие коллектива класса; создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности, самоутверждения



каждого обучающегося, сохранения неповторимости и раскрытия его потенциальных способностей; формирование здорового образа жизни; организация системы отношений через разнообразные виды воспитывающей деятельности коллектива класса; защита прав и интересов обучающихся; организация системной работы с обучающимися в классе; гуманизация отношений между обучающимися, между обучающимися и педагогическими работниками; формирование у обучающихся нравственных смыслов и духовных ориентиров; организация социально значимой, творческой деятельности обучающихся.

Несомненно, что осуществлять такую деятельность способен только специально подготовленный профессионал в области воспитания, поэтому мы считаем, что в процессе преподавания курса «Педагогика», в частности раздела «Теория и методика воспитания», особое внимание следует уделять подготовке студентов – будущих педагогов к деятельности классного руководителя.

Именно с этой целью нами была разработана и апробирована в процессе практических занятий настольная игра «Самый классный классный», так как настольные игры могут использоваться в любой области научного знания и практической деятельности, при изучении практически любой учебной дисциплины [2].

Основная цель игры – закрепить теоретические знания по теории и методике воспитания, а также выработать практические умения и навыки, связанные с процессом воспитания личности и коллектива, подготовить студентов к производственной педагогической практике, а именно к деятельности классного руководителя [3].

Цель статьи – описать результаты исследования уровня готовности студентов – будущих педагогов к деятельности классного руководителя на примере использования настольной игры «Самый классный классный».

Задачи исследования:

1. Разработать и описать модель настольной игры для студентов «Самый классный классный».

2. Апробировать настольную игру «Самый классный классный» на практических занятиях в рамках изучения курса «Педагогика».

3. Разработать критериально-уровневую характеристику готовности студентов к деятельности классного руководителя как важной составляющей педагогической деятельности.

4. Оценить и интерпретировать результаты опытно-экспериментальной работы.

## 2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Основными методами исследования являются теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, прогнозирование, теоретико-методологический анализ; эмпирические методы: анкетирование, наблюдение, эксперимент, анализ, статистические методы обработки данных.

Разработанная нами в ходе исследования настольная игра является тренажером, который позволяет эффективно обучить и подготовить студентов к важной составляющей производственной педагогической практики в образовательных организаци-

ях, а именно к деятельности классного руководителя, так как именно классный руководитель является центральным звеном воспитательного процесса в школе. Игровой процесс с помощью простой и четкой модели отражает все стороны деятельности классного руководителя [4].

Разработка модели игры опиралась на основные функции, а также направления деятельности классного руководителя, так как процесс воспитания – это не набор действий и операций, которым будущего педагога можно обучить, и благодаря которым он гарантированно достигает успеха, а деятельность, которую педагог должен выстраивать сам, определяя ее цели, насыщая ее ценностями, подбирая методы и средства в соответствии с имеющими условиями, рефлексирова процесс этой деятельности. Деятельность современного классного руководителя является важнейшим звеном в воспитательной системе учебного заведения, основным механизмом реализации индивидуального подхода к воспитанникам.

Настольная игра «Самый классный классный» состоит из игрового

поля, каждый сектор которого соответствует определенному направлению деятельности классного руководителя, начиная с этапов изучения обучающихся, планирования и прогнозирования воспитательной работы и заканчивая этапом анализа эффективности воспитательной деятельности классного руководителя. Данная настольная игра предполагает, что играющими могут быть как отдельные игроки, так и микрогруппа в зависимости от количества студентов в учебной группе. Чаще всего играет микрогруппа. В начале игры проводится жеребьевка, основанием для которой является возраст детей, так, например, вы являетесь классным руководителем пятого класса, причем на карточках-жеребьях студентам сразу дается психолого-педагогическая характеристика детей данного возраста. Каждая команда выбирает себе соответствующий цвет фишки и начинается процесс игры. Фишки всех команд устанавливаются на сектор «старт». Каждая команда бросает кубик и делает соответствующее количество ходов и останавливается на определенном секторе игрового поля.

Для каждого сектора у ведущего игры (преподавателя) есть соответствующие карточки с заданиями, которые выполняет команда. Деятельность классного руководителя начинается с изучения классного коллектива, поэтому один из первых секторов игры – это сектор «Изучение учащихся». Команда студентов, чья фишка остановилась на этом секторе, выполняет следующие задания: провести игру на знакомство в соответствии с возрастом ребят класса, провести игру на выявление лидеров в классном коллективе, предложить методики диагностики классного коллектива, а также личности обучающегося, которые может применить классный руководитель на этапе знакомства с классным коллективом. Следующий важный сектор игры – «Целеполагание и планирование воспитательной деятельности». В ходе своей деятельности классный руководитель осуществляет несколько видов планирования, поэтому командам предлагается выполнить следующие задания: разработать план подготовки воспитательного мероприятия на определенную тему, раз-

работать план проведения родительского собрания в классе на заданную тему, подготовить план повышения профессионального мастерства классного руководителя и так далее. На одном секторе игры могут находиться фишки нескольких команд одновременно, но за счет того, что каждый сектор имеет различные задания, деятельность команд не повторяется. На выполнение каждого задания командам отводится определенное время.

Преподаватель – ведущий игры может как усложнять процесс игры, так как в ней предусмотрены дополнительные препятствия, так и облегчать задания, давая команде дополнительные ресурсы, которые предусмотрены правилами, поэтому несомненным плюсом игры выступают ее различные вариации, что позволяет ведущему адаптировать данную игру под уровень подготовленности студентов, учитывать индивидуальные особенности игроков, а также вы-

страивать индивидуальную образовательную траекторию играющих. В качестве дополнительного препятствия команде, ведущий-преподаватель может предложить решить студентам ситуационную задачу из реальной практики классного руководителя. Моделируя игру, преподаватель может использовать реальные ситуации, с которыми сталкивались студенты в период производственной педагогической практики в образовательных организациях. Предусмотрены в игре и штрафные баллы. Побеждает та команда, которая первая пришла к финишу, либо набрала наибольшее количество баллов [4].

### 3 Результаты (Results)

Результатом проведенного нами исследования является разработка критериально-уровневой характеристики готовности студентов к деятельности классного руководителя как важной составляющей педагогической деятельности (Таблица 1).

Таблица 1 — Критерии готовности студентов к деятельности классного руководителя

Table 1 — Criteria of students' readiness for class teacher activity

Критерий готовности	Показатель готовности
1	2
1. Мотивационный (сформированность мотивов организации и осуществления деятельности классного руководителя)	– мотивация к осуществлению деятельности классного руководителя; – стремление творческой реализации воспитательной деятельности классного руководителя
2. Когнитивный (наличие системы знаний о деятельности классного руководителя и о воспитательном процессе в целом)	– знание законов и закономерностей процесса воспитания; – знание функций и направлений деятельности классного руководителя; – знание нормативно-правовой базы деятельности классного руководителя;
	– знание методов и форм деятельности классного руководителя; – знание методик диагностики личности и классного коллектива;
3. Деятельностный (проявление самостоятельности, творчества и инициативы в организации воспитательной работы)	– умение планировать и проектировать деятельность классного руководителя; – умение организовывать воспитательную деятельность; – умение взаимодействовать; – умение проводить воспитательные мероприятия и коллективные творческие дела
4. Личностный (сформированность личностных качеств, необходимых для деятельности классного руководителя)	– эмпатия; – стиль педагогического общения; – индивидуальный стиль взаимодействия; – коммуникабельность

1	2
5. Рефлексивный (способность прогнозировать и адекватно оценивать результаты своих действий, а также последствия воспитательных воздействий)	– способность к самоанализу деятельности классного руководителя; – рефлексия деятельности классного руководителя

Для оценки готовности студентов к деятельности классного руководителя нами были определены уровни исследуемой готовности. В ходе опытно-экспериментальной работы, на основе анализа психолого-педагогической литературы, а также методов наблюдения и экспертных оценок, нами были выделены три уровня готовности студентов к деятельности классного руководителя: критичный, достаточный, оптимальный. Оценка каждого критерия происходила по соответствующим уровням баллов: низкий (нереализованный, критичный) – 0 баллов; средний (частично реализованный, достаточный) – 1 балл; высокий (реализованный полностью, оптимальный) – 2 балла.

Согласно принципу группирования частот по уровням (интервалам) был построен интервальный ряд рас-

пределения, который позволяет отнести каждого студента к определенному уровню готовности к деятельности классного руководителя в зависимости от набранной суммы баллов [5].

Поскольку мы не обладаем предварительной информацией о характере распределения частот по тому или иному критерию, то интервальный ряд распределения построили с равными интервалами. Суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, изменяется в пределах от 0 до 34 баллов.

Поэтому в соответствии с указанной методикой уровни сформированности исследуемых показателей готовности студентов к деятельности классных руководителей определялись следующими интервалами (Таблица 2).

**Таблица 2 — Уровни сформированности показателей готовности студентов к деятельности классного руководителя**

**Table 2 — Indicators formation levels of students' readiness for class teacher activity**

Уровень готовности	Критичный	Достаточный	Оптимальный
Балл	0-11	12-23	24-34

Опытно-экспериментальная работа была организована в естественных условиях обучения студентов. Нами была выделена контрольная группа (КГ), в которой обучение студентов проходило по стандартной методике, без использования настольной игры «Самый классный классный» и экспериментальная группа (ЭГ), в которой в процессе преподавания курса «Педагогика» на практических занятиях активно использовалась настольная игра.

На констатирующем этапе эксперимента при помощи методов математической статистики нами было установлено, что между контрольной и экспериментальной группой нет существенных различий в уровне готовности студентов к деятельности классного руководителя.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работ мы также оценили уровень готовности студен-

тов к деятельности классного руководителя по ранее описанной нами методике, с учетом выделенных критериев и уровней готовности.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что наблюдаются количественные изменения на достаточном и оптимальном уровнях, что свидетельствует о повышении уровня сформированности готовности студентов к деятельности классного руководителя и эффективности разработанной нами модели настольной игры «Самый классный классный».

Сравнивая результаты контрольной группы (КГ), где обучение проводилось по стандартной методике, можно отметить, что показатели критичного уровня сформированности готовности студентов к деятельности классного руководителя уменьшились на 12 %, а показатель достаточного уровня возрос с 7 % до 53 %.

В экспериментальной группе (ЭГ), где обучение происходило на основе реализации модели настольной игры «Самый классный классный», были получены следующие результаты:

– уровень сформированности готовности студентов к деятельности классного руководителя в экспериментальной группе возрос по сравнению с результатами контрольной группы;

– количество студентов, находящихся на критичном уровне сформированности готовности студентов к деятельности классного руководителя, уменьшилось в экспериментальной группе на 45 %;

– количество студентов, находящихся на достаточном уровне сформированности готовности к деятельности классного руководителя, увеличилось в экспериментальной группе на 30 %;

– количество студентов, показавших оптимальный уровень сформированности готовности к деятельности классного руководителя в экспериментальной группе, увеличилось на 16 %.

В то же время сумма показателей достаточного и оптимального уров-

ней сформированности готовности студентов к деятельности классного руководителя выросла в контрольной группе на 12 %, а в экспериментальной группе на 45 %.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты подтверждают вывод о том, что разработанная нами модель настольной игры для студентов «Самый классный классный» оказывает влияние на эффективность подготовки студентов к производственной педагогической практике в образовательных организациях, в частности повышает эффективность готовности студентов к деятельности классного руководителя.

#### 4 Осуждение (Discussion)

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволила проанализировать возможность использования интерактивных методов обучения в процессе преподавания курса «Педагогика» и, в частности раздела «Теория и методика воспитания» [6-9]. Разработанная и апробированная нами настольная игра «Самый классный классный» позволила не только усовершенствовать теоретиче-



скую подготовку студентов к организации и проведению воспитательной деятельности в образовательных организациях, но и приобрести практические умения и навыки, необходимые классному руководителю [6].

### **5 Заключение (Conclusion)**

Подводя итоги, отметим, что эффективность деятельности классного руководителя по организации воспитательного процесса относится к числу наиболее важных и сложных педагогических проблем.

Проведенная нами работа по апробации настольной игры «Самый классный классный» показала ее высокую эффективность. Данную настольную игру можно рассматривать как наиболее упорядоченный и управляемый интерактивный метод обучения, так как она позволяет в рамках учебной группы погрузить студентов в будущую профессиональную деятельность, осознать особенности этой деятельности, в результате чего повышается уровень

готовности студентов к будущей профессиональной деятельности [4].

Актуальность использования настольных игр, в частности настольной игры «Самый классный классный», возрастает в связи с утверждением нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), так как именно в процессе настольной игры происходит формирование важных универсальных компетенций будущего педагога, таких как УК 2 – способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действия правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК 3 – способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде и многих других [1].

### **Библиографический список**

1. Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки): приказ М-ва образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 [сайт]. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf). (Дата обращения: 20.05.2019).

2. Кельберер Г. Р. Перспективы применения принципов игрофикации в подготовке педагогических кадров // Педагогическое образование и наука, 2014. 4, 144–147.

3. Иванов И. С., Иванова Ж. Б., Кусков А. С. Настольные игры как нестандартный интерактивный метод обучения бакалавров юриспруденции // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. Т. 9, 44–51.

4. Шкитина Н. С., Касаткина Н. С., Немудрая Е. Ю., Циулина М. В. Применение интерактивных методов обучения студентов в процессе подготовки к педагогической практике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2018. 3, 71–80.

5. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус. 1980. 334 с.

6. Агаджанова М. А. Современные настольные игры как инновационная психолого-педагогическая технология профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2016. 5, 365–366.

7. Кашлеев С. С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие. М.: Тетра-Системс. 2011. 224 с.

8. Антони М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов // Психология обучения, 2010. 12. 53–63.

9. Gnatyshina E. V. (2017) Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking. *Espacios*, 38 (25). Available from: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html> (Accessed 15th March 2018).

**N. S. Shkitina<sup>1</sup>, N. S. Kasatkina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-4778-5717

Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy),

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,

South-Ural State Humanitarian- Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shkitinans@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-4619-0463,

Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy),

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,

South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: kasatkinans@cspu.ru*

## BOARD GAME AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR CLASS TEACHER ACTIVITIES

### Abstract

*Introduction.* The article is devoted to the problem of professional training of pedagogical university students for class teacher activity as an important component of pedagogical activities. The necessity of using interactive teaching methods in the process of teaching subject "Pedagogy" is substantiated. The purpose of the article is to reveal the possibility of using Board game "The coolest class teacher" as a means of pedagogical university students training for professional activities, in particular to class teacher activity. The practical significance of the research results lies in their use by teachers of higher education in the organization of future teachers professional training process for professional activity.

*Materials and methods.* The main methods of research are theoretical methods: analysis of psychological and pedagogical literature, forecasting, theoretical and methodological analysis; empirical methods: questioning, observation, experiment, statistical methods of data processing.

*Results.* The authors analyze possibility and necessity of using interactive teaching methods in the process of teaching subject "Pedagogy", as well as preparing students for practical training in educational institutions. Board game "The coolest class teacher" is developed, and its use in the process of practical training at the subject "Pedagogy" is described.

*Discussion.* It is emphasized that the research result is effective preparation organization for professional activity process, its practically oriented character. The result of Board game "The coolest class teacher" usage is a higher level of pedagogical universities students' readiness for pedagogical practice in educational institutions, in particular to class teacher activities, as well as professional competencies formation that ensure high results in bringing-up and children's development.

*Conclusion.* It is concluded that interactive teaching methods usage in teaching subject "Pedagogy" process contributes to a higher level of students' readiness for professional activities. Developed and tested Board game "The coolest class teacher" ensures students' readiness for class teacher activities in pedagogical practice process in educational organizations, which is confirmed by experimental work results.

**Key words:** class teacher activity, preparation for professional activity, professional competences formation, interactive training methods, Board game.

**Highlights:**

Interactive methods usage in students' training is characterized and their efficiency in teaching "Pedagogy" is proved;

Board game "The coolest class teacher" is tested as an effective practically oriented teaching method in practical training process;

Criterion and level characteristic of students' readiness for class teacher activity as an important pedagogical activity component is developed.

### References

1. *Ob utverzhdenii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki): Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 125* [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation, February 22, 2018 № 125 "On approval of Federal state educational standards of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Teacher education (with two profiles of training)"]. Available at: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (Accessed: 20.05.2019) (In Russian).
2. Kel'berer G. R. (2014) *Perspektivy primeneniya principov igrofikacii v podgotovke pedagogicheskikh kadrov* [Igrofication principles perspective usage in training future teachers] *Pedagogicheskoe obrazovanie inauka*. 4, 144–147 (in Russian).
3. Ivanov I. S., Ivanova Zh. B., Kuskov A. S. (2017) *Nastolnye igry kak nestandardnyj interaktivnyy metod obucheniya bakalavrov yurisprudencii* [Board games as a non-standard interactive teaching method of Bachelors of Law] *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal "Konsept"*. Vol. 9, 44–51 (in Russian).
4. Shkitina N. S. Kasatkina N. S. Nemudraya E. Yu. Tsiulina M. V. (2018) *Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya studentov v processe podgotovki k pedagogicheskoy praktike* [Interactive teaching methods application in training for teaching practice]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 3, 71-80 (In Russian).

5. Kyveryalg A. A. (1980) *Metody issledovaniya v professionalnoj pedagogike* [Research methods in professional pedagogy] Tallin, Valgus Publ (in Russian).

6. Agadzhanova M. A. (2016) *Sovremennye nastolnye igry kak innovacionnaya psihologo-pedagogicheskaya tekhnologiya profilaktiki sindroma emocional'nogo vygoraniya pedagogov* [Modern board games as innovative psychological and pedagogical technology of emotional burnout syndrome protection] *Up-bringing and teaching of junior school age children: sbornik materialov ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moscow, MGU Publ. 5, 365–366 (in Russian).

7. Kashleyev S. S. (2011) *Interaktivnye metody obucheniya* [Interactive teaching methods] Moscow, Tetra-Sistems Publ (in Russian).

8. Antoni M. A. (2010) *Interaktivnye metody obucheniya kak potencial lichnostnogo razvitiya studentov* [Interactive teaching methods as teachers' personal development potential] *Psihologiya obucheniya*. 12, 53–63 (in Russian).

9. Gnatyshina E. V. (2017) Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking. *Espacios*, 38 (25). Available from: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html> (Accessed 15th March 2018).

## Психологические науки

DOI: 10.25588/CSPU.2019.65.99.017

УДК 378

ББК 88.42

**В. С. Красник<sup>1</sup>, А. О. Ряжкин<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-4587-0176

Доцент, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: krasnikvadim@rambler.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-8309-8047

Преподаватель кафедры психологии,  
аспирант кафедры психологии, Челябинский государственный университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: aoryazhkin@gmail.com*

### **ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА РАЗНЫХ КУРСАХ**

**Аннотация:** *Введение.* В статье изучаются особенности нравственной активности на этапе обучения в вузе. Нравственная активность рассматривается как система, представленная на уровне субъекта и на уровне личности. Представлен обзор основных идей исследователей, изучающих обучение в вузе как этап профессионального развития, в течение которого происходят существенные изменения свойств личности. Обоснована актуальность изучения различий нравственной активности студентов разных курсов. Цель статьи – выявить и изучить особенности нравственной активности студентов, обучающихся на разных курсах.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблемам изучения нравственной активности и профессионального развития; а также диагностические методики, включающие тестирование и методы статистической обработки данных.

*Результаты.* По результатам исследования были найдены различия в нравственной активности у студентов разных курсов, как на уровне субъекта, так и на уровне личности.

*Обсуждение.* Найденные различия связаны с характеристиками того курса, на котором обучаются студенты. Студенты первого и четвертого курсов находятся в ситуации либо уже произошедшей, либо скорой смены социального статуса, что сказывается на показателях смысловой сферы, а также на эмоциональном и когнитивном уровнях контроля поведения. Студенты второго и третьего курсов находятся в середине учебного процесса, не подвержены скорым изменениям статуса и выполняемой деятельности, что отражается в значимых ценностях, осмысленности и управляемости жизнью, а также большем уровне когнитивного контроля поведения. Кроме этого, происходят изменения в активных способах преодоления ситуаций, вызывающих негативные эмоции, отражающих показатели эмоционального контроля.

*Заключение.* Результаты исследования вносят вклад в изучение нравственной активности студентов вуза и могут быть использованы для помощи в адаптации студентов первого курса к учебному процессу, а также для психологической поддержки студентов-выпускников в вопросах будущей профессиональной адаптации.

**Ключевые слова:** нравственная активность, профессиональное развитие, высшее образование, контроль поведения, ценностно-смысловая сфера, субъект, личность.

**Основные положения:**

- Найдены различия в нравственной активности у студентов, обучающихся на разных курсах на уровне субъекта и на уровне личности;
- Выявленные различия в нравственной активности демонстрируют особенности ценностно-смысловой сферы и компонентов контроля поведения, связанные с курсом обучения;

– Названы некоторые аспекты практического применения результатов исследования, связанные с адаптацией к учебному процессу вуза и с будущей профессиональной адаптацией студентов.

### **1 Введение (Introduction)**

В современной психологии проблема нравственной активности остается малоизученной. Ряд авторов описывают данную психологическую категорию, ее природу и структуру (Л. Н. Антилогова [1], М. Н. Боровский [2], И. А. Зайцева [3], Н. Д. Зотов [4] и др.). Однако в изучении нравственной активности с точки зрения психологии остается множество пробелов. Вместе с тем данное направление исследований в условиях современного социума приобретает особую актуальность. Изучение нравственной активности как ведущей формы социальной активности [5] может способствовать лучшему пониманию механизмов нравственной регуляции в обществе, а также роли нравственной активности в различных аспектах человеческого развития. Одним из таких аспектов является обучение в вузе и получение профессионального образования. Данный этап важен в жизни каждого человека, т.к. его важнейшая функ-

ция заключается не только в подготовке квалифицированных кадров для всех сфер деятельности, но и в формировании личности, которая была бы адекватна новым требованиям времени [6]. В результате этого изучение нравственной активности студентов вуза является важным направлением исследований. Мы планируем рассмотреть различия в нравственной активности студентов вуза, обучающихся на разных курсах.

Нравственная активность понимается нами как «деятельное нравственное отношение человека к миру и к другим людям, в котором субъект выступает как активный носитель и «проводник» нравственных ценностей, способный к устойчивому нравственному поведению и самосовершенствованию» [5 с. 24]. Нравственная активность личности реализуется через ценностные ориентации, определяющие направленность, содержание и формы выражения [5]. В результате наших исследований [7; 8] мы пришли к выводу, что нравствен-



ная активность является системой, компоненты которой представлены на уровне личности и на уровне субъекта. На уровне личности нравственная активность выражена в ценностно-смысловой сфере, а на уровне субъекта реализуется посредством ментального конструкта «контроль поведения» – единой системы регуляции, включающей три подсистемы (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль), которые основаны на ресурсах индивидуальности и интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции [9].

Обучение в вузе является отдельным самостоятельным этапом профессионального развития (Э. Ф. Зеер [10], Е. А. Климов [11], Н. С. Пряжников [12] и др.). Определяя данный этап как фазу адепта, Е. А. Климов замечает, что в случае многолетней подготовки профессионала, необходимо различать тех, кто находится на первом, втором и т.д. годах обучения, т.к. происходят существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности, умелости и других сторон индивидуальности. Автор также говорит о специфических «кризи-

сах развития» и потребностях в психологической поддержке становления профессионала на данном этапе [11]. Подробнее об этом пишет И. Ю. Кулагина, изучая кризис 17 лет, сопровождающий поступление в высшее учебное заведение. В этот период происходит резкая смена образа жизни, включение в новые виды деятельности, общение с новыми людьми. Новая жизненная ситуация требует адаптации к ней. Студенты, только поступившие в вуз, находятся на возрастном этапе «Юность» [13].

Студенты 4 курса, напротив, заканчивают обучение в вузе и готовятся к реализации освоенной профессиональной деятельности. Возрастной этап данной группы, «Молодость», определяется как «время освоения выбранной профессии, определения отношения к общественной жизни и своей роли в ней» [13 с. 139]. Как замечает И. Ю. Кулагина, в молодости завершается профессиональная подготовка, практикой самой жизни проверяется правильность сделанного ранее выбора жизненного пути [13].

Таким образом, мы видим, что на этапе обучения в вузе человек прохо-

дит через ряд кризисов. Начало и завершение данного этапа связано с различными периодами развития, характеризуется различными особенностями. Для изучения данных особенностей было выделено три группы студентов. Первая группа включает студентов I курса, только поступивших в вуз. Вторая группа – студенты II и III курсов, уже адаптированные к обучению в вузе и находящиеся в середине данного процесса. В третьей группе студенты IV курса, которые заканчивают обучение и готовятся выпускаться из вуза.

## 2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Для изучения особенностей нравственной активности на разных курсах обучения в вузе мы провели эмпирическое исследование. Целью исследования является нахождение различий в нравственной активности студентов разных курсов обучения. Гипотеза исследования: существуют различия в нравственной активности у студентов разных курсов. Выборка исследования состояла из 256 студентов (67 юношей и 189 девушек) Челябинского государственного университета, Курганского государст-

венного университета и Курганского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, обучающихся на различных направлениях: Психология (71 человек), Юриспруденция (68 человек), Бизнес-информатика и прикладная информатика (31 человек), Государственное и муниципальное управление (68 человек), Специальное (дефектологическое) образование (10 человек), Физическое воспитание (8 человек). Студенты, представленные в выборке, обучаются на различных курсах, с I по IV, в возрасте от 17 до 23 лет. Методы исследования включали тестовые опросники и методы математической статистики (непараметрический критерий Н Краскала-Уоллеса). Для проведения тестовых опросов использовались следующие методики: методика Д. А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации» и «Ценностный опросник» Ш. Шварца для изучения нравственной активности на уровне личности; методика «Контроль за действием» Ю. Куль для изучения волевого контроля; методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой для изу-

чения когнитивного контроля [9]; и методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса для изучения эмоционального контроля.

После проведения тестовых опросников выборка была разделена на три группы: в первую группу вошли студенты I курса – 84 человека, вторая группа состояла из студентов II и III курсов и включала 89 человек, в третью группу вошли студенты IV курса в количестве 83 человек. Студенты II и III курсов были объединены в одну группу, т.к. данная группа уже адаптирована к условиям обучения в вузе и находится в середине данного процесса. Далее было прове-

дено сравнение трех групп с помощью критерия Н Краскала-Уоллеса.

### 3 Результаты (Results)

Сравнение смысловой сферы личности показало наличие значимых различий в таких показателях как: «Цели в жизни» ( $p = 0,003$ ), «Результативность жизни» ( $p = 0,016$ ), «Локус-контроля Жизнь» ( $p = 0,049$ ), «Общая осмысленность жизни» ( $p = 0,017$ ). На рис. 1 представлены средние показатели методики «Смысло-жизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Результаты по всем перечисленным переменным выше у студентов II-III курсов.

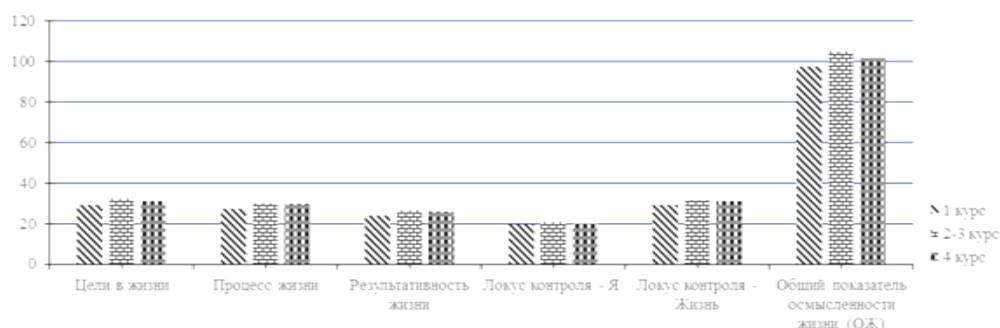


Рисунок 1 — Результаты методики Д. А. Леонтьева «Смысло-жизненные ориентации (СЖО)»

Figure 1 — The results of the technique “Meaningful Orientation” by D. A. Leontyev

По результатам сравнения показателей методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца, значимые различия были найдены в ценности «Безопасность» на уровне поведения (индивидуальные приоритеты, наи-

более часто проявляющиеся в социальном поведении личности) ( $p = 0,019$ ). Данные результаты представлены на рис. 2. Ценность «Безопасность» в большой степени выражена у студентов II и III курсов.

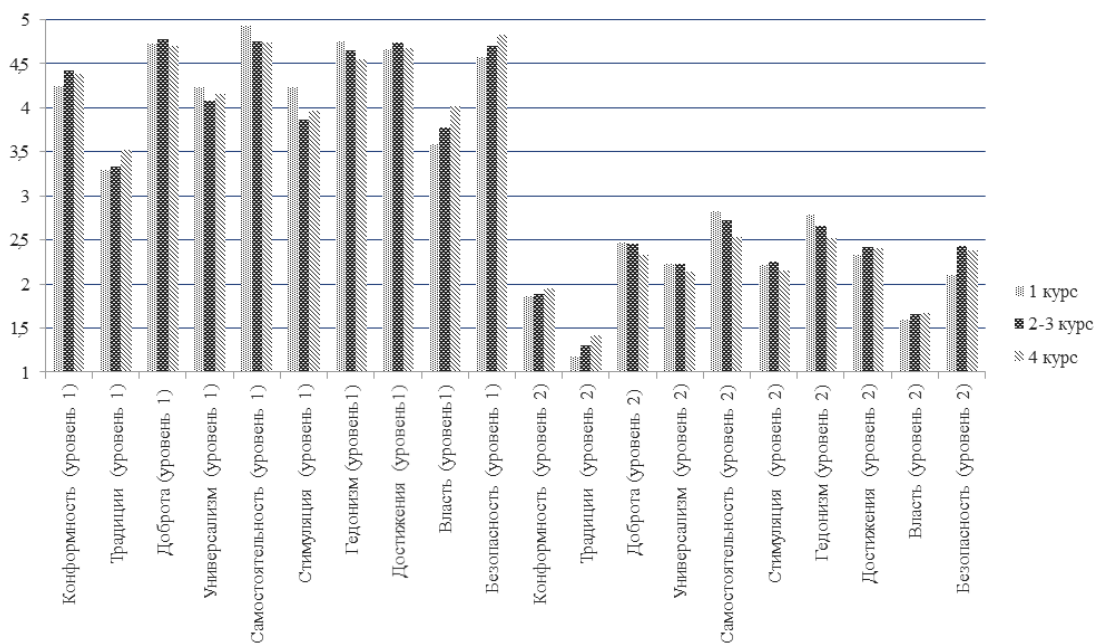


Рисунок 2 — Результаты методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца

Figure 2 — The results of the technique "Valuation questionnaire" by S. Schwartz

Сравнение результатов методики «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, изучающей в нашем исследовании когнитивный уровень контроля поведения, показало значимые различия ( $p$

$= 0,004$ ). Результаты представлены на рис. 3. Общий уровень саморегуляции в большей степени выражен у студентов II и III курса, в меньшей – у первокурсников.

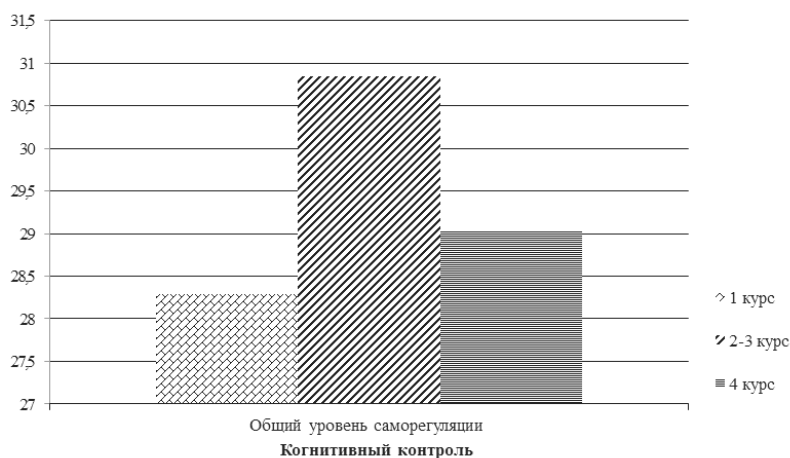


Рисунок 3 — Результаты методики «Стиль саморегуляции поведения»

В. И. Моросановой

Figure 3 — The results of the technique “Style of self-regulation of behavior”

by V. I. Morosanova

По результатам методики, «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, с помощью которой измерен эмоциональный контроль, были найдены различия в переменных: «Конфронтационный копинг» ( $p = 0,018$ ), «Дистанцирование» ( $p = 0,001$ ), «Бегство-избегание» ( $p < 0,001$ ) и «Планирование решения проблем» ( $p = 0,038$ ). На рис. 4 видно, что переменные «Дистанцирование» и «Бег-

ство-избегание» менее выражены у студентов II и III курса и более у студентов I и IV курса. Уровень переменных «Конфронтационный копинг» и «Планирование решения проблем» возрастает по мере прохождения учебного процесса: студенты I курса показывают наименьший результат, средний уровень у студентов II и III курса и наиболее высокие показатели у студентов IV курса

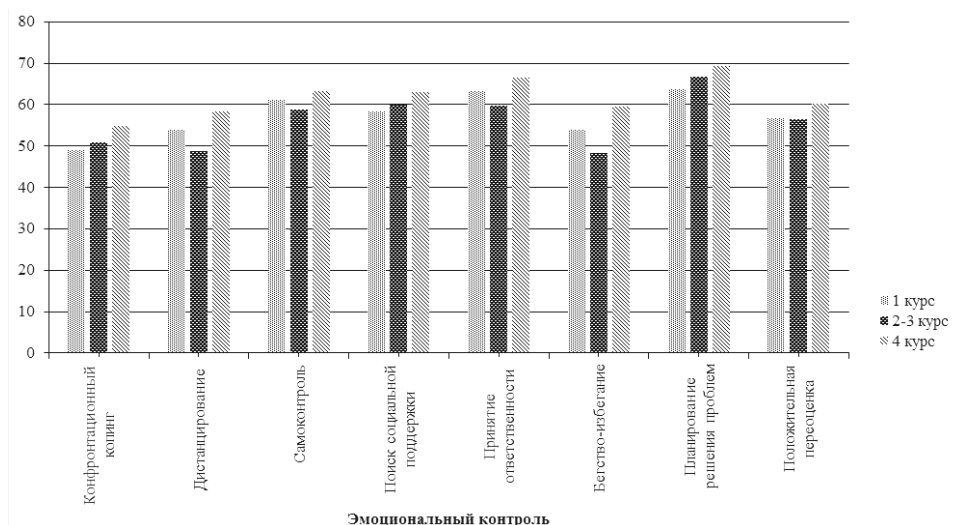


Рисунок 4 — Результаты методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса

Figure 4 — The results of the technique “Ways of coping behavior” by R. Lazarus

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Найденные различия объяснимы. В смысловой сфере высокие показатели у студентов II-III курса можно интерпретировать следующим образом. Студенты I и IV курсов либо только недавно изменили свою социальную среду, либо изменяют ее в скором времени. Студенты I курса только поступили в университет и еще осваиваются в новой для себя социальной ситуации. В данном случае смысловая сфера подвержена значительной трансформации. Студенты

переосмысливают свое положение в обществе, свои возможности и цели, а также уже достигнутые результаты. Как отмечает А. М. Газалиев с соавторами: «Временной отрезок между окончанием школы и началом обучения в вузе очень короткий, и именно на нем необходимо существенно скорректировать ранее поставленные цели, глубоко переосмыслить свои привычки и поведение, в результате чего появляются новые качества, которые способствуют выполнению новых социальных ролей. Перед сту-

дентом возникают трудности, связанные с тем, что приходится привыкать ко всему новому – однокурсникам, преподавателям специализированных предметов, различным формам отчетности и значимости в глазах окружающих» [14]. Это снижает показатели переменных, отражающих смысловую сферу.

Студенты IV курса, напротив, заканчивают получение профессионального образования и готовятся к началу самостоятельной профессиональной деятельности. Данный этап Л. Н. Корнеева называет «кризис рождения профессионала», связанный с рядом психологических сложностей: трудность вхождения в жесткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптацию к профессиональным взаимоотношениям и т. д. [15]. Студенты уже чувствуют определенное напряжение, вызванное скорыми изменениями в жизни, связанными с окончанием обучения и началом трудовой деятельности, что отражается в переменной «Цели в жизни» – цели в будущем придающие осмысленность, на-

правленность и временную перспективу собственной жизни [16]. Это, в свою очередь, может сказаться на уверенности в правильности выбранной профессии, что отражается в переменной «Результативность жизни» – оценка пройденного отрезка жизни, ощущение продуктивности и осмысленности ее прожитой части [16]. Если студент показывает низкие результаты по данным переменным, то это ведет и к потере ощущения контроля над собственной жизнью, что выражено в переменной «Локус-контроля Жизнь» – убеждение в возможности контролировать собственную жизнь [16]. За этим соответственно падает и общий уровень осмысленности жизни.

Студенты же II и III курса ощущают определенную стабильность своего положения. Они находятся в середине учебного процесса: ими уже был пройден процесс адаптации к университету и их не ждет смена деятельности в ближайшее время. Перед испытуемыми стоят вполне осмысленные цели, они способны адекватно оценивать пройденный период. Также им легче контролировать свою жизнь

на данном этапе. По словам А. Н. Калягина с соавторами: «процесс адаптации к новым условиям обучения обычно происходит в течение 1-1,5 лет» [17]. Это приводит к относительно высокому уровню осмысленности у данных студентов, по сравнению с двумя другими группами.

Этим же объясняются различия в ценностной сфере. Ценность «Безопасность», более значимая для студентов II и III курсов, определяется как безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений [18]. В работах психологов второй курс рассматривается как период напряженной учебной деятельности студентов, процесс адаптации к которой уже завершен. Третий курс же характеризуется началом специализации и углублением профессиональных интересов студентов [14]. Очевидно, что студенты стремятся сохранить данную ситуацию, при которой он развивается, получает новые знания и опыт. Желание стабильности, поддержания существующих взаимоотношений и присвоенной роли в обществе определяет высокую значимость ценности «Безопасность» для

студентов II и III курсов. Таким образом, мы видим наличие значимых различий в личностных компонентах нравственной активности, определяющих направленность деятельности и развития человека.

Что касается субъектных компонентов нравственной активности, здесь также присутствуют различия. Уровень когнитивного контроля больше выражен у студентов II и III курса, меньше всего – у первокурсников. Данные результаты подтверждают вышесказанное. Как уже было замечено, только произошедшая или надвигающаяся смена социальной роли и социального статуса негативно сказывается на ощущении себя как субъекта своей жизни, ведомого собственными ценностно-смысловыми ориентациями. Все это сказывается на когнитивных процессах, на процессах осознания ситуации вокруг субъекта, что ведет к снижению уровня когнитивного контроля.

Похожая ситуация и с компонентами эмоционального контроля. Переменные «Бегство-избегание» и «Дистанцирование», более выраженные у студентов I и IV курсов, отра-



жают стратегии совладания с негативными переживаниями за счет пассивных форм поведения, выражаемых в снижении субъективной значимости проблемы, степени эмоциональной вовлеченности в нее, либо полном отрицании проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. [19]. Студенты-первокурсники только поступили в вуз с непривычным распорядком и правилами, которые дают им значительную самостоятельность. Помимо этого, «смена привычной среды может быть обострена неудовлетворенностью результатами учебы, межличностными отношениями, потерей привычного статуса в группе, тревогой в выборе будущей профессии» [14], что может привести к стрессу, повышенной утомляемости и нервному истощению [14]. Студенты IV курса – это будущие выпускники, которым в скором времени будет необходимо жить полностью самостоятельной жизнью, обеспечивая все свои потребности. Как замечают А. А. Малка и Я. Ю. Чуева, проблемы наиболее полной реализации про-

фессионального и личностного потенциала выпускников вузов в современных условиях становятся все более актуальными, а молодые специалисты, после окончания учебных заведений, сталкиваются со сложностями, связанными с выходом на рынок труда [20]. Осознание будущих трудностей с вхождением в новую среду, будь то вуз или профессиональная среда, и неотвратимость данных трудностей приводит к тому, что студент испытывает эмоциональное напряжение и беспокойство из-за неизбежности ситуации. В результате на уровне эмоционального контроля у него закрепляется пассивное поведение и, возможно, даже фатализм. Стоит также заметить, что данные поведенческие стратегии у первокурсников выражены в меньшей степени, т.к. в их жизни уже произошли перемены, в то время как студентам IV курса только предстоит выпускаться из университета и начинать профессиональную жизнь. Это объясняет наиболее высокие показатели у них переменных «Дистанцирование» и «Бегство-избегание».

Описанные различия – не единственные результаты, полученные в ходе сравнения эмоционального контроля. Помимо названных, различия также были найдены в стратегиях: «Конфронтационный копинг» и «Планирование решения проблем». В отличие от предыдущих, данные стратегии поведения однозначно являются активными способами решения негативных ситуаций. Конфронтация понимается как осуществление конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями, а планирование решения проблем как целенаправленный анализ ситуации и возможных вариантов поведения, выработка стратегии разрешения проблемы [19]. Выраженность данных переменных увеличивается по мере обучения в университете: на первом курсе данные стратегии выражены меньше всего, на четвертом – больше всего. Это приводит к выводу, что активные стратегии совладающего поведения, в нашем исследовании выражающие эмоциональный уровень контроля поведения, развиваются вместе с прохождением обучения в вузе.

Происходит это из-за того, что студенческая жизнь, по сравнению с обучением в школе, ставит перед студентом большие проблемы которые он обязан решить. Основной формой адаптации к данному периоду, по словам Т. И. Поповой, «является рост его умения справляться с новыми трудными ситуациями, которые требуют особых усилий и заставляют проявить, обнаружить незаметные в обычных условиях качества» [21 с. 55]. Это, на наш взгляд, способствует повышению возможности решать свои проблемы, становиться более уверенным в своих силах и прибегать, в образовательном процессе, к активным формам совладания с трудностями. Таким образом, эмоциональный контроль студентов разных курсов предстает сложной категорией. С одной стороны, студенты второго и третьего курсов чувствуют большую уверенность в будущем, что спасает их от избегания негативных переживаний. С другой стороны, обучение в вузе развивает эмоциональный контроль поведения студентов, выявляет в них способность активно и успешно преодолевать встающие перед ними трудности.

Полученные результаты соответствуют гипотезе исследования и могут быть использованы при проведении мероприятий, направленных на адаптацию студентов первого курса к учебному процессу в вузе. Кроме этого, результаты могут способствовать эффективности психологической поддержке для студентов-выпускников в вопросах будущей профессиональной адаптации.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Выявленные различия в нравственной активности у студентов на разных курсах обучения позволяют сказать, что нравственная активность трансформируется в ходе профессионального развития на этапе получения профессионального образования. В начале этапа обучения в вузе студенты еще не адаптированы к новым условиям и правилам, уровень ос-

мысленности своей жизни падает, не выработаны активные стратегии эмоционального контроля, когнитивный контроль также находится на низком уровне. В процессе обучения студенты II и III курса адаптируются к правилам вуза, более осознано и осмысленно подходят к процессу обучения, развивают в себе активные стратегии эмоционального контроля. При окончании обучения надвигающиеся изменения в жизни студентов снижают показатели смысловой сферы и когнитивного контроля, вызывают появления стратегий эмоционального контроля, связанных с избеганием проблемы. Однако, в то же время, продолжение обучения развивает у них и активные стратегии эмоционального контроля, необходимые для преодоления трудностей, возникающие в учебном процессе.

### **Библиографический список**

1. Антилогова Л. Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. 2003. №2. С. 13-17.
2. Боровский М. Н. Моральные потребности и их роль в нравственном поведении молодежи // Воспитание молодежи в духе коммунистической нравственности в условиях развитого социализма. М., 1974. 146 с.

3. Зайцева И. А. Нравственная активность личности, сущность ее и компоненты // Личность-слово-социум: Материалы VIII Междунар. науч. практ. конф. Минск, 2008. Ч. 1. С. 17-21.
4. Зотов Н. Д. Нравственная активность личности: сущность и этапы становления. М., 1984. 64 с.
5. Антилогова Л. Н. Ценностные ориентации как форма выражения нравственной активности личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4. С. 23 – 25.
6. Аكوпова М. А., Баранова Т. А. Формирование личности современного студента как важнейшая задача российского образования // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия "Гуманитарные и общественные науки". 2013. №2(172). С. 95-111.
7. Красник В. С., Рязжкин А. О. Различия в нравственной активности студентов-юристов и студентов-психологов // Психология и право. 2019. № 1. С. 1–21. doi:10.17759/psylaw.2019090101 (WoS)
8. Рязжкин А. О. Нравственная активность личности как система // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. №3. С. 406–419. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-3-406-419
9. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция : монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2010. 352 с.
10. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2003. 336 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс. 1996. 512 с.
12. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учебно-методическое пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 2002. 400 с.
13. Кулагина, И. Ю., Колюцкий, В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера». 2001. 464 с.
14. Газалиев А. М., Егоров В. В., Огольцова Е. Г. Психологические особенности студента и активация его познавательной деятельности // Alma mater. Вестн. высш. шк. 2011. № 8. С. 19-23.
15. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева и др.; Ред. Г. С. Никифоров. СПб: Изд-во СПбГУ. 2001. 152 с.
16. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл. 2000. 18 с.
17. Калягин А. Н., Жукова Е. В., Погорелова И. Г., Варавко Ю. О. Психологические особенности и типология личности студента медицинского вуза // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). 2015. №5. С. 134-136.
18. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь. 2004. 70 с.
19. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями : пособие для врачей и медицинских

психологов / Л. И. Вассерман, А. Я. Вукс, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева, Е. А. Трифонова, О. Ю. Щелкова, М. Ю. Новожилова; Под ред. Л. И. Вассермана. Санкт-Петербург, НИП-НИ им. Бехтерева. 2009. 37 с.

20. Малка А. А., Чуева Я. Ю. Проблемы трудоустройства молодых специалистов [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум 2012: материалы IV Международной студенческой электронной научной конференции. 2012. URL: <https://www.rae.ru/forum2012/21/1478>. (дата обращения 28.05.2019).

21. Попова Т. И. Психологические проблем адаптации студентов к условиям вуза // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. №2. С. 53-57.

**V. S. Krasnik<sup>1</sup>, A. O. Riazhkin<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-4587-0176

Academic Title of Associate Professor,

Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology,  
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: krasnikvadim@rambler.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-8309-8047

The teacher, Department of Psychology,

Graduate Student, Department of Psychology, Chelyabinsk State University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: aoryazhkin@gmail.com*

## **THE FEATURES OF MORAL ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS ON DIFFERENT COURSES**

### **Abstract**

*Introduction.* The article studies the features of moral activity at the stage of study at the university. Moral activity is considered as a system represented at the level of the subject and at the level of the individual. In the article there is a review of the main ideas of researchers which are exploring studying in university as a stage of professional development, during which there are significant changes in personality properties. The relevance of studying the differences in the moral activity of students from different

courses is justified. The purpose of the article is to identify and study the features of the moral activity of students, which are studying at different courses.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the problems of moral activity and professional development and diagnostic techniques, including testing and statistical data processing methods.

*Results.* According to the results of the study, we found differences in moral activity between students of different courses, at the subject level and at the personality level.

*Discussion.* The differences are connected with features of the course in which students are studying. Students of the first and fourth courses are in a situation that has already occurred or is about to change their social status, which affects the indicators of the semantic sphere, and the emotional and cognitive levels of behavior control. Students, that studying at second and third courses, are in the middle of the educational process, and not apt to quick changes in social status and activity, which is reflected in values, meaningfulness and controllability of life, and in a greater level of cognitive control of behavior. Besides that, there are changes in active ways to overcome situations that cause negative emotions, which are representing emotional control.

*Conclusion.* The results of the research contribute to the study of the moral activity of the university students and can be used to assist in the adaptation of first-year students to the educational process, as well as psychological support for last-year students in future professional adaptation.

**Keywords:** moral activity, professional development, higher education, behavior control, value-semantic sphere, subject, personality.

**Highlights:**

We have found differences in moral activity from the students, which are studied in different courses, at the level of the subject and at the level of the personality;

The differences in moral activity is demonstrating features of the value-semantic sphere and components of behavior control, which associated with the course of study;

Some aspects of practical application of research results related to the adaptation to the educational process of the university and the future professional adaptation of students are called.

### References

1. Antilogova L. N. (2003) *O vzaimosvyazi tsennostnykh orientatsii i npravstvennoi aktivnosti lichnosti* [On the relationship of value orientations and moral activity of the individual]. *Sibirskaya psikhologiya segodnya: Sbornik nauchnykh trudov*. 2, 13-17 (In Russian).
2. Borovskii M. N. (1974) *Moral'nye potrebnosti i ikh rol' v npravstvennom povedenii molodezhi* [Moral needs and their role in the moral behavior of young people]. *Vospitanie molodezhi v dukhe kommunisticheskoi npravstvennosti v usloviyakh razvitogo sotsializma*, Moscow Publ (In Russian).
3. Zaitseva I.A. (2008) *Npravstvennaya aktivnost' lichnosti, sushchnost' ee i komponenty* [Moral activity of the personality, its essence and components]. *Lichnost'-slovo-sotsium: Materialy VIII Mezhdunar. nauch. prakt. konf.* 1. 17-21 (In Russian).
4. Zotov N.D. (1984) *Npravstvennaya aktivnost' lichnosti: sushchnost' i etapy stanovleniya*. [Moral activity of the personality: the essence and stages of formation]. Moscow Publ. (In Russian).
5. Antilogova L.N. (2016) *Tsennostnye orientatsii kak forma vyrazheniya npravstvennoi aktivnosti lichnosti* [Value orientations as a form of expression of the moral activity of the personality]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*. 4. 23-25 (In Russian).
6. Akopova M. A., Baranova T. A. (2013) *Formirovanie lichnosti sovremennogo studenta kak vazhneishaya zadacha rossiiskogo obrazovaniya* [Formation of the personality of the modern student as the most important task of Russian education]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Seriya "Gumanitarnye i obshchestvennye nauki"*. 2. 95-111 (In Russian).
7. Krasnik V. S., Ryazhkin A. O. (2019) *Razlichiya v npravstvennoi aktivnosti studentov-yuristov i studentov-psikhologov* [Differences in the moral activity of law students and psychology students]. *Psikhologiya i pravo*. 1. 1–21. doi:10.17759/psylaw.2019090101 (In Russian).
8. Ryazhkin A. O. (2018) *Npravstvennaya aktivnost' lichnosti kak sistema* [Moral activity of personality as a system]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*. 3. 406–419. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-3-406-419 (In Russian).
9. Sergienko E. A., Vilenskaya G. A., Kovaleva Yu. V. (2010) *Kontrol' povedeniya kak sub"ektnaya regulyatsiya* [Behavior control as subject regulation]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ (In Russian).
10. Zeer E. F. (2003) *Psikhologiya professii* [Psychology of the professions]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ.; Yekaterinburg: Delovaya kniga Publ (In Russian).
11. Klimov E. A. (1996) *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don: Feniks Publ (In Russian).
12. Pryazhnikov N. S. (2002) *Metody aktivizatsii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya* [Methods of enhancing professional and personal self-determination]. Moscow:

Moskovskii psikhologo-sotsial'nii institute Publ.; Voronezh: NPO «MODEK» Publ (In Russian).

13. Kulagina I. Yu., Kolyutskii V. N. (2001) *Vozrastnaya psikhologiya: Polnyi zhiznennyi tsikl razvitiya cheloveka* [Developmental Psychology: The full life cycle of human development]. Moscow: Sfera Publ (In Russian).

14. Gazaliev A. M., Egorov V. V., Ogot'tsova E. G. (2011) *Psikhologicheskie osobennosti studenta i aktivatsiya ego poznavatel'noi deyatel'nosti* [Psychological features of the student and the activation of his cognitive activity]. *Alma mater. Vestnik vysshei shkoly*. 8. 19-23 (In Russian).

15. Nikiforov G. S. (ed.). (2001) *Psikhologicheskoe obespechenie professional'noi deyatel'nosti* [Psychological support of professional activity]. SPb: SPbGU Publ (In Russian).

16. Leont'ev D.A. (2000) *Test smyslozhiznennykh orientatsii* [The test of the meaning of life orientations]. Moscow: Smysl Publ (In Russian).

17. Kalyagin A. N., Zhukova E. V., Pogorelova I. G., Varavko Yu. O. (2015) *Psikhologicheskie osobennosti i tipologiya lichnosti studenta meditsinskogo vuza* [Psychological features and personality typology of the student of medical university]. *Sibirskii meditsinskii zhurnal (Irkutsk)*. 5. 134-136 (In Russian).

18. Karandashev V. N. (2004) *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostei lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz Method for Studying Personality Values: Concept and Methodological Guide]. SPb.: Rech' Publ (In Russian).

19. Vasserman L. I. (ed.) (2009) *Metodika dlya psikhologicheskoi diagnostiki sposobov sovladaniya so stressovymi i problemnymi dlya lichnosti situatsiyami* [The technique for the psychological diagnosis of coping with stressful and problematic situations for a person]. SPb: NIPNI im. Bekhetereva Publ (In Russian).

20. Malka A. A., Chueva Ya.Yu. (2012) Problemy trudoustroistva molodykh spetsialistov [Problems of employment of young professionals]. *Studencheskii nauchnyi forum 2012: materialy IV Mezhdunarodnoi studencheskoi elektronnoi nauchnoi konferentsii*. Available at: <https://www.rae.ru/forum2012/21/1478>. (Accessed: 28.05.2019) (In Russian).

21. Popova T.I. (2007) *Psikhologicheskie problem adaptatsii studentov k usloviyam vuza* [Psychological problems of adaptation of students to the conditions of the university]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2. 53-57 (In Russian).



DOI: 10.25588/CSPU.2019.14.70.018

УДК 159.9

ББК 88.2

**Н. В. Сиврикова<sup>1</sup>, Ю. Б. Григорова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-9757-8113

Кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский  
государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,  
Российская Федерация.

*E-mail: bobronv@scpu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-9081-917X

Аспирант, Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,

Уральский гуманитарный институт, г. Екатеринбург, Российская Федерация.

*E-mail: jyulia73@mail.ru*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье представлены аргументы, доказывающие актуальность изучения психологических механизмов формирования эмоционального благополучия. На основе анализа научной литературы делается вывод о том, что в качестве таких механизмов можно рассматривать способы управления эмоциями: глобальные ориентации и особенности личности, рефлексия. Цель статьи – обосновать и эмпирически доказать, что механизмами эмоционального благополучия личности являются: жизнестойкость, осмысленность жизни, самоактуализация и рефлексия.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме природы эмоционального благополучия; а

Психологические механизмы эмоционального благополучия

также диагностические методики, включающие опрос и тестирование. В качестве конкретных методик выступали: «Обновленный Оксфордский опросник счастья» (ОНИ); опросник «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) Н.Н. Мельниковой; «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева; Самоактуализационный тест (САТ); «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова. Для математической обработки данных применялись методы описательной статистики, критерий Колмогорова-Смирнова, факторный анализ и регрессионный анализ данных.

*Результаты.* Данные, полученные на выборке 177 человек в возрасте от 17 до 65 лет, показали, что зависимость уровня эмоционального благополучия от уровня жизнестойкости, осмысленности жизни и рефлексии носит линейный характер (с ростом независимых переменных происходит рост зависимой переменной), а от уровня самоактуализации личности – нелинейный (для достижения максимального уровня независимой переменной требуется достижение оптимального уровня независимой переменной).

*Обсуждение.* Результаты исследования позволили подтвердить гипотезу о том, что на уровень эмоционального благополучия оказывают влияние: уровень жизнестойкости, осмысленности жизни, самоактуализации и рефлексивности личности. Это позволяет рассматривать их как механизмы эмоционального благополучия.

*Заключение.* Делается вывод о том, что механизмами эмоционального благополучия являются способы регуляции эмоций (особенно, основанные на изменении восприятия ситуации), особенности личности; механизмы изменения эмоциональных последствий событий (рефлексия).

**Ключевые слова:** эмоциональное благополучие, субъективное благополучие, механизмы благополучия, жизнестойкость, психологическая защита, рефлексия, самоактуализация, смысложизненные ориентации, регуляция эмоций.

**Основные положения:**

- определены основные группы механизмов эмоционального благополучия;
- выявлен вклад в уровень эмоционального благополучия личности особен-

ностей жизнестойкости, самоактуализации, смысложизненных ориентаций и рефлексии личности;

– определен характер зависимости эмоционального благополучия от особенностей жизнестойкости, самоактуализации, смысложизненных ориентаций и рефлексии личности.

## **1 Введение (Introduction)**

Проблема изучения эмоционального благополучия является одной из наиболее популярных тем в психологической науке у нас в стране и за рубежом. Научные исследования в этой области носят междисциплинарный характер, объединяя психологические, экономические, социологические, философские, геронтологические концепции и науки о здоровье. Связывая между собой проблемы субъективной оценки и переживания событий, здоровья и качества жизни, проблема эмоционального благополучия приобретает особое значение для клинической психологии, психотерапии, психологического консультирования. Интерес к изучению эмоционального благополучия со стороны социальной психологии и психологии организации объясняется необходимостью эффективного использования человеческих

ресурсов и психологических факторов в бизнесе. Вместе с тем, прикладное использование достижений в области изучения эмоционального благополучия осложняется отсутствием понимания природы данного явления и его механизмов.

Поэтому целью нашей работы стало изучение психологических механизмов эмоционального благополучия личности.

Свою работу мы начали с анализа научных подходов к пониманию термина «психологические механизмы» и определения содержания понятия «психологические механизмы эмоционального благополучия». Нами было установлено, что термин «механизм» пришел в психологию из других (прежде всего технических) наук. Со временем он стал толковаться как то, что определяет внутреннюю связь и взаимозависимость элементов лю-

бой динамичной системы, независимо от того, создана ли она руками человека или возникла в естественном развитии природы [1]. В рамках эмпирических исследований в качестве психологического механизма выступают закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразований, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования [2].

Психологический механизм представляет собой систему простых элементов, через которые объясняется сущность и природа элементов более высокого уровня. В таком случае понятие «механизм эмоционального благополучия» отражает функциональный способ достижения личностью того или иного его уровня.

В связи с этим теоретический анализ психологических механизмов эмоционального благополучия будет основан на изучении его детерминант.

В литературе представлены различные взгляды на детерминанты

эмоционального благополучия и отдельных его элементов. Например, С. Любомирски с коллегами выделили три общих категории предсказателей счастья: 1) жизненные обстоятельства и демография; 2) черты личности; 3) стратегии поведения [3].

Эд. Динер с коллегами в качестве предикторов эмоционального благополучия называют, такие психологические категории как темперамент и поддерживающие социальные отношения [4]. А. Ли-Иун и А. В. Виллэнс считают, что благополучие личности зависит от того, как человек ценит время [5]. Ряд исследователей показали, что благополучие и удовлетворенностью жизнью связаны с использованием мобильного телефона [6; 7]. Другие в качестве факторов эмоционального благополучия рассматривают условия труда (в первую очередь уровень напряжения, стресса) [8; 9]. Третьи говорят о том, что эмоциональное благополучие тесно связано с отношениями и общественной жизнью [10].

Психологические детерминанты эмоционального благополучия представляют собой свойства и функции

личности, которые способствуют появлению позитивных и снижению негативных эмоциональных реакций на события. С нашей точки зрения механизмы эмоционального благополучия в конечном счете указывают на то, как человек управляет своими эмоциями.

Анализируя особенности эмоционального реагирования, исследователи отмечают, что с развитием психики процесс реагирования на внешние стимулы опосредуется когнитивными и эмоциональными процессами, имеющими внутреннюю взаимосвязь [11]. Н. Н. Васильев выразил эту взаимосвязь в виде поэтапного процесса перехода от восприятия события к поведенческой реакции [12]. Исходя из предложенной автором идеи, можно выделить три группы психологических механизмов достижения эмоционального благополучия: механизмы регуляции эмоций (включая изменение восприятия), особенности личности; механизмы изменения эмоциональных последствий событий (рефлексия).

Рассматривая эмпирические исследования детерминант эмоциональ-

ного благополучия, можно отметить, что исследователи неоднократно указывали на то, что эмоциональное благополучие зависит от интерпретации событий [13; 14]. Основываясь на идеях когнитивно-поведенческой теории личности, зарубежные исследователи разработали теорию детерминации эмоционального благополучия, основанную на внимании, интерпретации и памяти людей. Они предполагают, что в каждом из этих психических процессов люди могут сосредоточиться на позитивной и негативной информации, и это, вероятно, будет оказывать постоянное влияние на уровень их благополучия [15]. В качестве механизмов, обеспечивающих зависимость эмоционального благополучия от оценки и интерпретации событий, выступают психологическая защита личности [16; 17; 18], копинг-стратегии [19; 20; 21; 22] и глобальные ориентации личности [23].

Ян И. и коллеги утверждают, что субъективное благополучие зависит от ориентации личности на счастье [24]. Зарубежные исследователи сосредоточили свое внимание на изучение различных стратегий достиже-

ния счастья и эмпирическим путем подтвердили, что они влияют на уровень положительных и отрицательных эмоций [19; 21]. Отечественные исследователи приводят данные о взаимосвязи механизмов психологической защиты личности с субъективным и психологическим благополучием [17; 18].

В последнее время в работах отечественных психологов все чаще в качестве фактора благополучия называется жизнестойкость [23; 25]. Считается, что выраженность компонентов жизнестойкости препятствует созданию внутреннего напряжения, возникающего в стрессовых ситуациях, за счет устойчивого противодействия стрессам и восприятия их как менее значимых [25].

Анализ второй группы механизмов эмоционального благополучия, к которым относятся особенности личности, влияющие на самоощущение человека, проводится в рамках эвдемонического подхода к исследованию эмоционального благополучия личности. При этом подходе исследователи фокусируются на интеграции различных потенциалов, которые разрешают

людям сжиться наиболее приемлемым способом с их ценностями, идеалами и действиями [26; 27].

Теория самодетерминации, разработанная Р. Райаном и Э. Деси, утверждает существование трех фундаментальных врожденных потребностей (а автономии, компетентности и контактах), являющихся универсальными и детерминирующими эмоциональное благополучие личности [26]. В концепции К. Рифф рассматриваются элементы структуры эвдемонического благополучия, которые на наш взгляд позволяют раскрыть механизмы формирования эмоционального благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, умение быть успешным, цель в жизни, личностный рост [27]. При этом наиболее значимыми для эмоционального благополучия считаются такие детерминанты как осмысленность жизни и самопринятие [26; 27].

Третья группа механизмов эмоционального благополучия связана со способностью человека менять эмоциональные последствия событий. Этот аспект регуляции эмоций традиционно рассматривается в рамках

психотерапевтической практики и связан с рефлексией эмоционального опыта [28]. От того как развита рефлексия у человека, какая она сама по себе, зависит то, будет ли человек позитивно или негативно переживать психологические проблемы, и то как он будет их разрешать.

Таким образом, в науке накопилось достаточно теоретических и эмпирических данных, указывающих на то, что в качестве механизмов формирования эмоционального благополучия могут выступать жизнестойкость, смысложизненные ориентации личности, особенности самоактуализации и рефлексия.

## 2 Материалы и методы

### (Materials and methods)

Целью нашего исследования стало изучение влияния жизнестойкости, осмысленности жизни, самоактуализации и рефлексии на уровень эмоционального благополучия личности.

Для диагностики уровня эмоционального благополучия использовались методики: «Обновленный Оксфордский опросник счастья» (ОНИ) и опросник «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) Н. Н. Мельни-

ковой. Механизмы эмоционального благополучия изучались с помощью следующих методик: «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева; Самоактуализационный тест (САТ); «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова.

Выборку исследования составили 177 человек в возрасте от 17 до 65 лет: из них женщин – 91, мужчин – 86. Среди участников исследования были представители разных профессий от рабочих специальностей, до офисных работников и научных сотрудников.

Для математической обработки результатов исследования использовались: методы описательной статистики, критерий Колмогорова-Смирнова, факторный анализ и регрессионный анализ.

## 3 Результаты (Results)

Первоначально в ходе исследования определялся общий эмоциональный фон жизни респондентов (уровень счастья). Количественный анализ результатов в целом по

выборке показал, что уровень счастья ниже среднего наблюдается у 20 % участников исследования, на уровне среднего – у 43,5 % респондентов, выше среднего – у 36 % участников исследования. Для дифференцированной оценки благополучия использовалась методика Н. Н. Мельниковой «Удовлетворенность жизнью». Согласно общему баллу по методике в целом по выборке преобладает средний уровень удовлетворенности жизнью (55,9 %). Низкий уровень удовлетворенности жизнью был отмечен у 15,3 % респондентов, а высокий – у 28,8 %. В рамках нашего исследования важным представляется вычисление общего индекса эмоционального благополучия респондентов. Поэтому с помощью программы IBM SPSS Statistics мы провели факторный анализ отдельных показателей эмоционального благополучия, который показал, что они могут быть объединены в один фактор. Параметры факторной модели ( $KMO = 0,8$ ;  $\chi^2 = 436,5$ ;  $p = 0,0001$ ; Процент дисперсии, описываемый фактором = 66 %), позволяют сделать вывод, что эмпирические данные

пригодны для построения такой модели. При этом, полученная факторная модель описывает 66 % исходной информации (дисперсии признака), что является удовлетворительным. В ходе факторного анализа мы сохранили вычисленные значения факторных оценок для наблюдений в качестве новой переменной, рассматривая ее как интегральный показатель эмоционального благополучия респондентов.

Сравнивая результатов диагностики уровня жизнестойкости в исследуемой выборке с результатами апробации теста жизнестойкости на русскоязычной выборке [29], можно сделать вывод, средние тенденции по группе находятся на уровне ниже среднего по шкале «вовлеченность», на уровне среднестатистической нормы по шкале «контроль», на уровне выше среднего по шкале «принятие риска». Общий балл по тесту жизнестойкости в исследуемой выборке оказался ниже среднестатистической нормы.

В исследуемой выборке, согласно средним тенденциям по группе, все смысловые ориентации,



кроме ориентации на процесс (которая находится на уровне выше среднего), и показатели самоактуализации представлены на уровне средне-статистической нормы.

Согласно результатам исследования, в выборочной совокупности выше других развиты рефлексия будущего и рефлексия общения. Менее остальных функций рефлексии у участников исследования развита рефлексия прошлого (ретроспективная рефлексия), которая проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий.

Использование одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова показало, что параметры распределения значений по исследуемым методикам в выборочной совокупности не отличаются от параметров нормального распределения. Это позволило применить для подтверждения гипотезы о том, что исследуемые переменные являются механизмами эмоционального благополучия личности, множественный регрессионный анализ данных. Предварительный анализ данных показал, что зависимость

эмоционального благополучия от смысложизненных ориентаций, жизнестойкости и рефлексии может быть описана уравнением линейной регрессии. А вот особенности самоактуализации личности связаны с уровнем эмоционального благополучия нелинейно. Уравнение квадратичной регрессии в данном случае будет описывать практически вдвое больший процент дисперсии (5 % против 11 %), чем уравнение линейной регрессии. Поэтому для построения регрессионной модели были рассчитаны дополнительные переменные, представляющие собой квадрат значений по шкалам опросника САТ: поддержка и ориентация во времени.

Нами были получены 5 регрессионных моделей, в которых сила связи зависимой и независимых переменных составила от 0,686 (первая модель) до 0,835 (пятая модель). Эти модели объясняют от 47,1 % до 69,8 %.

Параметры первой модели: стандартизированный коэффициент  $\beta$  для константы составил 3,923 ( $p \leq 0,001$ ), для показателя осмысленности жизни (общий балл теста СЖО) составил

0,04 ( $p \leq 0,001$ );  $R = 0,686$ ;  $R^2 = 0,471$  ( $p \leq 0,001$ ).

Параметры второй модели: стандартизированный коэффициент  $\beta$  для константы составил 0,239 ( $p > 0,05$ ), для показателя осмысленности жизни (общий балл теста СЖО) составил 0,037 ( $p \leq 0,001$ ), для показателя рефлексии составил 0,028 ( $p \leq 0,001$ );  $R = 0,8$ ;  $R^2 = 0,641$  ( $p \leq 0,001$ ).

Параметры третьей модели: стандартизированный коэффициент  $\beta$  для константы составил -0,04 ( $p > 0,05$ ), для показателя осмысленности жизни (общий балл теста СЖО) составил 0,036 ( $p \leq 0,001$ ), для показателя рефлексии составил 0,025 ( $p \leq 0,001$ ), для квадрата значения по шкале «Поддержка» методики САТ составил 0,0002 ( $p \leq 0,001$ );  $R = 0,825$ ;  $R^2 = 0,68$  ( $p \leq 0,001$ ).

Параметры четвертой модели: стандартизированный коэффициент  $\beta$  для константы составил 0,026 ( $p > 0,05$ ), для показателя осмысленности жизни (общий балл теста СЖО) составил 0,036 ( $p \leq 0,001$ ), для показателя рефлексии составил 0,022 ( $p \leq 0,001$ ), для квадрата значения по шкале «Поддержка» методики САТ

составил 0,0003 ( $p \leq 0,001$ ), для квадрата значения по шкале «Ориентация во времени» методики САТ составил 0,0001 ( $p \leq 0,001$ );  $R = 0,831$ ;  $R^2 = 0,69$  ( $p \leq 0,001$ ).

Параметры четвертой модели: стандартизированный коэффициент  $\beta$  для константы составил 0,114 ( $p > 0,05$ ), для показателя осмысленности жизни (общий балл теста СЖО) составил 0,033 ( $p \leq 0,001$ ), для показателя рефлексии составил 0,022 ( $p \leq 0,001$ ), для квадрата значения по шкале «Поддержка» методики САТ составил 0,0003 ( $p \leq 0,001$ ), для квадрата значения по шкале «Ориентация во времени» методики САТ составил 0,0001 ( $p \leq 0,001$ );  $R = 0,835$ ;  $R^2 = 0,698$  ( $p \leq 0,001$ ).

В целом результаты регрессионного анализа подтверждают гипотезу о том, что механизмами эмоционального благополучия выступают уровень осмысленности жизни, рефлексия, жизнестойкость и самоактуализация личности.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Согласно полученным данным, эмоциональное благополучие обеспечивается ощущением контроля над ситуацией; убежденностью в том, что

жизнь «здесь и сейчас», способностью наслаждаться текущим моментом, что открывает возможность найти что-то стоящее, важное; способностью воспринимать свою жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс, а также верить в возможность свободы выбора, свою способность строить жизнь в соответствии с представлениями о ее смысле; способностью человека анализировать свою деятельность и поведение, планированием и прогнозированием вероятных исходов; наличием собственных убеждений и принципов, независимостью личности (шкала поддержки САТ) и способностью видеть свою жизнь целостной, ощущением неразрывности прошлого, настоящего и будущего (шкала ориентации во времени САТ). Характер взаимосвязи эмоционального благополучия с последними двумя механизмами носит не линейный характер. Квадратичная зависимость графически имеет вид параболы – кривой с двумя ветвями, которые в нашем случае направлены вниз, т. к. коэффициент при квадратном члене отрицательный.

Это говорит о том, что эмоциональному благополучию будет способствовать некоторый оптимальный уровень независимости и восприятия целостности своей жизни. Экстремальные значения этих переменных будут соответствовать снижению эмоционального благополучия.

Кроме того, полученные данные косвенным образом подтверждают идею о том, что не каждый механизм сам по себе, а их система обеспечивает максимальный эффект развития эмоционального благополучия личности. Сочетание всех выявленных детерминант эмоционального благополучия (смысложизненные ориентации, самоактуализация, жизнестойкость и рефлексия) позволяет объяснить максимальный разброс исследуемой переменной в выборке.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Результаты исследования указывают на то, что в качестве психологических механизмов эмоционального благополучия выступают: уровень жизнестойкости, осмысленности жизни, рефлексии и особенности самоактуализации.

При этом зависимость уровня эмоционального благополучия от уровня жизнестойкости, осмысленности жизни и рефлексии носит линейный характер (с ростом независимых переменных происходит рост зависимой переменной), а от уровня самоактуализации личности – криволинейный (для достижения максимального уровня независимой переменной требуется достижение оптимального уровня независимой переменной).

Результаты исследования дополняют существующие представления о природе эмоционального благополучия. Они представляют теоретический и практический интерес. Они могут быть использованы при подготовке учебных курсов для психологов или при разработке психологических программ, направленных на повышение уровня эмоционального благополучия людей.

#### Библиографический список

1. Коптелова И. Е. Проблема определения и изучения психологических механизмов личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 117-118.
2. Трухачева Ю. С. Теоретическое исследование психологических механизмов адаптации мигрантов в современном социокультурном пространстве (на примере студенчества) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 4. С. 334-337.
3. Lyubomirsky S., Sheldon K.M., Schkade D. Pursuing happiness: the architecture of sustainable change // Review of General Psychology. 2005. Vol. 9(2). P. 111–131. DOI 10.1037/1089-2680.9.2.111.
4. Diener Ed., Oishi S., Tay L. Advances in subjective well-being research // Nature Human Behaviour. 2018. Vol. 2. P. 253–260. DOI: 10.1038/s41562-018-0307-6.
5. Lee-Yoon A., Whillans A. V. Making seconds count: when valuing time promotes subjective well-being. // Current Opinion in Psychology. 2019. Vol. 26. P. 54-57. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.05.002.
6. Bae S. The relationship between smartphone use for communication, social capital, and subjective well-being in Korean adolescents: Verification using multiple latent growth modeling // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 96. P. 93-99. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.11.032.
7. Volkmer S. A., Lerner E. Unhappy and addicted to your phone? Higher mobile phone use is associated with lower well-being // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 93. P. 210-218. DOI: 10.1016/j.chb.2018.12.015.
8. Fan W., Moen P., Kelly E. L., Hammer L. B., Berkman L. F. Job strain, time strain, and well-being: A longitudinal, person-centered approach in two industries // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol.10. Part A. P. 102-116. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.017.

9. Igic I., Keller A. C., Elfering A., Tschan F., Kälin W., Semmer N. K. Ten-year trajectories of stressors and resources at work: Cumulative and chronic effects on health and well-being // *Journal of Applied Psychology*. 2017. Vol.102(9). P. 1317-1343. DOI: 10.1037/apl0000225.
10. Sabato H., Kogut T. Feel good, do good? Subjective well-being and sharing behavior among children // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. Vol.177. P. 335-350. DOI: 10.1016/j.jecp.2018.08.009.
11. Маланов С. В. К вопросу о психологических механизмах развития эмоциональной регуляции у животных и человека // *Вестник Марийского государственного университета*. 2013. № 11. С. 56-61.
12. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2009. 304 с.
13. Heintzelman S. J., Diener Ed. Subjective well-being, social interpretation, and relationship thriving // *Journal of Research in Personality*. 2019. Vol.78. P. 93-105.
14. King R. B., D. dela Rosa E. Are your emotions under your control or not? Implicit theories of emotion predict well-being via cognitive reappraisal // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 138. P. 177-182. DOI: 10.1016/j.paid.2018.09.040.
15. Raila, H., Scholl, B. J., Gruber, J. Seeing the world through rose-colored glasses: People who are happy and satisfied with life preferentially attend to positive stimuli // *Emotion*. 2015. Vol. 15(4). P. 449-462. DOI: 10.1037/emo0000049.
16. Котенева А. В. Защитные механизмы личности и эмоциональная сфера // *Вестник ТГУ*. № 9 (65). 2008. С. 270-276.
17. Минияров В. М., Гуров А. В. Выраженность психологических механизмов защиты в различных психических состояниях // *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2017. № 7. С. 20-26.
18. Никишина Я. В., Пьянова Е. Н. Изучение самооценки личности и ее психологических механизмов защиты // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2012. № 1. С. 151-152.
19. Al Nima A., Garcia D. Factor structure of the happiness-increasing strategies scales (H-ISS): activities and coping strategies in relation to positive and negative affect // *PEERJ*. – 2015. Vol. 3. DOI: 10.7717/peerj.1059.
20. Lemay D. J., Doleck T., Bazalais P. Do instrumental goal pursuits mediate feelings of envy on Facebook and Happiness or subjective well-being? // *Computers in Human Behavior*. – 2019. Vol.91. P. 186-191. DOI: 10.1016/j.chb.2018.09.043.
21. Tkach C., Lyubomirsky S. How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being // *Journal of Happiness Studies*. 2006. Vol. 7. P. 183–225. DOI 10.1007/s10902-005-4754-1.
22. Schuurmans-Stekhoven J. B. Auspicious or suspicious - Does religiosity really promote elder well-being? Examining the belief-as-benefit effect among older Japanese // *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2019. Vol. 81. P. 129-135. DOI: 10.1016/j.archger.2018.12.005.
23. Водяха С. А. Жизнестойкость как фактор психологического благополучия // «Личность в современном мире». Сборник научных статей. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, Институт психологии, 2016. С. 55-59.

24. Yang Y., Li P., Fu X., Kou Y. Orientations to Happiness and Subjective Well-Being in Chinese Adolescents: The Roles of Prosocial Behavior and Internet Addictive Behavior // Journal of Happiness Studies. 2017. Vol.18. P. 1747-1762. DOI: 10.1007/s10902-016-9794-1.

25. Кузнецова С. В. Субъективное благополучие и жизнестойкость личности // «Восток, Запад, Россия: философские и социокультурные основания взаимодействия цивилизаций». Сборник научных трудов. Саратов: «Кубик», 2017. С. 146-151.

26. Водяха С. А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70-74.

27. Ryff D. C. Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. // International Review of Economics. 2017. Vol. 64. P. 159-178. DOI:10.1007/s12232-017-0277-4.

28. Волошина Т. В. О роли особенностей черт личности в регуляции деятельности / «Личность в системе деятельности». Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1993. С.45-46.

29. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

**N. V. Civrikova<sup>1</sup>, Yu. B. Grigorova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-9757-8113

Candidate of psychological sciences,

associate professor of social work, pedagogics and psychology, Southern Ural state humanitarian and pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: bobronv@scpu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-9081-917X

Graduate student, Ural Federal

University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,

Ural Institute of Humanities, Yekaterinburg, Russia.

*E-mail: jylia73@mail.ru*

## **PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF EMOTIONAL WELLBEING**

### **Abstract**

*Introduction.* The arguments proving relevance of studying of psychological mechanisms of formation of emotional wellbeing are presented in article. On the basis of the analysis of scientific literature it is concluded that as such mechanisms it is possible to consider ways of management of emotions: global orientations, reflection and fea-

tures of the person. Article purpose – to prove and to empirically prove that mechanisms of emotional wellbeing of the person are: hardiness, intelligence of life, self-updating and reflection.

*Materials and methods.* The main research techniques are the analysis of the scientific literature devoted to a problem of the nature of emotional wellbeing; and also the diagnostic techniques including poll and testing. Acted as concrete techniques: "The updated Oxford questionnaire of happiness" (OHI); questionnaire "Satisfaction with life" of N.N. Melnikova's (UDZh); "Hardiness test" of S. Maddi in D.A. Leontyev's adaptation; "Purpose-in-Life Test" D.A. Leontyev's (PIL); Self-Actualization Test (SAT); "Technique of diagnostics of the level of development of reflexivity" of A.V. Karpov. Methods of descriptive statistics, Test Kolmogorov-Smirnov, a component analysis and the regression analysis of data were applied to mathematical data processing.

*Results.* The data obtained on selection of 177 people aged from 17 up to 65 years showed that the dependence of level of emotional wellbeing on the level of hardiness, conciseness of life and reflection has linear character (to growth of independent variables there is growth of dependent variable), and from the level of self-actualization – nonlinear (achievement of the maximum level of independent variable requires achievement of optimum level of independent variable).

*Discussion.* Results of a research allowed to confirm a hypothesis that have an impact on the level of emotional wellbeing: level of hardiness, intelligence of life, self-actualization and reflexivity of the personality. It allows to consider them as mechanisms of emotional wellbeing.

*Conclusion.* The conclusion that mechanisms of emotional wellbeing are ways of regulation of emotions (especially, the perceptions of a situation based on change), features of the personality; mechanisms of change of emotional consequences of events (reflection).

**Keywords:** emotional wellbeing, subjective wellbeing, wellbeing mechanisms, hardiness, psychological protection, reflection, self-actualization, regulation of emotions.

### Highlights:

The main groups of mechanisms of emotional wellbeing are defined;

The contribution to the level of emotional wellbeing of the identity of features of hardiness, self-actualization, the meaning of life orientations and a reflection of the personality is revealed;

The nature of dependence of emotional wellbeing on features of hardiness, self-actualization, the meaning of life orientations and a reflection of the personality is defined.

### References

1. Koptelova I. E. (2016) *Problema opredeleniya i izucheniya psihologicheskikh mekhanizmov lichnosti* [Problem of definition and studying of psychological mechanisms of the personality]. *Novaya nauka: Opyt, tradicii, innovacii*. 3-2 (71), 117-118 (In Russian).
2. Trukhacheva Yu. S. (2011) *Teoreticheskoe issledovanie psihologicheskikh mekhanizmov adaptacii migrantov v sovremennom sociokul'turnom prostranstve (na primere studenchestva)* [A theoretical research of psychological mechanisms of adaptation of migrants in modern sociocultural space (on the example of students)]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 4, 334-337 (In Russian).
3. Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. (2005) Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. DOI 10.1037/1089-2680.9.2.111.
4. Diener Ed., Oishi S., Tay L. (2018) Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2, 253–260. DOI: 10.1038/s41562-018-0307-6.
5. Lee-Yoon A., Whillans A. V. (2019) Making seconds count: when valuing time promotes subjective well-being. *Current Opinion in Psychology*, 26, 54-57. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.05.002.
6. Bae S. (2019) The relationship between smartphone use for communication, social capital, and subjective well-being in Korean adolescents: Verification using multiple latent growth modeling. *Children and Youth Services Review*, 96, 93-99. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.11.032.
7. Volkmer S. A., Lerner E. (2019) Unhappy and addicted to your phone? Higher mobile phone use is associated with lower well-being. *Computers in Human Behavior*, 93, 210-218. DOI: 10.1016/j.chb.2018.12.015.
8. Fan W., Moen P., Kelly E. L., Hammer L. B., Berkman L. F. (2019) Job strain, time strain, and well-being: A longitudinal, person-centered approach in two industries. *Journal of Vocational Behavior*, 10(A), 102-116. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.017.
9. Igic I., Keller A.C., Elfering A., Tschan F., Kälin W., Semmer N. K. (2017) Ten-year trajectories of stressors and resources at work: Cumulative and chronic effects on health and well-being. *Journal of Applied Psychology*, 102(9), 1317-1343. DOI: 10.1037/apl0000225.



10. Sabato H., Kogut T. (2019) Feel good, do good? Subjective well-being and sharing behavior among children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 177, 335-350. DOI: 10.1016/j.jecp.2018.08.009.
11. Malanov S. V. (2013) *K voprosu o psihologicheskikh mekhanizmah razvitiya emocional'noj regulyacii u zhyvotnyh i cheloveka* [To a question of psychological mechanisms of development of emotional regulation in animals and the person]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 11, 56-61 (In Russian).
12. Antsupov A. Ya., Baklanovsky S. V. (2009) *Konfliktologiya v skhemah i kommentariyah* [Conflictology in schemes and comments]. St. Petersburg, Piter (In Russian).
13. Heintzelman S. J., Diener Ed. (2019) Subjective well-being, social interpretation, and relationship thriving. *Journal of Research in Personality*, 78, 93-105.
14. King R. B., D. dela Rosa E. (2019) Are your emotions under your control or not? Implicit theories of emotion predict well-being via cognitive reappraisal. *Personality and Individual Differences*, 138, 177-182. DOI: 10.1016/j.paid.2018.09.040
15. Raila H., Scholl B. J., Gruber J. (2015) Seeing the world through rose-colored glasses: People who are happy and satisfied with life preferentially attend to positive stimuli. *Emotion*, 15(4), 449-462. DOI: 10.1037/emo0000049.
16. Koteneva A. V. (2008) *Zashchitnye mekhanizmy lichnosti i emocional'naya sfera* [Protection gears of the personality and emotional sphere]. *Vestnik TGU*, 9, 270-276 (In Russian).
17. Miniyarov V. M., Gurov A. V. (2008) *Vyrazhennost' psihologicheskikh mekhanizmov zashchity v razlichnyh psihicheskikh sostoyaniyah* [Expressiveness of psychological mechanisms of protection in different mental statuses]. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 7, 20–26 (In Russian).
18. Nikishina Ya. V., Pyanova E. N. (2012) *Izuchenie samoocenki lichnosti i ee psihologicheskikh mekhanizmov zashchity* [Studying of a self-assessment of the personality and her psychological mechanisms of protection]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 1, 151-152 (In Russian).
19. Al Nima A., Garcia D. (2015) Factor structure of the happiness-increasing strategies scales (H-ISS): activities and coping strategies in relation to positive and negative affect. *PEER*, 3. DOI: 10.7717/peerj.1059.
20. Lemay D. J., Doleck T., Bazalais P. (2019) Do instrumental goal pursuits mediate feelings of envy on Facebook and Happiness or subjective well-being? *Computers in Human Behavior*, 91, 186-191. DOI: 10.1016/j.chb.2018.09.043.
21. Tkach C., Lyubomirsky S. (2006) How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183–225. DOI 10.1007/s10902-005-4754-1.
22. Schuurmans-Stekhoven J. B. (2019) Auspicious or suspicious – Does religiosity really promote elder well-being? Examining the belief-as-benefit effect among older Japanese. *Archives of Gerontology and Geriatric*, 81, 129-135. DOI: 10.1016/j.archger.2018.12.005.
23. Vodyaha S. A. (2016) *ZHiznestojkost' kak faktor psihologicheskogo blagopoluchiya* [Hardiness as factor of psychological wellbeing]. «*Lichnost' v sovremennom mire*». *Sbornik nauchnyh statej*, Collection of scientific articles. Yekaterinburg: Ural state pedagogical university, Institute of psychology, 55-59.

24. Yang Y., Li P., Fu X., Kou Y. (2017) Orientations to Happiness and Subjective Well-Being in Chinese Adolescents: The Roles of Prosocial Behavior and Internet Addictive Behavior. *Journal of Happiness Studies*, 18, 1747-1762. DOI: 10.1007/s10902-016-9794-1.

25. Kuznetsova S. V. (2017) *Sub"ektivnoe blagopoluchie i zhiznestojkost' lichnosti* [Subjective wellbeing and resilience of the personality]. «*Vostok, Zapad, Rossiya: filosofskie i sociokul'turnye osnovaniya vzaimodejstviya civilizacij*», Collection of scientific articles, Saratov: "Cube", 146-151 (In Russian).

26. Vodyaha S. A. (2013) *Prediktory psihologicheskogo blagopoluchiya studentov* [Predictors of psychological wellbeing of students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 1, 70-74 (In Russian).

27. Ryff D. C. (2017) Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economics*, 64, 159–178. DOI:10.1007/s12232-017-0277-4.

28. Voloshina T. V. (1993) *O roli osobennostej chert lichnosti v regulyacii deyatel'nosti* [About a role of features of lines of the personality in activity regulation]. «*Lichnost' v sisteme deyatel'nosti*». Theses of reports of a regional scientific and practical conference. – Novosibirsk: NGPU publishing house, 45-46 (In Russian).

29. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. (2006) *Test zhiznestojkosti*. [Test of hardiness]. Moscow: Sense (In Russian).

**DOI: 10.25588/CSPU.2019.51.78.019**

УДК 159.9.072

ББК 88.42

**Е. А. Шерешкова<sup>1</sup>, О. В. Коновалова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-9866-4830

Доцент, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии,  
Шадринский государственный педагогический университет,  
г. Шадринск, Российская Федерация.

*E-mail: elenashereshkova@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-2807-5648

Доцент, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии,  
Шадринский государственный педагогический университет,  
г. Шадринск, Российская Федерация.

*E-mail: olgak1997@mail.ru*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗВЕНЬЕВ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье представлены результаты корреляционного исследования звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Юношеский возраст является периодом активного становления ресурсов жизнеспособности, важными из которых выступают копинг-стратегии и саморегуляция. Целью исследования являлось выявление половых различий взаимосвязи звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте.

*Материала и методы.* В исследовании были использованы опросники. С целью корреляционного анализа был применен коэффициент корреляции Пирсона,

для выявления значимости различий был использован критерий Стьюдента. В исследовании приняли участие девушки (n=107) и юноши (n=70).

*Результаты.* Результаты исследования показали, что у девушек звенья саморегуляции положительно коррелируют с копингом, ориентированным на разрешение проблемы и отрицательно – с избегающим копингом, частично – с эмоционально-ориентированным копингом. У юношей звенья саморегуляции положительно коррелируют с эмоционально-ориентированным копингом и отрицательно – с избегающим копингом, частично – с копингом, ориентированным на разрешение проблем.

*Обсуждение.* Полученные результаты позволяют понять взаимосвязь внутренних ресурсов жизнеспособности в юношеском возрасте и их половые различия.

*Заключение.* Делается вывод о наличии взаимосвязи звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Выявлены половые различия этой взаимосвязи.

**Ключевые слова:** копинг, копинг-поведение, копинг-стратегии, саморегуляция, звенья саморегуляции.

**Основные положения:**

- у девушек и юношей преобладают следующие способы преодоления трудных жизненных ситуаций: самоутверждение, психомышечная релаксация, контроль над ситуацией, самоконтроль, позитивная самомотивация;
- у девушек и юношей наиболее выраженными являются звенья саморегуляции: планирование и гибкость;
- выявлены положительные и отрицательные корреляционные связи между звеньями саморегуляции и копинг-стратегиями у юношей и девушек.

## 1 Введение (Introduction)

В связи с затянувшимся экономическим, культурным, социальным кризисом происходит рост угроз психологическому благополучию человека. Особенно уязвимыми являются

юноши и девушки, которые вступают во взрослую жизнь, при этом у них еще нет устоявшейся системы ценностей, мотивов, установок. Зачастую они оказываются беспомощными перед лицом трудностей, возникающих

на их жизненном пути. Жизнеспособность, становление которой происходит в процессе преодоления, недостаточно сформирована в виду ограниченного опыта самостоятельного разрешения трудных жизненных ситуаций. Исследования показывают, что молодые люди используют эмоционально-ориентированный копинг (Т. В. Ледовская, О. А. Резчикова) и преимущественно опираются на поддержку других (Н. Б. Карабущенко, М. В. Стефанишина).

Однако взросление в юношеском возрасте предполагает готовность к ответственности за себя, осознанную регуляцию поведения в трудных жизненных ситуациях, самостоятельное разрешение возникающих противоречий.

Когда речь заходит о поведении человека в трудных, стрессовых ситуациях принято употреблять термины «совладание», «копинг», «копинг-стратегии».

Р. Лазарус и С. Фолкман определяют копинг как когнитивные, поведенческие и эмоциональные усилия, нацеленные на преодоление внешних или внутренних противоречий [1].

Т. Л. Крюкова определяет копинг как способ взаимодействия личности со стрессовой ситуацией, который предполагает учет важности этой ситуации и реализацию психологических возможностей человека. Копинг-поведение дает возможность личности оптимально приспособиться к требованиям ситуации: контролировать, избегать, привыкать. Копинг-поведение – это целенаправленное поведение, которое помогает человеку справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией посредством осознанных стратегий, адекватных личностным особенностям и ситуации [2].

Копинг-поведение реализуется через копинг-стратегии. S Folkman, R. S. Lazarus понимают копинг-стратегии как осознанные или неосознанные реакции личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом [3].

Н. Н. Авраменко выявила, что для большинства студентов трудными являются следующие ситуации: страх потерять место жительства, инвалидность, потеря близкого человека, страх потери друга, смерть, страх потери имущества, участие в воен-

ных действиях, развод, алкоголизм близкого человека [4].

А. А. Анненкова эмпирическим путем обнаружила, что молодые люди используют стратегию избегания в случае необратимых событий межличностной сферы (разрыв отношений с любимым человеком, разрыв отношений с другом). В ситуации с обратимыми негативными событиями из деловой сферы они чаще прибегают к тактикам, ориентированным на разрешение проблемы [5].

В психологической литературе выделяют копинг-стратегии, которые человек использует при разрешении трудных ситуаций:

1) проблемно-ориентированные (поиск социальной поддержки, поиск информации, контроль над ситуацией) (Р. Лазарус и С. Фолкман, Дж. Вайсс);

2) эмоционально-ориентированные (смирение, самоконтроль, принятие ответственности) (Р. Лазарус и С. Фолкман);

3) избегающие (желание убежать от ситуации, эмоционально отстраниться и изолироваться) (А. Эбта и Р. Мус, Дж. Вайсс).

F. P. Ramos, S. R. Euno, K. M. Pereira de Paula описали мотивационную теорию преодоления, согласно которой организация совладания предполагает 12 стратегий в соответствии с их вероятным результатом адаптации: (а) положительным: уверенность в себе, поиск поддержки, решение проблем, поиск информации, приспособление и переговоры; и (b) отрицательным: делегирование, изоляция, безнадежность, побег, подчинение и оппозиция [6].

R. Holmgren, E. N. Sundström, H. Levinsson, R. Ahlström полагают, что адаптивное копинг-поведение состоит из стратегий, которые имеют эффект снижения стресса, как в отношении цели, так и в отношении функции. Это измерение охватывает как проблемно-ориентированные, так и эмоционально-ориентированные стратегии, такие, как позитивный рефрейминг, юмор и использование эмоциональной поддержки [7]. V. Orgeta, M. Orrell, H. R. Roohafza, H. Afshar, A. H. Keshteli полагают, что неадаптивное преодоление состоит из стратегий, которые не в состоянии уменьшить стресс [8; 9].

А. S. Panicker, S. Ramesh указывают, что стратегии разъединения, связанные с уходом, желаемым мышлением и избеганием, рассматриваются как формы ухода от других аспектов стрессовой среды и дистанцирования от них. В этих стратегиях сочетаются эмоционально-ориентированные и пассивные формы преодоления, и считается, что они неэффективны в управлении стрессом в долгосрочной перспективе [10].

J. C. Stevenson, A. Millings, L.-M. Emerson полагают, что последствия использования неадаптивного поведения, связанного с преодолением трудностей, негативно влияют на наше психологическое благополучие, даже когда они используются в сочетании с механизмами устойчивого психического функционирования. Такие результаты подтверждают важность обучения и реализации адаптивных и проактивных стратегий выживания в качестве средства для поощрения и поддержания позитивного психического здоровья и психологического благополучия [11].

По мнению Э. Ф. Зеера предикторами жизнеспособности выступает осознанная саморегуляция поведения

и деятельности. Из этого следует предположение о том, что саморегуляции взаимосвязана с копинг-стратегиями как показателями жизнеспособности [12].

На взаимосвязь саморегуляции и копинг-стратегий указывали И. В. Шагарова (в условиях потери работы) [13], Т. Н. Банщикова, М. Л. Соколовский (в условиях акультурации) [14]. На наш взгляд, важно изучить взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в раннем юношеском возрасте в условиях обучения в вузе.

В большинстве теоретических концепций саморегуляция рассматривается как системно организованный процесс внутренней активности человека по инициации, поддержанию и управлению разными формами произвольной активности, направленной на достижение принимаемых им целей (О. С. Конопкин, В. И. Моросанова, Г. С. Прыгни и др.).

Саморегуляция активно рассматривается в работах многих отечественных (Л. Г. Дикая, А. Б. Леонова, В. И. Моросанова, Т. Н. Банщикова и др.) и зарубежных психологов (S. P. Brown, R. A. Westbrook,

G. Challagalla, C. S. Carver, M. F. Scheier и др.).

Саморегуляция – это внутренняя целенаправленная активность человека, направленная на построение модели окружающего мира и оптимальной адаптации к ней. К основным звеньям саморегуляции В. И. Моросанова относит планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов, а к регуляторным личностным свойствам – самостоятельность, надежность, пластичность [15].

Цель исследования – выявить взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте.

## 2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Методологическая основа исследования:

– структурно-функциональный подход (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий и др.);

– ресурсный подход (Frydenberg, Lewis);

– комплексный подход к исследованию совладания (Т. В. Корнилова, Е. В. Битюцкая).

Методики исследования:

1. Преодоление трудных жизненных ситуаций Янке и Г. Эрдманна (адаптация Н. Е. Водопьяновой).

2. Опросник совладания со стрессом COPE К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба (адаптация Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычева, В. Ю. Шевяховой).

3. Стиль саморегуляции поведения (В. И. Моросанова).

В исследовании приняли участие студенты первого курса г. Шадринск Курганской области в возрасте 18-19 лет:

– девушки (n = 15) юноши (n = 15) факультета физической культуры;

– девушки (n = 13) юноши (n = 10) факультета технологии и предпринимательства;

– девушки (n = 23) и юноши (n = 36) гуманитарного факультета;

– девушки (n=46) и юноши (n = 1) педагогического факультета;

– девушки (n=10) и юноши (n = 8) факультета информатики, математики и физики.



### 3 Результаты (Results)

На первом этапе исследования нами были изучены копинг-стратегии первокурсников. Результаты методи-

ки «Преодоление трудных жизненных ситуаций» представлены в Таблице 1.

Таблица 1 — Средние значения копинг-стратегий девушек и юношей (Методика «Преодоление трудных жизненных ситуаций»)  
Table 1 — Average values of coping strategies of girls and boys (The method «Overcoming difficult life situations»)

	Показатель	Девушка, n = 107		Юноша, n = 70	
		Среднее значение по выборке, максимальное значение – 24	Стандартное отклонение от среднего значения	Среднее значение по выборке, максимальное значение – 24	Стандартное отклонение от среднего значения
1	2	3	4	5	6
1.	Снижение значения стрессовой ситуации	17,12	3,86	15,56	5,15
2.	Самоодобрение	15,87	3,89	15,94	3,87
3.	Самооправдание	15,65	3,53	14,54	2,91
4.	Отвлечение	17,55	3,52	18,75	3,71
5.	Замещение	19,05	4,60	17,62	4,61
6.	Самоутверждение	18,64	3,65	18,08	3,88
7.	Психомышечная релаксация	18,65	4,26	18,18	5,24
8.	Контроль над ситуацией	18,71	3,45	18,83	4,12
9.	Самоконтроль	18,85	3,59	18,70	3,49
10.	Позитивная самомотивация	20,47	4,45	18,91	4,78
11.	Поиск социальной поддержки	17,86	3,66	18,45	4,64

Окончание таблицы 1.

1	2	3	4	5	6
12.	Антиципирующее избегание	17,24	3,71	18,56	4,07
13.	Бегство от стрессовой ситуации	13,58	3,50	13,40	3,35
14.	Социальная замкнутость	12,98	3,73	12,94	3,09
15.	«Заезженная пластинка»	17,87	6,43	18,02	5,11
16.	Беспомощность	13,23	5,15	13,13	3,13
17.	Жалость к себе	14,46	7,98	12,48	4,15
18.	Самообвинение	15,97	7,38	16,83	4,11
19.	Агрессия	12,90	4,86	13,27	4,99
20.	Прием лекарств	9,01	3,25	8,86	3,78

Результаты опросника совладания со стрессом COPE представлены в Таблице 2.

Таблица 2 — Средние значения копинг-стратегий девушек и юношей (Опросник совладания со стрессом COPE)  
Table 2 — Average values of coping strategies of girls and boys (Questionnaire coping with stress COPE)

1	Показатель	Девушка, n = 107		Юноша, n = 70	
		Среднее значение по выборке, максимальное значение – 16	Стандартное отклонение от среднего значения	Среднее значение по выборке, максимальное значение – 16	Стандартное отклонение от среднего значения
2	3	4	5	6	
1.	Позитивное переформулирование и личностный рост	12,67	2,83	13,43	2,03
2.	Мысленный уход от проблемы	10,53	2,62	10,70	3,18

Е. А. Шерешикова, О. В. Коновалова

Окончание таблицы 2.

1	2	3	4	5	6
3.	Концентрация на эмоциях и их активное выражение	12,07	5,85	10,02	2,40
4.	Использование инструментальной социальной поддержки	12,28	2,94	12,56	2,70
5.	Активное совладание	12,92	3,79	12,32	2,60
6.	Отрицание	9,03	2,86	9,05	2,52
7.	Обращение к религии	8,79	3,93	7,10	2,75
8.	Юмор	9,84	3,77	10,59	3,94
9.	Поведенческий уход от проблемы	9,09	3,04	8,45	2,58
10.	Сдерживание	10,18	2,76	10,16	2,53
11.	Использование эмоциональной социальной поддержки	11,80	4,29	12,05	3,73
12.	Использование успокоительных	6,25	3,18	6,81	3,23
13.	Принятие	11,34	3,14	11,51	2,41
14.	Подавление конкурирующей деятельности	12,46	6,27	12,32	2,88
15.	Планирование	12,63	4,78	12,18	2,73

Взаимосвязь эвентьев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте

Данные таблиц 1 и 2 показывают, что у девушек и юношей преобладают следующие способы преодоления трудных жизненных ситуаций: самоутверждение, психомышечная

релаксация, контроль над ситуацией, самоконтроль, позитивная самомотивация. У девушек выражено замещение, у юношей – отвлечение, поиск социальной поддержки, антиципи-

рующее избегание. Статистически значимых различий между юношами и девушками выявлено не было. В целом можно утверждать, что для первокурсников характерно использование позитивных стратегий: отвлечение от стресса, т.е. обращение к позитивным ситуациям, состояниям, исключающим стресс, а также действия по контролю стрессовой ситуации, собственные реакции и приписывание себе способностей для его определения.

Девушки и юноши, сталкиваясь с трудностями, чаще обдумывают свои действия в отношении трудной жизненной ситуации, совершают попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе, стремятся получить совет, совершают действия на преодоление, иногда отвлекаются другими видами активности, иногда фокусируются на неприятных эмоциях.

Студенты в целом используют конструктивные стратегии преодоления, которые направлены на активное разрешение ситуации с использованием помощи других.

Результаты исследования Т. В. Ледовской, О. А. Резчиковой показали,

что наиболее эффективно студенты решают проблемы с помощью эмоциональных, а не когнитивных копинг-стратегий [16]. Т. Н. Банщикова, М.Л. Соколовский выявили, что у российских студентов более выражены такие стратегии преодоления, как импульсивные, агрессивные действия [17]. Н. Н. Авраменко доказала, что большинство студентов предпочитают следующие стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: плановое решение проблемы; поиск социальной поддержки; противостоящее совладание, что частично согласуется с результатами нашего исследования [18].

Д. С. Панькина, М. В. Алаева выявили, что большая часть студентов-психологов использует копинг-стратегии, направленные на разрешение задач, проблем (проблемно-ориентированный копинг); у большей части студентов выявлен средний уровень использования таких копинг-стратегий, как проблемно-ориентированный, эмоционально-ориентированный, ориентированный на избегание, отвлечение и социальное отвлечение [19].

На втором этапе исследования нами были изучены звенья саморегуляции первокурсников. Результаты

методики «Стиль саморегуляции поведения» представлены в таблицах 3, 4.

Таблица 3 — Средние значения показателей-звеньев саморегуляции первокурсников

Table 3 — Average values of indicators of freshmen's self-regulation

	Показатель	Девушка, n = 107		Юноша, n = 70	
		Среднее значение по выборке, максимальное значение – 9	Стандартное отклонение от среднего значения	Среднее значение по выборке, максимальное значение-9	Стандартное отклонение от среднего значения
1.	Планирование	6,16	1,77	6,29	1,45
2.	Моделирование	4,98	1,67	5,89	1,80
3.	Программирование	5,72	1,72	6,32	1,82
4.	Оценивание	5,57	1,67	5,91	1,40
5.	Гибкость	6,17	1,91	6,54	1,93
6.	Самостоятельность	5,49	2,02	5,40	1,95
7.	Саморегуляция	29,28 (46)	7,03	31,32 (46)	9,29

Таблица 4 — Распределение испытуемых по уровням звеньев саморегуляции, %

Table 4 — Levels of freshman self-regulation links

	Звено саморегуляции	Девушка (уровень)			Юноша (уровень)		
		Низкий, % (100 %)	Средний, % (100 %)	Высокий, % (100 %)	Низкий, % (100 %)	Средний, % (100 %)	Высокий, % (100 %)
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Планирование	5,6 (< 3)	49,5 (4-6)	44,9 (> 7)	0 (< 3)	54 (4-6)	46 (> 7)
2.	Моделирование	17,8 (< 3)	64,4 (4-6)	17,8 (> 7)	5,4 (< 3)	62,2 (4-6)	32,4 (> 7)

Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте

Окончание таблицы 4.

1	2	3	4	5	6	7	8
3.	Программирование	22,4 (< 4)	63,6 (5-7)	14 (> 8)	18,9 (< 4)	48,7 (5-7)	32,4 (> 8)
4.	Оценивание	12,1 (< 3)	76,7 (4-6)	11,2 (> 7)	8,1 (< 3)	59,5 (4-6)	32,4 (> 7)
5.	Гибкость	22,4 (< 4)	45,8 (5-7)	31,8 (> 8)	19 (< 4)	40,5 (5-7)	40,5 (> 8)
6.	Самостоятельность	25,2 (< 4)	58,9 (5-7)	15,9 (> 8)	40,5 (< 4)	43,2 (5-7)	16,2 (> 8)
7.	Саморегуляция	17,7 (< 23)	52,3 (24-32)	30 (>33)	21,6 (< 23)	43,2 (24-32)	35,2 (> 33)

У первокурсников наиболее выраженными являются звенья саморегуляции: планирование и гибкость. У юношей моделирование ( $t = 5.1$ ;  $p \leq 0.01$ ) и оценивание ( $t = 3.6$ ;  $p \leq 0.01$ ) более выражены, чем у девушек. Исследование Э. Ф. Зеера, Л. Н. Степановой показало, что самый большой процент студентов (50 %) с высоким уровнем саморегуля-

ции поведения – это первокурсники [20].

На третьем этапе исследования нами осуществлялся корреляционный анализ показателей-звеньев саморегуляции и копинг-стратегий у девушек и юношей. Значимые корреляционные связи представлены в таблицах 5, 6.

Таблица 5 — Значимые корреляционные связи между звеньями саморегуляции и копинг-стратегиями (Методика «Преодоление трудных жизненных ситуаций»)

Table 5 — Significant correlations between self-regulation links and coping strategies (The method «Overcoming difficult life situations»)

№ п/п	Показатель	Планирование, г	Моделирование, г	Программирование, г	Оценивание, г	Гибкость, г	Самостоятельность, г	Саморегуляция, г
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Самоодобрение	—	—	—	—	,264*	,239*	—
2.	Самооправдание	—	—	—	—	,216*	,353*	—
3.	Отвлечение	—	—	—	—	,323** ,509**	—	—
4.	Замещение	—	— ,468**	—	—	—	— ,318**	—
5.	Самоутверждение	,314**	,258*	,333**	,216*	,407**	—	,287* ,329**
6.	Контроль над ситуацией	,266*	—	,538**	,405**	—	,328**	,473**
7.	Самоконтроль	—	,459**	,351**	—	,202* ,406**	—	,382**
8.	Позитивная самомотивация	,207*	,225*	,205* ,397**	,380** ,385**	,277* ,442**	,352**	,314** ,436**
9.	Поиск социальной поддержки	,325**	—	,489**	—	,203* ,360**	—	,480**
10.	Антиципирующее избегание	,268*	—	,355**	—	—	—	—
11.	Бегство от стрессовой ситуации	—	— ,388**	—	— ,269*	—	—	— ,193*
12.	Социальная замкнутость	— ,257*	— ,217*	—	—	— ,286* ,347**	—	—

Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте

Окончание таблицы 5.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	«Заезженная пластинка»	—	— ,229*	,359**	—	—	—	—
14.	Беспомощность	—	— ,309**	—	—	— ,456**	—	—
15.	Жалость к себе	—	— -,209* -,466**	-	— ,193*	—	—	—
16.	Самообвинение	—	— ,249*	,369**	— ,201*	—	— ,358**	— ,338**
17.	Агрессия	—	— ,371**	—	— ,204*	—	— ,290*	—
18.	Прием лекарств	—	— ,213*	—	—	—	—	—

Примечание: \*\* –  $p \leq 0,01$ , \* –  $p \leq 0,05$ ; девушки (юноши)

Таблица 6 — Значимые корреляционные связи между звеньями саморегуляции и копинг-стратегиями

(Опросник совладания со стрессом COPE)

Table 6 — Significant correlations between self-regulation links and coping strategies (Questionnaire coping with stress COPE)

№ п/п	Показатель	Планирование, r	Моделирование, r	Программирование, r	Оценивание, r	Гибкость, r	Самостоятельность, r	Саморегуляция, r
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Позитивное переформулирование	—	— ,387*	—	—	— ,240*	—	—
2.	Мысленный уход от проблемы	—	— - ,328** — ,420**	— - ,384**	— ,252*	—	— ,521**	— ,613**
3.	Активное совладание	,289**		,334**		,454**	,218*	,427**

Е. А. Шерешкова, О. В. Коновалова



Окончание таблицы 6.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Юмор	—	— ,532**	— ,329**	— ,288* — ,337**	— ,223	— ,217* — ,393**	—
5.	Поведенческий уход от проблемы	—	— ,455** — ,399**	— —,287*	— ,356**	— ,239* — ,429**	—	—,252*
6.	Сдерживание совладания	,236*	— ,287*	—	—	— ,420**	—,300*	— ,363**
7.	Эмоциональная социальная поддержка	,450**	,355**	,388**	— ,202* ,271*	,245*	,250* ,245*	,506**
8.	Использование успокоительных	— ,207* — ,419**	— ,292**	—,252*	— ,269*	— ,262* — ,364**	—	— ,338** —,231*
9.	Подавление конкурирующей деятельности	,528**	—	—	—	,262*	,212*	—
10.	Планирование	,276*	—	,204* ,404**	—	,291** ,394**	—	,237*

Примечание: \*\* –  $p \leq 0,01$ , \* –  $p \leq 0,05$ ; девушки (юноши)

У девушек и у юношей выявлены положительные и отрицательные взаимосвязи показателей-звеньев саморегуляции с копинг-стратегиями.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Результаты исследования показали, что между звеньями саморегу-

ляции и копинг-стратегиями существуют положительные и отрицательные корреляционные связи, что проявляется в половых и индивидуальных особенностях преодоления трудных ситуаций девушками и юношами.

Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте

Так, чем выше у девушек потребность в осознанном планировании своей деятельности, тем чаще они в трудной ситуации стремятся обеспечить себе успех, планировать шаги по преодолению проблемы, взять под контроль ситуацию, затормозить деятельность, препятствующую совладанию, ищут эмоциональной поддержки, стремятся предотвратить такую ситуацию в будущем. Юноши с развитым планированием в большей степени нацелены на поиск помощи, поддержки, ожидания подходящего момента для решения проблемы и в меньшей степени склонны принимать спиртное или курить в качестве успокоительного.

Девушки, способные анализировать внешние и внутренние значимые условия деятельности, в большей степени стремятся к успеху в трудной ситуации и способны к самомотивации на преодоление, склонны извлекать пользу из преодоления. Чем ниже способность девушек к анализу условий деятельности и выбору адекватных действий, тем в большей степени они стремятся отстраниться от решения проблемы, не думать о ней. В этом случае они предрасположены к замк-

нутости, беспомощности, жалости к себе, самообвинении, агрессии и приеме лекарств или алкоголя как к защитным формам поведения. Юноши с высоким моделированием стремятся к контролю эмоций, ищут эмоциональную поддержку. Чем ниже у юношей моделирование, тем в большей степени они стараются не думать о проблеме, ничего не делать, сдерживать отрицательные эмоции, жалеть себя, много шутить.

У девушек потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей взаимосвязана с самомотивацией, планированием решения проблемы, контролем над проблемной ситуацией, предотвращением трудной ситуации, а у юношей – с самоутверждением, контролем эмоций, сохранением самообладания, активным преодолением, самомотивацией, поиском социальной помощи, эмоциональной поддержки, самообвинением, постоянным обдумыванием ситуации. Чем меньше девушки продумывают план своих действий, тем в большей степени они предпочитают ничего не делать для решения проблемы и шутить, смеяться. Юноши в этом случае

стараясь не думать о проблеме, употребляют спиртное или сигареты как успокоительное.

Сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов деятельности у девушек взаимосвязана со стремлением к успеху и контролем ситуации, самомотивацией, у юношей – с самомотивацией и поискам поддержки. Чем ниже способность у девушек к самооцениванию, чем выше желание не думать о проблеме и ничего не предпринимать, жалеть себе, обвинять, шутить или проявлять агрессию. Юноши с низкой способностью самооценивания деятельности используют юмор.

У девушек способность быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий взаимосвязана с самоодобрением, самооправданием, отвлечением, самоконтролем, самомотивацией, поиском поддержки, планированием решения проблемы, у юношей – с отвлечением, самоконтролем, планированием, поиском поддержки, самомотивацией.

Ригидные девушки склонны к социальной замкнутости в случае проблемной ситуации, ощущению беспо-

мощности, стремлению ничего не предпринимать и принимать успокоительные. Ригидные юноши стараются сдерживать эмоции в трудной ситуации и ничего не предпринимать, успокаиваться спиртным или курением.

Чем самостоятельнее проявляют себя девушки в деятельности, тем выше у них приписывание себе меньшего стресса в сравнении с другими, поиск социальной поддержки, сочувствия, смех, контроль над ситуацией, прекращение деятельности, мешающей решению проблемы, агрессия, тем ниже отвлечение от решения проблемы, у юношей в этом случае выше поиск сочувствия, поддержки, самомотиваций; ниже стремление подавлять эмоции, отстранение от проблемы, юмор.

И. И. Ветрова выявила, что высокий уровень когнитивного, волевого и эмоционального контроля связан с использованием стратегий совладения, направленных на решение проблемы, поиск социальной поддержки или отвлечение, что также связано с невысоким уровнем тревожности и общей приспособленностью в основных жизненных сферах [21].

В современных психологических исследованиях внимание уделяется выявлению детерминант копинг-стратегий: экзаменационного стресса (А. Ю. Малёнова, Л. В. Каширина, К. В. Краева, И. К. Верба, А. Г. Илюхин), коммуникативной активности (А. В. Маркер, А. М. Хандархаев, С. А. Васюра, Я. П. Коробейникова), ценности (А. Е. Беляков), творческого потенциала (И. В. Малышев), интеллекта (И. В. Борисова, М. А. Нутрикова, Т. Н. Цыганкова, З. Ф. Файзулина, Э. И. Муртазина, К. И. Корнев, А. А. Горбунова), самосознания (С. А. Русина, Э. И. Муртазина, А. Р. Дроздикова-Зарипова, Р. Ш. Касимова), личностной тревожности (К. И. Корнев, А. А. Горбунова), саморегуляции (К. И. Корнев, А. А. Горбунова, Т. Н. Банщикова, М. Л. Соколовский, И. Г. Ветрова).

Результаты данного исследования раскрывают половые различия взаимосвязи звеньев саморегуляции и копинг-стратегий, в том числе механизмов психологической защиты у девушек и юношей.

Результаты исследования дают возможность предположить, что девушки, у которых сформированы на-

выки осознанной саморегуляции, сталкиваясь с трудной ситуацией с большей вероятностью способны справиться с ней путем ее активного разрешения за счет мотивирования себя на преодоление, планирования решения, контроля над своими действиями, а также позитивного переформулирования проблемы. Юноши с развитой саморегуляцией в трудной ситуации стремятся «взять себя в руки», успокоиться и приписать себе возможность справиться с ситуацией и обращаются к поиску помощи извне, людей, которые могут оказать разного рода поддержку, в том числе, и эмоциональную.

Девушки и юноши, у которых не развита осознанная саморегуляция, с большей вероятностью сталкиваясь с проблемой, будут пытаться отстраниться от нее, не думать о ней и ничего не предпринимать, возможно, будут отвлекаться, принимать алкоголь, много шутить, обвинять себя.

Результаты исследования обогащают научное знание сведениями о половых различиях механизмов копинг-поведения в юношеском возрасте и могут быть использованы для планирования психологической ра-

боты по развитию жизнеспособности юношей и девушек.

### 5 Заключение (Conclusion)

1. У первокурсников в трудной ситуации преобладают конструктивные копинг-стратегии: самоутверждение, психомышечная релаксация, контроль над ситуацией, самоконтроль, позитивная самомотивация.

2. У первокурсников наиболее выраженными являются звенья саморегуляции: планирование и гибкость. У юношей моделирование и оценивание более выражены, чем у девушек.

3. У девушек звенья саморегуляции положительно коррелируют с копингом, ориентированным на разрешение проблемы, и отрицательно с избегающим копингом, частично с эмоционально-ориентированным ко-

пингом. У девушек звенья саморегуляции положительно коррелируют с контролем над ситуацией и планированием решения проблемы.

4. У юношей звенья саморегуляции положительно коррелируют с эмоционально-ориентированным копингом и отрицательно с избегающим копингом, частично с копингом, ориентированным на разрешение проблем. У юношей звенья саморегуляции положительно коррелируют с поиском эмоциональной поддержки.

### 6 Благодарности (Acknowledgments)

Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку ФГБОУ ВО «ШГПУ», грант, договор № 46Н от 22 января 2019 года.

### Библиографический список

1. Folkman S., Lazarus R. S., Gruen R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 296 с.
3. Folkman S., Lazarus R.S. Coping and emotion // Monat A. and Richard S. Lazarus. *Stress and Coping*. N.-Y., 1991. С. 207-227.
4. Авраменко Н. Н. Представления студентов о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 4. С. 147-152.

5. Анненкова Е. А. Личностные детерминанты оценки тяжести трудных жизненных событий и выбора стратегий совладания // Российский психологический журнал. 2009. №5. С. 49-51.
6. Ramos F. P., Enumo S. R., Pereira de Paula K. M. (2015) Motivational Theory of Coping: A developmental proposal for the analysis of coping with stress *Estud. psicol. (Campinas)* vol.32 no.2 Campinas abr./jun. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200011>.
7. Holmgren R., Nilsson Sundström E., Levinsson H., Ahlström R. Coping and financial strain as predictors of mental illness in over- indebted individuals in Sweden(2019 ) *Scandinavian Journal of Psychology* 60(1), с. 50-58. <https://doi.org/10.1111/sjop.12511>.
8. Orgeta, V. & Orrell, M. (2014). Coping styles for anxiety and depressive symptoms in community-dwelling older adults. *Clinical Gerontologist*, 37, 406–417. <https://doi.org/10.1080/07317115.2014.907590>.
9. Roohafza, H. R., Afshar, H., Keshteli, A. H., Mohammadi, N., Feizi, A., Taslimi, M. & Adibi, P. (2014). What's the role of perceived social support and coping styles in depression and anxiety? *Journal of Research in Medical Sciences*, 19, 944. <http://dx.doi.org/10.4103/2277-9175.190938>.
10. Panicker, A.S., Ramesh, S. (2019) Psychological status and coping styles of caregivers of individuals with intellectual disability and psychiatric illness *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 32(1), с. 1-14 <https://doi:10.1111/jar.12496>.
11. Stevenson, J.C., Millings, A., Emerson, L.-M. (2019) Psychological Well-being and Coping: the Predictive Value of Adult Attachment, Dispositional Mindfulness, and Emotion Regulation *Mindfulness* 10(2), с. 256-271 <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0970-8>.
12. Зеер Э. Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 69-76.
13. Поваренков Ю. П., Шагарова И. В. Личностные детерминанты копинг-поведения в ситуации потери работы // Ярославский педагогический вестник. 2006. №2. С. 44-51.
14. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л. Особенности взаимосвязи показателей осознанной саморегуляции и параметров совладающего поведения у российских и зарубежных студентов в условиях аккультурации // Образование личности. 2017. № 4. С. 114-121.
15. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 121-127.
16. Ледовская Т. В., Резчикова О. А. Динамика защитного и совладающего поведения студентов на разных курсах обучения // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 194-200.
17. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л. Копинг-стратегии в структуре осознанной саморегуляции: кросскультурные характеристики // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии Результаты и перспективы развития. Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. Москва, 2017. С. 423-431.
18. Авраменко Н. Н. Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов // Вестник Костромского государственного университета.

ного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 3. С. 128-132.

19. Панькина Д. С., Алаева М. В. Копинг-стратегии психологов-первокурсников // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2015. № 1. С. 190-195.

20. Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н. Психологические особенности взаимосвязи прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 46-52.

21. Ветрова И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте: соотношение стратегий совладания, контроля поведения и психологических защит // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339. С. 135-138.

**E. A. Shereshkova <sup>1</sup>, O. V. Konovalova <sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-9866-4830

Associate Professor, Candidate of Sciences

(Psychology), Associate Professor of Department of Developmental psychology and Pedagogical psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

*E-mail: elenashereshkova@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0003-2807-5648

Associate Professor, Candidate of Sciences

(Psychology), Associate Professor of Department of Developmental psychology and Pedagogical psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

*E-mail: olgak1997@mail.ru*

## RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION AND COPING STRATEGIES IN YOUTH

### Abstract

*Introduction.* The article presents the results of a correlational study of self-regulation and coping strategies in adolescence. Adolescence is a period of active development of resilience resources. These include coping strategies and self-regulation.

The aim of the study is to identify the relationship between self-regulation and coping strategies in adolescence.

*Materials and Methods.* The study used questionnaires. We used the Pearson correlation coefficient, the student criterion. Girls (n = 107) and boys (n = 70) participated in the study.

*Results.* The results of the study showed that in girls self-regulation is positively correlated with problem-oriented coping and negatively correlated with avoidance of coping, and partially correlated with emotionally-oriented coping. In young men, self-regulation is positively correlated with emotionally-oriented coping and negatively with coping avoidance, partly with coping-oriented coping.

*Discussion.* The results obtained make it possible to understand the interconnection of domestic resources of resilience in adolescence and their sex differences.

*Conclusion.* The authors concluded that there is a relationship between self-regulation links and coping strategies in adolescence. Identified sex differences of this relationship.

**Keywords:** coping, coping behavior, coping strategies, self-regulation, self-regulation links.

**Highlights:**

Self-affirmation, psychomuscular relaxation, control over the situation, self-control, positive self-motivation prevail in boys and girls;

Among girls and boys the most pronounced are the self-regulation links: planning and flexibility;

Positive and negative correlations were found between the links of self-regulation and coping strategies in boys and girls.

### References

1. Folkman S., Lazarus R. S., Gruen R. J., & DeLongis, A. (1986) Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579.
2. Kryukova T. L. (2010) *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni*. Kostroma : KGU im. N.A. Nekrasova, 296. (In Russian).



3. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N.-Y., 1991. C. 207-227
4. Avramenko N. N. (2015) *Predstavleniya studentov o trudnykh situatsiyakh i strategiyakh sovladayushchego povedeniya v nikh* [Representations of students on difficult situations and on coping strategies in them]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. T. 21. № 4, 147-152 (In Russian).
5. Annenkova E. A. (2009) *Lichnostnye determinanty otsenki tyazhesti trudnykh zhiznennykh sobytii i vybora strategii sovladaniya* [Personal Determinants of Perception of Adverse Life Situations and Choice of Coping Strategies] Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. №5, 49-51 (In Russian).
6. Ramos F. P., Enumo S. R., Pereira de Paula K. M. (2015) Motivational Theory of Coping: A developmental proposal for the analysis of coping with stress Estud. psicol. (Campinas) vol. 32. no.2 Campinas abr./jun. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200011>.
7. Holmgren R., Nilsson Sundström E., Levinsson H., Ahlström R. Coping and financial strain as predictors of mental illness in over- indebted individuals in Sweden(2019 ) Scandinavian Journal of Psychology 60(1), c. 50-58 <https://doi.org/10.1111/sjop.12511>.
8. Orgeta, V. & Orrell, M. (2014). Coping styles for anxiety and depressive symptoms in community-dwelling older adults. Clinical Gerontologist, 37, 406–417. <https://doi.org/10.1080/07317115.2014.907590>.
9. Roohafza H. R., Afshar H., Keshteli A. H., Mohammadi N., Feizi A., Taslimi M. & Adibi P. (2014) What's the role of perceived social support and coping styles in depression and anxiety? Journal of Research in Medical Sciences, 19, 944. <http://dx.doi.org/10.4103/2277-9175.190938>.
10. Panicker A. S., Ramesh S. (2019) Psychological status and coping styles of caregivers of individuals with intellectual disability and psychiatric illness Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 32(1), c. 1-14. <https://doi:10.1111/jar.12496>.
11. Stevenson J.C., Millings A., Emerson L.-M. (2019) Psychological Well-being and Coping: the Predictive Value of Adult Attachment, Dispositional Mindfulness, and Emotion Regulation Mindfulness 10(2), c. 256-271 <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0970-8>.
12. Zeer E. F. (2015) *Social'no-psihologicheskie aspekty razvitiya zhiznesposobnosti i formirovaniya zhiznestojkosti cheloveka* [Social and psychological aspects of development of viability and formation of resilience of man] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. № 8. P. 69-76 (In Russian).
13. Povarenkov Yu. P., Shagarova I. V. (2006) Lichnostnye determinanty koping-povedeniya v situatsii poteri raboty // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. №2, 44-51 (In Russian).
14. Banshchikova T. N., Sokolovskii M. L. (2017) *Osobennosti vzaimosvyazi pokazatelei osoznannoi samoregulyatsii i parametrov sovladayushchego povedeniya u rossiiskikh i zarubezhnykh studentov v usloviyakh akkul'turatsii* [Peculiarities of interrelation between conscious self-regulation components and coping behaviour of russian and international students evaluated in acculturation conditions] Obrazovanie lichnosti. № 4, 114-121 (In Russian).

15. Morosanova V. I. (1991) Stilevye osobennosti samoregulyatsii lichnosti // Voprosy psikhologii. № 1, 121-127 (In Russian).

16. Ledovskaya T. V., Rezchikova O. A. (2015) *Dinamika zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya studentov na raznykh kursakh obucheniya* [Dynamics of Students' Protective and "Coping-Behaviour" during Training at University] Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. № 4, 194-200 (In Russian).

17. Banshchikova T. N., Sokolovskij M. L. Koping-strategii v strukture osoznannoj samoregulyacii: krosskul'turnye harakteristiki // Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoj psikhologii Rezul'taty i perspektivy razvitiya. Otv. red. A. L. ZHuravlyov, V. A. Kol'cova. Moskva, 2017. P. 423-431.

18. Avramenko N. N. Rol' reflektivnyh processov v vybore strategij sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situatsiyami u studentov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2016. T. 22. № 3. P. 128-132.

19. Pan'kina D. S., Alaeva M. V. (2015) *Koping-strategii psikhologov-pervokursnikov* [Coping strategies psychologist freshmen] Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoi psikhologii. № 1, 190-195 (In Russian).

20. Zeer E. F., Stepanova L. N. (2017) *Psikhologicheskie osobennosti vzaimosvyazi prognosticheskikh sposobnostei i samoregulyatsii povedeniya studentov* [Psychological features of interrelation of prognostic abilities and self-regulation of behavior of students] Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. № 2, 46-52 (In Russian).

Vetrova I. I. (2010) *Razvitie regulyatsii povedeniya v podrostkovom vozraste: sootnoshenie strategii sovladaniya, kontrolya povedeniya i psikhologicheskikh zashchit* [Development of behaviour regulation in adolescence: the correlation between behaviour coping, control and defence mechanisms] Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. № 339, 135-138 (In Russian).

## Обзорные статьи

DOI: 10.25588/CSPU.2019.27.22.020

УДК 151.8

ББК 88.52

**Е. А. Василенко**

ORCID № 0000-0003-3463-6317

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

*E-mail: vasilenkoea@cspu.ru*

### ПРОБЛЕМА СУЩНОСТИ И ФУНКЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА В ПСИХОЛОГИИ

#### Аннотация

В статье обоснована актуальность теоретического осмысления понятия «социальный стресс» в психологической науке. Цель статьи состоит в том, чтобы представить обзор эмпирических исследований и попыток теоретического осмысления сущности социального стресса и на этой основе сформулировать свое видение его функций, специфики и видов вызывающих его стрессоров.

Представленный обзор выявил слабость теоретических обобщений в области изучения социального стресса при наличии довольно большого количества исследований, посвященных изучению его частных аспектов.

В статье сделана попытка определить круг стрессоров, которые вызывают возникновение социального стресса, представлена их классификация.

Анализ эмпирических материалов позволил сделать вывод о том, что социальный стресс выполняет следующие функции:

- 1) позволяет личности дать обобщенную эмоциональную оценку своего взаимодействия с социальной средой,
- 2) индуцирует выработку индивидуального поведения, направленного на оптимизацию своего взаимодействия с социальной средой,
- 3) может мобилизовать человека (и группы людей) на формирование общественной и политической активности, направленной на изменение группового взаимодействия, на улучшение социальной ситуации.

Отмечена необходимость комплексных исследований социального стресса и его влияния на социально-психологическую адаптацию личности.

**Ключевые слова:** стресс, психологический стресс, социальный стресс, функции стресса, социально-психологическая адаптация личности.

**Основные положения:**

- представлен обзор эмпирических исследований и опыта теоретического осмысления сущности социального стресса,
- выявлена слабость теоретических обобщений в области изучения социального стресса при наличии довольно большого количества исследований, посвященных изучению его частных аспектов,
- выдвинуто авторское видение функций социального стресса,
- определены основные группы социальных стрессоров.

Понятие «социальный стресс» все активнее используется в психологической науке. Это обусловлено повышением психологической напряженности жизни современного человека: возрастанием объема и разнообразия перерабатываемой информации, скорости принятия решений, со-

вмещения различных видов социальной активности, возникновения глобальных социально-экономических, политических, экологических проблем, влияющих практически на каждого жителя Земли.

В психологической науке исследования социального стресса начались

в еще в 1960-1970-х гг. Однако при наличии довольно большого количества исследований, посвященных *отдельным аспектам* социального стресса, практически отсутствует единое понимание сущности этого феномена, его функций, не определен спектр стрессоров, вызывающих его возникновение. До сих пор используются различные, близкие по смыслу термины, обозначающие указанный феномен («психосоциальный стресс», «социально-психологический стресс», «стресс в обществе»).

В настоящей статье мы ставим своей целью представить обзор эмпирических исследований и теоретического осмысления сущности социального стресса в психологической науке и на этой основе сформулировать свое видение сущности и функций этого вида стресса, специфики вызывающих его стрессоров.

К числу ученых, в работах которых начала формироваться проблематика исследования социального стресса, можно отметить таких американских исследователей, как В. S. Dohrenwend, В. Р. Dohrenwend, S. Levine, N. A. Scotch, E. Gross, H. Kaplan,

G. C. Gleser, В. L. Green, С. Winget. В работах этих ученых началось изучение таких видов стресса, которые вызываются стимулами, порождаемыми обществом.

Исследования В. S. Dohrenwend, В. Р. Dohrenwend показали, что самостоятельный вид стресса связан с принадлежностью к определенной социальной группе, страте общества; особенно это касается низших слоев общества, члены которых ощущают выраженный психологический стресс [1]. Е. Gross сделал вывод о существовании организационного стресса, источником которого является специфическое напряжение, существующее в организации [2]. В работе S. H. Croog были обобщены результаты многих исследований семейных проблем и было выдвинуто представление о стрессе, возникающем в семье [3]. В работе G. C. Gleser, В. L. Green, С. Winget был исследован стресс, возникающий в экстремальных ситуациях [4]. Было отмечено, что высокий уровень подверженности социальному стрессу связан с повышением заболеваемости [5].

В нашей стране среди пионеров исследований социального стресса можно назвать таких ученых, как Н. И. Наенко, Ф. Б. Березин, В. А. Бодров, исследовавших психическое состояние и эффективность деятельности человека в экстремальных условиях. В исследованиях Н. И. Наенко и В. А. Бодрова был исследован стресс, возникающий в работе специалистов, чья работа связана с переработкой интенсивного потока сложной, часто недостаточно определенной, меняющейся информации (диспетчеры, операторы ЭВМ и др.) [6; 7]. В работах Ф. Б. Березина, Л. Е. Панина было исследовано влияние на психофизическое состояние человека стресса, связанного с работой в экстремальных климатических условиях, например, на Крайнем Севере [8].

Так сформировалась новая проблемная область исследований. В 1970-1990-е гг. были изданы сборники работ различных исследователей, объединенных идеей изучения специфического стресса, источником которого является общество [9; 10].

В конце XX – начале XXI в. появилось много эмпирических исследований, посвященных *отдельным ас-*

*пектам* социального стресса, связанным с профессиональной деятельностью [11-19], с процессом обучения [20-22], с семейным неблагополучием или с конфликтом между работой и семьей [23-24], с миграцией и эмиграцией [25-27], с военными действиями [28-34], с информационной перегрузкой [7; 35-38], с проживанием в больших городах [39-42], с социально-экономическим положением [43-46], с принадлежностью к группам, выделенным по расовому, этническому, гендерному и другим признакам, с контактами между этими группами [47-52], с экологическим неблагополучием, экологическими и техническими катастрофами [53-57], с терроризмом [58-59].

Что же касается определений социального стресса, то первые из них появились уже в 1970-е гг. Так, E. Gross определил стресс в организации как социально-психологический феномен, психическое напряжение, возникающее в результате взаимодействия между личностью и социальной организацией, зависящий как от особенностей личности, так и от особенностей организации [2, p. 54].

В. S. Dohrenwend, В. P. Dohrenwend определили социальные стрессоры как объективные события, которые разрушают или угрожают разрушить обычную деятельность индивида. К таким событиям могут быть отнесены как ситуации, повышающие статус индивида, так и понижающие его; и в том, и в другом случае возникает социальный стресс, он связан с изменением положения человека в обществе [1, p. 115-116].

Более обобщенное определение сформулировал американский ученый Х. Каплан в конце 1990-х гг. В своей вводной статье к сборнику работ, посвященных психосоциальному стрессу, он отметил, что психосоциальный стресс имеет *социальное происхождение, обусловленность и проявляется в ситуациях социального взаимодействия*. Среди причин психосоциального стресса ученый перечислил, например, ролевое напряжение, негативные социальные события (перевороты, войны), критические жизненные ситуации, осознание или предвидение собственной или коллективной неуспешности [60].

В отечественной психологии одним из первых обратился к определению

сущности социального стресса Е. В. Руденский. Он использовал понятие «социально-психологический стресс». Это вид стресса, по мнению ученого, порождается общественными условиями, он возникает в периоды социальных трансформаций, проявляется в дезинтеграции диспозиционной системы и регуляции процессов социального функционирования личности, может способствовать ее виктимизации [61].

А. М. Меллер-Лейкюллер использует понятие «стресс в обществе» и рассматривает расстройства, связанные со стрессом. Среди причин стресса в обществе он называет интенсивные экономические и социальные изменения, приводящие к потере социального статуса и нарушению социальной идентичности у значительной части населения, а также войны и связанные с ними миграции [43]. Автор отметил, например, что в результате тяжелого социально-экономического кризиса и высокого уровня социального стресса среди жителей Восточной Европы в начале XXI века количество людей с умеренной депрессией было почти в два раза больше, чем среди жителей За-

падной Европы; смертность в группе мужчин среднего возраста в четыре раза выше [43, с. 6].

В работе Б. Андресена, Ф.-М. Старка и Я. Гросса используется понятие «социальный стресс» при анализе ситуации распространения пугающих слухов и панических реакций среди населения Германии после аварии на Чернобыльской АЭС [55]. Исследователи отметили, что недостаточная и пугающая информация способна вызвать стрессовые реакции широкого спектра. К их числу относятся:

– Эмоциональная обеспокоенность: чувство тревоги, беспокойства рефлексивные процессы, связанные с этим беспокойством.

– Информационные потребности: интерес к информации относительно пугающего фактора, а также поведение, ориентированное на поиск такой информации.

– Усилия к защите: все аспекты избегания действия вредных факторов, защиты себя и своих близких.

– Политические требования: все аспекты политических суждений и

намерений, касающихся борьбы против пугающих факторов.

– Реактивно-психотическая тенденция: проявления перцептивных aberrаций, магического мышления, необычных телесных ощущений [55, с. 11-12].

Б. Т. Величковский также использует понятие «социальный стресс», говоря о социально-экономических проблемах и высокой смертности в России в конце XX – начале XXI в. Он аргументирует введение термина «социальный стресс», отмечая, что этот вид стресса имеет свои особенности. Он наиболее заметен у людей, находящихся в зрелом, наиболее работоспособном возрасте, под его влиянием возникают заболевания широкого спектра, и, наконец, его возникновение связано с утратой мотивации деятельности [44]. Последнюю особенность автор считает ключевой. В ходе интенсивного социально-экономического кризиса резко упала оплата труда, она перестала выполнять свою стимулирующую роль в развитии производства, с одной стороны, и активности людей, с другой. Обнищание населения при-



вело к тому, что закономерно: население России начало уменьшаться примерно на миллион человек ежегодно [47, с. 27].

А. В. Шафиркин и А. С. Штемберг тоже используют понятие «социальный стресс», дополняя его понятием «психоэмоциональной напряженности», говоря об изменении психологического состояния населения России в 1990-е гг. Они отметили, что многократное снижение доходов населения, оказавшееся значительно ниже прожиточного минимума, привело к тому, что в психоэмоциональном состоянии большей части населения страны начали доминировать сначала тревога, а затем – длительно действующий эмоциональный стресс, переходящий в состояние глубокой депрессии [45, с. 30].

Представленный обзор показывает, что понятия «социальный стресс», «психосоциальный стресс» все чаще используются в литературе. Под ними подразумевают вид психологического стресса, **возникающий вследствие воздействия стрессоров социальной природы**. Он влияет на социально-психологическую адапта-

цию личности, ее психологическое состояние и социальное поведение.

Однако при всей кажущейся простоте и логичности такое определение социального стресса дает больше вопросов, чем ответов. Прежде всего, встает вопрос, **какие стрессоры можно считать социальными**. Еще Р. Лацарус выделил физический стресс, связанный с воздействием стрессоров физической природы, и психологический стресс, вызываемый различными психологическими стрессорами – стимулами и ситуациями, воспринимаемыми как угрожающие, а также процессами, основанными на следах эмоциональных переживаний [62]. Однако психологические стрессоры практически все связаны с социальными ситуациями, в которые вовлекается личность. Человек непрерывно живет в обществе, занимается деятельностью, организованной обществом, постоянно вступает в общественные отношения – с людьми, группами людей. Сама личность человека глубоко социальна; психологи самых разных направлений сходятся в том, что она складывается в непрерывном взаимо-

действии с обществом с самых первых дней его жизни. Сознание человека социально по своей природе, **поэтому практически все психологические стрессоры можно считать социальными.**

Однако такое расширительное толкование социальных стрессоров просто приведет к потере познавательного потенциала понятия «социальный стресс», к замене им понятия «психологический стресс».

Тогда необходимо определить круг стрессоров, которые вызывают возникновение социального стресса, разработать их классификацию. На основе анализа результатов имеющихся в науке эмпирических исследований мы выделили следующие основные **группы социальных стрессоров:**

1. Стрессоры, связанные с макросоциальными событиями и условиями жизни (политические, экономические, социальные условия жизни, интенсивные социальные изменения и пр.),

2. Стрессоры, связанные с изменением социального статуса человека, вхождением в новые для него

социальные группы, освоением их норм и ценностей; эти стрессоры запускают процесс адаптации личности к социальной группе, ее приспособление к ней,

3. Стрессоры, связанные с поддержанием семьи, ее требованиями к личности и проблемами функционирования,

4. Стрессоры, связанные деятельностью (профессиональной и учебной), ее требованиями к личности, а также отношениями в процессе деятельности,

5. Стрессоры, связанные с переработкой информации, ее неопределенностью, сложностью, обилием или недостаточностью, недостоверностью, в том числе с восприятием информации из СМИ,

6. Стрессоры, связанные с проживанием в больших городах, с интенсивным взаимодействием с людьми, в том числе контактами с незнакомыми людьми;

7. Стрессоры, связанные с войнами, участием в боевых действиях, вынужденными переселениями,

8. Стрессоры, связанные с миграцией и эмиграцией,

9. Стрессоры, связанные с террористической и криминальной угрозами,

10. Стрессоры, связанные с антропогенным воздействием на природу, экологическими и техногенными катастрофами,

11. Стрессоры, связанные с проблемами достижений и самореализации личности, трудностями реализации своих способностей и стремлений.

Указанный перечень не претендует на полноту и завершенность, но может явиться основой для дальнейшего осмысления проблемы. Имеющиеся в науке данные показывают, что *каждая из перечисленных групп стрессоров способна самостоятельно вызывать выраженный стресс* и влиять на качество социально-психологической адаптации личности. Интенсивная же нагрузка на нескольких уровнях одновременно часто ведет к дезадаптации [63, с. 13].

Теперь попробуем ответить на вопрос, какие же **функции** выполняет социальный стресс. Во многих работах отмечается негативное воздействие социального стресса на жизнедеятельность, психическое состояние

и здоровье человека [4; 5; 8; 11; 12; 16; 17; 18; 20; 22; 26; 27; 28; 29; 30; 33; 43; 44; 45; 55; 56]. Однако имеются сведения и о том, что низкая стимуляция со стороны социума также является стрессором [1, с. 115].

Очевидно, что любой стресс выполняет, в целом, адаптивную функцию. Это касается как психофизиологических сдвигов [64-66], так и психологических реакций. Так, в трансакционной модели Р. Лазаруса стресс рассматривается как процесс взаимодействия ситуации и личности, в ходе которого происходит оценка как стрессора и стрессирующей ситуации, так и возможностей личности к ее разрешению и достижению более качественной адаптации к условиям среды [62]. Таким образом, стрессовые реакции мобилизуют человека и участвуют в организации адаптивного поведения.

Социальный стресс, по нашему мнению, также выполняет *адаптивную роль* во взаимодействии личности и социальной среды. На наш взгляд, можно выделить следующие его функции:

1) социальный стресс позволяет личности дать *обобщенную эмоциональную оценку* своего взаимодействия с социальной средой,

2) социальный стресс индуцирует выработку *индивидуального поведения*, направленного на оптимизацию своего взаимодействия с социальной средой,

3) социальный стресс может *мобилизовать человека (и группы людей) на формирование общественной и политической активности*, направленной на изменение группового взаимодействия, на улучшение социальной ситуации.

Отметим, что последняя функция существенно *отличает социальный стресс от других видов стресса*. Возникающий в социуме, он свойственен людям как социальным существам, являющимся членами различных групп. Поэтому реакции на социальные стрессоры могут не ограничиваться выработкой индивидуального адаптивного поведения и использованием индивидуальных копинг-стратегий. Социальный стресс, связанный с воздействием стрессоров, являющихся общими для

той или иной социальной группы, запускает их активность по изменению социальной среды. Это особенно важно в связи с тем, что, в отличие от физической среды, социальная среда чрезвычайно изменчива и гораздо более доступна влиянию человека. Поэтому приспособление к ней может происходить не за счет подстройки к ней, а за счет изменения самой среды.

Однако позитивные свои функции социальный стресс выполняет при *оптимальной степени интенсивности*. Если интенсивность его слишком низка, он не запускает адаптивных реакций, если же она слишком высока, он может способствовать дезадаптации личности, особенно при длительном интенсивном воздействии. Но это характерно для всех видов стресса.

Подводя итог, отметим, что понятия «социальный стресс», «психосоциальный стресс» все чаще используются в литературе. Под ними подразумевают вид психологического стресса, возникающий вследствие воздействия стрессоров социальной природы. Он влияет на социально-

психологическую адаптацию личности, ее психологическое состояние и социальное поведение. Социальный стресс выполняет адаптивные функции, мобилизуя личность (и группы

людей) на оптимизацию взаимодействия с социальной средой, способствуя тем самым развитию как социума, так и личности.

### **Библиографический список**

1. Dohrenwend B. S. Dohrenwend B. P. Class and race as status-related sources of stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973, pp. 111-132.
2. Gross E. Work, organization and stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago: Aldine Publishing Company, 1973, pp. 54-110.
3. Croog S. H. The family as a sources of stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973, pp. 19-53.
4. Gleser G. C., Green B.L., Winget C. Prolonged psychological effects of disaster: A study of Buffalo Cruk. New York, Academic Press, 1981. 178 p.
5. Levine S. Social stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973, pp. 1-18.
6. Наенко Н. И. Психическая напряженность. М.: Изд-во Моск. университета, 1976. – 112 с.
7. Бодров В. А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ, 2000. – 352 с.
8. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 267 с.
9. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973. 295 p.
10. Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course, and methods. Collective monograph. San-Diego, Academic press, 1996. 428 p.
11. Biggam F. H. Kevin G. P, Macdonald R. R. Coping with the occupational stressors of police work: a study of Scottish officers. *Stress Medicine*, 1997, vol.13, no 2, pp. 109-115.
12. Siu O., Cooper C. L. A study of occupational stress, job satisfaction, and quitting intention in Hong Kong firms: the role of locus control and organizational commitment. *Stress Medicine*, 1998, vol. 14, no 1, pp. 55-56.
13. Tyler P., Cushway D. Stress and well-being in health-care staff: the role of negative affectivity, and perceptions of job demand. *Stress Medicine*, 1998, vol.14, no 2, pp. 99-107.
14. Stefansdottin S. I., Sutherland V. J. Preference awareness education as stress management training for academic staff. *Stress and health*, 2005, vol. 21, no 5, pp. 310-318.
15. Li C., Wu K., Johnson D.E. The impact of balance-focused attitudes on job stress gender differences evidenced in American and Chines samples. *International journal of psychology*, 2018, vol. 53, no 1, pp. 31-39. DOI: 10.1002/ijop.12254 (SCOPUS).

16. Шингаев С. М. Профессиональный стресс и здоровье менеджеров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. – №71. – С. 290-295.
17. Чуева Е. Н. Специфика проявления профессионального стресса у представителей социномических профессий // Вестник Камчатской региональной ассоциации Учебно-научный центр (КРАУНЦ). Гуманитарные науки. 2012. №2 (20). С.165-174.
18. Фонталова Н. С. Стресс в профессиональной деятельности и его психолого-экономические последствия // Известия Байкальского государственного университета. 2011. №3. С. 179-182.
19. Манухина С. Ю., Глушач Н. Н., Манухина Н. М. Профессиональный стресс в организационной среде // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №4. С. 350-354.
20. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
21. Бусловская Л. К. Рыжкова Ю. П. Адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Естественные науки. 2011. №21 (116). С. 46-52.
22. Зотова О. М., Зотов В. В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов // Курский научно-практ. вестник «Человек и его здоровье». 2015. №4. С. 108-115.
23. Голофаст В. Докторова Л., Божков О. Ориентация на развод и напряженность в семье // Человек после развода: коллективная монография. – Вильнюс, 1985.
24. Келам А., Эббер И. Причины конфликтных ситуаций в семье (по материалам Таллиннской семейной консультации) // Человек после развода: коллективная монография. – Вильнюс, 1985. С. 56-66.
25. Kirkcaldy B. D., Siefen R. G., Witting U. Health and emigration: subjective evaluation of health status and physical symptoms in Russian-speaking migrants. *Stress and health*, 2005, vol.21, no 5, pp. 295-309.
26. Ross T., Malanin A., Pfaffin F. The relationship between stress and crime in migrants from former Soviet Union. *Stress and health*, 2006, vol. 22, no 1, pp. 59-64.
27. Хрусталева Н. С. Переживание психической травмы и печали условиях эмиграции // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 1. С. 253-260.
28. 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. Вып. 3. С. 34-37.
29. Тарабрина Н. В. Основные итоги и перспективные направления исследования посттравматического стресса // Психологический журнал. 2003. Т.24. № 4. С. 5-18.
30. Магомед-Эминов М. Ш. Филатов А. Т., Кадук Г. И., Квасова О. Г. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса: Методические рекомендации. 2-е изд., исправл.М.: Инсайт, 2004. 112 с.
31. Устюганов А. А. Исследование смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. №2. С. 69-73.

32. Евдокимов В. И., Рыбников В. Ю., Шамрей В. К. Боевой стресс: наукометрический анализ отечественных публикаций (2005–2017 гг.): научное издание. СПб.: Политехника-принт, 2018. 170 с.
33. McIntyre T. M., Venture M. Children of war: Psychological sequelae of war trauma in Angolan adolescents. *The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective*. Collective monograph. London, Praeger Publishers, 2003, pp. 39-54.
34. Paulson D. S. War and refugee suffering // *The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective*. Collective monograph. London, Praeger Publishers, 2003, pp. 111-122.
35. Коваль Г. А. Информационный стресс как причина психологических последствий террористических актов // Вестник Московского университета МВД России. 2008. №8. С. 50-52.
36. Байгужин П. А. Способы оптимизации напряженности умственного труда как фактора профессионального стресса (обзор) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 378-393.
37. Самотруева М. А., Сергалиева М. У., Ясенявская А. Л., Мажитова М. В., Теплый Д. Л., Кантемирова Б.И. Информационный стресс: причины, экспериментальные модели влияние на организм // Астраханский медицинский журнал. 2015. №4. С. 25-31.
38. Пронина Л. А. Информационная культура как механизм преодоления информационной перегрузки // Вестник Тамбовского гос. ун-та. 2013. № 4 (120). С. 325-329.
39. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2001. 336 с.
40. Cohen P., Struening E. L., Muhlin G., Genevie L. F., Kaplan S. R., Peck H. B. Community stressors, mediating conditions and wellbeing in urban neighborhoods. *Journal of community psychology*, 1982, vol.10, no 4, pp. 377-391.
41. Яницкий О.Н. Научно-технический прогресс, человеческий фактор и воспроизводящие функции городской среды // Проблемы качества городской среды = Problems of urban environmental quality: сб. науч. трудов. – М.: Наука, 1989. – С. 9-28.
42. Казакова А. Ю. Краудинг как фактор городской идентификации студентов-первокурсников // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2017. №10 (259). С. 41-51.
43. Меллер-Леймкюллер А. М. Стресс в обществе и расстройства, связанные со стрессом, в аспекте гендерных различий // Социальная и клиническая психиатрия. 2004. Т.14. Вып. 4. С. 5-11.
44. Величковский Б. Т. Социальный стресс, трудовая мотивация и здоровье // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. 2005. № 2. С. 24-36.
45. 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.
46. Reeskens T., Vandecasteele L. Hard times and European youth. The effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being. *International journal of psychology*, 2017, vol. 52, no 1, pp. 19-27. DOI: 10.1002/ijop.12387 (SCOPUS)

47. Deng X., Cheng Ch., Chow H.M., Ding X. Prefer feeling bad? Subcultural differences in emotional preferences between Han Chinese and Mongolian Chinese. *International journal of psychology*, 2018, vol. 54, no 3, pp. 333-341. DOI: 10.1002/ijop.12481 (SCOPUS).
48. Nettles S. M., Pleck J. H. Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of black adolescents in the United States. *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*: collective monograph. Cambridge : University Press, 1994, pp.147-181.
49. Stangor Ch., Crandall C. Threat and the social construction of stigma. *Social psychology of stigma*. New York, London: The Guilford Press, 2000, pp. 62-87.
50. Dovidio J. Major B., Crocker J. Stigma: introduction and overview. *Social psychology of stigma*: The Guilford Press, 2000, pp. 1-30.
51. Zivotofsky A. Z., Voslowsky M. Gender differences in coping with major external stress. *Stress and health*, 2005, vol. 21, no 1, pp. 27-31.
52. Zagefka H., Mohamed A., Mursi G., Lay S. Antecedents of intra/intergroup friendships and stress levels among ethnic and religious minority members. *International journal of psychology*, 2016, vol. 51, no 6, pp. 403-411. DOI: 10.1002/ijop.12201 (SCOPUS).
53. Assanangkornchay S., Tangboonngam S., Edwards J. G. The flooding in Hat Yai: predictors of adverse emotional responses to a natural disaster. *Stress and health*, 2004, vol. 20, no 2, pp. 81-89.
54. Zhou X., Wu X., Li X., Zhen R. 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*, 2018, vol. 53, no 2, pp. 150-156. DOI: 10.1002/ijop.12281 (SCOPUS).
55. Андресен Б., Старк Ф.-М., Гросс Я. Социальный стресс, личность и экотравмирующие переживания: эмпирическое исследование ближайших реакций на Чернобыльскую аварию в Гамбурге // Социальная и клиническая психиатрия. 1995. Т.5. Вып. 2. С. 6-14.
56. Хавенаар Й.М., Румянцева Г. М., ван ден Бут Я. Проблемы психического здоровья в Чернобыльской зоне // Социальная и клиническая психиатрия. Социальная и клиническая психиатрия. 1993. Т.3 Вып.1. С. 11-16.
57. Шамарин В. М., Мартыничик Е. А., Анискин Д. Б. Оценка уровня психосоциального стресса и его последствий у участников ликвидации аварии на Чернобыльской АЭС // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т.13. Вып. 2. С. 33-37.
58. Зинченко Ю. П., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Террористический акт как экстремальная ситуация в обществе рисков // Национальный психологический журнал. 2011. № 2. С. 98-111.
59. Ениколопов С. Н., Мкртчян А. А. Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования // Национальный психологический журнал. 2010. №2. С. 41-46.
60. Kaplan H. Perspectives on psychosocial stress. *Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course, and methods*. Collective monograph. San-Diego, Academic press, 1996, pp. 3-28.
61. Руденский Е. В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности. Введение в психологическую теорию социального функционирования личности. – Новосибирск: Институт психологии личности, 1997. 205 с.



62. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion. *Stress and coping. An anthology: collective monograph*. New York, Columbia University Press, 1977, pp.146-158.
63. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
64. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1981. 278 с.
65. Панин Л. Е. Биохимические механизмы стресса. Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1983. 232 с.
66. Фомин Н. А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы. М.: Теория и практика физической культуры, 2003. 383 с.

**E. A. Vasilenko**

ORCID No. 0000-0003-3463-6317

Associate Professor, Candidate of Sciences

(Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: vasilenkoea@cspu.ru*

## **THE PROBLEM OF ESSENCE AND FUNCTIONS OF SOCIAL STRESS IN PSYCHOLOGY**

### **Abstract**

*Введение.* The article substantiates the relevance of theoretical understanding of the concept of "social stress" in psychological science. The purpose of the article is to provide an overview of empirical research and attempts to theoretically understand the essence of social stress and on this basis to formulate their vision of its functions, specificity and types of stressors causing it.

The presented review revealed the weakness of theoretical generalizations in the study of social stress in the presence of a fairly large number of studies investigating its particular aspects.

The article attempts to determine the range of stressors that cause social stress, presents their classification.

*Review articles*

The analysis of empirical materials allowed to conclude that social stress performs the following functions:

1) allows the individual to give a generalized emotional assessment of their interaction with the social environment,

2) induces the development of individual behavior aimed at optimizing its interaction with the social environment,

3) can mobilize people (and groups of people) to form social and political activity aimed at changing group interaction, to improve the social situation.

The necessity of complex studies of social stress and its impact on the socio-psychological adaptation of the individual.

**Keywords:** stress, psychological stress, social stress, stress functions, social and psychological adaptation of personality.

**Highlights:**

An overview of empirical research and theoretical understanding of the essence of social stress is presented,

Weak theoretical knowledge of social stress is revealed in the presence of quite a large number of studies investigating its particular aspects,

The author's vision of the functions of social stress is put forward,

Identified the main groups of social stressors.

**References**

1. Dohrenwend B. S. Dohrenwend B. P. Class and race as status-related sources of stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973, pp. 111-132.
2. Gross E. Work, organization and stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973, pp. 54-110.
3. Croog S. H. The family as a sources of stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973, pp. 19-53.
4. Gleser G. C., Green B.L., Winget C. *Prolonged psychological effects of disaster: A study of Buffalo Creek*. New York, Academic Press, 1981. 178 p.
5. Levine S. Social stress. *Social stress*. Collective monograph. Chicago, Aldine Publishing Company, 1973, pp.1-18.
6. Naenko N.I. *Psikhicheskaya napryazhennost'* [Mental tension]. Moscow, Moscow University Publ., 1976. 112 p. (In Russian).

7. Bodrov V.A. *Informatsionnyj stress* [Information stress], Moscow, PER SE, 2000. 352 p. (In Russian).
8. Berezin, F. B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* [Mental and psychophysiological adaptation of a person]. Leningrad, Nauka, 1988. 267 p. (In Russian).
9. *Social stress*. Collective monograph. Chicago: Aldine Publishing Company, 1973. 295 p.
10. *Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course, and methods*. Collective monograph. San-Diego etc., Academic press, 1996. 428 p.
11. Biggam F. H., Kevin G. P, Macdonald R. R. Coping with the occupational stressors of police work: a study of Scottish officers. *Stress Medicine*, 1997, vol.13, no 2, pp. 109-115.
12. Siu O., Cooper C. L. A study of occupational stress, job satisfaction, and quitting intention in Hong Kong firms: the role of locus control and organizational commitment. *Stress Medicine*, 1998, vol. 14, no 1, pp. 55-56.
13. Tyler P., Cushway D. Stress and well-being in health-care staff: the role of negative affectivity, and perceptions of job demand. *Stress Medicine*, 1998, vol.14, no 2, pp. 99-107.
14. Stefansdottin S. I., Sutherland V. J. Preference awareness education as stress management training for academic staff. *Stress and health*, 2005, vol. 21, no 5, pp. 310-318.
15. Li C., Wu K., Johnson D.E. The impact of balance-focused attitudes on job stress gender differences evidenced in American and Chinese samples. *International journal of psychology*, 2018, vol. 53, no 1, pp. 31-39. DOI: 10.1002/ijop.12254.
16. Shingaev S. M. *Professional'nyj stress i zdorov'e menedzherov* [Professional stress and health of managers]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2008, vol. 71, pp. 290-295. (In Russian).
17. Chueva E. N. *Spetsifika proyavleniya professional'nogo stressa u predstavitelej sotsionomicheskikh professij* [Specificity of manifestations of occupational stress among representatives of professions "help"]. *Vestnik Kamchatskoj regional'noj assotsiatsii Uchebno-nauchnyj tsentr (KRAUNTS). Gumanitarnye nauki*, 2012, no 2 (20), pp.165-174 (In Russian).
18. Fontalova N. S. *Stress v professional'noj deyatel'nosti i ego psikhologo-ehkonomicheskie posledstviya* [Stress in professional activity and its psychological and economic consequences]. *Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 3, pp. 179-182 (In Russian).
19. Manukhina S. Yu., Glushach N. N., Manukhina N. M. *Professional'nyj stress v organizatsionnoj srede* [Professional stress in the organizational environment]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta, Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2014, no. 4, pp. 350-354 (In Russian).
20. Shcherbatykh Yu. V. *Psikhologiya stressa i metody korrektsii* [Psychology of stress and methods of correction]. Saint-Petersburg, Piter, 2006. 256 p. (In Russian).
21. Buslovskaya L. K., Ryzhkova Yu. P. *Adaptatsionnye reaktsii u studentov pri ehzamenatsionnom stressе* [Adaptive reactions in students under examination stress]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Estestvennye nauki*, 2011, no. 21 (116), pp. 46-52 (In Russian).

22. Zotova O.M., Zotov V. V. *Informatsionnye peregruzki kak faktor stressa studentov vuzov* [Information overload as a stress factor for University students]. *Kurskij nauchno-prakticheskij vestnik «Chelovek i ego zdorov'e»*, 2015, no. 4, pp. 108-115 (In Russian).
23. Golofast V., Doktorova L., Bozhkov O. *Orientatsiya na razvod i napryazhennost' v sem'e* [Focus on divorce and family tension]. *Chelovek posle razvoda: kollektivnaya monografiya*. [Man after divorce. Collective monograph]. Vilnius, LitNIITI, 1985, pp. 3-12 (In Russian).
24. Kelam A., Ebbber I. *Prichiny konfliktnykh situatsij v sem'e A. Kelam, Prichiny konfliktnykh situatsij v sem'e (po materialam Tallinnskoj semejnoy konsul'tatsii)* [Causes of conflict situations in the family (based on the Tallinn family consultation)]. *Chelovek posle razvoda: kollektivnaya monografiya* [Man after divorce. Collective monograph]. Vilnius, LitNIITI, 1985, pp. 56-66 (In Russian).
25. Kirkcaldy B.D., Siefen R. G., Witting U. Health and emigration: subjective evaluation of health status and physical symptoms in Russian-speaking migrants. *Stress and health*, 2005, vol.21, no 5, pp. 295-309.
26. Ross T., Malanin A., Pfaffin F. The relationship between stress and crime in migrants from former Soviet Union. *Stress and health*, 2006, vol. 22, no 1, pp. 59-64.
27. Khrustaleva N.S. *Perezhivanie psikhicheskoy travmy i pechali usloviyakh eh migratsii* [The experience of trauma and grief in emigration]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seria 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2010, no 1, pp. 253-260 (In Russian).
28. Idrisov K. A. *Dinamika posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva u grazhdanskikh lits, perezhivshikh ugrozu zhizni v zone lokal'nogo voennogo konflikta* [Dynamics of post-traumatic stress disorder in civilians who have survived the threat of life in the zone of local military conflict], *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya*, 2002, vol.12, no. 3, pp. 34-37 (In Russian).
29. Tarabrina N. V. *Osnovnye itogi i perspektivnye napravleniya issledovaniya posttravmaticheskogo stressa* [Main results and perspective directions of post-traumatic stress research]. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2003, vol. 24, no 4, pp. 5-18 (In Russian).
30. Magomed-Eminov M. Sh., Filatov A. T., Kaduk, G. I. and Kvasova, O. G. *Novye aspekty psikhoterapii posttravmaticheskogo stressa* [New aspects of post-traumatic stress therapy. Methodical recommendation]. Insajt, Moscow, 2004. 112 p. (In Russian).
31. Ustyuganov A. A. *Issledovanie smyslovoj sfery voennosluzhashchikh, perezhivshikh boevoj stress* [The study of the semantic sphere of soldiers who survived combat stress]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no 2, pp. 69-73. (In Russian).
32. Evdokimov V. I., Rybnikov V. Yu., Shamrej V. K. *Boevoj stress: naukometriceskij analiz otechestvennykh publikatsij (2005–2017 gg.)* [Combat stress: scientometric analysis of domestic publications (2005-2017)]. Politekhnik-a-print, Saint-Petersburg, 2018. 170 p. (In Russian).
33. McIntyre T. M., Venture M. Children of war: Psychological sequelae of war trauma in Angolan adolescents. *The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective: collective monograph*. London, Praeger Publishers, 2003, pp. 39-54.
34. Paulson D. S. War and refugee suffering // *The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective: collective monograph*. London, Praeger Publishers, 2003, pp.111-122.

35. Koval' G. A. *Informatsionnyj stress kak prichina psikhologicheskikh posledstvij terroristicheskikh aktov* [Informational stress as a cause of psychological consequences of terrorist acts]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2008, no 8, pp. 50-52. (In Russian).
36. Bajguzhin P. A. *Sposoby optimizatsii napryazhennosti umstvennogo truda kak faktora professional'nogo stressa (obzor)* [Ways to optimize the intensity of mental work as a factor of professional stress (review)]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no 3, pp. 378-393. (In Russian).
37. Samotrueva M. A., Sergalieva M. U., Asenyavskaya A. L., Mazhitova M. V., Teplyj D. L., Kantemirova B. I. *Informatsionnyj stress: prichiny, ehksperimental'nye modeli, vliyanie na organism* [Ways to optimize the intensity of mental work as a factor of professional stress (review)]. *Astrakhanskij meditsinskij zhurnal*, 2015, no 4, pp. 25-31 (In Russian).
38. Pronina L. A. *Informatsionnaya kul'tura kak mekhanizm preodoleniya informatsionnoj peregruzki* [Information culture as a mechanism to overcome information overload]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no 4 (120), pp. 325-329 (In Russian).
39. Milgram S. *Eksperiment v sotsial'noj psikhologii* [Experiment in social psychology]. Saint-Petersburg, Piter, 2001. 336 p. (In Russian).
40. Cohen P., Struening E.L., Muhlin G., Genevie L.F., Kaplan S.R., Peck H.B. Community stressors, mediating conditions and wellbeing in urban neighborhoods. *Journal of community psychology*. 1982, vol.10, no 4, pp. 377-391.
41. Yanitskij O. N. *Nauchno-tehnicheskij progress, chelovecheskij faktor i vosproizvodnyashhie funktsii gorodskoj sredy* [Scientific and technological progress, human factor and reproducing functions of the urban environment]. *Problemy kachestva gorodskoj sredy: сборник научных трудов [Problems of urban environmental quality. Collection of scientific works]*. Moscow, Nauka, 1989, pp. 9-28. (In Russian).
42. Kazakova A. Yu. *Krauding kak faktor gorodskoj identifikatsii studentov-pervokursnikov* [Crowding as a factor of urban identification of first-year students]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo*, 2017, no 10 (259), pp. 41-51 (In Russian).
43. Meller-Lejmkjuller A. M. *Stress v obshhestve i rasstrojstva, svyazannye so stressom, v aspekte gendernykh razlichij* [Stress in society and stress-related disorders in terms of gender differences]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psixiatriya*, 2004, vol.14, no 4, pp. 5-11 (In Russian).
44. Velichkovskij B. T. *Sotsial'nyj stress, trudovaya motivatsiya i zdorov'e* [Social stress, work motivation and health]. *Byulleten' Vostochno-Sibirskogo nauchnogo tsentra Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii meditsinskikh nauk*, 2005, no 2, pp. 24-36 (In Russian).
45. Shafirkin A. F., Shtemberg A. S. *Vliyanie sotsial'nogo stressa i psikhoemotsional'noj napryazhennosti na zdorov'e muzhchin trudospobnogo vozrasta v Rossii* [Influence of social stress and psycho-emotional tension on the health of men of working age in Russia], *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*, 2013, no 5-6, pp. 27-34 (In Russian).
46. Reeskens T., Vandecasteele L. Hard times and European youth. The effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being. *International journal of psychology*, 2017, vol. 52, no 1, pp. 19-27. DOI: 10.1002/ijop.12387 (SCOPUS)

47. Deng X., Cheng Ch., Chow H.M., Ding X. Prefer feeling bad? Subcultural differences in emotional preferences between Han Chinese and Mongolian Chinese. *International journal of psychology*, 2018, vol. 54, no 3, pp. 333-341. DOI: 10.1002/ijop.12481 (Scopus).
48. Nettles S.M., Pleck J.H. Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of black adolescents in the United States. *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*. Collective monograph. Cambridge, University Press, 1994, pp.147-181.
49. Stangor Ch., Crandall C. Threat and the social construction of stigma. *Social psychology of stigma*. Collective monograph. New York, London, The Guilford Press, 2000, pp. 62-87.
50. Dovidio J. Major B., Crocker J. Stigma: introduction and overview. *Social psychology of stigma*. Collective monograph. New York, London, The Guilford Press, 2000, pp. 1-30.
51. Zivotofsky A. Z., Voslowsky M. Gender differences in coping with major external stress. *Stress and health*, 2005, vol. 21, no 1, pp. 27-31.
52. Zagefka H., Mohamed A., Mursi G., Lay S. Antecedents of intra/intergroup friendships and stress levels among ethnic and religious minority members. *International journal of psychology*, 2016, vol. 51, no 6, pp. 403-411. DOI: 10.1002/ijop.12201 (SCOPUS).
53. Assanangkornchay S., Tangboonngam S., Edwards J. G. The flooding in Hat Yai: predictors of adverse emotional responses to a natural disaster. *Stress and health*, 2004, vol. 20, no 2, pp. 81-89.
54. Zhou X., Wu X., Li X., Zhen R. 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*, 2018, vol. 53, no 2, pp. 150-156. DOI: 10.1002/ijop.12281 (SCOPUS).
55. Andresen B., Stark F.-M., Gross Ya. Sotsial'nyj stress, lichnost' i ehkotravmiruyushhie perezhivaniya: ehmpiricheskoe issledovanie blizhajshikh reaksij na Chernobyl'skuyu avariyu v Gamburge [Social stress, personality and traumatic experiences: an empirical study of the immediate reactions to the Chernobyl accident in Hamburg]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhia-triya*, 1995, vol.5, no. 2, pp. 6-14 (In Russian).
56. Khavenaar J. M., Rumyantseva G. M., van den But Ya. *Problemy psikhicheskogo zdorov'ya v Chernobyl'skoj zone* [Mental health problems in the Chernobyl's zone]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhia-triya*, 1993, vol. 3, no.1, pp. 1-16. (In Russian).
57. Shamarin V. M., Martynchik E. A., Aniskin D. B. *Otsenka urovnya psikhosotsial'nogo stressa i ego posledstvij u uchastnikov likvidatsii avarii na Chernobyl'skoj AES* [Assessment of the level of psychosocial stress and its consequences in the participants of the Chernobyl accident]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhia-triya*, 2003, vol.13, no. 2, pp. 33-37 (In Russian).
58. Zinchenko Yu. P., Soldatova G. U., Shajgerova L. A. *Terroristicheskij akt kak ehkstremaal'naya situatsiya v obshhestve riskov* [Terrorist act as an extreme situation in the society of risks], *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal*, 2011, no 2 (6), pp. 98-111 (In Russian).
59. Enikolopov S. N., Mkrтчan, A. A. *Psikhologicheskie posledstviya terrorizma i rol' SMI v protsesse ikh formirovaniya* [Psychological consequences of terrorism and the role of the media in their formation]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal*, 2010, no 2, pp. 41-46 (In Russian).

60. Kaplan H. Perspectives on psychosocial stress. *Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course, and methods*. Collective monograph. San-Diego, Academic press, 1996, pp. 3-28.

61. Rudenskij E. V. *Kontseptual'nye osnovy psikhologii adaptiruyushhejsya lichnosti. Vvedenie v psikhologicheskuyu teoriyu sotsial'nogo funkcionirovaniya lichnosti* [Conceptual bases of psychology of the adapting personality. Introduction to the psychological theory of social functioning of personality]. Novosibirsk, Institut psikhologii lichnosti, 1997. 205 p. (In Russian).

62. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion. *Stress and coping. An anthology*. Collective monograph. New York, Columbia University Press, 1977, pp.146-158.

63. Ababkov V. A., Perre M. *Adaptatsiya k stressu. Osnovy teorii, diagnostiki, terapii* [Adaptation to stress. Fundamentals of theory, diagnosis, therapy]. Saint-Petersburg, Rech', 2004. 166 p. (In Russian).

64. Meerson F. Z. *Adaptatsiya, stress i profilaktika* [Adaptation, stress and prevention]. Moscow, Nauka, 1981. 278 p. (In Russian).

65. Panin L. E. *Biokhimicheskie mekhanizmy stressa* [Biochemical mechanisms of stress], Novosibirsk, Nauka, Sib. otd., 1983, 232 p. (In Russian).

66. Fomin N. A. *Adaptatsiya: obshhebiologicheskie i psikhofiziologicheskie osnovy* [Adaptation: General biological and psychophysiological bases]. Moscow, Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury, 2003. 383 p. (In Russian).

## ПРАВИЛА РЕГИСТРАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки (ВАК);

19.00.00 Психологические науки (ВАК).

В редакцию журнала рукопись статьи передаётся по электронной почте: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru)

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 75% статья направляется автору на доработку. Доля заимствования текста из одного источника может составлять не более 7%.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование. После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный редактор уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют: «Ответственный подход к публикации научно-исследовательских работ» (Responsible research publication: international standards for authors), разработанный членами COPE на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22-24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics (COPE)), и нормы раздела VII «Права на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации» Гражданского кодекса Российской Федерации. Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки: [eLIBRARY.RU](http://eLIBRARY.RU)



### Требования к оформлению статьи

1. В начале статьи обязательно указываются фамилии, имена и отчества авторов полностью, контактные телефоны, почтовые адреса.

2. Статья, объемом от 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе MicrosoftWord в формате “doc” или “rtf” шрифтом TimesNewRoman (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 нумерация 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 отражающие 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 статьи, 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 пользоваться шрифтом Times New Roman, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В ритмических рисунках (схемах) стиха, прозаического текста или нот используется шрифт Arial, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В создании графических информационных моделей следует использовать упрощённые фигуры без фоновых эффектов. Цвет линий чёрный, допускается использование пунктирных линий.

7. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Библиографические отсылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и

страницы. Сведения разделяются запятой. Например, [10, с. 81] или [10; 12, с. 81; 13, с. 50]. Список литературы должен содержать ссылки на научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии), в т. ч. зарубежные (Scopus, WoS) за последние 3–5 лет (в скобках указывается база цитирования Scopus, WoS). В ссылках на статьи, имеющие DOI, следует указать его после библиографического описания источника. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций и т. п.) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками (постраничная нумерация ссылок).

8. После текста статьи с библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (должность в именительном падеже, структурное подразделение - в родительном падеже, например: профессор кафедры ... (с указанием города и страны в именительном падеже), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (**Abstract**); ключевые слова (**Keywords**); основные положения (**Highlights**); представление библиографического списка в переводе на английский язык (**References**). В оформлении References 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/> и на сайте Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)