

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 15, Number 5SE, part 2
2024



Russian Journal of Education and Psychology

Том 5 № 15SE,
часть 2
2024

Vol. 15, No. 5SE,
part 2
2024

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный педагогический университет (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 15, № 5SE, часть 2, 2024 / Vol. 15, No. 5SE, part 2, 2024

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

Журнал **входит** в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в РФ, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

ЭБС IPRbooks

ЭБС Znanium

ЭБС Лань

Адрес редакции, издателя

и для корреспонденции:

Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control

Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

Russian Journal of Education
and Psychology is **included** in the List
of leading peer-reviewed scientific journals
and publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results
of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RSCI

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

IPRbooks

Znanium

Lan²

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,

660127, Russian Federation

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2024

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Softja Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloковиć – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдуракул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ. ДИДАКТИКА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В РОССИИ

INTERCULTURAL DIALOG IN PEDAGOGICAL EDUCATION. DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN RUSSIA

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-650

УДК 378.14



Научная статья

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Г.В. Гришина

***Обоснование.** Современные высшие учебные заведения в рамках интернационализации образования решают задачи, связанные с привлечением иностранных обучающихся, сохранности контингента иностранных студентов и осуществление педагогического сопровождения адаптации. Для создания эффективных педагогических условий, содействующих адаптации иностранных обучающихся, специалистам вузов необходимо изучить факторы, влияющие на этот процесс. Таким фактором является университетская среда.*

***Цель** – исследовать университетскую среду как фактор адаптации иностранных обучающихся и выделить ее компоненты с точки зрения адаптационных барьеров.*

Материалы и методы. На теоретическом уровне были проанализированы научные работы по данной теме. На практическом этапе использовались методы беседа и анкетирование.

Результаты. Университетская среда представляет собой пространство, где взаимодействуют все участники образовательного процесса, она имеет мощный потенциал в воспитании и развитии личности. Это позволяет говорить об университетской среде как внешнем факторе, влияющем на адаптационный процесс иностранных обучающихся. Учитывая этот факт, университетскую среду следует понимать, как систему барьерообразующих компонентов: биологического, культурного, социально-бытового, академического, организационно-управленческого, финансово-экономического, языкового, коммуникативного, социально-психологического, постепенное привыкание к которым позволяет принять университетскую среду в целом.

Ключевые слова: интернационализация образования; иностранные студенты; адаптация иностранных студентов; университетская среда; факторы адаптации

Для цитирования. Гришина Г.В. Университетская среда как фактор адаптации иностранных студентов в российском вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 449-465. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-650

Original article

UNIVERSITY ENVIRONMENT AS AN ADAPTATION FACTOR OF INTERNATIONAL STUDENTS IN RUSSIA

G. V. Grishina

Background. Internationalisation of education defines the route of modern universities. They need to solve problems related to attracting international students, maintaining the number of them and providing pedagogical support for their adaptation. Universities have to create

effective pedagogical conditions that facilitate the adaptation of international students. The specialists study the factors influencing this process, and one of the factors is the university environment.

Purpose. *The purpose is to study the university environment as a factor in the adaptation of international students and identify its components from the adaptation barriers aspect.*

Materials and methods. *At the theoretical stage, scientific papers have been analyzed, and at the practical stage, the methods of conversation and questioning have been used.*

Results. *The university environment is a space where all participants in the educational process interact. It has powerful potential for the upbringing and development of personality. It is possible to consider the university environment as an external factor influencing the adaptation process of international students. The university environment should be understood as a system of barrier-forming components: biological, cultural, social, academic, organizational and managerial, financial and economic, linguistic, communicative and socio-psychological. Gradual acceptance of the components results in accepting the university environment as a whole.*

Keywords: *internationalisation of education; international students; adaptation of international students; university environment; adaptation factors*

For citation. *Grishina G.V. University Environment as an Adaptation Factor of International Students in Russia. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 449-465. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-650*

Введение

Интернационализация российского образования является одним из актуальных стратегических направлений государственной политики. Руководствуясь законодательными и нормативными документами (приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в рамках национального проекта «Образование»; постановление Правительства РФ «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражд-

данства в Российской Федерации»; поправки к Закону «О правовом положении иностранных граждан в РФ»), российские университеты привлекают иностранных граждан для оказания образовательной услуги. Популярность российского вуза среди иностранных студентов, в последние годы, стала одним из показателей его эффективности [10]. Однако, перед вузами стоит задача не только привлечь иностранных обучающихся, но и создать такие условия, в которых они вне зависимости от этнической принадлежности могли бы реализовать свой потенциал, получить знания, умения, навыки и профессиональные компетенции, соответствующие их ожиданиям.

Выполнение показателей по привлечению иностранных граждан для оказания образовательной услуги и сохранению контингента иностранных обучающихся ставит перед учебными заведениями задачи по решению проблем, связанные с адаптационным процессом иностранных студентов. Адаптация – это разносторонний и разноплановый процесс привыкания личности студента к новой учебно-воспитательной среде, системе требований, социокультурному окружению, бытовому пространству и новым условиям жизнедеятельности.¹ В случае благоприятного течения такого процесса личность устанавливает новые социальные контакты, формирует новые модели поведения и осуществления деятельности. Комплекс таких трансформаций требует пересмотра ценностей и установок и изменяет взаимоотношения со средой. Очевидно, что крайне редко встречается беспроблемное течение адаптационного процесса, большинство иностранных обучающихся сталкиваются с преодолением адаптационных барьеров [3].

За последние десятилетия педагогами были предложены различные практики для содействия решению адаптационных проблем иностранных студентов в российских вузах: психолого-педагогическое сопровождение рассматривалась в работе Вэй Син (2003); практика подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию, предложенная И.А. Мнацаканян (2004); практика психологического

¹ Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.

сопровождения, разработанная Т.В. Кияшук (2009); практика педагогического сопровождения, предложенная И.А. Гребенниковой (2010) [8]; практика психолого-педагогического сопровождения языкового обучения иностранных студентов, предложенная И.Л. Жирновой (2012); модель психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов А.Д. Бухалко (2020) [5].

Для разработки эффективных методик, содействующих адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе необходимо учитывать факторы, влияющие на этот процесс. Влияние факторов на показатели адаптации было эмпирически доказано и отображено в работах Ф.Б. Березина [4], И.А. Георгиевой, И.А. Вершининой [7], С.И. Журавлевой, И.А. Гребенниковой, Л.В. Уховой, И.О. Кривцовой, Т.Р. Рахимова и др. И.А. Георгиева выделяет внешние и внутренние факторы адаптации. Внутренние факторы определяются автором как социально-демографические черты индивидов, включающие в себя пол, возраст, семейное положение, наличие детей, личностные ценности, а также психологические и физиологические характеристики человека. К внешним факторам отнесены все параметры среды, которые связаны с жизнедеятельностью личности.

Целью данной работы является раскрыть сущность университетской среды как внешнего фактора адаптации иностранных студентов в российском вузе.

Материалы и методы

Исследование университетской среды как фактора адаптации иностранных студентов в российском вузе проводилось с использованием теоретических и эмпирических методов. Для формирования теоретической базы исследования был проведен анализ нормативных документов и научной литературы по данной теме. Кроме того, были приняты во внимание педагогические практики и меры содействия иностранным обучающимся со стороны университетов.

На практическом этапе исследования применялись методы анкетирования и интервью. Перед исследователями ставились задачи

по выявлению сложностей, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся, а также классификация выявленных проблем по группам, позволяющим определить адаптационные барьеры.

Результаты и обсуждение

Университетская среда имеет мощный потенциал, который раскрывается в образовательном процессе и воспитании личности. Она рассматривается исследователями как инструмент формирования универсальных компетенций обучающихся [13]; изучается как фактор воспитания [14]; оценивается ее влияние на успешность обучения студентов [2].

Университетская среда представляет собой пространство взаимодействия образовательной, научно-исследовательской и экспертной деятельности профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества, но любая деятельность регламентируется средой, в которой она осуществляется. Деятельность, осуществляемая в условиях университетской среды, заключается в формировании, накоплении и передаче знаний, а также содействии выбору индивидуального пути развития личности, что отражается в активной творческой деятельности, фундаментальных и прикладных научных исследованиях, т.е. основным назначением университетской среды является содействие реализации потенциала обучающихся [11].

В зависимости от функций, которые выполняет университетская среда в учебно-воспитательном процессе, выделяют ее компоненты. Приведем наиболее традиционные компоненты университетской среды, которые встречаются в литературе:

- научно-образовательный компонент способен обеспечить всем субъектам систему возможностей для личностного саморазвития; организовать процесс овладения универсальными, учебными и профессиональными компетенциями и мотивировать личную активность обучающихся, с учетом их культурной, социальной и этнической разноплановости [15].

- инфраструктурный компонент способствует обеспечению нормальной жизнедеятельности человека. Потребность в социализа-

ции иностранных студентов в сфере инфраструктуры университета очевидна, поскольку этот факт позволит ему быстро и без потери времени ориентироваться в расположении нужных для его деятельности объектов университета. Поэтому, инфраструктура вуза должна быть упорядочена и максимально понятна иностранному студенту, что будет способствовать его адаптации [1].

- роль административно-управленческого компонента университетской среды заключается в готовности сотрудников университета, чьи обязанности охватывают организацию и информационное сопровождение учебного процесса, консультирование студентов, обеспечение социальной поддержки, оформление документов, мониторинг осуществления деятельности и пр., взаимодействовать с иностранными студентами [6].

- коммуникативно-средовой компонент университетской среды играет едва ли не решающую роль в стабильном психоэмоциональном состоянии иностранных студентов и предопределяет их успешную адаптированность. Среда, в которую попадает иностранный студент представляет собой совокупность социальных, политических, духовных и культурных условий существования, а также окружающих людей, среди которых ему нужно будет осуществлять свою деятельность. Но приезжая со своим социальным фоном, жизненным опытом, и представлениями о коммуникации, иностранный студент вступает в конфликт с новой средой. Ему приходится перенимать новые модели, пересматривать ценности и расставлять приоритеты, и интенсивность и успешность этих трансформаций имеют прямую зависимость от готовности окружающих людей принять в свои ряды представителя иной культуры [12].

Мы рассматриваем университетскую среду как систему компонентов, представляющих адаптационные барьеры для иностранных студентов. Привыкание к таким компонентам будет означать успешную адаптацию к университетской среде.

Для выявления адаптационных барьеров иностранных обучающихся в современных условиях была проведена беседа, по результатам которой сформировались категории адаптационных проблем.

Исследование проводилось на выборке иностранных студентов 1 курса Сибирского федерального университета. Испытуемыми являются молодые люди в возрасте 17-19 лет, приехавшие из Таджикистана, Казахстана и Узбекистана. Для всех испытуемых приезд в Россию с целью обучения был первым опытом пребывания в другой стране вдали от семьи. Большая часть респондентов являются представителями вероисповедания ислам. Почти все участники исследования плохо знали русский язык и с трудом поддерживали беседу.

В ходе беседы студенты делились информацией об имеющихся переживаниях и тревогах, относительно процесса обучения, установления контактов с преподавателями и одногруппниками, возможности участия во внеучебной деятельности и пр. Высказывались опасения о возможности не справиться с адаптационными проблемами по причине плохого знания языка, культурных отличий, недостаточности знаний в предметных областях и пр. Обозначенные иностранными студентами проблемы можно было отнести к следующим категориям:

- биологическая: «Первые несколько месяцев в России были сложными - погода была непривычно холодной для тех, кто, как и я, родился в Бразилии».

- языковая: «Язык тоже был не самым простым».

- культурная: «Страна огромная, каждый город имеет собственную культурную особенность». «Когда я приехал в Россию, то удивился тому, как одеваются русские девушки. Какое все короткое! Потом я увидел, что здесь девушки сами выбирают себе парней, первые проявляют инициативу. Как это возможно? Я был поражен». «... местная культура не совсем мне подходит».

- академическая: «Не могу сказать, что исследовательская работа и учеба давалась мне тяжело, но все же этот путь оказался долгим и тернистым». «Помимо необходимости в хорошем понимании русского, так же выявляется сильный разрыв в учебной парадигме».

- финансовая: «Академическая стипендия, одинаковая для всех студентов, естественно, не может покрыть расходов живого человека».

- коммуникативная: «Нейтральная интонация русской речи воспринимается молодыми людьми чаще всего как грубая, в то время как

собственная речь иностранца однокурсниками воспринимается как заискивание, а не как вежливость». «Многие студенты-иностранцы сталкиваются с многообразием и эпичностью русской нецензурной лексики и невозможностью отличить выражение чего-то очень хорошего от чего-то очень плохого». «...русские в проблемной ситуации скорее накричат на них, чем помогут с решением ситуации».

- социально-психологическая: «Честно говоря, у меня было несколько одноклассников, которые были ужасны для меня и пытались запугать меня...» «...мне морально тяжело обосноваться в обществе в целом». «... хочу к семье, хочу домой».

Таким образом, нами был выделен состав университетской среды в виде компонентов, представляющих собой адаптационные барьеры, постепенное преодоление которых будет означать привыкание к каждому компоненту и в итоге к университетской среде в целом. К таким компонентам относятся: биологический, социокультурный, социально-бытовой, академический, организационно-управленческий, экономический, языковой, социальный, коммуникативный.

На практическом этапе исследования была проведена диагностика отношения иностранных обучающихся к компонентам университетской среды после одного месяца пребывания в вузе. Опросник состоял из 45 вопросов, сгруппированных по 9 категориям, соответствующим компонентам университетской среды. Респонденты оценивали степень согласия с утверждением по шкале: совсем неверно; верно в некоторой степени; верно в значительной степени; верно в высшей степени. Результаты первичной диагностики представлены на рис. 1.

К компонентам университетской среды, вызывающим наибольшие сложности с привыканием, относятся академический, организационно-управленческий, языковой. В целом университетская среда принимается на высоком уровне только 5% респондентов.

Нами были проведены адаптационные мероприятия, содействующие привыканию иностранных обучающихся к университетской среде российского вуза. Основу мероприятий составляло целенаправленное цифровое чтение, базирующееся на фундаментальных положениях библиотерапии и библиопсихологии. Целенаправленное

цифровое чтение представляет собой комплексную педагогическую практику с применением цифровых технологий и инструментов, воздействующую на личность иностранного студента через информирование об адаптивной ситуации, анализ полученной информации и рефлексивную деятельность с целью формирования качеств, адекватных окружающей среде.



Рис. 1. Уровень принятия университетской среды иностранными студентами (экспериментальная группа)

Для реализации деятельности по целенаправленному цифровому чтению была подобрана литература, чтение которой способствовало привыканию к каждому компоненту университетской среды. Например, для привыкания к социально-бытовой среде университета использовалась книга Г.Г. Токарева «Общага. Руководство по выживанию». Написанное в юмористическом жанре, произведение учит психологической защите через юмористическое отношение к объективной действительности и способствует формированию объективного взгляда на себя и на окружение. Читая произведение, иностранный студент отождествляет себя с литературными героями, находит пути решения из сложившихся ситуаций вместе с ними, проецирует эти ситуации на реальную действительность, чем и сни-

мается психологическое напряжение. Кроме того, такая литература помогает представителю другой культуры приобщиться к особенностям юмора другой страны.



Рис. 2. Результаты постдиагностики уровней принятия компонентов образовательной среды в экспериментальной группе

Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов с помощью целенаправленного цифрового чтения представляло собой систему мероприятий. Во-первых, в электронной образовательной среде вуза был разработан обучающий курс «Иностранный студент в СФУ», включающий в себя разделы, соответствующие компонентам университетской среды. Каждый раздел содержит цифровую литературу для чтения, цифровой читательский дневник и форум для обсуждения участниками курса актуальных проблем и путей их решения. Во-вторых, осуществлялось проведение очных занятий с адаптантами, целью которых являлось актуализировать информацию, прочитанную в литературе и соотнести ее с реальной ситуацией адаптации. В-третьих, для осуществления рефлексивной деятельности была разработана цифровая рабочая тетрадь «Иностранный студент в СФУ», где каждый рабочий лист соответствует компонентам университетской среды.

После осуществления сопровождения адаптации иностранных студентов к университетской среде вуза была проведена повторная диагностика, результаты которой представлены на рис. 2.

Процент привыкания к компонентам университетской среды значительно повысился, почти все компоненты принимаются иностранными студентами на высоком уровне. Привыкание к университетской среде в целом на высоком уровне произошло у 60% респондентов.

Заключение

1. В условиях интернационализации образования одним из приоритетных показателей российских вузов становится их популярность среди иностранных граждан. Однако, перед вузами встает задача не только привлечь иностранных обучающихся, но и сохранить их контингент. Для этого в образовательном процессе необходимо создание таких педагогических условий, которые способствовали бы раскрытию потенциала личности иностранного студента и оправдывали бы его ожидания.

2. Для создания эффективных педагогических условий по сопровождению адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе следует учитывать внутренние и внешние факторы. В нашем случае внешним фактором является университетская среда вуза.

3. Университетскую среду вуза как внешний фактор, влияющий на адаптацию иностранных обучающихся, следует рассматривать с точки зрения адаптационных барьеров, создаваемых компонентами самой среды. Университетская среда представляет собой интегративное понятие, состоящее из компонентов: биологический, социокультурный, социально-бытовой, академический, организационно-управленческий, экономический, языковой, социальный, коммуникативный.

4. Адаптационные методики следует разрабатывать с учетом многокомпонентности университетской среды. Содействие привыканию иностранных студентов к каждому компоненту отдельно приводит к принятию университетской среды в целом. Опытно-эксперимен-

тальным путем была доказана эффективность целенаправленного цифрового чтения в привыкании иностранных обучающихся к университетской среде российского вуза.

Список литературы

1. Апасова М.В., Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Условия адаптации иностранных студентов в вузах // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 129-137. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090412>
2. Ахмедьянова Г. Ф., Мошуров Н. П., Ерошенко О. С. Влияние университетской среды на успешность обучения студентов технического профиля // Теория и практика общественного развития. 2014. № 7. С. 70-72. URL: <https://disk.yandex.ru/i/9BUXEEr-cPBpCw>
3. Береговая О.А, Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2. С. 108-118. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.9>
4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1988. 267 с. URL: <https://bigenc.ru/b/psikhicheskaia-i-psikhofiziolo-396d84?ysclid=lyoctbm18k703424671>
5. Бухалко А.Д. Основные характеристики модели психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. №4. С. 118-126. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.15>
6. Ваулина Т. А., Сахарова К. Н. Организационные аспекты адаптации иностранных студентов, обучающихся в российском вузе // Вестник Томского государственного университета. 2015. №400. С. 267-272. <https://doi.org/10.17223/15617793/400/42>
7. Вершинина И. А., Курбанов А. Р., Панич Н. А. Иностранцы студенты в России: особенности мотивации и адаптации // Университетское управление: практика и анализ. 2016. №6 (106). С. 94-102. <https://doi.org/10.15826/umj.2016.106.063>

8. Гребенникова И.А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. №3(20). С. 9-17. URL: https://pgusa.ru/sites/default/files/vestnik/1523/009-017_grebennikova_i_a.pdf
9. Гришина Г.В. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе с помощью метода целенаправленного цифрового чтения // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. №6 (144). <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.144.168>
10. Краснова Г.А. Модель поддержки экспорта российского образования // Государственная служба. 2020. № 2. С. 107-118. <https://doi.org/10.22394/2070-8378-2020-22-2-107-118>
11. Оганян А.А., Хлопцов Д.М. Трансформация глобальной академической среды: механизмы и социально-экономические последствия // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2018. № 42. С. 22-40. <https://doi.org/10.17223/19988648/42/2>
12. Распаева Г. Д., Маркус А. М., Ярославова Е. Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. №1. С. 76-87. <https://doi.org/10.14529/ped220108>
13. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. №. 3. С. 123-128. <https://doi.org/10.24411/2658-428X-2019-10344>
14. Тугуз Ф. К. Университетская среда как фактор воспитания // Высшее образование в России. 2011. №. 2. С. 72-78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universitetskaya-sreda-kak-faktor-vozpitaniya?ysclid=lyod00czng73000836>
15. Урванцева Н. Г. Образовательная среда вуза в социокультурной адаптации иностранных студентов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. №3. С. 59-63. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.3.11>

References

1. Apasova M.V., Kulagina I.Ju., Apasova E.V. Conditions for the adaptation of foreign students in universities. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern foreign psychology], 2020, Vol. 9, no. 4, pp. 129-137. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090412>
2. Ahmed'janova G. F., Moshurov N. P., Eroshenko O. S. The influence of the university environment on the success of technical students' education. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija* [Theory and practice of social development], 2014, no. 7, pp. 70-72. URL: <https://disk.yandex.ru/i/9BUXEer-cPBpCw>
3. Beregovaja O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Barriers to socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Perspektivy nauki i obra-zovanija* [Prospects of science and education], 2019, no. 2, pp. 108-118. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.9>
4. Berezin F.B. *Mental and psychophysiological adaptation of a person*. L.: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1988, 267 p. URL: <https://bigenc.ru/b/psikhicheskaia-i-psikhofiziolo-396d84?ysclid=lyoctb-m18k703424671>
5. Buhalko A.D. The main characteristics of the model of psychological and pedagogical support for the adaptation of foreign students to study at a Russian university. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovani-ja* [Human Science: Humanitarian studies], 2020, no. 4, pp. 118-126. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.15>
6. Vaulina T. A., Saharova K. N. Organizational aspects of adaptation of foreign students studying at a Russian university. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2015, no. 400, pp. 267-272. <https://doi.org/10.17223/15617793/400/42>
7. Vershinina I. A., Kurbanov A. R., Panich N. A. International students in Russia: features of motivation and adaptation. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2016, no. 6 (106), pp. 94-102. <https://doi.org/10.15826/umj.2016.106.063>
8. Grebennikova I.A. Principles of pedagogical support for the adaptation of foreign students. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejhema* [Bulletin of the Amur State University named

- after Sholom Aleichem], 2015, no. (20), pp. 9-17. URL: https://pgusa.ru/sites/default/files/vestnik/1523/009-017_grebennikova_i_.pdf
9. Grishina G.V. Pedagogical support for the adaptation of international students to the conditions of study at a Russian university using the method of targeted digital reading. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Scientific Research Journal], 2024, no. 6 (144). <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.144.168>
 10. Krasnova G.A. The model of support for the export of Russian education. *Gosudarstvennaja sluzhba* [Public service], 2020, no. 2, pp. 107-118. <https://doi.org/10.22394/2070-8378-2020-22-2-107-118>
 11. Oganyan A.A., Hlopcev D.M. Transformation of the global academic environment: mechanisms and socio-economic consequences. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Jekonomika* [Bulletin of Tomsk State University], 2018, no. 42, pp. 22-40. <https://doi.org/10.17223/19988648/42/2>
 12. Raspaeva G. D., Markus' A. M., Jaroslavova E. N. Sociocultural adaptation of foreign students in a Russian university: a communicative aspect. *Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical sciences], 2022. no. 1, pp. 76-87. <https://doi.org/10.14529/ped220108>
 13. Tarhanova I. Ju. Formation of universal competencies of students by means of the university environment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 24, no. 3, pp. 123-128. <https://doi.org/10.24411/2658-428X-2019-10344>
 14. Tuguz F. K. The university environment as a factor of education. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2011, no. 2, pp. 72-78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universitetskaya-sreda-kak-faktor-vospitaniya?ysclid=lyod00czng73000836>
 15. Urvanceva N. G. The educational environment of the university in the socio-cultural adaptation of international students. *Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice], 2019, no. 3, pp. 59-63. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.3.11>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Гришина Галина Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, Институт филологии и языковой коммуникации, соискатель на степень кандидата педагогических наук
Сибирский федеральный университет
пр. Свободный, 79, г. Красноярск, 660041, Российская Федерация
ggv-09@inbox.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Galina V. Grishina, Senior Lecturer of Department of Foreign Languages for Engineering Science, School of Philology and Language Communication
Siberian Federal University
79, Svobodny pr., Krasnoyarsk, 66004128, Russian Federation
ggv-09@inbox.ru
SPIN-code: 1956-2293
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8400-2086>
ResearcherID: AHC-7397-2022

Поступила 18.07.2024
После рецензирования 01.09.2024
Принята 14.09.2024

Received 18.07.2024
Revised 01.09.2024
Accepted 14.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-653
УДК 316.776:37.02



Научная статья

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКЦИОННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Е.В. Дунаенко, И.П. Назарова, Т.А. Бурцева

Обоснование. *Цифровизация образования актуализировала в вузовском обучении лекционным гуманитарным дисциплинам необходимость поиска новых методических решений, адекватных организационным условиям смешанного обучения, которые способствовали бы достижению высоких образовательных результатов в практике гуманитарной подготовки студентов инженерных специальностей.*

Цель. *Разработать методiku эффективного обучения лекционной дисциплине «Деловая коммуникация на русском языке» с использованием цифровых образовательных ресурсов как средства обеспечения самостоятельной теоретической и практической работы студентов, контроля результатов их учебной деятельности.*

Материалы и методы. *В статье представлен опыт работы – результат теоретического анализа научной и методической литературы и обобщения собственной педагогической практики. Использовалось сравнение результатов анализа педагогической документации, результатов обучения групп по традиционной форме и с использованием цифровых образовательных ресурсов.*

Результаты. *Разработана актуальная для технических вузов методика обучения лекционной дисциплине «Деловая коммуникация на русском языке» в условиях перевода практической работы студентов на цифровые образовательные ресурсы. Она обеспечивает эффективное формирование коммуникативной компетенции с позиций информационного и лингвистического подходов. Лекционный*

формат обучения реализует идею «погружения», что достигается: 1) представлением содержания дисциплины как системы модулей, сформированных на основе «сжатия» информации в ориентированные графы, отражающие логический и ценностный аспекты обучения; 2) использованием цифровых средств визуализации смысловых акцентов лекции; 3) диалогизацией обучения. Самостоятельная работа студентов реализует практический формат обучения, предполагает параллельное с аудиторными занятиями прохождение электронного курса на цифровой образовательной площадке университета: выполнение теоретических и практических заданий, ориентированных на актуализацию и обогащение коммуникативного опыта обучающихся. Модульный контроль проводится в форме тестирования. Оценка балльно-рейтинговая; итоговая – накопительная, с допуском к исправлению текущего результата.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; лекция; модуль содержания; «сжатие» учебной информации; диалогический метод; самостоятельная работа студентов; цифровые образовательные ресурсы; тест

Для цитирования. Дунаенко Е.В., Назарова И.П., Бурцева Т.А. Из опыта обучения лекционной гуманитарной дисциплине с использованием цифровых образовательных ресурсов // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 466-484. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-653

Original article

THE EXPERIENCE OF HUMANITARIAN DISCIPLINE LECTURE DELIVERING USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

E.V. Dunayenko, I.P. Nazarova, T.A. Burtceva

Background. Digitalization of education has actualized the need to search for new methodological solutions adequate to the organizational

conditions of blended learning, which would contribute to a high educational results achievement in engineering specialties students' humanitarian training in the university's lecture-based humanitarian disciplines.

Purpose. *To develop an effective teaching methodology for a lecture-based humanitarian discipline "Business Communication in Russian" using digital educational resources as a means of ensuring independent students' theoretical and practical work, their educational activities results monitoring.*

Materials and methods. *The article presents the experience of the results of theoretical scientific and methodological literature analysis and our own pedagogical practice generalization. The comparison of pedagogical documentation analyses results and the results of the groups in the traditional form and using digital educational resources was used.*

Results. *A methodology for teaching the lecture discipline "Business Communication in Russian" relevant for technical universities has been developed in the context of transferring students' practical work to digital educational resources. It ensures effective formation of communicative competence from the standpoint of information and linguistic approaches.*

The lecture format of training implements the idea of "immersion", which is achieved by: 1) presenting the content of the discipline as a system of modules formed on the basis of information "compression" into oriented graphs reflecting the logical and value aspects of learning; 2) using digital means of visualizing the semantic accents of the lecture; 3) dialogization of learning. Independent work of students implements a practical training format, involves parallel with classroom classes taking an electronic course on the digital educational platform of the university: completing theoretical and practical tasks aimed at updating and enriching the communicative experience of students.

Modular control is carried out in the form of testing. The assessment is point-rating; the final one is cumulative, with permission to correct the current result.

Keywords: *communicative competence; lecture; content module; "compression" of educational information; dialogical method; students' self-study work; digital educational resources; test*

***For citation.** Dunayenko E.V., Nazarova I.P., Burtceva T.A. The Experience of Humanitarian Discipline Lecture Delivering Using Digital Educational Resources. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 466-484. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-653*

Введение

Один из основных трендов развития современной экономики Российской Федерации – ее цифровая трансформация. Процесс вовлек в орбиту изменений и отечественное образование для решения задачи подготовки ИКТ-компетентных специалистов, что обусловило появление в технических вузах компактных лекционных гуманитарных курсов, где практическая составляющая обучения реализуется в дистанционно выполняемой самостоятельной работе студентов (СРС).

Таким образом изменены организационные условия преподавания дисциплины «Деловая коммуникация на русском языке» в ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (КГЭУ): на ее изучение на первом курсе бакалавриата отводится по учебному плану 72 часа (18 – лекции, 54 – СРС).

Это ведет к минимизации активной речевой деятельности обучающихся – необходимого фактора формирования коммуникативной компетенции [7, с. 47] – и осложняет достижение высоких результатов изучения дисциплины. Ситуация усугубляется тем, что выпускники школы сегодня, даже при успешных результатах Единого государственного экзамена, нечасто демонстрируют качественный язык (страдает лексический запас), развитую речь [6, с. 24-25].

Научная и методическая литература дает значимую информацию о возможных путях преодоления названной проблемы: посредством учета специфики формирования коммуникативной компетенции [6; 7]; повышения качества обучения средствами образовательных технологий, активно применяемых в отечественной [2; 3; 9] и зарубежной [11; 13; 15] педагогической практике; совершенствования лекции как формы организации обучения в высшей школе [4]; структурирования учебной информации в полезные для дидактики

теоретические объекты [10]; использования цифровых образовательных ресурсов в организации СРС, контроле качества освоения учебного материала [1; 2; 8; 12; 14]. Однако методической системы обучения языковой лекционной дисциплине в условиях интеграции в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов в педагогической литературе не представлено.

Данная ситуация потребовала пересмотра привычного методического инструментария преподавателя, что определило цель исследования: разработать методику эффективной реализации лекционного гуманитарного курса, отвечающую условиям перевода практической деятельности обучающихся в режим самостоятельной работы на цифровой образовательной площадке университета.

Материалы и методы

В работе мы опирались на педагогические исследования и обобщенный собственный практический опыт.

Теоретическими методами стали анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме, сравнение, обобщение.

Анализ педагогической документации (учебных планов, рабочих программ дисциплины) дал четкое понимание целей, измененных ресурсов времени и организационных условий обучения, объема содержания дисциплины. Сравнение результатов анализа журналов преподавателя, ведомостей балльно-рейтинговой системы, посещаемости и зачетных ведомостей текущего учебного года с предыдущим позволило оценить целесообразность применения разработанной методики к реализации дисциплины «Деловая коммуникация на русском языке» в обучении студентов технического вуза.

Результаты и обсуждение

Методика преподавания дисциплины «Деловая коммуникация на русском языке» в новых организационных условиях обусловлена целью обучения – формированием коммуникативной компетенции. Мы предлагаем в обучении реализовывать подходы: информационный, предполагающий освоение понятия коммуникации, ее участни-

ков и средств [7, с. 47]; лингвистический, включающий собственно лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты [6, с. 225].

В образовании необходимо учитывать специфику знания [11, с. 715]. В гуманитарном познании она заключается в его в той или иной степени оценочности, «диалогически-понимающей» природе [5, с. 73], что влияет на ценностную ориентацию обучающихся. Поэтому все аспекты обучения дисциплине подчинены не только образовательной цели, но и сопряженной с ними специфической цели достижения субъективной значимости изучаемого материала, воспитания нравственности, профессиональной ответственности, этичности. Она достигается, если обеспечить «погружение» в предмет для достаточно длительного нахождения под впечатлением смыслообразующих факторов ценностного потенциала дисциплины [3, с. 35].

На наш взгляд, идея «погружения» обеспечивается опорой на принцип модульности при структурировании учебного содержания. Поэтому учебная информация курса делится на модули – законченные и самостоятельные единицы содержания отдельного лекционного занятия, включенные в логику изучения разделов, дисциплины.

Так, дисциплина «Деловая коммуникация на русском языке» состоит из трех разделов: «Общие вопросы деловой коммуникации», «Устная деловая коммуникация», «Письменная деловая коммуникация». Каждый раздел – это три модуля содержания трех лекций. В разделе «Общие вопросы деловой коммуникации» мы выделяем модули «Понятие коммуникации», «Средства деловой коммуникации», «Структура деловой коммуникации»; в разделе «Устная деловая коммуникация» – «Формы деловой коммуникации», «Публичное выступление», «Спор. Конфликт. Психологическое воздействие»; в последнем разделе – «Русская деловая письменная речь», «Особенности русской и зарубежной школ делового письма», «Деловая переписка».

Лекция – это экономичный способ передачи учебной информации [4, с. 49], поэтому каждый модуль обеспечивается содержанием, необходимым и достаточным, по существу и по объему, для освоения

темы в вузовской аудитории. Его отбор и структурирование проводится на основе укрупнения и «сжатия». Чтобы достичь логической стройности и завершенности, а также эмоциональной целостности предъявления материала, мы предлагаем использовать подход, предложенный А.М. Сохором, который объединяет качественный и количественный анализ информации, – представлять содержание модуля в виде ориентированного графа [10, с. 88; 3, с. 61].

При создании графа отбираются нужные понятия и суждения (их символами являются вершины графа), выявляются отношения между ними (дуги графа), определяются исходные понятия (суждения), приводящие в движение рассуждение, и уровень сложности предъявляемой информации (исходя из необходимости в раскрытии темы, полезности для межличностной и будущей профессиональной коммуникативной деятельности и интересов конкретной аудитории).

Например, при структурировании содержания модуля «Русская деловая письменная речь» исходными суждениями являются: «русская традиция делового письма имеет тысячелетнюю историю и представляет собой национальную культурную ценность» (участвует в формировании ценностного ряда); «назначение деловой речи – фиксация стандартных ситуаций делового общения и способов поведения их участников» (обеспечивает обучающий ряд).

Разворачивание материала проходит через ключевые понятия и суждения (вершины графа) по установленным связям (дугам) с применением способов смысловой и языковой компрессии. Соответственно в рассматриваемом модуле это: история развития русского делового письма (формирование традиции) – документ (правовая функция) – типы и жанры документов (императивная, регулятивная и информационная функции) – унификация (стандартизация содержательных, пространственных и языковых аспектов документа) – реквизиты, формуляр (интернациональные свойства официально-деловой письменной речи) – языковые модели и клише русского делового письма (экстралингвистические характеристики) – речевой этикет в документе (принятые формулы письменного делового общения).

Иллюстративный материал, подтверждающий теоретические положения темы, позволяет выходить на интерактивный уровень лекционного занятия.

В содержании дисциплины «Деловая коммуникация на русском языке» есть «сквозные» темы. Так подается информация о деловом этикете. В первом модуле вводится понятие и определяются основные принципы делового этикета. А затем в течение курса в связи с той или иной учебной ситуацией обращается внимание на какие-то элементы этикета – связанные с внешним видом, невербальным поведением, манерой вести или поддерживать деловую беседу, общим тоном делового общения, поведением на неформальных встречах и т.п. Информация о деловом этикете усваивается постепенно, «пошагово» формируется понимание его ценности и необходимости соблюдения принятых норм вербального и невербального поведения в деловой коммуникации.

«Сквозной» является и языковая составляющая дисциплины. Она формирует культуру речи будущих специалистов, их стилистическую грамотность. Здесь требуется накопительный эффект, обогащающий языковые и речевые возможности обучающихся. Поэтому мы предлагаем в модуле «Средства деловой коммуникации» при рассмотрении вербальных средств концентрированно дать информацию обо всех функциональных стилях современного русского литературного языка, чтобы из контрастных сведений (речь разговорная – официальная; публичное выступление – служебный документ) сложилось более четкое понимание экстралингвистических и языковых особенностей официально-делового стиля современного русского литературного языка. Потом к языковому материалу необходимо возвращаться, чтобы акцентировать особенности речевого поведения человека в различных ситуациях делового общения.

На занятиях озвучиваемое преподавателем содержание сопровождается компактными формами визуализации (схемами, таблицами) в цифровом формате. Презентация концентрирует внимание обучающихся на главной информации, облегчает ее восприятие, понимание и запоминание. Демонстрация смысловых акцентов

лекции становятся неотъемлемым компонентом занятия при дистанционном обучении.

Организационная форма реализации дисциплины – лекция – предполагает монолог преподавателя. Однако «диалогически-понимающий» [5] характер гуманитарного знания, необходимость выстраивать интерактивный ряд в работе со студентами требуют использования диалогического метода.

На учебной лекции диалог не может быть постоянным. Поэтому данный метод применяется тогда, когда возникает возможность его применения. Мы предлагаем использовать следующий комплекс приемов диалогизации обучения.

1. Настроенность монолога преподавателя на аудиторию, его диалогичность, что позволяет естественно прибегать к другим приемам диалогизации, быстро реагировать на возникающие затруднения.

2. Вопросы аудитории (там, где у студентов есть коммуникативный опыт, достаточный для ответа, который преподавателем принимается, уточняется или опровергается). Например: *как вы понимаете вербальные барьеры общения – фонетический, семантический, стилистический, логический; барьеры восприятия – первого впечатления, стереотипизации, предрасположенности?*

3. Анализ видео конкретной ситуации делового общения (собеседование, деловое совещание).

4. Анализ выступления самостоятельно подготовленного студента с фрагментом лекции (демонстрация коммуникативной и посткоммуникативной фаз речи). Сначала выступивший анализирует свою речь, затем она обсуждается аудиторией по параметрам: степень подготовленности; качество содержания и структуры сообщенного текста; достоинства и недостатки речи, невербального поведения; результативность (достигнута ли цель коммуникации). Целесообразно использовать при обучении модулям «Публичное выступление», «Спор. Конфликт. Психологическое воздействие».

Диалогический метод, по сравнению с монологическим, является методом более высокого уровня проблемности [9, с. 9]. Поэтому необходимо выстраивать лекцию как последовательность решений

информационных и проблемных вопросов с участием, если это целесообразно, обучающихся.

Проблемные вопросы в языковом плане – это, как правило, вопросы *почему?* Например: *почему* беседа является лучшей гимнастикой для ума? *предъявленная* форма документа неприемлема? в русской традиции делового письма предпочтительны пассивные конструкции? *к чему ведет* нарушение правил ведения спора? Ответы на такие вопросы требуют анализа: коммуникативной ситуации, ее участников, средств коммуникации; отбора языковых средств и форм с точки зрения коммуникативной целесообразности.

Для повышения уровня проблемности обучения для заинтересованных студентов даются задания, предполагающие выход на эвристический и исследовательский методы – создание текстов в заданном жанре, выполнение исследовательских работ, оформление их результатов в виде докладов конференций, научных статей.

Одна из задач лекции – определить направление, основное содержание и характер самостоятельной работы обучающихся [4, с. 40]. В СРС реализуется практическая составляющая обучения дисциплине, выполняется она на цифровой образовательной площадке КГЭУ в LMS Moodle [14, с. 427].

Цифровые образовательные ресурсы сейчас являются ключевым средством организации СРС [8, с. 2]. Их значимость обусловлена спецификой современного студенчества как представителей цифрового поколения, а также тем, что цифровизация образования будущего специалиста – фактор обеспечения цифровизации экономики и бизнеса [2, с. 142, 148].

Преимущества цифровых образовательных ресурсов в том, что они обеспечивают обучающимся самостоятельность и автономность в выборе темпов и последовательности выполнения заданий [2, с. 153; 13, с. 236]; оперативную и персонифицированную оценку работы, возможность исправить текущий результат [1, с. 8; 12, с. 8].

Каждый модуль содержания электронного курса «Деловая коммуникация на русском языке» согласован с модулями содержания лекций и обеспечен: конспектами лекций; рекомендованными до-

полнительными источниками учебной информации (ссылками на электронные ресурсы по риторике, этикету); словарями терминов (осваиваемых на лекции; из области делопроизводства – в модуле «Русская деловая письменная речь»); видеосюжетами (при целесобразности) лекционного характера (к теме «Публичное выступление») или иллюстрирующими практику применения теоретических сведений (ситуации деловых бесед, переговоров, собеседований, публичных выступлений); комплектами традиционных лингвистических упражнений (часть – с ключами для самоконтроля); тестами.

Модули сопровождаются методическими рекомендациями по выполнению СРС.

Самостоятельная работа готовит студентов к контрольным мероприятиям. Она предполагает проработку лекционного материала, рекомендованных обязательных и дополнительных источников информации, в ряде тем – выполнение лингвистических упражнений, что обеспечивает углубление получаемых знаний, упрочение умений, навыков. Некоторые аспекты изучаемых тем выносятся на самостоятельное освоение. Так, в модуле «Русская деловая письменная речь» это вопросы о шаблонах документов различного типа и характерных ошибках языка официально-делового стиля.

Преподаватель в системе Moodle получает информацию о прохождении студентами этапов самостоятельной работы по теме и фиксирует эту информацию в журнале оценкой «зачтено» (при 55 % результативности).

Таким образом, в формировании коммуникативной компетенции теоретический план лекций, СРС на цифровой образовательной площадке университета реализуют информационный подход (достижение понимания специфики процесса коммуникации, возможностей языка); интерактивный аспект лекций, комплекс практических заданий и тестов электронного курса – лингвистический подход (развитие способностей обеспечивать правильность и уместность в выборе языковых средств в различных ситуациях общения; устанавливать и поддерживать социально и профессионально значимые контакты; достигать цели коммуникации).

Контрольно-оценочный компонент обучения дисциплине «Деловая коммуникация на русском языке» также реализуется дистанционно в LMS Moodle.

Каждый модуль дисциплины обеспечен тестом из 30 вопросов, при этом вопросы на знание теоретического материала составляют 40%, другая часть теста (18 вопросов) – практико-ориентированные задания прикладного характера, решение которых предполагает применение обучающимися не только полученных знаний, но и собственного коммуникативного опыта. Приведем примеры таких тестовых заданий (как правило, на соответствие или на множественный выбор).

Модуль 1. Соотнести уровни общения с отношением к партнеру по общению. *Модуль 2.* Обозначить невербальные проявления доминирования в деловой коммуникации. *Модуль 3.* Обозначить приемы, обеспечивающие краткость деловой речи; характеристики (по Э. Берну), свойственные способу поведения «Взрослый» («Родитель», «Ребенок»). *Модуль 4.* Что рекомендуется (не рекомендуется) делать во время деловой беседы (деловых переговоров). *Модуль 5.* В предложенных трех аргументах к тезису обозначить сильный (слабый, несостоятельный) аргумент; соотнести аргументы с их принадлежностью к типу доводов. *Модуль 6.* В предложенных связках «тезис – аргумент – контраргумент» определить, какой структурный элемент аргумента является мишенью оппонента. *Модуль 7.* Определить количество ошибок (содержательных, композиционных, языковых), допущенных в документе; соотнести языковые формулы документа с типовыми целями делового письма. *Модуль 8.* Обозначить, какими языковыми средствами достигается личностный характер изложения мысли в западной традиции деловой переписки; к каким языковым проявлениям ведет установка на демонстрацию красноречия, эрудиции в западном деловом письме. *Модуль 9.* Определить языковые средства указания на факт совершения действия (на субъекта юридической ответственности) в русской письменной деловой речи.

Тесты выполняются по завершении СРС каждого модуля в удобное обучающимся время до срока, назначенного преподавателем.

Три раза в семестр после изучения разделов дисциплины выполняются контрольные тесты, куда входят вопросы из модульных тестов раздела. К этому этапу контроля допускаются только студенты, имеющие положительные результаты модульного тестирования. Контрольные тесты становятся доступными в четко определенное преподавателем время, согласованное со студентами. Те, кто имеет задолженности, тестируются в дополнительное время, при наличии возможностей, в присутствии преподавателя.

Модульное и контрольное тестирование обеспечивает текущий контроль работы. Полученные баллы формируют сводную оценку по балльно-рейтинговой системе, принятой в КГЭУ, которая становится итоговой оценкой результатов освоения дисциплины (промежуточной аттестацией в форме зачета). Качественное выполнение традиционных заданий исследовательского (творческого) типа дает дополнительные баллы к итоговому (зачетному) результату.

Эффективность предложенной методики была подтверждена сравнением динамики результатов обучения относительно предварительных оценок обучающихся.

Из потоков двух лет обучения были отобраны по три группы, сопоставимые по количеству обучающихся и результатам входного тестирования (100% положительный результат). Из них были сформированы: контрольная группа – 75 обучающихся, средний предварительный результат 69% (предыдущего года с традиционным обучением); экспериментальная группа – 73 и 70% соответственно (текущего года, обучение с применением цифровых ресурсов).

Экспериментальная группа показала лучшие результаты по ряду параметров.

1. Освоившие дисциплину: в контрольной группе 97,4% – отрицательная динамика, в экспериментальной – 100%.

2. Освоившие дисциплину на оценку «хорошо» и «отлично»: в контрольной группе рост показателя – 4%, в экспериментальной – 6,8% (на 2,8% больший).

3. Средний итоговый результат: в контрольной группе «на вы-

ходе» студенты показали средний балльно-рейтинговый результат 70%, в экспериментальной – 77% (рост показателя в экспериментальной группе на 6% выше, чем в контрольной).

Заключение

1. При обучении лекционной дисциплине «Деловая коммуникация на русском языке» в условиях перевода практической работы студентов в дистанционный формат эффективное формирование коммуникативной компетенции достигается реализацией информационного и лингвистического подходов в обучении.

2. В подготовке к лекциям, их проведении целесообразно: реализуя идею погружения, при структурировании учебного содержания опираться на принцип модульности: представлять содержание как систему модулей, созданных на основе «сжатия» информации в ориентированные графы, отражающие логический и ценностный аспекты обучения; словесную форму сопровождать компактными формами визуализации с использованием цифровых средств; интерактивный компонент, проблемность обеспечивать диалогическим методом, адекватным специфике гуманитарного знания.

3. При самостоятельной работе студентов необходимо организовывать параллельное с лекциями выполнение теоретических и практических (ориентированных на развитие социолингвистического и прагматического компонентов коммуникативной компетенции) заданий в LMS Moodle.

4. При контроле обучения выявлять уровень овладения теоретическим материалом, умение его применять на практике посредством модульного и контрольного тестирования в LMS Moodle, оценивать результат по балльно-рейтинговой системе, принятой в вузе.

Список литературы

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.

2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Бочкина Н.А. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 6. С. 137-175. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-137-175>
3. Дунаенко Е.В. Концентрированное обучение гуманитарным предметам в профессиональном образовании. Монография. Казань: КГЭУ, 2011. 132 с.
4. Ибрагимов Г.И., Гайнутдинов Р.Г. Лекция в вузе: теория, история, практика. Монография. Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. 196 с.
5. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Ленинград: Изд-во ЛГУ. 1991. 384 с.
6. Лукоянова Ю.К., Ячина Н.П. Формирование речевой культуры будущих специалистов // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2(72). С. 222-228. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2023-72-2-222-228>
7. Макаренко Ю.В., Сивцева А.С., Браславская Е.А. Особенности коммуникативной компетентности будущих специалистов социального профиля // Russian Journal of Education and Psychology. 2024, Т. 15, № 2. С. 42-61. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-495>
8. Макарова Е.А. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в смешанное обучение иностранному языку студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf> (дата обращения: 29.08.24)
9. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань: ТГЖИ, 1993. 88 с.
10. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. Москва: Педагогика, 1974. 192 с.
11. Abuhassna H., Alnawajha S. Instructional Design Made Easy! Instructional Design Models, Categories, Frameworks, Educational Context, and Recommendations for Future Work // Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2023. Vol. 13, Is. 4. P. 715–735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13040054>

12. Abuhassna H., Al-Rahmi W.M., Yahya N. Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction // *International Journal of Educational Technology in High Education*. 2020. No. 17. P. 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z>
13. Bliuc A.M., Goodyear P., Ellis R.A. Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education // *The Internet and Higher Education*. 2007. Vol. 10, No. 4. P. 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.001>
14. Oproiu G.C. A study about using e-learning platform (Moodle) in university teaching process // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 180. P. 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.140>
15. Salmon G. *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). New York, NY, Routledge, 2011, 288 p.

References

1. Abramova N.S., Gladkova M.N., Vaganova O.I. Features of the development of assessment materials in the context of the implementation of the competence-based approach. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2017, no. 57-1, pp. 3-9.
2. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Bochkina N.A. Obrazovatel'nye tekhnologii v sovremennoy vysshey shkole (analiz otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniy i praktik). *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2020, vol. 22, no. 6, pp. 137-175. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-137-175>
3. Dunaenko E.V. *Concentrated teaching of humanitarian subjects in professional education*. Monograph. Kazan: KGEU, 2011, 132 p.
4. Ibragimov G.I., Gaynutdinov R.G. *Lecture in higher education: theory, history, practice*. Monograph. Kazan: Shkola Publ., 2017, 196 p.
5. Kagan M.S. *System approach and humanitarian knowledge*. Leningrad: LGU Publ. 1991, 384 p.
6. Lukoyanova Yu.K., Yachina N.P. Formation of speech culture of future specialists. *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture], 2023, no. 2(72), pp. 222-228. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2023-72-2-222-228>

7. Makarenko Yu.V., Sivtseva A.S., Braslavskaya E.A. Features of communicative competence of future specialists of socioeconomic profile. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 42-61. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-495>
8. Makarova E.A. Integration of digital educational resources in blended learning of foreign language of university students. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2022, vol. 10, no. 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf>
9. Makhmutov M.I., Ibragimov G.I., Choshanov M.A. *Pedagogical technologies of development of students' thinking*. Kazan: TGZHI, 1993, 88 p.
10. Sokhor A.M. *Logical structure of educational material. Questions of didactic analysis*. Moscow: Pedagogika, 1974, 192 p.
11. Abuhassna H., Alnawajha S. Instructional Design Made Easy! Instructional Design Models, Categories, Frameworks, Educational Context, and Recommendations for Future Work. *Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2023, vol. 13, is. 4, pp. 715-735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13040054>
12. Abuhassna H., Al-Rahmi W.M., Yahya N. Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in High Education*, 2020, no. 17, p. 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z>
13. Bliuc A.M., Goodyear P., Ellis R.A. Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2007, vol. 10, no. 4, pp. 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.001>
14. Oproiu G.C. A study about using e-learning platform (Moodle) in university teaching process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 180, pp. 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.140>
15. Salmon G. *E-moderating: The key to teaching and learning online*, (3rd ed.). New York, NY, Routledge, 2011, 288 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Дунаенко Елена Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, русского и русского как иностранного

*Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ
ул. К. Маркса, 10, г. Казань, 420111, Российская Федерация
elena.dunaenko@mail.ru*

Назарова Ирина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
*Казанский государственный энергетический университет
ул. Красносельская, 51, г. Казань, 420066, Российская Федерация
nazarova.nazira@yandex.ru*

Бурцева Татьяна Альбертовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного
*Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлевская, 18, г. Казань, 420008, Российская Федерация
tat-bura@yandex.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena V. Dunayenko, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Russian and Russian as a Foreign Language
*Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev–KAI
10, K. Marks Str., Kazan, 420111, Russian Federation
elena.dunaenko@mail.ru
SPIN-code: 1399-8297
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4739-9437>
Researcher ID: KZU-2240-2024
Academia.edu: <https://independent.academia.edu/ElenaDunayenko>
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Elena-Dunayenko>*

Irina P. Nazarova, PhD in Philology, Associate Professor of Foreign Language Department
Kazan State Power Engineering University

51, Krasnoselskaja Str., Kazan, 420066, Russian Federation

nazarova.nazira@yandex.ru

SPIN-code: 9927-8290

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8312-8138>

Researcher ID: ACH-7661-2022

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/НазароваИрина>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Irina_Nazarova3

Tatyana A. Burtceva, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department

Kazan (Volga region) Federal University

18, Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation

tat-bura@yandex.ru

SPIN-code: 6357-6849

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4936-2232>

Researcher ID: B-7851-2017

Scopus Author ID: 57192273519

Поступила 18.08.2024

После рецензирования 10.09.2024

Принята 20.09.2024

Received 18.08.2024

Revised 10.09.2024

Accepted 20.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-569
УДК 378.147



Научная статья

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

А.В. Калита, Е.Э. Шишлова

Обоснование. Тенденция цифровой трансформации общества и образования предоставляет особые возможности для повышения качества обучения иностранному языку в современном вузе. Среди широкого спектра образовательных ресурсов особого внимания заслуживает определение места и роли аутентичных цифровых средства в освоении китайского языка.

Цель заключаются в обосновании преимуществ и недостатков применения цифровых ресурсов в процессе обучения иностранному языку; в изучении потенциала нейросетей и искусственного интеллекта в условиях аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся; в анализе значения и способов использования аутентичных цифровых средств в процессе обучения китайскому языку.

Материалы и методы. В статье развивается идея об особой эффективности цифровых ресурсов в процессе преподавания иностранного языка, конкретизируется роль аутентичных цифровых средств при обучении китайскому языку. Методологическую основу исследования составляют компетентностный, социокультурный и средовой подходы.

Результаты. В работе отобраны и систематизированы аутентичные платформы и приложения, позволяющие оптимизировать аудиторную и внеаудиторную работу студентов по овладению китайским языком, среди которых: Sяоайс; Weibo; QQ; WeChat; Xiaohongshu и др. Представлено теоретико-методологическое обоснование понятия «Цифровые аутентичные ресурсы в процессе

обучения иностранному языку», что составляет новизну исследования. Выводы. В работе утверждается, что особая ценность и образовательный потенциал применения цифровых ресурсов и средств в образовательном процессе связаны с возможностью создания естественной социокультурной языковой среды. Отбор и систематизация аутентичных цифровых средств реализуется в контексте основных аспектов изучаемого языка: иероглифики, фонетики, грамматики и лексики. В качестве перспективного направления исследования предложено определение места и роли аутентичных цифровых средств в построении индивидуальных образовательных маршрутов для успешного изучения иностранного, в том числе китайского языка.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы; цифровая образовательная среда вуза; обучение китайскому языку; аутентичные приложения и платформы

Для цитирования. Калита А.В., Шишлова Е.Э. Роль цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов китайскому языку // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 485-502. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-569

Original article

THE ROLE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN STUDENT LEARNING CHINESE LANGUAGE

A.V. Kalita, E.E. Shishlova

Background. *The trend of digital transformation of society and education provides special opportunities for improving the quality of foreign language teaching in a modern university. Among the wide range of educational resources, the determination of the place and role of authentic digital tools in mastering the Chinese language deserves special attention.*

Purpose. *The objectives of the study are: to substantiate the advantages and disadvantages of using digital resources in the process of teaching*

a foreign language; in studying the potential of neural networks and artificial intelligence in the conditions of classroom and extracurricular work of students; in analyzing the meaning and ways of using authentic digital tools in the process of teaching Chinese.

Materials and methods. *The article develops the idea of the special effectiveness of digital resources in the process of teaching a foreign language, and specifies the role of authentic digital tools in teaching the Chinese language. The methodological basis of the study consists of competency-based, sociocultural and environmental approaches.*

Results. *The work selected and systematized authentic platforms and applications that allow optimizing the classroom and extracurricular work of students in mastering the Chinese language, including: Xiaoice; Weibo; QQ; WeChat; Xiaohongshu ect. A theoretical and methodological substantiation of the concept «Digital authentic resources in the process of teaching a foreign language» is presented, which constitutes the novelty of the research. Conclusion. The work argues that the special value and educational potential of using digital resources and tools in the educational process is associated with the possibility of creating a natural sociocultural language environment. The selection and systematization of authentic digital tools is implemented in the context of the main aspects of the language being studied: hieroglyphs, phonetics, grammar and vocabulary. As a promising direction of research, it is proposed to determine the place and role of authentic digital means in building individual educational routes for the successful learning of a foreign language, including Chinese.*

Keywords: *digital educational resources; digital educational environment of the university; Chinese language teaching; authentic applications and platforms*

For citation. *Kalita A.V., Shishlova E.E. The Role of Digital Educational Resources in Student Learning Chinese Language. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 485-502. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-569*

Введение

Одной из значимых тенденций развития современного общества является цифровизация всех сторон его жизни. Смартфоны с выходом в Интернет покрывают значительную часть бытовых, культурных и образовательных потребностей людей. Постепенно цифровые технологии выходят на уровень не просто вспомогательного средства, а одного из основных ресурсов успешной жизнедеятельности человека. В творческой, образовательной, профессиональной сферах на пике популярности находятся такие феномены как нейросеть и искусственный интеллект. Нейросеть функционирует по аналогии с человеческим мозгом – она приобретает знания через процесс обучения. Искусственный интеллект способен «обучаться» через восприятие окружающей среды, интерпретацию и анализ данных. Хранение знаний осуществляется за счет межнейронных соединений различной силы, называемых синаптическими весами [12].

Инструменты на основе искусственного интеллекта «открывают возможность более персонализированного, гибкого, инклюзивного и увлекательного обучения» [15, с. 11]. Искусственный интеллект тесно взаимосвязан с функционированием цифровых ресурсов: он позволяет анализировать большие объемы данных; персонализировать контент; автоматизировать ряд процессов с помощью чат-ботов или инструментов аналитики; распознавать речь и осуществлять коммуникацию; оптимизировать работу цифровых ресурсов, тем самым повышая их эффективность. Так, изучение иностранного языка с использованием цифровых технологий становится более динамичным и адаптивным [16].

Возможности оптимизации учебного процесса с помощью цифровых средств создают условия для развития цифровой образовательной среды университета. Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это совокупность условий, созданных для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий [11].

Важной составляющей цифровой образовательной среды наряду с техническими средствами и педагогическими технологиями явля-

ется программное обеспечение, мобильные приложения и образовательные платформы, для функционирования которых в разной степени используется и искусственный интеллект.

Материалы и методы

К настоящему времени предпринято достаточное большое количество исследований, демонстрирующих эффективность цифровых средств при обучении иностранному языку, однако все еще недостаточно изучен потенциал цифровых ресурсов в процессе обучения китайскому языку.

Для решения поставленных задач в работе использовались компетентностный, социокультурный и средовой подходы. Компетентностный подход предусматривает систему требований к будущим специалистам.

В образовательном стандарте МГИМО профиля 41.03.05 «Международные отношения» (уровень бакалавриата) [7] представлены компетенции, связанные с информационными технологиями. Будущий специалист должен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2); уметь применять цифровые технологии для анализа международных отношений (ИПК-12.1). Более того, будущие специалисты должны уметь качественно ориентироваться в условиях получения огромного количества информации, в том числе – в сети Интернет [3].

Учитывая специфику будущей профессии, мы считаем необходимым ориентироваться на социокультурный и средовой подходы. Социокультурный подход предусматривает демонстрацию и разработку такого речевого материала, который гарантировал бы учет языковой среды и социокультурных особенностей китайского языка.

Средовой подход представляет собой теорию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития учащегося [9]. В данном контексте нельзя не упомянуть про цифровую образовательную среду – открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обе-

спечения различных задач образовательного процесса [5]. Данная совокупность систем функционирует в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда», который направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования.

В рамках работы с цифровой образовательной средой фокус исследования был направлен на цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы) - это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [6].

Результаты и обсуждение

Анализ возможностей применения цифровых ресурсов в контексте их роли в создании современной ЦОС университета для успешного освоения китайского языка показал достаточно широкий спектр возможностей для аудиторной и внеаудиторной работы.

В **аудиторной** работе цифровые образовательные ресурсы могут быть представлены следующими материалами и средствами: электронными учебниками, интерактивными презентациями, видеолекциями, онлайн-тестами и другими инструментами, позволяющими сделать обучение более интересным и доступным. С помощью вебинаров, онлайн-курсов и онлайн-конференций обучающиеся могут получать новый языковой опыт, обмениваться результатами исследований и знаниями в профессиональной сфере.

Внеаудиторная работа студентов также может быть улучшена благодаря цифровым образовательным ресурсами. Онлайн-курсы, образовательные платформы, мобильные обучающие приложения помогают студентам расширить свои знания и навыки в свободное время. Эффективными являются специализированные программы, разработанные для самостоятельной подготовки к эк-

заменам, выполнения домашних заданий и развитию профессиональных навыков.

Обозначим преимущества использования цифровых ресурсов при обучении иностранному языку, в том числе – китайскому:

- возможность обеспечения персонального обучения;
- создание благоприятных условий для развития коммуникативных навыков;
- предоставление обратной связи в реальном времени;
- погружение в языковую среду;
- положительное влияние на учебную мотивацию.

В дополнение к цифровым ресурсам, применение искусственного интеллекта позволяет создавать уникальные программы обучения, учитывающие индивидуальные потребности и способности учащихся. Данные технологии позволяют выявить проблемные сферы в усвоении языка, обеспечить точечную проработку выявленных трудностей.

Более того, искусственный интеллект в изучении языка не предусматривает негативных оценок личности учащихся, не ставит их в неловкое положение [1], способствуют преодолению возможных психологических барьеров.

Важным преимуществом использования цифровых ресурсов является активизация коммуникативных навыков обучающихся. С помощью искусственного интеллекта создаются интерактивные приложения и боты, помогающие учащимся оттачивать навыки иноязычной коммуникации через диалоги с чат-ботом, что позволяет снизить уровень тревожности и, как следствие, ослабить языковой барьер.

Искусственный интеллект способен устанавливать мгновенную обратную связь, позволяя отслеживать правильность произношения, употребления грамматических конструкций и лексических единиц, что помогает обучающимся быстрее нарабатывать автоматизм данных навыков.

Важным преимуществом использования цифровых образовательных ресурсов является возможность формирования языковой среды, которая остро необходима при изучении иностранного

языка. Это особенно актуально при обучении китайскому языку. Русская и более знакомая нам европейская культура во многом отличается от китайской, что затрудняет процесс восприятия разного рода ситуаций. Например, речевая ситуация, разворачивающаяся в ресторане, будет иметь большое количество специфических условий, которые не характерны для европейской или русской культуры. Поэтому работа в рамках таких речевых ситуаций требует наглядности и создания языковой среды. Цифровые образовательные ресурсы способны нивелировать данную трудность, а интеграция искусственного интеллекта в процесс может повысить его эффективность и вариативность. Искусственный интеллект может анализировать реально существующие сценарии, а затем помогать учащимся почувствовать необходимую среду в контексте [10, с. 17], тем самым формируя естественную коммуникативную ситуацию.

Динамичная и разнообразная деятельность с мгновенным фидбэком, большое количество материалов и возможность многократной отработки необходимого материала до полного его усвоения формирует среду, в которой обучающиеся способны самостоятельно контролировать часть образовательного процесса, осознавать и перекрывать потребности в отработке материала. Такого рода деятельность положительно влияет на сознательность и мотивацию, создает ситуацию успеха. Это ведет к формированию стабильной мотивации, что очень важно при изучении китайского.

При использовании искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку важно учитывать и субъективное отношение обучающихся к их применению. Проведенное Р.С. Исламовым исследование [14] показало, что отношение обучающихся неоднозначно: у одних он вызывает скепсис, недоверие и опасение как к нечто чуждому и неконтролируемому; для других отмечается достаточно высокий уровень доверия к искусственному интеллекту, а также заинтересованности к цифровым средствам.

Обозначим недостатки использования цифровых ресурсов при обучении иностранному языку, в том числе – китайскому:

- отсутствие эмоционально-личностного взаимодействия с преподавателем;
- ограничения в адаптации к изменениям в образовательной среде: новым методикам обучения, требованиям рынка труда и пр.;
- ограничения в понимании языкового и культурного контекста: иронии, сарказма, закономерностям речевого поведения;
- ограничения в адаптации к естественным изменениям в языке: появлению новых лексических единиц, трансформации значений и потеря актуальности некоторых лексических единиц;
- неудобства в работе, связанные с тем, что некоторые приложения могут требовать постоянного доступа к интернету или специальным устройствам;
- негативное влияние на учебную деятельность, обусловленное чрезмерным использованием сервисов искусственного интеллекта: например, чрезмерное использование ChatGPT-3 при выполнении таких учебных задач, как написание сочинений и писем, может привести к подавлению творческого мышления обучающихся [4].

Рассмотрим существующие подходы к классификации цифровых ресурсов: 1) ориентированные на обучающегося; 2) ориентированные на преподавателя; 3) ориентированные на анализ успеваемости в ЦОС университета.

1. Подходы, ориентированные на обучающегося: помогают учащимся при изучении иностранного языка с помощью конкретных практических моделей, механизмов рефлексивной обратной связи или упражнений, например, такие приложения как Babbel или Duolingo, которые позволяют осваивать короткие уроки и таким образом расширять лексико-грамматический запас.

2. Системы, ориентированные на преподавателя: направлены на минимизацию рабочей нагрузки учителя, в основном в автоматизированных процессах (выставление оценок, механизмы обратной связи, административные вопросы), например приложение GradeScanner, которое автоматически оценивает тесты с несколькими вариантами ответов.

3. Системы, ориентированные на анализ успеваемости в ЦОС университета: алгоритмы, которые предоставляют обработанные данные в основном администраторам учреждений или заинтересованным сторонам, например программное обеспечение, которое обрабатывает транскрипт студента и рассчитывает его/ее будущую успеваемость.

Как уже отмечалось, важной задачей при обучении иностранному языку является погружение в языковую среду. Поэтому в процессе преподавания иностранного языка особое внимание необходимо уделить аутентичным цифровым средствам обучения иностранному языку – это разнообразные материалы и ресурсы, которые созданы носителями языка для общения и применяются в обучении иностранному языку. Эти средства могут включать в себя видео- и аудиоматериалы, блоги, социальные сети, онлайн-игры, научные статьи, новости и другие виды контента, созданного в целях естественной коммуникации.

Основным принципом аутентичных цифровых средств является их соответствие реальным условиям использования языка, что помогает студентам погрузиться в языковую среду и развивать навыки чтения, письма, аудирования и говорения на иностранном языке. Использование аутентичных цифровых средств в обучении иностранному языку способствует более глубокому погружению в языковую среду, развитию навыков самостоятельного изучения языка и повышению мотивации студентов. Такие материалы делают процесс изучения более интересным, эффективным и привлекательным, что способствует успешному усвоению иностранного языка. Содержание большого количества контента межпредметного характера или имеющего воспитательную и познавательную ценность также является преимуществом. Обучающиеся также ближе знакомятся с естественной средой функционирования языка путем использования тех приложений, которыми носители языка пользуются каждый день.

Представим ряд аутентичных цифровых средств, которые включают мобильные приложения и аутентичный чат-бот. Они позволяют

разнообразить и интенсифицировать процесс обучения китайскому языку.

1. Виртуальный собеседник Сяоайс (англ. Xiaoice, кит. 小冰 Xiǎobīng, букв. «маленький лед»). Это чат-бот, разработанный в китайском отделении фирмы Майкрософт в 2014 году. Взаимодействие с персонализированным чат-ботом позволяет смоделировать реальное общение, увидеть естественную реакцию на реплики и активизировать лексику, необходимую для осуществления коммуникации в рамках определенной ситуации [13]. Такой виртуальный собеседник позволяет развивать диалогическую и монологическую речь, помогает понимать речь собеседника в разных темпах и при разных условиях.

2. Социальные сети Weibo, QQ и WeChat. Аутентичные социальные сети развивают навыки письменной интернет-коммуникации в условиях бытового межкультурного общения. Блог Weibo, где студенты могут читать об их хобби или интересующих их знаменитостях, позволит воспринимать большое количество средств повседневного общения. Ведение личного блога на китайском языке с помощью этой платформы, чтение и комментирование других постов позволяет обучающимся проникнуться культурой Китая. Такая деятельность является эффективным инструментом развития навыков аудирования, чтения и письма на китайском языке; средством погружение в информационное поле Китая, что позволит будущим специалистам лучше понимать реалии и тенденции в обществе [2]. Такие инструменты позволят развивать те умения, благодаря которым студенты смогут чувствовать себя свободно в ситуациях межкультурной бытовой письменной коммуникации, связанных с решением различного рода повседневных коммуникативных задач на иностранном языке [8].

3. Социальная сеть Xiaohongshu (кит. 小红书 Xiǎo hóng shū, букв. «маленькая красная книга»). Это лайф-стайл платформа для молодежи с визуальной лентой и видео. Ученики могут самостоятельно использовать эту платформу во внеурочное время. Преподаватель также может использовать аутентичные материалы во время занятий следующим образом:

- показывать на занятии отобранные ролики и организовывать отработку языкового и речевого материала с помощью специально разработанных методических материалов;
- использовать технику shadowing, суть которой заключается в том, чтобы следовать за диктором и повторять его слова с минимальной задержкой. Например, можно слушать аудиозапись или смотреть видео на китайском языке и повторять за диктором каждое слово или фразу с задержкой в 1-2 секунды, при этом стараясь в точности воспроизвести произношение, интонацию и ритм речи диктора;
- организовать обучающихся при создании собственной странички, где обучающиеся могут делиться своими успехами в изучении языка, рассказывать о своих достижениях и сложностях, находить новых друзей по интересам. При необходимости педагог может помогать, исправляя ошибки и поддерживая уверенность обучающегося.

4. Приложения Himalaya и Du Chinese можно использовать в качестве подкастов для формирования умений и навыков аудирования. Du Chinese может переводить предложения целиком, вдобавок они озвучены носителями китайского языка. Есть три режима озвучки – можно сначала прослушать текст в самом медленном режиме (0,5x), потом – в обычном (1x), а потом бросить себе вызов и попробовать быстрый режим (1,5x). Можно включить пиньинь нажатием на знак 拼. Данная функция является способом снятия трудностей на начальном этапе.

5. Приложение Trainchinese работает не только как словарь. В нем даются уже готовые списки слов по определенным темам. Можно создать свой список слов и учить новые иероглифы с помощью флэш-карточек. Функция «Chinese strokes order» позволяет проверить правильность написания порядка черт в иероглифе. В словарную статью добавлена возможность скачивания документов с прописями, ссылки на Youtube с видеодемонстрацией верного написания иероглифа.

6. Платформа «Взнания» обладает большим потенциалом для аудиторной и внеаудиторной работы. Это платформа-конструктор

для создания интерактивных материалов к урокам, которая позволяет создавать материалы, направленные на изучение и отработку языкового материала; варьировать количество и сложность заданий, реализуя дифференцированный подход. Платформа позволяет педагогу контролировать процесс и результаты обучения: в профиле отображаются показатели прохождения заданий учениками, а также есть подробный отчет по каждому ученику с процентом выполненных заданий и баллами за каждый урок.

Вышеназванные аутентичные цифровые средства в контексте их значения в образовательном процессе с учетом аспектов изучаемого языка представлены в таблице номер 1.

Таблица 1.

Аутентичные цифровые средства в процессе обучения китайскому языку

Аутентичные цифровые средства	Значение в образовательном процессе с учетом аспектов изучаемого языка
Виртуальный собеседник Сяоайс	Способствует развитию умений монологической и диалогической речи
Социальные сети Weibo, QQ и WeChat	Развивают навыки письменной интернет-коммуникации; повышают уровень владения лексической и грамматической стороной речи
Xiaohongshu	Развивает навыки аудирования и чтения; расширяет лексический запас; развивает грамматическую сторону речи
Ximalaya, Du Chinese	Развивают слухо-произносительные навыки на китайском языке
Приложения Trainchinese, Chinese strokes order и Art of Chinese Characters	Способствуют усвоению иероглифики и расширению лексического запаса
Платформа «Взнания»	Способствуют отработке и усвоению лексических единиц, расширению продуктивного и рецептивного лексического минимума

Заключение

1. Цифровые образовательные ресурсы являются одним из ценных средств реализации основных дидактических и методических принципов в образовательном процессе. С их помощью также может быть решена одна из сложных задач, заключающейся в создании естественной социокультурной языковой среды. Ввиду специфики

китайской культуры необходимо уделять большое внимание условиям коммуникации, культурному фону и условиям речевой ситуации. Только в случае такого погружения обучающиеся будут способны адекватно осуществлять реальную коммуникацию в подобных условиях.

2. Аутентичные цифровые средства обучения иностранному языку должны быть тщательно отобраны. Необходимо учитывать не только интерфейс и функционал, но и потенциал влияния на основные аспекты изучаемого языка: иероглифику, фонетику, грамматику и лексику, а также все виды речевой деятельности.

3. Описанный потенциал аутентичных цифровых средств необходимо грамотно интегрировать в учебный процесс. Видится перспективным применение таких средств в условиях реализации индивидуальных образовательных маршрутов для успешного изучения иностранного, в том числе китайского языка.

Список литературы

1. Дурдымырадова О., Чорлиев А., Бердыгулыев М. Особенности эффективного использования искусственного интеллекта в обучении английскому языку // Всемирный ученый. 2023. №7. С. 28-33.
2. Калита А.В. Формирование профессиональных компетенций студентов-международников средствами цифровых технологий в самостоятельной работе // Russian Journal of Education and Psychology, 2023. Том 14. № 5. С. 24-33. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-5-24-33>
3. Карпов В.В. Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России // Современное педагогическое образование. 2019. №1. С. 203.
4. Кравцова А.Г. CHATGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // МНКО. 2023. №3 (100). С. 33-35. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35>
5. Кушнир М.Э. Цифровая образовательная среда. Директория. <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-fl1255d06942a>

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М., 1999. 218 с.
7. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД РФ, 41.03.05 Международные отношения, уровень Бакалавриат // МГИМО. https://mgimo.ru/files2/z02_2015/os-mgimo_bac_mo_upd.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com
8. Солянку Е.А. Статус письменного бытового дискурса в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2020. № 6. С. 51-56.
9. Сулима И.И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования // Центр научных инвестиций. <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podход-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/>
10. Сую Б. Влияние искусственного интеллекта на обучение иностранному языку // Вестник Педагогического университета. 2022. №6-2 (101). С. 13-20. <http://vestnik.tgpu.tj/ru/archive/read/12f6542d-0b05-4db2-8ae2-0a16180381cc>
11. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда // Минпросвещения России. <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>
12. Что такое нейронная сеть? // IBM Documentation: сайт. <https://www.ibm.com/docs/ru/spss-statistics/saas?topic=networks-what-is-neural-network>
13. Шмарова Ж.В., Тимофеева А.Д. Использование чат-бота Сяоайс и корпуса ВСС при изучении китайского языка // Синология в XXI в.: материалы международной научной конференции, Улан-Удэ, 11-13 июля 2022 года. С. 43-51. <https://doi.org/10.18101/978-5-9793-1802-8-2022-43-51>
14. Islamov R.S. Artificial Intelligence in Information and Communication Technologies and Its Influence on Foreign Language Teaching at Higher School // Language Teaching Techniques, 2020. Volume 13. Issue 12. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.12.61>
15. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence unleashed: An argument for AI in education. London: Pearson, 2016. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/>

16. Schmidt T., Strasser T. Media-Assisted Foreign Language Learning – Concepts and Functions // Teaching English as a Foreign Language: An Introduction. Eds. Carola Surkamp and Britta Viebrock. Stuttgart: Metzler, 2018. P. 211-231. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_12

References

1. Durdymyradova O., Chorliev A., Berdygulyev M. Features of the effective use of artificial intelligence in teaching English. *Vsemirnyy ucheny* [World Scientist], 2023, no. №7, pp. 28-33.
2. Kalita A.V. Formation of professional competencies of international students by means of digital technologies in independent work. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 5, pp. 24-33. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-5-24-33>
3. Karpov V.V. Features of professional training of international students in Russia. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], 2019, no. 1, p. 203.
4. Kravtsova A.G. CHATGPT-3: perspectives of use in teaching a foreign language. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2023, no. 3 (100), pp. 33-35. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35>
5. Kushnir M.E. Digital Educational Environment. Directory. <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-fl255d06942a>
6. New pedagogical and information technologies in the education system / ed. by E.S. Polat. M., 1999, 218 p.
7. Educational Standard of Higher Education MGIMO MFA RF, 41.03.05 International Relations, Bachelor's Degree / MGIMO. https://mgimo.ru/files2/z02_2015/os-mgimo_bac_mo_upd.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com
8. Solyanko E.A. Status of written everyday discourse in teaching foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 2020, no. 6, pp. 51-56.
9. Sulima I.I. Media approach as a methodology of scientific and pedagogical research / Center for Scientific Investments. <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/>

10. Xu B. The influence of artificial intelligence on foreign language teaching. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Pedagogical University], 2022, no. №6-2 (101), pp. 13-20. <http://vestnik.tgpu.tj/ru/archive/read/12f6542d-0b05-4db2-8ae2-0a16180381cc>
11. Federal project “Digital Educational Environment / Ministry of Education of Russia. <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>
12. What is a neural network? IBM Documentation: website. <https://www.ibm.com/docs/ru/spss-statistics/saas?topic=networks-what-is-neural-network>
13. Shmarova J.V., Timofeeva A.D. Using chatbot Xiaois and BCC corpus in learning Chinese. *Sinology in XXI century. Materials of the international scientific conference*, Ulan-Ude, July 11-13, 2022, pp. 43-51. <https://doi.org/10.18101/978-5-9793-1802-8-2022-43-51>
14. Islamov R.S. Artificial Intelligence in Information and Communication Technologies and Its Influence on Foreign Language Teaching at Higher School. *Language Teaching Techniques*, 2020, vol. 13, iss. 12. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.12.61>
15. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence unleashed: An argument for AI in education. London: Pearson, 2016. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/>
16. Schmidt T., Strasser T. Media-Assisted Foreign Language Learning – Concepts and Functions. *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Eds. Carola Surkamp and Britta Viebrock. Stuttgart: Metzler, 2018, pp. 211-231. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_12

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Калита Анна Викторовна, аспирант кафедры педагогики

Московский государственный институт (университет) международных отношений Министерства иностранных дел РФ пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454, Российская Федерация
annakalita22@mail.ru

Шишлова Екатерина Эдуардовна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогической культуры и управления в образовании
Московский государственный институт (университет) международных отношений Министерства иностранных дел РФ

пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454, Российская Федерация
Katerina.shishlova@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anna V. Kalita, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
Moscow State Institute of International Relations (University)
Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation
76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russian Federation
annakalita22@mail.ru

Ekaterina E. Shishlova, Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Pedagogical Culture and Management in Education
Moscow State Institute of International Relations (University)
Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation
76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russian Federation
Katerina.shishlova@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3080-7003>
SPIN-code: 1935-1381
Scopus Author ID: 57200195024
Researcher ID: E-6730-2017

Поступила 31.07.2024
После рецензирования 05.09.2024
Принята 14.09.2024

Received 31.07.2024
Revised 05.09.2024
Accepted 14.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-654
УДК 378.147



Научная статья

ПРИМЕНЕНИЕ ВЗАИМОПРОСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Е.А. Курченкова

Обоснование. На занятиях по иностранному языку в вузах существует проблема недостаточности времени на контроль устного усвоения студентами профессиональных терминов. Применение методического приема взаимопроса может способствовать более эффективному и быстрому контролю усвоения лексики.

Цель – раскрыть и доказать эффективность авторской практики применения взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузах.

Материалы и методы. Применялся метод изучения, теоретического анализа и обобщения научной литературы и документов. Использовались методы научного наблюдения, обработки и сравнения полученных количественных результатов, эксперимент. Был произведен сбор, синтез и анализ количественных показателей, полученных в ходе эксперимента и анкетирования. Количественные данные, полученные методом вычисления среднеарифметических значений оценки по пятибалльной шкале, а также анкетирование использовались для подтверждения эффективности применения приема взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузе.

Результаты. Активные методы и приемы обучения играют большую роль в повышении эффективности процесса обучения, улучшении психологического климата на занятиях, повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Определено, что использование приема взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузах сокращает время, отведенное на контроль знания

лексического материала, и является более эффективным по сравнению с применением фронтального опроса. Согласно результатам анкетирования, методический прием взаимопрос положительно принимается студентами и способствует созданию дружелюбной психологической атмосферы в группе, положительной мотивации к изучению иностранного языка, развитию навыков сотрудничества у студентов.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция; студенты неязыковых специальностей; активные методы и приемы обучения; взаимопрос; современные образовательные технологии

Для цитирования. Курченкова Е.А. Применение взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 503-518. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-654

Original article

APPLICATION OF PEER QUESTIONING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITIES

E.A. Kurchenkova

Background. *There is a problem of the time lack used to control students' oral acquisition of professional terms in foreign language classes at universities. The use of the methodological technique of peer questioning can contribute to more effective and quick control of vocabulary acquisition.*

Purpose. *Analyze the effectiveness of the methodological technique of peer questioning in foreign language classes with university students.*

Materials and methods. *The methods of study, theoretically analysis and summarizing literature and documents devoted to active methods and techniques for developing students' professional competencies was used. The methods of scientific observation and comparison of the quantitative*

results of the experiment were used. The quantitative indicators obtained during the experiment and the questionnaire were collected, synthesized and analyzed. Quantitative data obtained by calculating the arithmetic mean values of the assessment on a five-point scale and the questionnaire were used to confirm the effectiveness of using the mutual questioning technique in foreign language classes at the university.

Results. *Active teaching methods and techniques play vital role in increasing the efficiency of the learning process, improving the psychological climate in the classroom, and increasing motivation to learn a foreign language. It was confirmed that the use of the peer questioning technique in foreign language classes at universities reduces the time allocated for lexical material revision and is more effective than using a general questioning. According to the results obtained, the peer questioning technique is positively accepted by the students and promotes the creation of a friendly psychological atmosphere in the group, positive motivation to learn a foreign language, and the development of cooperation skills of the students.*

Keywords: *professional foreign language competence; students of non-linguistic specialties; active teaching methods; peer questioning; modern educational technologies*

For citation. *Kurchenkova E.A. Application of Peer Questioning in English Language Classes at Universities. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 503-518. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-654*

Введение

Большое значение в обучении иностранному языку в вузе имеет освоение терминологического компонента словарного запаса обучающимися. Согласно требованиям ФГОС, связанным с лексическим минимумом будущих профессионалов, студенты должны знать иностранные эквиваленты для терминологических единиц. Они должны владеть также обиходной, деловой лексикой [8]. Поэтому необходимо уделять время лексической подготовке, а именно, изучению терминологического глоссария, заучиванию новых единиц.

Однако при высокой заполняемости учебной подгруппы нелегко проверить владение лексическим аспектом изучения иностранного языка, особенно в устной форме. Поэтому использование приема взаимопроса для проверки знания отдельных лексических единиц представляется наиболее удобной, быстрой, эффективной формой изучения иностранного языка.

Прием взаимопроса понимается как парная работа, где обучающиеся читают друг другу учебный текст, далее задаются вопросы по тексту для уточнения информации [13]. Применительно к дисциплине иностранный язык под взаимопросом понимается такая форма работы, при которой один из студентов подгруппы опрашивает другого студента, корректируя и оценивая его ответы. Взаимопрос представляет собой один из видов взаимоконтроля.

Студенты, обучающиеся в настоящее время в вузах, адаптированы к коммуникации в большей степени онлайн с помощью мессенджеров и приложений. Использование цифровых технологий при изучении иностранного языка успешно способствует вовлечению студентов в процесс обучения [6]. Однако это не ведет к развитию навыков устной коммуникации.

Формирование коммуникативных навыков коррелирует с владением такими общекультурными компетенциями как способность работать в коллективе, осуществлять командную работу, эффективно общаться с коллегами [12, с. 87]. В связи с этим, необходим поиск новых методов, техник, приемов организации учебного процесса, которые могли бы применяться для отработки навыков эффективной устной коммуникации студентов. Этого можно добиться при помощи приема взаимопроса при обучении иностранному языку.

Ключевой психологической задачей взаимопроса является установление взаимопонимания между студентами в процессе обучения и укрепление межличностных связей. Этому способствуют активное взаимодействие между двумя студентами внутри пары, между студентами в учебной подгруппе, отдельным студентом и коллективом студентов. Важнейшее значение в этом плане имеет использова-

ние данного приема на начальном этапе обучения первокурсников в первом семестре.

Теоретической базой явились работы по развитию иноязычных компетенций на занятиях по иностранному языку в вузах Ю.Г. Давыдовой [2], Е.П. Кобелевой [5], концепции совместной деятельности С.И. Поздеевой, А.В. Обскова [9]. Использовались также публикации преподавателей-практиков Г.В. Шутовой [14], В.А. Заровской Л. В. [4], Л.В. Семиной [11], описывающие использование различных видов взаимного контроля обучающихся на занятиях по различным дисциплинам.

В работах С.И. Линниченко [7] изучены такие аспекты обучения, как различные виды устной и письменной коммуникации, типы отношений между преподавателем и студентом, применение различных методов и приемов для развития диалогической речи. Анализ научных работ зарубежных коллег Л. Ван Лиера [18], С. Кенневелла [16] указывает на такие черты и характеристики методов и приемов активного обучения, как: возможности совершенствования коммуникативных компетенций и актуализации имеющихся знаний и умений у студентов в процессе учебной коммуникации; равноправные отношения между преподавателем и обучающимися, а также между студентами в учебной подгруппе, позитивное взаимодействие между ними в образовательном процессе.

На занятиях по иностранному языку в вузах могут использоваться фронтальное, индивидуальное, парное или групповое взаимодействие. Рассмотрение парного взаимодействия, в частности такой формы как взаимопрос, затронут в работах А. С. Стукаловой [12], Н. Н. Фошенко [13], Г. Тиффани и др. [17], И. Чой и др. [15]. Однако в данных работах техника взаимопроса была рассмотрена на материале других дисциплин.

В работе зарубежных исследователей Г. Тиффани, К. Григер, К. Джонсо и Дж. Ниячвая подчеркивается, что на занятиях в группах студенты работают сообща для достижения определенных целей. Студенты должны взаимодействовать друг с другом, чтобы выполнять совместные задания. Один из способов поддержания вовлеченности студентов в учебный процесс – задавать друг другу вопросы.

Г.В. Шутовой [14], В.А. Заровской [4] Е.С. Попковой [10] описаны и проанализированы парные способы взаимоконтроля знаний обучающихся. Ими сделан вывод о том, что такой тип контроля может проводиться на любом этапе занятия. Но сначала необходимо познакомить учащихся с алгоритмом проверки и оценивания. И первым этапом в этом алгоритме является повторение материала вместе с преподавателем.

Л.В. Семина отмечает, что взаимоконтроль – это совокупный педагогический контроль, при котором обучающиеся оценивают работу друг друга при обоюдном согласии. По мнению автора, взаимоконтроль представляет собой диалоговую форму работы на основе взаимодоверия [11, с. 29]. Ею было выявлено, что организация делового общения учащихся как в парах сменного, так и постоянного состава, полезна не только слабым, но и сильным учащимся. Также Л.В. Семина отмечает, что взаимная проверка нравится учащимся: она призывает их к активной деятельности и значительно увеличивает интерес к знаниям [11].

Ж.Е. Ермолаева [3] и Т.Б. Букреева [1] считают, что взаимопроверка и взаимопрос способствуют более углубленному усвоению знаний, умений, приемов работы обучающимися, развитию их внимания и овладению методами сопоставления своей работы и работы товарища.

Однако проанализированные нами работы не относятся к процессу обучения иностранному языку в вузах. Таким образом, использование приема взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузах еще описано и изучено недостаточно.

Цель – раскрыть и доказать эффективность авторской практики применения взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузах.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили российские и зарубежные научные источники, представляющие теоретическое описание изучения интерактивных методов и приемов преподавания, нормативные документы. Эффективность проверялась на выборке из 62

студентов неязыковых факультетов Волгоградского государственного университета.

В работе использовался анализ научной литературы по формированию профессиональных компетенций у студентов, метод научного наблюдения, эксперимент, анкетирование, анализ результатов.

На первом этапе данного исследования происходило изучение, обобщение и анализ теоретического материала. Были изучены определения, особенности, характеристики терминов «интерактивные методы», «прием взаимопроса».

На втором этапе осуществлялись разработка этапов и практическое применение приема взаимопроса при проверке навыков устного ответа терминологического глоссария на занятиях по иностранному языку у студентов Волгоградского государственного университета.

На третьем этапе для проверки эффективности приема взаимопроса применялся специально организованный процесс обучения иностранному языку, где активизируется межличностное общение путем изменения индивидуальных условий обучения.

На четвертом этапе происходило сравнение итогов применения приемов фронтальный опрос и взаимопрос при помощи сравнения оценок, полученных студентами при ответах по обоим способам проверки.

Для дополнительной проверки эффективности проводилось заочное анкетирование студентов. Метод анкетирования проводился с целью выявления мнения студентов о применении взаимопроса, для подтверждения целесообразности и эффективности его использования на занятиях по иностранному языку. Студентам общим количеством 62 человека был предложен набор утверждений, которые нужно было подтвердить или опровергнуть, выбирая реакцию «согласен», «не согласен», «затрудняюсь с ответом». Анкеты высылались по электронной почте, ответы нужно было выслать в течение двух дней. В анкете содержались утверждения «Мне легче отвечать слова, когда спрашивает одноклассник, а не преподаватель», «Мне нравится опрашивать других студентов», «Взаимопрос помогает быстрее познакомиться и подружиться с другими студентами», «С применением взаимопроса занятие становится интереснее».

Результаты и обсуждение

В практике преподавания иностранного языка применение интерактивных технологий подразумевает стремление развить у студентов социокультурные компетенции. Они должны овладеть навыками социального, профессионального и делового общения, необходимо научить студентов выступать с докладами на конференциях и обмениваться мнениями.

Основные функции приема взаимопроса: тренировочная и контролирующая. Предлагаются следующие этапы проведения проверки владением терминологическими единицами на занятиях при помощи приема взаимопрос.

1. Устное повторение перевода на русский язык изученных ранее дома лексических единиц студентами с иностранного языка. Произнесение преподавателем терминов на английском языке происходит не по списку слов, а вразброс, с неоднократным повторением различных единиц. Темп речи преподавателя на данном этапе средний.
2. Устное повторение перевода терминологических единиц с русского на иностранный язык. На этом этапе корректируется ошибочное произношение слов студентами, происходит отработка реакции ответа перевода на заданное слово. Темп речи на данном этапе может варьироваться от среднего до быстрого.
3. Устный взаимопрос словарных единиц студентами. Один из студентов называет слова на русском языке, другой отвечает их перевод на иностранном. Студент, задающий лексические единицы на русском языке, производит также коррекцию произношения слова в случае его неверного произношения. Еще одной функцией контролирующего студента является оценка отвечающего.

На всех этапах работы преподаватель корректирует произношение слов студентами. Дается рекомендация студентам реагировать и поддерживать товарищей при помощи таких слов и фраз, как *good, well done, correct, right*. При ошибочном произнесении используются единицы речи *pardon?, wrong, repeat please*.

Преимуществом использования данного приема для студента, называющего русские эквиваленты, является то, что он, глядя в глоссарий, еще раз может повторить про себя перевод, прослушать произношение этой единицы другим студентом. Общее количество минут, отводимое на данный вид работы с терминологическим словарем, составляет не более 10-15 минут на всю подгруппу.

Функциональным смыслом применения данного приема для отвечающего студента слов на иностранном языке является практика устного произношения, закрепление и контроль изученных лексических единиц, устная учебная коммуникация.

Взаимоопрос имеет также большой потенциал межличностного взаимодействия между студентами в подгруппе. Перед началом работы преподаватель предлагает работать в парах студентам, сидящим вместе за партами. Сначала один из студентов отвечает слова на иностранном языке, которые ему задает его одногруппник. Затем они меняются ролями, и первый задает второму слова на русском языке. Однако, если у студента нет пары и он сидит один, преподаватель предлагает ему самому выбрать себе пару, и выбранный студент может поучаствовать еще раз во взаимопросе. Некоторые студенты вызываются сами помочь студенту без пары, задавая ему слова на перевод. Таким образом, создается положительная мотивация и стремление к коммуникации на иностранном языке.

В период ответа одного из студентов, часть студентов, которая еще не прошла контроль, может еще раз самостоятельно про себя повторить слова. Ответившие студенты могут переходить на другие виды работы.

Для анализа эффективности мы провели исследование, состоящее из двух частей. Сначала проверка терминологии в устной форме проводилась со студентами четырех подгрупп в виде фронтального опроса в течение двух месяцев. Эффективность запоминания измерялась по пятибалльной шкале и вычислялось среднеарифметическое значение по общему количеству студентов - 62 человека. Показатель составил 3,4 балла. Также проводилось измерение времени, необходимого на опрос одной подгруппы количеством от 10 до 15 чело-

век. Оно составило от 20 до 25 минут в зависимости от количества студентов в группе. В течение последующих двух месяцев проверка знания лексического материала двух подгрупп происходила при помощи приема взаимоопроса, а в оставшихся подгруппах применение фронтального опроса продолжалось. Происходил замер времени, необходимого на проведение опроса в каждой подгруппе. Количество минут на проверку в подгруппах с фронтальным опросом осталось тем же. В подгруппах, где проводился взаимоопрос, время составило от 10 до 15 минут в зависимости от количества студентов в подгруппе.

При сравнении оценок студентов, изучавших лексику при фронтальном и взаимном опросах, было выявлено, что при использовании пятибалльной системы оценки у 62 студентов среднеарифметическое значение за знание профессиональной терминологии было 3,4 балла при использовании фронтального опроса. Студенты экспериментальных подгрупп улучшили показатели до среднеарифметической оценки 4,2 за проявленные лексические знания при использовании приема взаимоопроса.

При анализе быстроты и эффективности запоминания слов было выявлено, что проведение взаимоопроса по сравнению с применением фронтального опроса сокращает время на контроль изученной лексики с 20-25 минут до 10-15 минут.

При сравнении оценок контроля знания лексического материала при помощи фронтального опроса и взаимоопроса было выявлено увеличение среднего балла студентов с 3,4 до 4,2 за проявленные лексические знания.

Анкетирование происходило в конце четвертого месяца применения приема взаимоопроса, коснулось. В анкете содержались утверждения для подтверждения или опровержения: «Мне легче отвечать слова, когда спрашивает одноклассник, а не преподаватель», «Мне нравится опрашивать других студентов», «Взаимоопрос помогает быстрее познакомиться и подружиться с другими студентами», «С применением взаимоопроса занятие становится интереснее». Ответ «согласен» выбрали 48 участников анкетирования, что составляет подавляющее большинство участвующих в опросе студентов; «не

согласен» - 10, «затрудняюсь с ответом» - 4. Таким образом, при проведении анонимного заочного анкетирования студентов было выявлено, что применение взаимопроса повышает взаимопонимание студентов в академической учебной группе, снимает страх ошибки и положительно принимается студентами.

Заключение

1. В современных условиях для обучения студентов поколения Z необходимо развитие форм и приемов обучения. Для повышения эффективности учебного процесса в практике преподавания иностранного языка в вузах необходимо внедрять методы и приемы обучения, в том числе взаимопрос.

2. Использование методического приема взаимопроса для проверки знания отдельных лексических единиц представляется наиболее удобной, быстрой, эффективной формой интерактивного изучения иностранного языка.

3. Использование приема взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузах сокращает время, отведенное на контроль знания лексического материала, и является более эффективным по сравнению с применением фронтального опроса для совершенствования коммуникативных и предметных компетенций.

4. Проверка эффективности реализации приема взаимопроса на занятиях по иностранному языку, проводящихся со студентами, показала, что он позитивно влияет на выработку дружелюбной психологической атмосферы в группе, положительной мотивации к изучению иностранного языка, навыков сотрудничества.

Список литературы

1. Букреева Т. А. Взаимопроверки как средство формирования самоконтроля учащихся // Современная образовательная среда: теория и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. С. 57-59.
2. Давыдова Ю.Г. Формирование лингвопрагматической компетенции студентов вузов на практических занятиях по иностранному языку

- ку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, Вып. 1. С. 55-61.
3. Ермолаева Ж.Е. Взаимоконтроль: правила и применение на занятиях // EduNeo. URL: <https://www.eduneo.ru/vzaimokontrol-pravila-i-primeneniye-na-zanyatiyah/>
 4. Заровская В.А. Самоконтроль и взаимоконтроль в начальных классах // Молодой ученый. 2016. № 8 (112). С. 955-957.
 5. Кобелева Е.П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Вып. 12 (120). С. 56-59.
 6. Курченкова Е.А., Кочеткова С.Ю. Особенности мотивации в изучении иностранного языка у студентов поколения Z неязыковых направлений подготовки обучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8(134). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.134.41>
 7. Линниченко С.И. Технологии интерактивного обучения английскому языку студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20, №2. С. 61-74. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.5>
 8. Об утверждении и введении ФГОС 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 N 809 (ред. от 08.02.2021). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-02-03-03-matematicheskoe-obespechenie-i-administrirovanie-informacionnyh-sistem-809>
 9. Поздеева С.И., Обсков А.В. Обоснование комплекса педагогических условий интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 1 (11). С. 92-97.
 10. Попкова Е.С. Роль взаимоконтроля в активизации познавательной деятельности учащихся // Певзнеровские чтения. 2015. № 1. С. 91-95.
 11. Семина Л.В. Механизм обратной связи необходимая составляющая управления самостоятельной работы студентов // Народное образование. Педагогика. 2010. № 3. С. 29-30.

12. Стукалова А.С. Взаимоопрос как способ педагогического общения при дистанционном обучении студентов // Физико-химическая биология. Материалы IX международной научной интернет-конференции. Ставрополь, 2021. С. 86-88.
13. Фошенко Н.Н. Практическое применение методов критического мышления на уроках истории, обществознания, как один из приемов современных педагогических технологий в условиях реализации ФГОС // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. Проблемы и перспективы современного физ.-математ. и цифрового образования. 2020. Вып. № 1(64). URL: <http://infed.ru/articles/900/#:~:text=7>
14. Шутова Г.В. Взаимоконтроль и взаимопроверка: правила и способы применения // Pedsovet. su. URL: https://pedsovet.su/metodika/5652_vzaimokontrol_i_vzaimoproverka
15. Choi I., Land S. M., Turgeon A.J. Scaffolding Peer-questioning Strategies to Facilitate Metacognition During Online Small Group Discussion // Instructional Science. 2005. No. 33 (5). P. 483-511. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1277-4>
16. Kennewell S. Interactive teaching with interactive technology // World Conference on Computers in Education. WCCE, 2005. URL: https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology
17. Tiffany G., Grieger K., Johnson K., Nyachwaya J. Characterizing students' peer-peer questions: frequency, nature, responses and learning // Chem. Educ. Res. Pract. 2023. No 24, pp. 852-867. <https://doi.org/10.1039/D2RP00146B>

References

1. Bukreeva T. A. Mutual testing as a means of developing students' self-control: conference proceedings. *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Modern educational environment: theory and practice: materials of the IV Int. scientific-practical. conf. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus"], 2018, pp. 57-59.

2. Davydova Yu.G. Forming Student's Linguo-Pragmatic Competence in Foreign Language Classes. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory and practice issues], 2021, vol. 6, is. 1, pp. 55-61.
3. Ermolaeva Zh. E. Mutual control: rules and application in classes. Edu-Neo. URL: <https://www.eduneo.ru/vzaimokontrol-pravila-i-primeneni-na-zanyatiyax/>
4. Zarovskaya V. A. Self-control and mutual control in elementary grades. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2016, no. 8 (112). pp. 955-957. <https://moluch.ru/archive/112/28594/>
5. Kobeleva E.P. Development of Future Economists' Professional Linguistic Competence. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2010, vol. 12 (120), pp. 56-59.
6. Kurchenkova E.A., Kochetkova S.Yu. Specifics of motivation in learning a foreign language among students of z generation of non-linguistic fields of study. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International research journal], 2023, no. 8 (134). URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.13.4.41>
7. Linnichenko S.I. Technologies of interactive English teaching at technical universities. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogičeskie nauki* [Bulletin of the Samara State Polytechnic University. Series of psychological and pedagogical sciences], 2023, vol. 20, no. 2, pp. 61-74. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.5>
8. On approval and implementation of the federal state standard of higher education - bachelor's degree in the field of training 02.03.03 mathematical support and administration of information systems: order of the Ministry of Education and Science of Russia, 08.23.2017, no. 809 (amended on 02.08.2021). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-02-03-03-matematicheskoe-obespechenie-i-administrirovanie-informacionnyh-sistem-809>
9. Pozdeeva S.I., Obskov A.V. Substantiation of the complex of pedagogical conditions for interactive teaching of a foreign language in a technical university. *Nauchno-pedagogičeskoe obozrenie* [Scientific and pedagogical education], 2016, no. 1(11), pp. 92-97.

10. Popkova E. S. The role of mutual control in activating the cognitive activity of students. *Pevznerovskiye chteniya* [Pevzner readings], 2015, no. 1, pp. 91-95.
11. Semina, L. V. Feedback mechanism is a necessary component of managing students' independent work. *Narodnoye obrazovaniye. Pedagogika*. [Public education. Pedagogy], 2010, no. 3, pp. 29-30.
12. Stukalova A.S. Peer questioning as a way of pedagogical communication during distance learning of students. *Fiziko-himicheskaja biologija. Materialy IV mezhdunarodnoj nauchnoj internet-konferencii. Stavropol'*. [Physicochemical biology. Proceedings of the IX International Scientific Internet Conference]. Stavropol, 2021, pp.86-88.
13. Foshenko N.N. Practical application of critical thinking methods in history and social studies lessons, as one of the techniques of modern pedagogical technologies in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. Problemy i perspektivy sovremennogo fiz.-matemat. i cifrovogo obrazovanija. [Information and communication technologies in pedagogical education. Problems and prospects of modern physical, mathematical and digital education], 2020, vol. 1 (64), part 1. <http://infed.ru/articles/900/#:~:text=7>
14. Shutova G.V. Mutual control and mutual verification: rules and methods of application. URL: https://pedsovet.su/metodika/5652_vzaimokontrol_i_vzaimoproverka
15. Choi I., Land S. M., Turgeon A.J. Scaffolding Peer-questioning Strategies to Facilitate Metacognition During Online Small Group Discussion. *Instructional Science*, 2005, no. 33 (5), pp. 483-511. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1277-4>
16. Kennewell S. Interactive teaching with interactive technology. *World Conferance on Computers in Education*. WCCE, 2005, pp. 177-188. URL: https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology
17. Tiffany G., Grieger K., Johnson K., Nyachwaya J. Characterizing students' peer-peer questions: frequency, nature, responses and learning. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 2023, no 24, p. 852-867. <https://doi.org/10.1039/D2RP00146B>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Курченкова Елена Анатольевна, кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры иноязычной коммуникации и линг-
водидактики

Волгоградский государственный университет

*пр. Университетский, 10, г. Волгоград, 400062, Российская Фе-
дерация*

kurlena@volsu.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Kurchenkova, PhD in Philology, Associate Professor, Asso-
ciate Professor of the Department of Foreign Language Commu-
nication and Language Education

Volgograd State University

100, Universitetski Pr., 400062 Volgograd, Russian Federation

kurlena@volsu.ru

SPIN-code: 3446-1520

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7708-9312>

ResearcherID: AAQ-2154-2021

Scopus Author ID: 362426

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/ElenaKurchenkova>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Elena-Kurchenkova>

Поступила 10.08.2024

После рецензирования 05.09.2024

Принята 14.09.2024

Received 10.08.2024

Revised 05.09.2024

Accepted 14.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-655
УДК 37.378



Научная статья

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Л.Н. Лубожьева

Обоснование. Своевременность данной работы вызвана запросами современного общества, связанными с различными изменениями в разных сферах общества, в большей степени в промышленной, социальной и экономической, что заставляет по-новому взглянуть на языковую подготовку будущих специалистов. В современных реалиях четко прослеживается необходимость в междисциплинарном тандеме, чтобы корректно сформировать речевые умения, знания в профессиональной сфере и дать возможность в будущем реализовать их на практике в профессиональной деятельности, что, в свою очередь, представляет собой реальную сложную задачу для преподавателей и методистов. К сожалению, традиционные методы не всегда способны решить дилеммы современного общества, в то время как инновационные подходы способны справиться с поставленной задачей. В представленной работе для решения создавшейся проблемы применяется предметно-языковое интегрированное обучение (ПЯИО).

Основная цель – представить этапы интеграции языковой и профильной дисциплин и продемонстрировать результаты применения ПЯИО в образовательном процессе в вузе.

Методы исследования: общенаучные (обзор и анализ теоретических материалов, синтез и дедукция) и частно-научные (тестирование, наблюдение и анкетирование).

Результаты. В работе уточняются такие дефиниции, как “профессиональное взаимодействие”, “предметно-языковое интегрированное

ное обучение”, “коммуникативные технологии”, продемонстрированы и подвергнуты анализу результаты применения ПЯИО на занятиях по иностранному языку для обучающихся I курса экономического факультета, а также предложены выводы о проделанной работе.

Заключение. Использование комплекса упражнений, созданного на основе ПЯИО, способствует формированию языкового профессионального взаимодействия в вузе и делает этот процесс более эффективным. Более того, считается целесообразным разработать курс для специальности «Экономическая безопасность» с применением ПЯИО, а также внедрить цифровые технологии и онлайн-платформы для поддержки ПЯИО.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; профессиональное взаимодействие; коммуникативные технологии; иноязычная компетенция; интеграция профильных дисциплин

Для цитирования. Лубожева Л.Н. Результаты применения предметно-языкового обучения в вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 519-533. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-655

Original article

RESULTS OF SUBJECT-LANGUAGE TRAINING AT THE UNIVERSITY

L.N. Lubozheva

Background. *The timeliness of this work is caused by the needs of modern society associated with various changes in different spheres of society, to a greater extent in industrial, social, and economic, which makes us take a fresh look at the language training of future specialists. In modern realities, there is a clear need for an interdisciplinary tandem to correctly form speech skills, knowledge in the professional field and make it possible in the future to put them into practice in professional activities, which, in turn, is a real difficult task for teachers and method-*

ologists. Unfortunately, traditional methods are not always able to solve the dilemmas of modern society, while innovative hikes are able to cope with the task. In the presented work to solve the problem, subject-language integrated training is used

The purpose is to present the stages of integration of language and profile disciplines and demonstrate the upshot of the enforcement of studied approach in the educational practice of the universities.

Methods: general scientific (review and analysis of theoretical materials, synthesis and deduction) and private-scientific (testing, observation and questioning).

Results. The work clarifies such definitions as “subject-language integrated training,” “communication technologies” and “professional interaction,” presents and illustrates the data of analysis of the application of subject-language integrated learning in foreign language classes for students of the 1st year of the faculty of Economics and offers conclusions about the work done.

Conclusion. The use of a set of exercises created on subject-language integrated training facilitates the formation of linguistic professional interaction in the university and makes this process more effective. Moreover, it is considered expedient to develop a course for the specialty “Economic Security” studied approach, as well as the adaptation of digital technologies and online platforms to support subject-language integrated training.

Keywords: subject-language integrated training; professional interaction; communication technologies; foreign language competence; integration of specialized disciplines

For citation. Lubozheva L.N. Results of Subject-Language Training at the University. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 519-533. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-655

Введение

Система современного высшего образования в настоящее время подвергается влиянию изменений, происходящих в социальной, экономической и промышленной сферах общества. Усиление внимания,

направленное на профилизацию вузов, поддержка «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2025 года» [7] и «Прогноза долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» [9] программирует реконструкцию содержания высшего образования, подбирая для этой цели новый комплект научно-методических механизмов, что, в свою очередь, дает возможность переосмыслить и расширить требования, которые показаны для языковой подготовки выпускников, а также обеспечить их эффективную профессиональную деятельность в будущем. Продуктивным способом решения данной задачи – подготовить высококвалифицированного специалиста, способного эффективно обмениваться информацией на профессиональном иностранном языке – может быть использование такого подхода, как предметно-языковое интегрированное обучение (ПЯИО) в высшей школе на занятиях по иностранному языку.

Материалы и методы

Опытно-поисковая работа сопровождалась анализом научных работ зарубежных (D. Coyle (2010), D. Marsh (2011), C. Dalton-Puffer (2011), P. Mehisto (2011), O. Meyer (2011) и отечественных (М.С. Багарядцева, Н.В. Батурина, С.Ю. Руковишников, И.В. Батунова, М.В. Вотинцева и др.) ученых. ПЯИО уже сравнительно давно имеет широкую практику применения в зарубежных странах, о чем свидетельствуют многие научные исследования, демонстрирующие усиление интереса зарубежных студентов к изучению иностранных языков [16, p. 52]. Так, в Испании к 2010 г. количество школ, использующих этот метод, достигло 200. С середины 1990-х гг. в средних школах Чехии также активно используется модель ПЯИО, при которой часть предметов преподается на иностранных языках [17, p. 207]. Нарвский колледж Тартусского университета накопил значительный опыт преподавания как прикладных, так и теоретических дисциплин на трех языках: русском, эстонском и английском [15, p. 107].

В России ПЯИО только начинает внедряться в различные курсы, стимулируя активизацию обучения иностранному языку путем его

интеграции в учебный процесс по профессионально значимым дисциплинам. Результаты многочисленных экспериментов подтверждают эффективность ПЯИО. Так, Н.В. Батурина, Ю.С. Рукавишников и И.В. Батунова подчеркивают особенности применения ПЯИО в вузе, используя инновационные модели [1, с. 9]; О.В. Кожевникова считает, что интегрированное обучение может активизировать международную академическую мобильность обучающихся благодаря их иноязычной компетентности [4, с. 103]. Н.В. Попова дает свои рекомендации относительно разработки интегративного курса, на основе ПЯИО и его практического применения [8, с. 31]. О.О. Захарова подвела положительные итоги эксперимента по внедрению модели ПЯИО и обозначила условия ее функционирования [3, с. 685].

Результаты и обсуждения

Теоретический обзор работ исследователей позволяет говорить о том, что этот подход отвечает современным требованиям и ожиданиям общества, предлагая актуальное и эффективное решение, которое имеет широкие социальные перспективы [13, р. 37], а также «ПЯИО необходимо для успешного достижения образовательных целей как в предметной, так и в языковой части обучения» [6, с. 14]. В нашей работе мы придерживаемся дефиниции, предложенной Д. Маршем, который считает, что: «ПЯИО – это образовательный подход, который включает в себя различные методы обучения языку и предмету, направленные на двойное обучение, где одновременно акцентируется внимание как на языке, так и на содержании. Для достижения этой цели необходимо использовать особый подход к преподаванию, при котором лингвистический предмет не просто изучается на иностранном языке, а через него» [14, р. 185].

Интерес к данной теме позволил нам выдвинуть предположение, что формирование способности обучающихся вуза к профессиональному взаимодействию будет более эффективным при применении комплекса упражнений, разработанного на основе ПЯИО и направленного на формирование способности применять современные коммуникативные технологии в профессиональном взаимодействии.

Следовательно, имеется необходимость уточнить, что в рамках нашего исследования подразумевается под терминами «коммуникативные технологии» и «профессиональное взаимодействие». В понимании О.Г. Бырдиной и С.Г. Долженко, «коммуникативные технологии – это комплекс коммуникативных техник, отобранных и выстроенных в логике достижения цели развития коммуникативных способностей. К таковым относятся: описание проблемной ситуации (графика), анализ и резюмирование полученной информации, выражение аргументированного мнения в устной форме, публичное выступление, ведение дискуссии» [2, с. 82]. О.А. Кочергина полагает, что «коммуникативная технология опирается на интегративное обучение всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). При этом содержание речевого поведения, состоящее из речевой ситуации, речевых поступков, является определяющим при выборе педагогом коммуникативной технологии, при помощи которой определяется функциональность обучения и воспитания. Посредством коммуникативных технологий у обучающихся формируются способности решать, применяя комплекс языковых средств, различные коммуникативные задачи в ситуациях профессионального общения. Основными принципами построения содержания обучения с использованием технологии коммуникативного обучения являются следующие: речевая направленность, функциональность, ситуативность» [5, с. 43]. Следуя мнению Т.А. Танцуры, «профессиональное иноязычное взаимодействие представляет собой процесс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. В неязыковых вузах обучение иностранному языку ориентировано на овладение знаниями специальности, что обуславливает формирование у студентов способности общения на иностранном языке в ситуациях профессионально-деловой направленности. ПЯИО предусматривает изучение специализированных текстов на иностранном языке, терминов и профессиональной лексики, которые могут быть активизированы в деловой коммуникации и при решении различных коммуникативных задач в ситуациях профессионального взаимодействия» [11, с. 261]. Активизация комплекса языковых средств,

необходимых для профессионального взаимодействия, возможна посредством современных коммуникативных технологий.

Наше исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». В качестве участников были 36 обучающихся (по 18 – в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ) экономического факультета 1 курса по специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность»). В данной статье мы хотели бы предложить результаты применения исследуемого подхода на занятиях по иностранному языку в вузе.

Работа представлена следующими этапами: 1. разработка содержания программы по дисциплине «Иностранный язык» с учетом содержания рабочих программ по профессиональным дисциплинам; подбор материала в соответствии с базовыми знаниями обучающихся по профилирующей направлению (в нашем случае в соответствии с специальностью обучающихся «Экономическая безопасность»: профильные дисциплины: экономическая теория, информационная безопасность, экономика предприятия, экономическая безопасность); планирование тем, которые лучшим образом интегрируются в языковой контент («Знакомство с профессией», «Данные» и «Деловой этикет» и др.); определение временного отрезка, требуемого для изучения каждой темы и распределение заданий на протяжении данного количества занятий для достижения поставленной цели; проведение диагностического тестирования для определения уровня сформированности способности обучающихся к профессиональному взаимодействию; разработка комплекса упражнений, созданного на основе ПЯИО и направленного на формирование способности применять современные коммуникативные технологии в профессиональном взаимодействии, согласно ФГОС по данной специальности [12], 2. применение разработанного комплекса в образовательном процессе обучающихся экспериментальной группы. 3. проведение контрольного тестирования и анализ полученных результатов.

Так как «комплекс упражнений – совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий»

[10, с. 112], а в нашем исследовании особое внимание уделяется формированию способности применять современные коммуникативные технологии в устной коммуникации как части профессионального взаимодействия, то большинство заданий комплекса были разработаны с учетом этой направленности. Более того, рабочая программа изучаемой дисциплины базируется на знаниях и умениях, полученных при изучении иностранного языка на предыдущих ступенях обучения (в школе). Таким образом, упражнения в разрабатываемом комплексе были направлены на формирование способности применять современные коммуникативные технологии с последующей их автоматизацией и активизацией в профессиональном взаимодействии. Предлагаемый комплекс включал в себя разные виды упражнения (языковые, условно-речевые и речевые). Среди языковых были упражнения на идентификацию, дифференциацию, трансформацию, а также ряд конструктивных и переводных. Условно-речевые упражнения были представлены имитативными, подстановочными и трансформационными, а речевые включали в себя репродуктивные, ситуативные и дискуссионные упражнения. Именно речевые упражнения были направлены на применение коммуникативных технологий, таких как описание проблемной ситуации (графика), анализ и резюмирование полученной информации, выражение аргументированного мнения в устной форме, публичное выступление, ведение дискуссии.

Результат сформированности изучаемой способности был представлен на четырех уровнях: низком, базовом, среднем и высоком. На высоком уровне обучающийся отлично знает языковые средства для профессионального взаимодействия по изученным темам, современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия; правила построения устной и письменной коммуникации и презентации результатов проектной деятельности; виды деловой коммуникации. Обучающийся отлично умеет использовать современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства, профессиональную терминологию по изученным темам, а также безусловно владеет навыками

их использования. На среднем уровне обучающийся хорошо знает языковые средства для профессионального взаимодействия по изученным темам, современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия; правила построения устной коммуникации, презентации результатов проектной деятельности; имеет точное представление о видах деловой коммуникации. Обучающийся на хорошем уровне демонстрирует умение адекватно использовать современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства и основную профессиональную терминологию по изученным темам, языковые средства используются уместно, речь понятна, но допускаются незначительные ошибки, которые не препятствуют коммуникации. Обучающийся хорошо владеет навыками использования языковых средств, коммуникативных технологий для осуществления профессионального взаимодействия. Базовый уровень предполагает, что обучающийся частично знает особенности и правила личной и профессиональной устной коммуникации на иностранном языке, языковые средства для профессионального взаимодействия по изученным темам, современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, презентации результатов проектной деятельности; имеет неполное представление о видах деловой коммуникации. Обучающийся фрагментарно демонстрирует умение адекватно использовать современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства и основную профессиональную терминологию по изученным темам, правила построения устной коммуникации изучаемого языка, языковые средства не всегда используются уместно, речь не всегда понятна, но допускаются отдельные языковые/речевые/коммуникативно значимые ошибки, которые затрудняют коммуникацию; объем высказывания не всегда достаточный, коммуникативная задача решена. Обучающийся на данном уровне недостаточно полно владеет навыками использования языковых средств, коммуникативных технологий для осуществления профессионального взаимодействия. На низком уровне обучающийся не знает языковые средства для про-

фессионального взаимодействия по изученным темам, имеет слабое представление о современных коммуникативных технологиях для профессионального взаимодействия, не знает правила построения презентации результатов проектной деятельности; имеет слабое представление о видах деловой коммуникации. Обучающийся не демонстрирует умение адекватно использовать современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства и основную профессиональную терминологию по изученным темам, языковые средства используются неуместно, речь не понятна и допускается значительное количество языковых/речевых/коммуникативно значимых ошибок, которые затрудняют коммуникацию. Обучающийся на низком уровне владеет навыками использования языковых средств, коммуникативных технологий для осуществления профессионального взаимодействия.

Проведенное на первоначальном этапе тестирование иллюстрирует нам следующие результаты: 44% и 22% обучающихся в КГ и ЭГ соответственно демонстрируют средний уровень изучаемой способности, в КГ 44% обучающихся и 56% обучающихся ЭГ показывают базовый уровень. На низком уровне мы видим меньшее количество студентов: 12% и 22% в КГ и ЭГ соответственно. К сожалению, на данном этапе ни в одной из указанных групп обучающиеся не демонстрируют высокого уровня достижение исследуемой компетенции. Иная картина представляется на итоговом тестировании, где по результатам мы видим, что высокий уровень сформирован в ЭГ (30 %), что заметно выше уровня (на 12%), сформированного в КГ (18 %). Средний уровень КГ (48%) ниже ЭГ (50%) на 2%. Базовый уровень КГ (34 %) превышает ЭГ (20 %) на 14%. Низкий уровень отсутствует в обеих подгруппах.

Заключение

Анализ вышепредставленных результатов демонстрирует, что 1. разработанный комплекс упражнений, созданный на основе ПЯИО и направленный на формирование способности применять современные коммуникативные технологии в профессиональном взаимо-

действию эффективен при формировании способности обучающихся вуза к профессиональному взаимодействию; 2. у обучающегося формируется комплекс знаний, включающий владение иноязычной и коммуникационной компетенциями, а также межпредметными знаниями по выбранному профилю подготовки. Более того, считается целесообразным разработать курс для специальности «Экономическая безопасность» с применением ПЯИО, а также внедрить цифровые технологии и онлайн-платформы для поддержки ПЯИО.

Исходя из вышеизложенного, мы поддерживаем зарубежных и отечественных ученых, которые утверждают, что предметно-языковое интегрированное обучение представляет собой инновационный подход в образовании, который обеспечивает использование иностранного языка как средства изучения и преподавания как языка, так и собственно учебного материала. При этом эти два компонента взаимосвязаны, хотя в разные моменты времени может быть сделан упор на один из них. ПЯИО не просто новая форма предметного обучения или языкового обучения; это инновационное сочетание обоих подходов. В эпоху информации данная методика отвечает на требования и ожидания современного общества, представляя собой актуальное решение, соответствующее широким социальным перспективам.

Список литературы

1. Батурина Н.В., Рукавишников С.Ю., Батунова И.В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 10-1(64). С. 9-13.
2. Бырдина О.Г., Долженко С.Г. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов посредством технологии активного говорения // Science for Education Today. 2024. Т. 14, № 2. С. 78-99.
3. Захарова О.О. Использование основ CLIL в обучении английскому языку будущих инженеров в цифровой образовательной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 4. С. 680-687.

4. Кожевникова О.В. Интегрированное обучение специализированным предметам на иностранном языке как фактор включения студентов в международную академическую мобильность // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4. С. 102-111.
5. Кочергина О.А. Коммуникативные педагогические технологии: теория и практика. Таганрог: Таганрогский гос. пед. ин-т им. А.П. Чехова, 2013. 224 с.
6. Миронова И.Н. Определение содержания понятия «предметно-языковое интегрированное обучение» // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 3. С. 13-17.
7. «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. // Консультант-Плюс. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470973/ (дата обращения: 19.06.2024)
8. Попова Н.В., Коган Н.П., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского ун-та. Серия Гуманитарные науки. 2018. № 173. С. 29-42.
9. «Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2023 года»: Распоряжение Правительства РФ от 06.10.2021 № 2816-р. // КонсультантПлюс. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/ (дата обращения: 19.06.2024)
10. Скрипникова Т.И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: учебно-метод. пос. Владивосток: Дальневосточный фед. ун-т, 2017. 137 с.
11. Танцура Т.А. Применение case-study для развития профессиональной иноязычной компетенции студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2(75). С. 261-263.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

- (уровень бакалавриата)». Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. // Консультант-Плюс. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/ (дата обращения: 19.06.2024)
13. Bently K. The TKT Course CLIL Module. Cambridge University Press, 2010, 124 p.
 14. Coyle D., Hood P., Marsh D. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 312 p.
 15. Gawlik-Kobylińska M., Lewińska M. Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education // *Connections: The Quarterly Journal*, 2014, no. 13.3, pp. 105-115.
 16. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge University Press, 2002, 552 p.
 17. Marsh D. The Emergence of CLIL in Europe 1958–2002. *Studia Linguistica et Literaria Septentrionalia*. University of Oulu, 2002, pp. 205-225.

References

1. Baturina N.V., Rukavishnikov S.Ju., Batunova I.V. The use of CLIL techniques, methods and models in the process of teaching English to undergraduate students. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Research Journal], 2017, no. 10-1 (64), pp. 9-13.
2. Byrdina O.G., Dolzhenko S.G. Model of formation of foreign-language communicative competence in students of language faculties through active speaking technology. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14, no. 2, pp. 78-99.
3. Zaharova O.O. Using the basics of CLIL in teaching English to future engineers in a digital educational environment. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of Theory and Practice], 2021, vol. 6, no. 4, pp. 680-683.
4. Kozhevnikova O.V. Integrated training in specialized subjects in a foreign language as a factor in the inclusion of students in international academic mobility. *Vestnik TvGu. Serija: Pedagogika i psihologija* [Vestnik TvSu. Series: Pedagogy and Psychology], 2012, no. 4, pp. 102-111.

5. Kochergina O. A. *Communicative pedagogical technologies: theory and practice: a textbook for universities*. Taganrog: Taganrog University Publ., 2013, 224 p.
6. Mironova I.N. Definition of the content of the concept of “subject-language integrated learning. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific Works of the Moscow University for the Humanities], 2020, no. 3, pp. 13-17.
7. «On the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation»: Ukaz Prezidenta RF, 2016, no. 642. *Konsul'tantPljus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470973/ (accessed July 19, 2024).
8. Popova N.V., Kogan N.P., Vdovina E.K. Subject-language integrated learning (CLIL) as a methodology for updating interdisciplinary relations in a technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tambov University. Humanities Series], 2018, no. 173, pp. 29-42.
9. «Forecast of the long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2023»: Rasporjazhenie Pravitel'stva RF, 2023, no. 2816-r. *Konsul'tantPljus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/ (accessed July 19, 2024).
10. Skripnikova T.I. *Theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages: a textbook for universities.:* Dal'nevostochnyj Federal University Publ., 2017, 137 p.
11. Tancura T.A. Application of case-study for the development of professional foreign language competence of university students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [World of Science, Culture, Education], 2019, no. 2(75), pp. 261-263.
12. On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education (bachelor's level). *KonsultantPljus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/ (accessed June 22, 2024).
13. Bently K. *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press, 2010, 124 p.

14. Coyle D., Hood P., Marsh D. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge. Cambridge University Press, 2010, 312 p.
15. Gawlik-Kobylińska M., Lewińska M. Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education. Connections. *The Quarterly Journal*, 2014, no. 13.3, pp. 105-115.
16. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge University Press, 2002, 552 p.
17. Marsh D. The Emergence of CLIL in Europe 1958–2002. *Studia Linguistica et Literaria Septentrionalia*. University of Oulu, 2002, pp. 205-225.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Лубожева Лионелла Николаевна, кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры делового иностранного языка
Челябинский государственный университет
ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, 454001, Россий-
ская Федерация
lionella.lubozheva@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Lionella N. Lubozheva, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Business Foreign Language
Chelyabinsk State University
129, Brothers Kashirin Str., Chelyabinsk, 454001, Russian Federation
lionella.lubozheva@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6029-0068>
SPIN-code: 9993-3780

Поступила 02.08.2024

После рецензирования 02.09.2024

Принята 06.09.2024

Received 02.08.2024

Revised 02.09.2024

Accepted 06.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-656
УДК 377.112.4



Научная статья

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СЦЕНАРНОГО ТИПА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

С.Л. Суворова

Обоснование. *Актуальное развитие системы постдипломного педагогического образования детерминировано повышающимися требованиями к профессиональной компетентности педагогов и новыми смысловыми ориентирами, касающимися их деятельностно-ролевых и личностных характеристик. Персонифицированная модель повышения квалификации педагогов, реализуемая в учреждениях дополнительного профессионального образования Санкт-Петербурга, в полной мере учитывает данные тенденции, развивается в соответствии с ними и строится на магистральной методологии – дефицитарном подходе, который предполагает проведение мониторинговых процедур по выявлению методических и предметных дефицитов педагогов и проектирование повышения квалификации с учетом их результатов. Одним из перспективных вариантов построения занятий с учителями является использование образовательных технологий сценарного типа.*

Цель – обоснование эффективности использования образовательных технологий сценарного типа при реализации персонифицированной модели повышения квалификации учителей иностранных языков.

Материалы и методы. *Основным теоретическим методом исследования является моделирование, ведущим эмпирическим методом – сбор и накопление данных (наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности и опыта работы учителей). Статья базируется на комплексе источников, представленных норма-*

тивно-правовыми актами, научными статьями и методическими материалами по тематике исследования. Разработанная модель была внедрена в практику работы, а также проверена на основе методики BARS, аспект Assessment.

Результаты. Система постдипломного педагогического образования развивается в настоящее время с учетом новейших требований и вызовов современности к уровню профессиональных компетенций педагогов. Одним из приоритетных требований является персонификация процесса повышения квалификации учителей и ориентация на компенсацию их профессиональных дефицитов. Поэтому методологически обоснованным представляется построение образовательного процесса на основе дефицитарного подхода, учитывающего методические и предметные дефициты учителей иностранных языков. Требование персонификации процесса повышения квалификации может быть эффективно выполнено на основе импликации дефицитарного подхода со сценарным, предполагающим использование сценариев – реальных ситуаций профессионального взаимодействия. Методико-технологическим решением в данном случае является использование образовательных технологий сценарного типа при реализации персонифицированной модели повышения квалификации учителей иностранных языков. Данные образовательные технологии могут быть классифицированы на две большие группы – технологии групповой динамики и технологии диалогово-профессиональных сценариев. Апробация образовательных технологий «вихревые группы», «геймификация», «разговор в четырех углах» и «кьюбинг» при реализации программ дополнительного профессионального образования, включенных в реестр заказа Комитета по образованию Санкт-Петербурга на 2024 год, доказала их эффективность по шкале BARS, аспект Assessment.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей; персонифицированная модель; дефицитарный подход; сценарный подход; сценарное обучение; образовательные технологии; образовательные технологии сценарного типа; теория и методика обучения иностранным языкам

Для цитирования. Суворова С.Л. Образовательные технологии сценарного типа в системе повышения квалификации учителей иностранных языков // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 534-554. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-656

Original article

SCENARIO-TYPE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM FOR TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

S.L. Suvorova

Background. *The current development of the postgraduate pedagogical education system is determined by increasing requirements for the professional competence of teachers and by new semantic guidelines relating to their activity-role and personal characteristics. The personalized model of advanced training for teachers, implemented in institutions of the additional professional education in St. Petersburg, totally takes into account these trends and is developing in accordance with them. Besides, this model is based on the mainstream methodology that is the deficit approach which involves carrying out monitoring procedures to identify teachers' methodological and subject deficiencies and designing the professional development taking into account the results of these procedures. One of the promising options for organizing classes with teachers is the use of scenario-type educational technologies.*

Purpose. *The purpose of the research is the substantiation of effective using the scenario-type educational technologies in the implementation of an advanced training personalized model for teachers of foreign languages.*

Materials and methods. *The main theoretical method of the research is modeling; the leading empirical method is the collection and accumulation of data (observation, questioning, analyses of teachers' activity output and their work experience). The article is based on a set of sources presented by statutory regulations, scientific articles and methodological*

materials on the topic of research. Разработанная модель была внедрена в практику работы, а также проверена на основе методики BARS, аспекта Assessment. The designed model was implemented into practice as well as tested on the basis of the BARS methodology, Assessment aspect.

Results. *The system of postgraduate teacher education is currently developing in accordance with the latest requirements and challenges of our time to the level of teachers' professional competencies. One of the priority demands is to personalize the process of professional development for teachers and focus on compensating for their professional deficiencies. Therefore, it seems methodologically justified to build the educational process on the basis of the deficit approach taking into account the methodological and subject deficiencies for the teachers of foreign languages. The requirement to personalize the process of advanced training can be effectively fulfilled on the basis of the implication of the deficit approach with a scenario approach, which involves using scenarios that is real situations of professional interaction. The methodological and technological solution in this case is the applying of scenario-type educational technologies in the implementation of the advanced training personalized model for teachers of foreign languages. These educational technologies can be classified into two large groups: technologies of group dynamics and technologies of dialogue-professional scenarios. The testing of educational technologies "vortex groups", "gamification", "conversation in four corners" and "cubing" in the implementation of additional professional education programs included in the order register of the Education Committee of St. Petersburg for 2024 has proven their effectiveness on the BARS scale, Assessment aspect.*

Keywords: *teachers' advanced training; personalized model; deficit approach; scenario approach; scenario training; educational technologies; scenario-type educational technologies; theory and methods of teaching foreign languages*

For citation. *Suvorova S.L. Scenario-Type Educational Technologies in the Advanced Training System for Teachers of Foreign Languages. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 534-554. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-656*

Введение

Современный этап развития постдипломного педагогического образования детерминирован постоянно повышающимися требованиями к уровню профессионально-педагогической компетентности учителей, их готовности к самообразованию и профессиональному самосовершенствованию, изменениями теоретических платформ к организации процесса повышения квалификации, учитывающего аддитивность и комплиментарность его содержательного наполнения. Дополнительное профессиональное педагогическое образование рассматривается в настоящее время также как один из ведущих факторов личностного развития педагогов [16].

Теоретическое обоснование основных подходов к разработке концепции инновационного постдипломного педагогического образования представлено в трудах И.Р. Лазаренко [5], Н.М. Чегодаева [10] и др. Приоритетными смысловыми полями являются следующие: разработка индивидуального образовательного маршрута для педагогов в процессе повышения квалификации; персонификация процесса дополнительного профессионального образования с учетом актуальных дефицитов учителей; ориентация на их актуальные «работающие» мотиваторы профессиональной деятельности.

Система постдипломного педагогического образования учителей иностранных языков требует более детального подхода к выявлению потребностей педагогов и их профессиональных дефицитов, связанных кроме всего прочего с уровнем владения преподаваемым иностранным языком [3, с. 237]. Для реализации этой цели в Санкт-Петербурге создана и функционирует персонифицированная модель повышения квалификации педагогических работников, в том числе учителей иностранных языков. Одним из возможных вариантов персонификации могут являться образовательные технологии сценарного типа.

Исследование образовательного потенциала таких технологий и приемов, а также сценарного подхода и сценарного обучения представлено в работах В.В. Афанасьева [1, с. 61-63], Н.В. Гро-

мыко [2, с. 114], Н.Д. Пашковской [7, с. 225], Н. Слэй [9, с. 177], Я. Синьёй [8, с. 135] и др. В работах данных авторов доказано, что сценарный подход полифункционален и может реализовываться на разных уровнях и в разных сферах профессиональной деятельности и образования учителей: на уровне стратегии в рамках проектирования дистанционных курсов; на уровне практико-ориентированной тактики в процессе иноязычного образования; в сфере интерактивного обучения с использованием различных сценариев профессионального взаимодействия. Сценарное обучение рассматривается, в свою очередь, с технологической точки зрения как вариант обучения сценарной основе речевого общения на иностранном языке [11; 12; 15]. Ученые также сходятся во мнении, что при реализации сценарного подхода возможно использование различных образовательных технологий сценарного типа, в том числе с целью формирования профессиональных компетенций обучающихся [13; 14].

Анализ исследований данного направления показал, что как методология сценарного подхода, так и сценарное обучение и технологии сценарного типа рассматриваются в узком исследовательском поле – в сфере обучения иностранным языкам. Однако исследования возможностей реализации сценарного подхода и соответствующих технологий в системе повышения квалификации учителей иностранных языков отсутствуют.

В связи с этим автор ставит целью обоснование эффективности использования образовательных технологий сценарного типа при реализации персонифицированной модели повышения квалификации учителей иностранных языков.

Материалы и методы

Нормативно-правовые акты, необходимые нам для проведения исследовательских процедур, кроме общепринятых в системе образования, включают также региональные, в частности распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга № 1096-р от 14.05.2020 г. «О порядке реализации персонифицированной мо-

дели повышения квалификации руководящих и педагогических работников государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении Комитета по образованию и администраций районов Санкт-Петербурга» и распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга № 1673-р от 19.12.2023 г. «Об утверждении реестра заказа Комитета по образованию по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации руководящих и педагогических работников государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении Комитета по образованию и администраций районов Санкт-Петербурга, на 2024 год». Они дают возможность определить особенности концепции реализации персонифицированной модели повышения квалификации и перечень программ, успешно прошедших экспертизу, для реализации в 2024 году.

Научные статьи и методические материалы по теме исследования позволяют получить системные сведения о тенденциях развития системы постдипломного педагогического образования, методологии сценарного подхода и специфике сценарного обучения.

В качестве методологической основы исследования выступила комплексная реализация двух исследовательских подходов – дефицитарного и сценарного, что позволило на основе метода моделирования спроектировать образовательный процесс с учетом компенсации методических и предметных дефицитов педагогов и с использованием образовательных технологий сценарного типа. Применение эмпирических методов исследования (наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности и опыта работы учителей) сделало возможным анализ эффективности внедрения образовательных технологий сценарного типа.

Результаты и обсуждение

Теоретическое обоснование проблемы и путей ее решения

На основании выделенных нами теоретико-методологических подходов – дефицитарного и сценарного – мы определили проблемные области исследования. Дефицитарный подход предполагает

выявление на основе мониторинговых процедур профессиональных дефицитов учителей иностранных языков, нуждающихся в компенсации. Нас в большей степени интересовали методические и предметные дефициты. Мониторинг профессиональных дефицитов учителей иностранных языков, проведенный в 2022-2023 гг. в Санкт-Петербурге в формате тестирования, позволил нам проанализировать его результаты и сформировать на их основе содержание модулей дополнительных профессиональных программ повышения квалификации по персонифицированной модели. Результаты представлены на рис. 1.



Рис. 1. Корреляция модулей дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей иностранных языков и профессиональных дефицитов, подлежащих компенсации

Теоретическое обоснование проблемы потребовало всестороннего анализа ее понятийно-терминологического поля. Он позволил нам систематизировать основные и сопряженные понятия исследуемой проблемы и представить их дефиниции. Ниже приведем трактовки наиболее значимых понятий.

- Повышение квалификации учителей – вид дополнительного профессионального образования, основной целью которого является добор или совершенствование компетенций для дальнейшего профессионального развития педагогов.
- Персонифицированная модель процесса повышения квалификации учителей – проектирование и реализация образовательного процесса в учреждениях дополнительного профессионального образования с учетом уже имеющихся у педагогов установок, «работающих» мотиваторов деятельности.
- Дефицитарный подход – методологическая основа проектирования образовательного процесса с учетом профессиональных и иных дефицитов обучающихся.
- Сценарный подход – стратегия разработки и реализации целостной программы обучения, основанной на конкретных ситуациях, ролях, реальных задачах и вызовах, и ориентированной на развитие компетенций.
- Сценарное обучение – процесс обучения с использованием сценариев – реальных ситуаций профессионального взаимодействия.
- Образовательная технология – модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности.
- Образовательные технологии сценарного типа – модели и практика реализации программ обучения, построенные на основе сценариев.

Исследовательский потенциал сценарного подхода в рамках системы повышения квалификации учителей иностранных языков заключается, на наш взгляд, в следующем. Он представляет собой «обобщенную» методологию обучения, опирающуюся на использование сценариев в образовательных, развивающих и воспитательных целях, своего рода модель «профессионального ситуативного познания» [4, с. 130].

Н.Д. Пашковская полагает, что сценарный подход (в ее исследовании – метод) предполагает погружение обучающихся в приближенную к реальности ситуацию, моделируя которую, преподаватель ставит конкретные профессиональные задачи [7, с. 226].

Методико-технологические решения, связанные с реализацией образовательных технологий сценарного типа в системе повышения квалификации учителей иностранных языков

Модули образовательных программ, разработанные нами с учетом результатов мониторинга профессиональных дефицитов учителей иностранных языков, реализовывались как в традиционных форматах лекционных и практических занятий, так и в инновационных форматах, к примеру, проективных и методических интенсивов, виртуальных мастерских, тренинговых сессий, workshop (стратегических мастерских), meet-up, follow-up activities и др.

В процессе теоретического осмысления проблемы мы пришли к выводу, что реализация сценарного подхода в процессе повышения квалификации учителей иностранных языков осуществляется на основе соответствующих образовательных технологий сценарного типа. Мы распределили данные технологии на две группы, выделив при этом в каждой группе наиболее эффективные технологии по критерию соответствия предмету нашего исследования. Они внедрялись на всех образовательных программах, включенных в реестр и представленных на рис. 1. Далее осветим результаты поиска методико-технологических решений проблемы.

Первая группа образовательных технологий сценарного типа – технологии групповой динамики.

Групповая динамика предполагает организацию учебного занятия со слушателями в группах, в том числе группах сменного состава. Импликация данных технологий со сценарным обучением означает моделирование «ситуаций реального мира» (сценариев), которые могут возникнуть в профессиональной среде.

Технология «вихревые группы».

Суть технологии заключается в том, что слушателям предлагаются фрагменты (мини-сценарии) какой-либо ситуации, максимально приближенной к их реальной профессиональной деятельности. В аудитории оборудуются несколько столов (4-5) в зависимости от количества слушателей. Работа идет в группах первого состава в количестве 4 человек. Каждая группа получает 1 мини-сценарий и

обсуждает возможные варианты решения задачи, в конце обсуждения приняв общее компромиссное решение. Далее формируются группы второго состава, в которых будет по одному представителю групп первого состава (по схеме: если столов было 4 – А, В, С, D, то группа второго состава будет состоять из представителей этих столов ABCD). В группах проходит обсуждение тех мини-сценариев, которые были предложены группам за каждым столом в самом начале работы. В конце обсуждения готовится общее резюме по ситуации, и представители групп выступают с итоговым результатом.

Представим пример сценария. На уроке в 5 классе Вы планируете семантизацию 5 новых лексических единиц по теме: «Здоровое питание». Вам необходимо представить словарные статьи с этими лексическими единицами и проверить, понимают ли обучающиеся их значение, формообразование и контекст употребления. Ваши ученики обычно активны и мотивированы на уроке. Но сегодня Вы видите, что они выглядят уставшими, неактивными.

Мини-сценарий для стола А: Как Вы организуете взаимодействие в классе?

Мини-сценарий для стола В: С какими ловушками Вы можете столкнуться при проведении этого этапа урока?

Мини-сценарий для стола С: Какие приемы обучения Вы будете использовать с учетом ситуации в классе?

Мини-сценарий для стола D: Какие коммуникативные стратегии Вы бы использовали в данной ситуации?

Технологии геймификации.

Геймификация представляет собой совокупность образовательных практик использования игровых техник в неигровых ситуациях / контекстах. Целевыми доминантами технологий геймификации являются приоритет образовательных целей и обучающего контента перед игровым, влияние вознаграждения на мотивацию. Во взаимодействии со сценарным обучением геймификация дает возможность смоделировать сценарии игрового характера.

Предлагаем пример сценария. Выберите один из предложенных сценариев:

- участие в международной научной конференции;
- обмен опытом в иностранной аудитории;
- выступление с презентацией проекта IT-куба школы;
- проведение экскурсии на иностранном языке;
- участие в работе киноклуба на иностранном языке.

Выберите себе роль и разработайте еще 2-3 роли для ваших возможных собеседников. Разыграйте в группе возможный разговор по предложенному сценарию. Для педагогов в данном случае предлагается максимально гибкий вариант самостоятельного выбора роли и хода разговора.

Возможная схема блоков учебного сценария может выглядеть следующим образом (рис. 2):

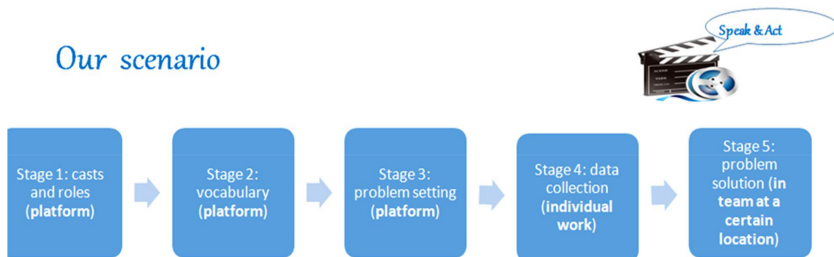


Рис. 2. Блоки учебного сценария с использованием геймификации

Вторая группа образовательных технологий сценарного типа – технологии диалогово-профессиональных сценариев.

Данная группа технологий основывается на совокупности системного, коммуникативно-деятельностного, профессионально-ориентированного и диалогического подходов и предполагает реализацию различных моделей речевого поведения в рамках сценарных сюжетов.

Технология «Разговор в четырех углах».

Данная технология предполагает разработку одного сценария – профессиональной ситуации – с четырьмя вариантами ее решения (А, В, С, D). В зависимости от выбранного варианта учителя распределяются по группам в соответствующем углу аудитории. Далее предполагается обсуждение решения ситуации по выбранному варианту, подготовка резюме и выступление спикера каждой группы.

Представим пример сценария. Вы – классный руководитель 7А класса. Вам поступило голосовое сообщение от завуча по иностранным языкам школы: «Ученик 7А класса Михаил В. на протяжении месяца не выполняет домашние задания по иностранному языку. Обсудите, пожалуйста, ситуацию с учителем-предметником и сообщите мне о возможных вариантах решения проблемы до следующего понедельника».

Варианты решения проблемы:

Угол А: Оставлять ученика после уроков для выполнения домашнего задания.

Угол В: Если у ученика возникают вопросы по домашнему заданию, объяснить, что учитель всегда может помочь ему.

Угол С: Дать дополнительные задания, чтоб ученик мог исправить плохие оценки.

Угол D: Написать письмо родителям и сообщить о невыполнении домашних заданий их сыном и неудовлетворительных отметках по предмету.

Технология кьюбинга.

Кьюбинг представляет собой технику введения в новую тему, углубления понимания идеи или разогрева на креатив-сессии [6, с. 137-138]. Она позволяет собрать «информационное поле» вокруг идеи/концепции благодаря тому, что они рассматриваются с разных сторон.

С целью такого многоаспектного рассмотрения проблемы / темы / идеи предлагаются следующие ее сегменты:

1. Описание.
2. Сравнение.
3. Ассоциации.
4. Анализ.
5. Использование.
6. Оценка.

Схематически можно представить модель кьюбинга следующим образом (рис. 3).

Предлагаем пример сценария. Для создания «информационного поля» вокруг идеи мы предложили учителям провести ее много-

аспектное рассмотрение по технологии кьюбинга, поворачивая куб поочередно каждой гранью.

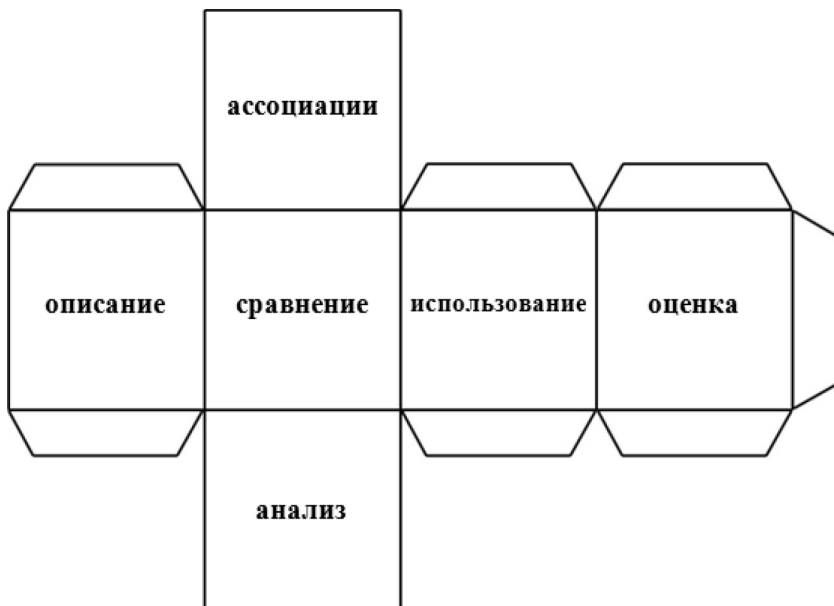


Рис. 3. Модель куба для реализации технологии кьюбинга

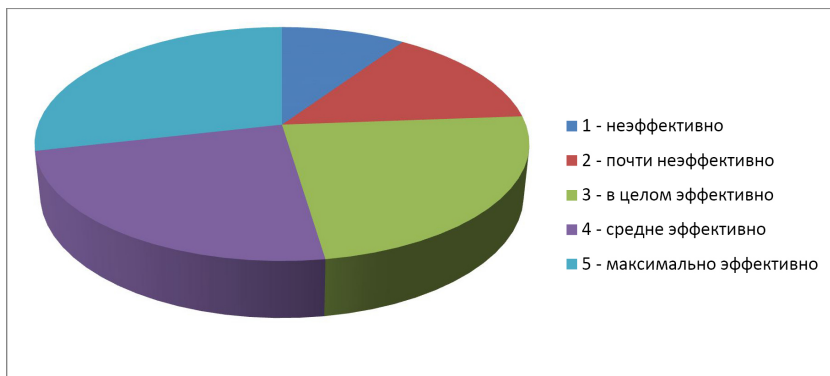
Идея: необходимо сделать обязательным изучение как минимум двух иностранных языков в школе.

Для оценки эффективности внедрения образовательных технологий сценарного типа в процесс повышения квалификации учителей иностранных языков мы разработали кодифицированный инструмент наблюдения в соответствии со шкалой оценки поведенческой привязки (BARS, аспект Assessment). Он широко используется в качестве инструмента управления в процессе аттестации сотрудников, а также признан эффективным инструментом аудиторного наблюдения.

Кратко представим полученные результаты по двум шкалам: шкале эффективности различных вариантов поведения в рамках предложенных учителям сценариев и шкале эффективности

выполнения ими поставленных задач. Оценка эффективности осуществлялась нами с использованием балльной системы 1-5 баллов, где 5 – максимально эффективно, 4 – средне эффективно, 3 – в целом эффективно, 2 – почти неэффективно, 1 – неэффективно (рис. 4, 5). Количество учителей, обучавшихся в группах в 2024 г., составило 42 человека. Мы провели два среза – на первом занятии по программе и на последнем (количество часов – 36, количество занятий – 6).

На первом занятии



На последнем занятии

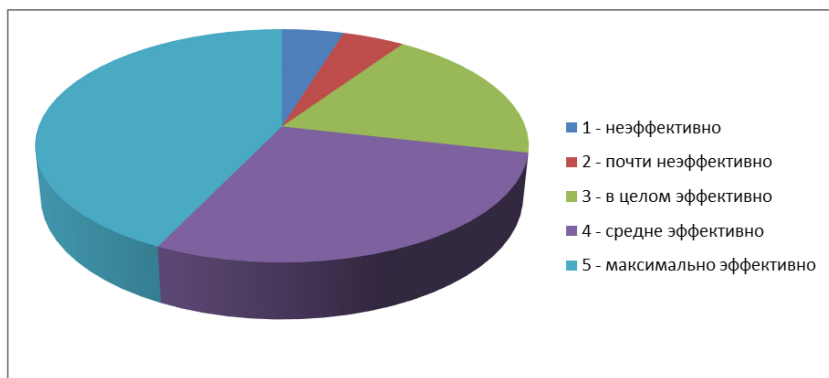
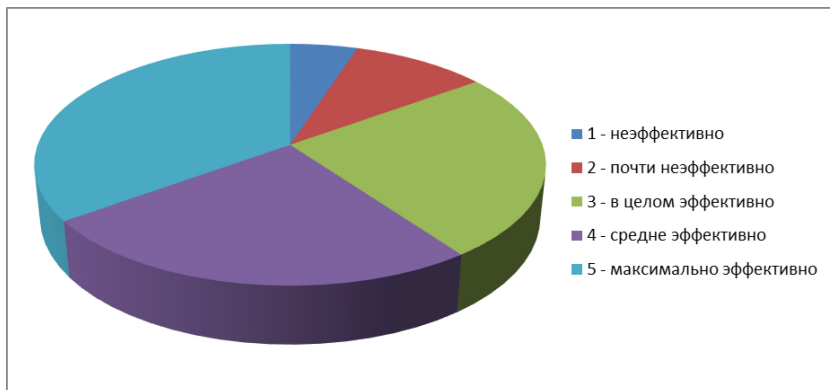


Рис. 4. Результаты наблюдения по шкале эффективности различных вариантов поведения в рамках предложенных учителям сценариев

На первом занятии



На последнем занятии

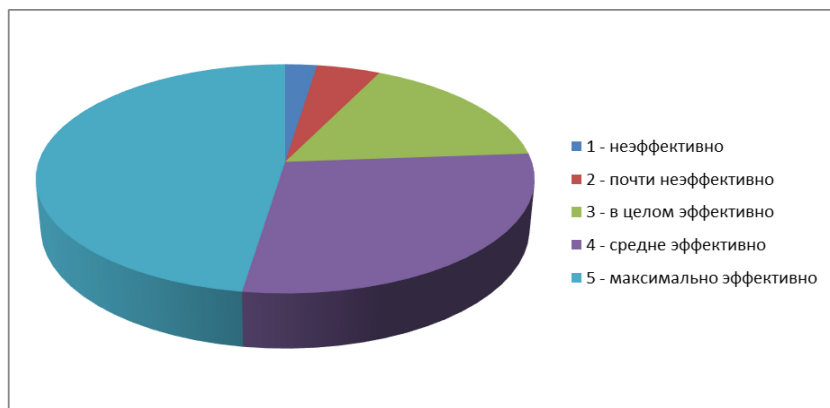


Рис. 5. Результаты наблюдения по шкале эффективности выполнения учителями поставленных задач

Результаты срезов свидетельствуют о повышении эффективности различных вариантов поведения в рамках предложенных учителям сценариев и эффективности выполнения ими поставленных задач. В первом случае мы зафиксировали повышение эффективности на 12% (максимально эффективно) и на 9% (средне эффективно), а во втором случае – на 14% (максимально эффективно) и на 8% (средне эффективно).

Заключение

1. В условиях повышающихся требований к профессиональной-компетентности учителей иностранных языков целесообразным представляется проектирование процесса повышения квалификации с учетом их профессиональных дефицитов, подлежащих компенсации. Мониторинг и устранение профессиональных дефицитов педагогов наиболее эффективны в формате персонифицированной модели повышения квалификации.

2. Реализация персонифицированной модели должна проектироваться с учетом основных положений дефицитарного и сценарного подходов, методологическим потенциалом которых является исследование возможностей компенсации методических и предметных дефицитов учителей иностранных языков в формате сценарного обучения и развития у них профессиональных и личностных качеств.

3. Дидактический потенциал сценарного подхода и сценарного обучения заключается в том, что он дает возможность моделировать сценарии и педагогические задачи, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности учителей иностранных языков, и воссоздает «модель профессионально ситуативного познания».

4. С методико-технологической точки зрения реализация сценарного подхода предполагает использование образовательных технологий сценарного типа. Они подразделяются на технологии групповой динамики и технологии диалогово-профессиональных сценариев.

5. Образовательные технологии сценарного типа предполагают моделирование реальных ситуаций профессионального взаимодействия, что является эффективным для развития у педагогов креативности мышления и их педагогического профессионализма.

Список литературы

1. Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Куницына С.М. Организация учебной и научно-исследовательской деятельности аспирантов на основе сценарного подхода // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1(138). С. 61-69. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.138.1.008>

2. Громыко Н.В. Сценарирование в мыследеятельностной педагогике // Пушкинское слово. Москва: Пушкинский институт, 2003. С. 114-115.
3. Ершов Д.И. Роль процесса повышения квалификации преподавателей и учителей иностранного языка в современном мире // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 46. С. 237-245.
4. Костылева Т.А., Карабулатова И.С., Данилова А.Д. Сценарный подход в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5(84). С. 130-132.
5. Лазаренко И.Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров: дисс. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2006. 380 с.
6. Макаровских А.В., Остроумова А.Ю. «Кьюбинг» как технология активного обучения иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 3 (33). С. 137-141.
7. Пашковская Н.Д. Метод сценария в процессе обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 225-228.
8. Синьей Я. Сценарный подход как новая технология обучения иностранных студентов русскому языку делового общения // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 5(84). С. 135-140.
9. Слэй Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку // Cross-CulturalStudies: EducationandScience (CCS&ES). 2018. Vol. 3, Is. III, September, 2018. P. 177-182.
10. Чегодаев Н.М. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров: дисс. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1997. 533 с.
11. Errington E. Developing Scenario-based Learning. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press. 2003. P. 51-64.
12. Meral Seker. Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies // SAGE Open. 2016. Vol. 6(4). P. 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244016684175>

13. Müller-Trapet J. Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. Fachbeitrag, KWW-Infobrief. Ausgabe 3. Düsseldorf, 2010. S. 34-36.
14. Saas Anne. Szenarien im berufsbezogenen Unterricht. Deutsch als Zweitsprache. Hamburg: Passage gGmbH, 2015. S. 115.
15. Shipton B. Scenario-Based Learning. In: Signature Pedagogies in Police Education. Springer Briefs in Criminology. Springer, Cham. 2023. P. 39-52. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42387-1_4
16. Walther A. Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice. London: Bloomsbury Academic, 2016. 352 p.

References

1. Afanasyev V.V., Afanasyev I.V., Kunitsyna S.M. Organization of educational and research activities of graduate students based on the scenario approach. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2020, no. 1(138), pp. 61-69. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.138.1.008>
2. Gromyko N.V. Staging in thought-activity pedagogy. *Pushkinskoe slovo* [Pushkin's Word]ю Moscow: Pushkin Institute, 2003, pp. 114-115.
3. Ershov D.I. The role of the process of advanced training of teachers and foreign language teachers in the modern world. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts], 2019, no. 46, pp. 237-245.
4. Kostyleva T.A., Karabulatova I.S., Danilova A.D. Scenario approach in modern education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2020, no. 5(84), pp. 130-132.
5. Lazarenko I.R. *Management of innovative processes in the system of additional professional education of management teaching staff*. Abstract of PhD dissertation. Barnaul, 2006, 380 p.
6. Makarovskikh A.V., Ostroumova A.Yu. "Cubing" as a technology for actively teaching a foreign language to students of a technical university. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice], 2014, no. 3 (33), pp. 137-141.
7. Pashkovskaya N.D. The script method in the process of teaching a foreign language. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2019, no. 62-1, pp. 225-228.

8. Xinyu Ya. Scenario approach as a new technology for teaching foreign students the Russian language of business communication. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], 2019, no. 5(84), pp. 135-140.
9. Slay N. Script as a means of teaching a foreign language. *Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)*, 2018, vol. 3, is. III, September 2018, pp. 177-182.
10. Chegodaev N.M. *Theoretical and organizational-pedagogical foundations of innovative processes in the system of postgraduate education of teaching staff*: Abstract of PhD dissertation. Sankt Petersburg, 1997, 533 p.
11. Errington E. *Developing Scenario-based Learning*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press, 2003, pp. 51-64.
12. Meral Seker. Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies. *SAGE Open*, 2016, vol. 6(4), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244016684175>
13. Müller-Trapet J. Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. *Fachbeitrag, KWW-Infobrief*. Ausgabe 3. Düsseldorf, 2010. S. 34-36.
14. Saas Anne. *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht. Deutsch als Zweitsprache*. Hamburg: Passage gGmbH, 2015. S. 115.
15. Shipton B. Scenario-Based Learning. In: *Signature Pedagogies in Police Education. Springer Briefs in Criminology*. Springer, Cham, 2023, pp. 39-52. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42387-1_4
16. Walther A. *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice*. London: Bloomsbury Academic, 2016, 352 p.

ДАНИЕОБАВТОРЕ

Суворова Светлана Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского
ул. Ломоносова, 11-13, г. Санкт-Петербург, 191002, Российская Федерация
suvswetlana@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Svetlana L. Suvorova, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Foreign Languages

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky

11-13, Lomonosov Str., Saint Petersburg, 191002, Russian Federation

suvswetlana@mail.ru

SPIN-code: 3421-8631

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6915-5524>

Researcher ID: HHN-7109-2022

Academia.edu: independent.academia.edu/SvetlanaSuvorova4

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Svetlana-Suvorova-2>

Поступила 20.08.2024

После рецензирования 10.09.2024

Принята 21.09.2024

Received 20.08.2024

Revised 10.09.2024

Accepted 21.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-558
УДК 378.18



Научная статья

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л.А. Жебрунова

Обоснование. В статье описывается оригинальный подход к привлечению студентов неязыкового (спортивного) направления подготовки к научно-исследовательской работе на базе студенческого научного клуба (далее – СНК), созданного при кафедре иностранных языков. В ходе проектно-поисковой деятельности, студенты дополнительно развивают свою коммуникативную компетенцию и получают опыт организации научного поиска, что и является целью описываемого проекта. Работая с двуязычными спортивными терминологиями (термины вида спорта в русском и английском языках в их сопоставлении), студенты, действуя в рамках когнитивной лингвистики, проводят метафорическое моделирование и выясняют механизмы терминологической номинации в области выбранного вида спорта. Знакомство с лингвистическими исследованиями позволяет формировать у студентов понимание номинативных процессов, происходящих в русском языке под влиянием английского, а также способствует углублению познаний обучающихся в межкультурной коммуникации.

Цель. Цель исследования – интегрировать теоретико-прикладные лингвистические знания в коммуникативную компетенцию студентов, обучающихся по направлению подготовки «Физическая культура», посредством вовлечения учащихся в работу студенческого научного клуба при кафедре иностранных языков.

Материалы и методы. В ходе реализации описываемого в статье студенческого исследовательского проекта применялись методы описания двуязычных терминологических глоссариев, метод

метафорического моделирования, статистический анализ выявленных закономерностей. Была предпринята попытка комплексного изучения русскоязычных и англоязычных терминов фигурного катания в сопоставлении. Эмпирическая база опирается на исследование терминосистем и анализ социокультурных стереотипов.

Результаты. Результаты описываемой студенческой проектной деятельности имеют как практическую, так и воспитательную ценность. Формирование у студентов понимания природы языковой номинации в русском и английском языках в сравнении способствует расширению познаний обучающихся в области межкультурной коммуникации. Вовлечение студентов в проектно-поисковую работу имеет целью познакомить их с основами научных исследований, подготовить к дальнейшей исследовательской работе, повысить мотивацию к обучению и способствовать включению в научную деятельность в будущем по профилю выбранной профессии.

Ключевые слова: проектная деятельность студентов; требования ФГОС; студенческий научный клуб; спортивная терминология; терминологическая номинация; языковая метафора; иноязычные лексические заимствования

Для цитирования. Жебрунова Л.А. Организация студенческой проектно-исследовательской работы в области межкультурной коммуникации в неязыковом вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 555-572. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-558

Original article

ORGANIZATION OF STUDENT DESIGN AND RESEARCH WORK IN THE FIELD OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

L.A. Zhebrunova

Background. The novelty of the article lies in the original approach to involving students of non-linguistic direction of studies (namely,

sport) into research work conducted by the Department of Foreign Languages. The student research club of the Department acts as an organizing and supervising body of the project activities within the students' community. While doing the project described hereby, students can develop both their communicative competence and their experience in conducting research. These are considered the main purposes of the work under review. Comparing sports terminologies in Russian and English, young researchers are meant to study terminological nomination within the cognitive linguistic paradigm, i.e. on the concept of the metaphorical modeling. Thus learning basics of the linguistic research, students may acquire a better understanding of the process of the terminological nomination in Russian which is under strong influence of English. This also contributes to the deepening of students' knowledge of intercultural communication.

Purpose. The study aims to improve the communicative and research skills of the students of Physical Education through their involvement into the work of the student research club organized in the Department of Foreign Languages.

Materials and methods. The task was to organize and implement a student research project in the field of linguistics. The main participants of the projects were the students of the various branches of sports, studying to be coaches and teachers of Physical Education. There were used methods of applied linguistics to study bilingual terminological glossaries, and the method of metaphorical modeling. The project is a comprehensive study of the Russian and English-language figure skating terms in comparison. The methodology is based on studies of terminological systems and analysis of sociocultural stereotypes.

Results. The study has practical as well as educational values. The project activity of the described type can contribute to the students' understanding of the nature of the language nomination in Russian and English in comparison. It may also be used to deepen the students' knowledge and to develop their skills in the field of intercultural communication, to get them acquainted with the basics of scientific research, to motivate them to choose science and research as their future professional area.

Keywords: *student project activity work; requirements of the Federal State Educational Standard; student research club; sports terminology; terminological nomination; linguistic metaphor; foreign language loan words*

For citation. *Zhebrunova L.A. Organization of Student Design and Research Work in the Field of Intercultural Communication in a Non-Linguistic University. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 555-572. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-558*

Введение

Данная статья описывает опыт привлечения студентов, обучающихся по направлению подготовки «Физическая культура», в проектную деятельность во внеучебное время. При этом учитываются основополагающие принципы дидактики, когда процесс подготовки студента его обучает, развивает и воспитывает. Также реализуется требование современного федерального государственного образовательного стандарта – обеспечивать в высшем образовании подготовку специалиста, готового принимать участие в разработке и осуществлении проектов как вида работы и основы для развития творческой активности профессионала [17].

В статье изучается использование научно-исследовательского проекта, который может быть использован при обучении иностранному (английскому) языку студентов неязыковых специальностей и направлений. Обосновывается использование проектной деятельности в рамках методики развивающего обучения при формировании знаний учащихся и повышения их интереса к научным исследованиям в профессиональной спортивной деятельности.

Предложенная методика вовлечения студентов, не специализирующихся в профессиональном изучении языка, в лингвистические исследования имеет в качестве результата формирование у обучающихся более глубокого понимания взаимодействия языков и народов как их носителей. Данное направление является перспективным и имеет не только образовательный, но и развивающий и воспитательный потенциал, что соответствует триединой цели педагогики.

Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию осуществляется в рамках концепции развивающего обучения. Опыт применения элементов развивающего обучения в виде вовлечения студентов неязыковых направлений к участию во внеучебной проектной деятельности по изучению теоретических основ иностранного языка позволяет говорить о научной и практической пользе для начинающих исследователей. Приобретая понимание того, как функционирует язык, студенты овладевают внутренними моделями – структурными (типичными грамматическими конструкциями), культурными (пониманием отличий в стереотипах лингвистического поведения, отличий в концептуальных картинах мира, на основании которых человек осознает действительность через язык). Таким образом, приобретается понятие о языковой картине мира.

Материалы и методы

Вовлечение студентов в проведение научных исследований практикуется в вузах как важный элемент проектной деятельности (Плотникова И.В. и др. [16]; Царанников С.В. [23]). При этом «преподавание» становится «обучением»: не просто дать знания, а способствовать формированию таких способов действий, которые бы позволили студенту развиваться, усваивать новый уровень аналитических умений, задействовать творческое мышление. К творческим методам развивающего обучения традиционно относят информационно-реферативные, проблемно-реферативные, экспериментальные, натуралистические и описательные, исследовательские. Последняя группа особенно интересна в свете всего вышеописанного. Перед студентом или группой студентов-исследователей ставятся задачи или формулируются проблемы, требующие исследовательского подхода. Иногда проектно-поисковые работы выделяются в отдельную категорию.

Указанные виды творческих работ можно и нужно использовать в преподавании иностранных языков. Основным материалом для обучения иностранному языку служит текстовая информация.

Для студентов неязыковых направлений и специальностей тексты (разного рода – обучающие, тематические, диалогические, аудио-визуальные) должны содержать профессионально значимую (в нашем случае – спортивно-ориентированную) информацию. С этой информацией можно работать по-разному. В данной статье описывается проект по исследованию основ лингвистической номинации на языковом материале, профессионально значимом для студента. Проект получил воплощение с учетом следующих рекомендованных этапов: формулирование темы, постановка целей и задач, выбор методов исследования, непосредственно само исследование, анализ и обобщение результатов, выводы, представление результата (выступление на конференции с презентацией).

Цель исследования – интегрировать теоретико-лингвистические знания о природе языковой номинации в методику преподавания иностранного (английского) языка студентам направления подготовки «Физическая культура».

Задачи исследования:

- активизировать творческую активность студентов через их вовлечение в проектную деятельность;
- познакомить студентов с основами организации и проведения научно-исследовательской работы в вузе;
- познакомить студентов с основами терминологической номинации и метафорического моделирования;
- способствовать формированию у обучающихся – участников научно-исследовательского проекта – понятия о сходствах и различиях языковых картин мира у носителей русского и английского языков;
- способствовать формированию у студентов направлений подготовки «Физическая культура» навыков самоорганизации и самоконтроля при проведении исследований;
- содействовать формированию навыков презентации результатов проведенного исследования через привлечение студентов к участию в научно-практических конференциях.

Методологической базой для проведения научно-исследовательского проекта стали исследования устойчивого словесного комплек-

са и явления лингвистической метафоризации Ройзензона Л.И. [19], Алефиренко Н.Ф. [3], Арутюновой Н.Д. [5], Телия В.Н. [20], Лакоффа Дж. [25], Ховарта П. [24], Наттингера Дж. и ДеКаррико Дж. [26], терминосистем (Хижняк С.П. [22], Апресян К.Г. [4], Абрамова А.Г. [2], Ивина Л.В. [11], Липилина Л.А. [14], Горбунова М.А. [6], Марабини А.Р. [13] и др.) и анализ социокультурных стереотипов (Панькин А.Б. [15], Прохоров Ю.Е. [18]). Применялись методы описания двуязычных терминологических глоссариев в сопоставлении, метод метафорического моделирования, статистический анализ выявленных закономерностей.

Результаты и обсуждение

На подготовительном этапе студенческого проекта под руководством педагогов кафедры иностранных языков была сформулирована тема для исследования: *«Терминологическая номинация в профессиональном подъязыке фигурного катания в русском и английском языках»*. Наряду с теоретизированной формулировкой применялся «рабочий» вариант, более развернутый и распространенный – *«Выявление ярких метафорических образов как источников для появления названий элементов фигурного катания в русском и английском языках; сопоставление выявленных метафорических моделей в русском и английском»*.

При формулировании темы как важной исходной точки проектного исследования, выполнены следующие важные условия. Во-первых, тема является привлекательной – обладая неплохим уровнем английского языка, студент-исследователь приобретает возможность совершенствовать его далее посредством изучения профессиональной терминологии с точки зрения ее создания в языке (изучая профессиональный подъязык своего вида спорта). Во-вторых, тема актуальна, так как подразумевает изучение сложившейся ситуации со спортивными терминами в фигурном катании: какие из них используются в неизменном виде, какие заменяются англицизмами или даже фонетическими кальками. Представляется интересным выяснить, в какой области спорта чаще фигурируют англоязычные термины – в профес-

сиональной или тренерской. В имеющихся условиях исследование реализуемо – наличествуют как большая база спортивных терминов на английском и русском языках, так и аутентичные тексты: информационно-коммуникационная сеть «Интернет» позволяет иметь доступ к англоязычным терминам в разных видах и формах (тексты, аудиоисточники). Наконец, звучание темы обладает конкретностью, что подразумевает возможность определить отдельные задачи. Для рассматриваемого проекта были сформулированы следующие вопросы-задачи: как осуществляется создание терминов фигурного катания в русском и в английском языках, чем различаются эти процессы в двух языках; где будут точки пересечения двух терминосистем.

На следующем этапе работы были отобраны литературные источники для анализа. Студенты сформировали понятие о метафорическом моделировании как о способе описания образования терминов в разных отраслях: в спорте, экономике. Подбор литературы для анализа осуществлялся под руководством педагога, имеющего опыт описываемых социолингвистических исследований [7; 8; 10]. На основе изученного, была подобрана методика анализа и сопоставления двуязычных глоссариев.

Суть методики, которую реализовывали студенты-исследователи, заключалась в следующем. Необходимо было составить двуязычный глоссарий метафорических терминов, называющих элементы фигурного катания, за которые судьи начисляют баллы спортсменам на соревнованиях. Материалы для глоссария привлекались из открытых источников в сети «Интернет», например, сайт «Тулуп. ру» [21]. Далее нужно было сопоставить метафорические модели, лежащие в основе выявленных терминов, так как метафорический перенос происходит на основе визуальной, функциональной схожести называемых спортивных элементов и объектов, явлений окружающей действительности (Телия В.Н. [20], Ивина Л.В. [11], Жебрунова Л.А. [8]). Затем, проведя количественный анализ схожих и различающихся моделей терминообразования, исследователи сделали выводы относительно тенденций номинации в сопоставляемых частях глоссария – русскоязычной и англоязычной.

Чтобы сопоставить термины в двух языках, заполнялись сравнительные таблицы, где термины были представлены согласно следующим критериям:

- термин и его словарный аналог в русском языке (в ходе исследования отправной точкой были выбраны англоязычные термины);
- дословный перевод англоязычного термина на русский язык (полезно иметь наряду с переводческим эквивалентом – дает понимание о «внутренней» форме словосочетания);
- пояснение по истории возникновения термина;
- выявление образов, лежащих в основе переосмысления свободного сочетания слов – процесса метафоризации в обоих языках.

Приведем примеры такой аналитической работы, в ходе которой можно сделать определенные выводы о соотношении концептуальных языковых картин носителей русского и английского языков.

Так, для термина «haircutter» рассуждения могут выглядеть следующим образом. Переводческий эквивалент – «заклон». Дословный перевод – «машинка для стрижки волос». Термин используется для обозначения вращения в наклоне с хватом свободной ноги одной или двумя руками, при этом кажется, что лезвие конька находится в положении, позволяющем срезать волосы фигуриста. Студент-исследователь констатирует отсутствие метафорического переноса для русскоязычного эквивалента, в английском же метафоризация очевидна.

Далее, яркий пример – «spread eagle». Переводческий эквивалент – «кораблик». Дословный перевод – «распростертый орел» (то есть с разведенными в стороны крыльями и ногами). Термин используется для обозначения элемента фигурного катания, когда фигурист осуществляет скольжение на двух коньках, поставленных в одну линию пятками друг к другу (выполняется на внешних или внутренних ребрах коньков). Метафорический перенос на основе схожести визуального образа. Однако русскоязычный эквивалент «кораблик» является более эстетичным образом, чем «распростертый/растянутый орел». Исследователь констатирует абсолютное несовпадение переосмысляемого образа в двух языках.

Данная методика, при условии анализа значительной части глоссария терминов фигурного катания, позволяет получить количественные результаты, описывающие пересечения (совпадения) и различия в концептуальных картинах мира, которые кодифицируют русский и английский языки.

Описываемый исследовательский проект нацелен на усвоение студентами новых способов аналитического мышления, также – на формирование умения видеть отличия в функционировании «картин мира» родного и изучаемого языков. Участие в подобных проектах может способствовать повышению интереса к научным исследованиям, углублению языковых знаний, осознанному расширению связей между различными отраслями научного знания и личностного социокультурного опыта студента-исследователя. Проект имеет, таким образом, воспитательную, развивающую и практическую значимость.

Результаты исследования обсуждались в рамках студенческого научного клуба, были представлены в виде доклада на кафедральной конференции в марте 2023 года и на научно-практической конференции студентов и магистрантов [1].

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о схожести и различии терминологической номинации в области фигурного катания в синхронии.

При изучении терминов фигурного катания в русском и английском языках в сопоставлении была продемонстрирована терминологическая уникальность этого традиционного для России спорта и на уровне профессиональной реализации, и в языковом пространстве. Совпадение образов, лежащих в основе терминологической номинации в обоих языках, замещение русских терминов англицизмами наблюдаются на уровне названий элементов, авторство которых принадлежит известным фигуристам. Англицизмы также широко используются на уровне оценки, судейства, что можно объяснить экспансией английского языка в области международного спорта.

При этом студенты пришли к выводам, что вынужденное использование английского в профессиональной деятельности дает языковой опыт, но оставляет вопросы – как унифицировать терми-

нологию: отказаться ли от собственно русскоязычных терминов, заменив их английскими, или стараться избегать употребления англоязычных терминов (которые, однако, удобны в практической работе спортивных судей), заменяя их русскими эквивалентами. При этом участники проекта неизбежно приходят к выводу, что процессы языкового заимствования нужно не только описывать, наблюдать, но и регулировать.

Действительно, вопрос об упорядочении терминологий поднимается на законодательном уровне. На фоне неконтролируемого проникновения английского языка во все сферы общественной жизни (спорт, экономику, технологии, культуру, политику, образование) была создана Концепция языковой политики РФ [12]. В ней речь идет не только «о закреплении законом попыток сохранить чистоту языка, но и о способствовании воспитанию в гражданах уважения к себе, своему языку, своей государственной культуре на фоне языковой экспансии английского языка и его социокультурных стереотипов, визуальный образ которых зачастую преобладает в СМИ и публичной деятельности» [9; с. 101].

Описываемый студенческий исследовательский проект именно об этом – одной из его целей является формирование у студентов более глубоких познаний в межкультурной коммуникации. В процессе изучения иностранного языка студент овладевает структурно-грамматическими, а также образно-метафорическими моделями чужого (английского) языка. Если в процессе профессиональной деятельности студент (будущий специалист) обращается к иноязычным терминам достаточно часто, то возникает опасность их необоснованного, социокультурно нерелевантного применения (пресловутый «сколковолэнгвидж»). Включая студента в профессионально значимые (а значит, вполне понятные ему) исследования в области языка, языковой политики, социокультурных стереотипов, можно способствовать формированию понимания, почему уникальные собственные модели языка заменяются чужеродными и всегда ли это необходимо. Следовательно, через вовлечение студентов в деятельность студенческого научного клуба в виде участия в линг-

вистическом проекте, возможна реализация воспитательно-развивающего компонента при изучении языка, а именно – осмысленное усвоение иностранного языка, не позволяющее ему опосредованно менять картину мира студента.

Заключение

1. Посредством включения студентов во внеучебную проектную деятельность происходит активизация их творческой активности, повышение интереса к научным исследованиям, расширение научного кругозора участников.
2. Участие в описанном проекте позволяет студентам познакомиться с основами организации и проведения научно-исследовательской работы в вузе.
3. Проектная работа развивает у студентов навыки самоорганизации и самоконтроля.
4. Привлечение учащихся первого и второго курсов к исследованиям в области межкультурной коммуникации создает возможность для их участия в научно-практических конференциях с собственными исследованиями, что положительно сказывается на дальнейшем обучении и готовит студентов к написанию и защите выпускных квалификационных работ по специализациям и направлениям подготовки.
5. Работа над данным проектом формирует у студентов высшей школы неязыковых направлений подготовки представление о лингвистике как науке.
6. Участие в данном проекте и выполнение поставленных исследовательских задач формирует у студентов понятие о сходствах и различиях языковых картин мира носителей русского и английского языков, помогая осмыслить процессы лексического заимствования, происходящие в русском под влиянием английского, и оценить, насколько такие процессы оправданы. Так можно способствовать осмысленному использованию студентами иноязычных моделей и структур в русском языке, сохраняя и поддерживая уважение к чистоте родного языка.

Представленный вид проектной деятельности имеет много перспективных направлений для продолжения и углубления исследования, которые могут быть привлекательны для учащегося и его научного руководителя. Кроме чисто практического повышения уровня иностранного языка в определенной области спорта, улучшения навыков восприятия языковых моделей и структур, учащийся может углублять свои знания в области социо- и этнолингвистики, расширяя свои возможности как образованного специалиста, носителя профессиональных знаний о своем виде спорта, осознанно использующего свои творческие возможности.

Список литературы

1. 72 Научно-практическая конференция студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «СГУС» // Официальный сайт Смоленского государственного университета спорта. URL: <https://sgus.ru/nauka/konferentsii/2023/stud/index.php> (дата обращения 18.06.2024).
2. Абрамова А.Г. Метафора и типология терминосистем // Язык и слово: сборник научных трудов. Чебоксары, 2021. С. 38-44.
3. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. М.: Эллис, 2008. 271 с.
4. Апресян К.Г. Метафоризация терминов с компонентом цветообозначения в финансово-экономическом дискурсе (на материале англоязычной, русскоязычной и франкоязычной прессы) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ, 2020. №4. С. 69-81.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и Мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 895 с.
6. Горбунова М.А. Англоязычные термины сферы теологии: некоторые модели метафорического переноса // Материалы международной научно-практической конференции «Ценностные ориентации эпохи цифровизации: лингвопрагматический аспект». Тамбов, 2022. С. 101-107.
7. Жебрунова Л.А. Лингвокогнитивная модель фразеосемантического поля «Страхование» (на материале английского и русского языков):

- дисс. ... к. филол. н. Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2009. 225 с.
8. Жебрунова Л.А. Метафора как модель терминообразования в рамках семантического поля «страхование» (на материале русского и английского языков) // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Вып. 2. Серия «Филологические науки». Калининград: Издательство РГУ им. И. Канта, 2010. С. 62-65.
 9. Жебрунова Л.А. Русский язык как объект особого внимания при обучении студентов вуза // Сборник материалов 74-й научно-практической и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «СГУС». Смоленск, 2024. С. 99-105. URL: <https://sgus.ru/nauka/konferentsii/2024/pps/sb.pdf> (дата обр.18.06.2024)
 10. Жебрунова Л.А. Устойчивый словесный комплекс и социокультурный стереотип: взаимосвязь понятий // Гуманитарный научный вестник. Смоленск, 2020. №2. С. 128–133. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3745540>
 11. Ивина Л.В. Лингвокогнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования): учебно-методическое пособие. Москва: МГЛУ: Академический проспект, 2003. 305 с.
 12. Концепция языковой политики Российской Федерации: проект от 16.07.2021 // Институт языкознания РАН. URL: https://iling-ran.ru/languages_of_russia/koncersija_jazykovoј_politiki.pdf (дата обращения 22.12.2023).
 13. Марабини А.Р. Когнитивный аспект номинации: к исследованию экономической фразеологической терминосистемы русского языка // Когнитивные исследования языка. Белгород, 2023. №3-1(54). С. 750-753.
 14. Липилина Л.А. Когнитивные аспекты семантики метафорических инноваций: автореф. дис. канд. филол. наук. М.: МГУ, 1998. 24 с.
 15. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности. Московский психолого-социальный институт, 2006. 200 с.
 16. Плотникова И.В. Проектная деятельность как составляющая часть научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / Плотникова И.В. Редько Л. А., Шевелева Е.А., Ефремова О.Н. // Современные проблемы науки и образования. Томск: Национальный

- исследовательский Томский политехнический университет, 2021. № 2. С. 61–64. <https://doi.org/10.17513/spno.30669>
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.09.2017 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура» (с изменениями и дополнениями от 26.11.2020, 8.02.2021) // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201710180015> (дата обращения 7.06.2024).
 18. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Комкнига, 2006. 250 с.
 19. Ройзензон Л.И. Фразеологизация как лингвистическое явление // Труды СамГУ им. А. Навои. Вып. 113. Самарканд: Новая серия, 1961. С. 101-117.
 20. Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык. Сознание. Коммуникация: сб. науч. трудов. Вып. 30. М.: МАКС-Пресс, 2005. С. 4-42.
 21. Фигурное катание: сайт «Тулуп.ру». URL: <https://www.tulup.ru/index.html> (дата обращения 10.02.2023).
 22. Хижняк С.П. Когнитивная проблематика в общей теории термина / монография. Саратов: Саратовская государственная юридическая академия, 2020. 188 с.
 23. Царанников С.В. Проектная деятельность в аспекте реализации требований ФГОС // Актуальные тренды в современном образовании: сборник научных трудов по итогам конференции. Саратов, 2022. С. 231–235.
 24. Howarth P. Phraseology and Second Language Proficiency. Applied Linguistics. Leeds: University of Leeds, 1996, pp. 24-44. <https://doi.org/10.1093/applin/19.1.24>
 25. Lakoff G. The contemporary Theory of Metaphor. Metaphor and Thought. Ed. A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 2nd ed., pp. 202-251. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>
 26. Nattinger J., DeCarrico J. Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992, 240 p. <https://doi.org/10.2307/329018>

References

1. 72nd Student Research and Practical Conference of the Smolensk State University of Sports [72 *Nauchno-prakticheskaya konferenciya studentov i magistrantov FGBOU VO «SGUS»*]. <https://sgus.ru/nauka/konferentsii/2023/stud/index.php> (accessed 18 June 2024)]
2. Abramova A.G. Metaphor and typological studies of terminological systems. *Yazyk i slovo* [Language and word]. Collective papers. Cheboksary, 2021, pp. 38-44.
3. Alefirenko N.F. *Phraseology in the Modern Linguistic Paradigm*. Moscow, 2008, 271 p.
4. Apresyan K.G. Metaphorization of the colour terms in the financial and economic discourse (by the example of English, Russian and French mass media). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiky* [Issues of philology and pedagogical linguistics]. Vladikavkaz, 2020, no. 4, pp. 69-81.
5. Arutyunova N.D. *Language and the Human World*. Moscow, 1999, 895 p.
6. Gorbunova M.A. English-language terms of theology: a few models of the metaphorical transfer. *Cennostnye orientacii epohi cifrovizacii: lingvopragmaticheskij aspekt* [Values of the digital epoch: linguo-pragmatic aspect]. Materials of the international conference. Tambov, 2022, pp. 101-107.
7. Zhebrunova L.A. *Cognitive linguistic Model of the Phraseosemantic Field 'Insurance' on the Material of the Russian and English Languages*. PhD Diss. Smolensk, 2009, 225 p.
8. Zhebrunova L.A. Metaphor as a model of term formation within the semantic field "insurance" (based on the material of the Russian and English languages). *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta. Seriya «Filologicheskie nauki»* [Kant University Bulletin. Series «Philological Sciences»], Is. 2. Kaliningrad, 2010, pp. 62-65.
9. Zhebrunova L.A. The Russian language as the issue of special attention at the higher educational institutions. *Materials of the 73d Research and Practical Conf. of the Teaching Staff, Smolensk State University of Sports, 2022*. <https://sgus.ru/nauka/konferentsii/2024/pps/sb.pdf> (accessed 18 June 2024)
10. Zhebrunova L.A. Stable verbal complex and socio-cultural stereotype: interrelation of concepts. *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik* [Humanitarian

- scientific bulletin]. Smolensk, 2020, no. 2, pp. 128-133.
11. Ivina L.V. *Cognitive linguistic analysis of the terminological systems by the example of the venture funding lexical system*. Moscow, 2003, pp. 305.
 12. The concept of the language policy of the Russian Federation. *Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences*. https://iling-ran.ru/languages_of_russia/koncepcija_jazykovo_jpolitiki.pdf (accessed 12 Dec.2023)
 13. Marabini A.R. Cognitive aspect of nomination: on the studies of the economic phraseological terminological system of the Russian language. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive linguistic studies]. Belgorod, 2023, no. 3-1(54), pp. 750-753.
 14. Lipilina L.A. *Cognitive aspects of the semantics of the metaphorical innovations*. Abstract of Phd Diss. Moscow, MGU, 1998, 24 p.
 15. Pan'kin A.B. *Formation of an ethno-cultural personality*. Moscow, 2006, 200 p.
 16. Plotnikova I.V. Project activity work as a constituent part of the research work in the institution of higher education / I.V. Plotnikova et al. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. Tomsk, 2021, no. 2, pp. 61-64.
 17. *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 19 September 2017 No. 940 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the Field of Training 49.03.01 Physical Culture" (with amendments and additions dated 26 November 2020, 8 February 2021)*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201710180015> (accessed 18 June 2024)
 18. Prohorov YU.E. *National socio-cultural stereotypes of speech communication and their role in teaching the Russian language to foreigners*. Moscow, 2006, 250 p.
 19. Rojzenzon L.I. Phraseologisation as a Linguistic Phenomenon. *Trudy SamGU im. A. Navoi*. [Collected Papers of the Samarkand State University named after A. Navoi]. Vol. 113. Samarkand, 1961, pp. 101-117.
 20. Teliya V.N. On the Phenomenon of the Replicating of the Language Compounds. *Yazyk. Soznanie. Kommunikatsiya* [Language. Consciousness. Communication]. Collected Papers. Vol. 30. Moscow, 2005, pp. 4-42.

21. Figure skating: *Tulup.ru*. <https://www.tulup.ru/index.html> (accessed 10 February 2023)
22. Hizhnyak S.P. *Cognitive aspects of the general terminological theory*. 2-nd edition. Saratov, 2020, 188 p.
23. Tsarannikov S.V. Project activity in the context of the Federal State Educational Standard (FGOS). *Aktualnye trendy v sovremennom obrazovanii* [Acute trends in modern education] Proc. of the conference. Saratov, 2022, pp. 231–235.
24. Howarth P. Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*. Leeds: University of Leeds, 1996, pp. 24-44.
25. Lakoff G. The contemporary Theory of Metaphor. *Metaphor and Thought*. Ed. A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 2nd ed., pp. 202-251.
26. Nattinger J., DeCarrico J. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 240 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Жебрунова Людмила Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Смоленский государственный университет спорта
Пр. Гагарина, 23, г. Смоленск, 214018, Российская Федерация
ludmila.888@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Lyudmila A. Zhebrunova, PhD in Philology, Assistant Professor of Foreign Languages Department
Smolensk State University of Sports
23, Prospect Gagarina Str., 214018, Russian Federation
ludmila.888@mail.ru
SPIN-code: 1955-0522
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5507-2324>
Researcher ID: AFD-9275-2022

Поступила 27.06.2024
После рецензирования 21.07.2024
Принята 23.09.2024

Received 27.06.2024
Revised 21.07.2024
Accepted 23.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-657
UDC 372.881.1:004



Original article

PERSONAL AND PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION AMONG FUTURE TEACHING STAFF IN THE E-LEARNING CONTEXT

S.S. Mirontseva, V.A. Baiko, Yu.P. Spirina

Background. *The article discusses the benefits of online education in the university environment. The demand for e-learning is due to the formation of the intellectual and creative potential of the individual for creative activity in the professional field.*

Purpose. *The purpose of this study is to present the experience of implementation the electronic training course “Foreign Language in Education” for students in the field of training 44.03.05 Pedagogical Education.*

Materials and methods. *The article considers the results of the pilot work on the introduction of the electronic educational course “Foreign Language in Education” into the educational process of the university for students in the field of training 44.03.05 Pedagogical education. The authors present the dynamics of changes in the levels of personal and professional foreign language competence formation of future teachers at various stages of the experiment. This study required the use of a set of complementary research methods: theoretical - study and analysis of pedagogical and scientific-methodical literature; Federal State Educational Standard of Higher Education; generalization, comparison; empirical - study and generalization of pedagogical experience, pedagogical experiment, statistical processing of the experimental results.*

Results. *The pedagogical experiment was conducted in several stages: motivational and familiarization, communicative and productive, professional and reflective. The experiment involved 270 second-year students of*

the Humanitarian and Pedagogical Institute of Sevastopol State University. Positive dynamics of changes in the levels of personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff in the context of e-learning at various stages of the experiment are observed. The results obtained during the experiment demonstrate a significant increase in the level of formation of personal and professional foreign language competence of future teaching staff of the experimental group.

Keywords: *competence-based approach; e-learning; pedagogical experiment; personal and professional foreign language competence; professional foreign language training*

For citation. *Mirontseva S.S., Baiko V.A., Spirina Yu.P. Personal and Professional Foreign Language Competence Formation among Future Teaching Staff in the E-Learning Context. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 573-595. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-657*

Научная статья

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

С.С. Миронцева, В.А. Байко, Ю.П. Спирина

Обоснование. *В статье обсуждаются преимущества электронного образования в университетской среде. Востребованность электронного обучения обуславливается формированием интеллектуального и творческого потенциала личности для созидательной деятельности в профессиональной сфере.*

Цель. *Целью данного исследования является представление опыта внедрения электронного учебного курса «Foreign Language in Education» для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование.*

Материалы и методы. В статье рассмотрены результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс вуза электронного учебного курса «Foreign Language in Education» для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Авторами представлена динамика изменения уровней сформированности личностно-профессиональной иноязычной компетенции будущих педагогов на различных этапах эксперимента. Данное исследование потребовало использование комплекса взаимодополняющих методов исследования: теоретических – изучение и анализ педагогической и научно-методической литературы; ФГОС ВО; обобщение, сравнение; эмпирических – изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов эксперимента.

Результаты. Педагогический эксперимент проводился в несколько этапов: мотивационно-ознакомительный, коммуникативно-продуктивный, профессионально-рефлексивный. В эксперименте приняли участие 270 студентов второго курса Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета. Наблюдается положительная динамика изменения уровней сформированности компонентов личностно-профессиональной иноязычной компетенции у студентов на различных этапах эксперимента. Результаты, полученные в ходе эксперимента, демонстрируют значительное повышение уровня сформированности личностно-профессиональной иноязычной компетенции у будущих педагогов экспериментальной группы.

Ключевые слова: компетентностный подход; электронное обучение; педагогический эксперимент; личностно-профессиональная иноязычная компетенция; профессиональная иноязычная подготовка

Для цитирования. Миронцева С.С., Байко В.А., Спирина Ю.П. Формирование личностно-профессиональной иноязычной компетенции у будущих педагогов в условиях электронного обучения // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 573-595. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-657

Introduction

The current focus on Russian economic development, global integration, international relations, and increased international interactions highlights the need to modernize higher education in Russia. Prioritizing the training of skilled teaching staff who can adapt to current conditions, apply effectively knowledge, skills, and acquired experience in their professional roles, and engage in intercultural interactions is becoming a key focus for education and science development in the new socio-economic context. The Federal State Educational Standard (FSES) 3++ for undergraduate programs includes Cross Functional Skill-4, which emphasizes the ability to conduct business communication in both the state language of the Russian Federation and foreign languages [17].

The significance of the study is aimed at the students' personal and professional foreign language competence formation in the university electronic educational environment. Results of the future teaching staff' practical training indicate that the insufficient level of formation of personal and professional foreign language communicative skills makes difficult for them to conduct international professional occupation, exchange experience, and participate in international scientific and practical conferences and symposiums. Consequently, universities run up against the task of ensuring a high level of personal and professional foreign language competence formation of graduates as one of the key constructs in future teaching staff' general professional training.

The main educational programme of higher education majoring in 44.03.05 Pedagogical Education was implemented in the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University» that indicates the research object. The professionally-oriented foreign language course consists of two blocks (block 1. Language for Special Purposes and block 2. Professional Language), including language for special purposes, academic and professional vocabulary. The main accents of these blocks are focused on mastering the skills of professional (mastery of terminology and terminology of the academic and professional vocabulary) and practice-oriented content (mastery of terminology in the scope of study, professional presen-

tation skills, conference applications, etc., conducting research, initial skills of scientific publication in a foreign language). During the course, students also complete online course (MOOC) each semester on recommended platforms in English, and the course's results will count towards the assessment [18].

Russian and foreign researchers N.I. Almazova [1], A.S. Belyaeva [2], Galskova [3], M.V. Lyakhovitsky [10], P.I. Obraztsov [12] and others study foreign language education in the focus of pedagogical education.

N.I. Almazova underlines that foreign language competence is «knowledge, skills and abilities, contributes to the formation of communicative competence» [1; 17]. Foreign language teaching consists of «its integration with special disciplines to obtain additional professional knowledge and form professionally significant personality traits» by P.I. Obraztsov [12, p. 4].

The development of personal and professional competence of the future teachers in the context of e-learning is a relevant topic that has recently attracted the attention of both Russian and foreign researchers. In the conditions when educational programmes are implemented using e-learning education technologies, the competences provided by educational programmes should be formed by means of electronic educational environment of the university.

The studies reveal various aspects of the problem of formation of personal and professional foreign language competence by L.K. Geikhman [5], E.N. Grom [6], Z.I. Konnova [9], N.E. Kuzovleva and E.I. Passov [13], S.S. Mirontseva [11], N.S. Sakharova [16], A.V. Khutorskoy [18] and others.

According to the Z.I. Konnova definition professional foreign language competence determines as a system of qualitative characteristics defined by «a broad cultural outlook, high productivity of foreign language activities and a sufficient set of knowledge in the language area that contributes to self-development in foreign language professional communication» [9, p. 72]. According to Russian scientists N.E. Kuzovlev and E.I. Passov, the educational process should be based on basic principles that reproduce the tasks, content and organisation of real

communicative activity «learning conditions should be adequate to the conditions of real communication» [13, p. 51]. S.S. Mirontseva considers professional foreign language competence as an integral characteristic of business and personal qualities as well as the ability and readiness to carry out effective foreign language professional communication [11]. The formation of this competence is facilitated by a number of pedagogical conditions, as well as motivation to language learning and foreign language communication, foreign language communication, a purposeful process of organising students' activities on formation of personal and professional foreign language competence, dominance of active and interactive methods in the learning process, as well as innovative methods in the learning process and systematic monitoring and self-control of the level of personal and professional foreign language competence formation.

The issues of e-learning implementation into the educational process are studied by A.D. Gartsov [4], R. Andrews [22], S. Babić [23], A. Sangrà [24], M. Aivazidi and C. Michalakelis [21].

S. Babić comparing traditional learning and e-learning reveals the main differences, taking the traditional learning system and electronic information and educational environment as the object of study [23]. A.D. Gartsov considers the concept of e-learning as an integrated system of approaches: communicative-activity, person-centred, cognitive, systemic, object-oriented and productive methods that activate students' independent work, the process of acquiring language knowledge, as well as control and self-control. A.D. Gartsov refers to such methods as the project method, the method of activating speech capabilities, etc. [4]. A. Sangrà's point of view highlights e-learning as a natural evolution of distance learning and defines it as 'an approach based on the use of digital resources and other electronic media as tools for online learning, communication and interaction, ensuring full participation in the learning process' [24]. According to R. Andrews, a new concept of learning needs to be created for e-learning. While adhering to the traditional learning system, R. Andrews emphasises that e-learning gradually forms a new learning theory [22]. The problem of school readiness for e-learning

ing has been studied by such foreign scientists as M. Aivazidi and K. Michalakelis [21].

This circumstance forces us to look differently at the format of the theoretical status of the problem under study of future teaching staff and its significance for specialists of pedagogical education. There are still unresolved differences between:

- the need of the state for highly qualified teaching staff with a developed personal and professional foreign language competence and insufficient readiness of bachelors of pedagogical education for foreign language communication professionally;

- recognition of the importance of the investigated problem in the process of professional training of future pedagogical staff and insufficient development of methodological support of this process in the context of e-learning.

The identified contradictions determine the research problem which is the implementation and approbation of the electronic training course (ETC) «Foreign language in Education» that ensures the effectiveness of personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff in the e-learning context.

In response to this problem, it is essential to understand the integration of educational and digital environments and the university contribution to the cultivating of personal and professional foreign language competence of future teaching staff.

Performance review of the problem state of personal and professional foreign language competence formation in theory and practice allows us to say that universities do not have a well-developed system of educational and methodological materials that would take into account the specifics of personal and professional foreign language competence formation.

The study aims to experimentally test the effectiveness of the ETC «Foreign language in Education» for developing personal and professional foreign language competence among future teaching staff in an e-learning context, along with the technology required for its implementation.

Materials and methods

The hypothesis of the study consists in the effectiveness of personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff. This will be ensured when:

- of the theoretical and methodological background for personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff in the e-learning context;
- development and approbation of the ETC «Foreign language in Education» in the e-learning context.

To test the hypothesis, a set of different methods was used that complemented each other:

- theoretical: study of pedagogical works on the research problem; survey of methodological and educational background; theoretical study of the main conditions of the proposed methodology, on the basis of which the research hypothesis was developed; theoretical explanation the work system of personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff in the e-learning context;
- empirical: ascertaining and forming, control pedagogical experiments, questioning, testing, interviews; observations; conversation; analysis of the results of experimental work.

The study was conducted on the basis of the Institute of Education and Humanities of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University» (FGAOU VO «SevGU»). SevGU has created the educational and digital environments SevGU.ru (EIEE SevGU.ru) based on the Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) learning management system (LMS). We have developed and successfully implemented the electronic training course «Foreign language in Education» for organization of independent work of 2nd year students majoring in 44.03.05 Pedagogical Education (<https://do.sevsu.ru/course/view.php?id=7630>) [20]. The course is based on the content of the work program of the academic discipline «Foreign Language in Education» and consists of five thematic blocks: block 1 – Education is our Future, block 2 – Online Education, block 3 – Higher Education, block 4 – Teacher Roles, block 5 – Portfolio.

These blocks contain communication-oriented exercises that allow you to simulate real situations of professional intercultural communication reproductive training exercises and creative tasks with methodological recommendations for their implementation. The experiment involved two hundred and seventy students.

The investigation was conducted in four phases: at the first phase the problem of forming personal and professional foreign language competence of future teaching staff in the digital environment was examined and analyzed, rationales and characteristics of personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff in the e-learning context were defined, diagnostic techniques were determined to define rationales and characteristics. At the second phase the theoretical concept of the research was specified and made correction, the ETC «Foreign language in Education» and the relevant methodological and didactic support for the process of personal and professional foreign language competence forming of future teaching staff in the e-learning environment were developed. At the third phase a training experiment was conducted, an experimental verification of the ETC «Foreign language in Education» was proceeded. In the fourth phase, the study provided theoretical conceptualization of the experimental findings and their interpretation. The experiment results were formalized, leading to draw the conclusions.

We have identified four criteria (motivational, cognitive, operational and technological, reflective) including indicators for evaluating the level of personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff in the e-learning context:

- motivational (sustained motivation and the formation of a persistent interest in the professional career of a teacher and the conduct of effective communication in a foreign language);
- cognitive (the ability of verbal and written communication in English and the use of professionally oriented lexical units);
- operational and technological (availability of skills to work in the educational and digital environments of the university);
- reflective (the ability to introspect the level of practical knowledge of a foreign language as a means of communication).

The technology for implementing the ETC «Foreign Language in Education» was carried out in stages:

1. The purpose of introductory stage was to increase the motivation of future teaching staff for foreign language professional training at the EIEE «SevGU.ru» using the LMS Moodle where electronic training courses (ETC) were created to support self-study students' work. During practical online work, future teachers were introduced to the potential of Web 4.0 technologies, Mindmaps, educational blogs, podcasts, and Internet services like Quizlet. They also familiarized themselves with the functionality of the Learning Management System (LMS) Moodle, which incorporates innovative technologies such as virtual reality (VR) in education.

2. The subsequent stage aimed to cultivate in-depth knowledge and practical skills essential for professional activities, utilizing the ETC «Foreign Language in Education». The ETC is aimed not only at self-consolidation of the course educational material, but also at the development of reading, listening, speaking and writing. The Moodle platform was used as an electronic platform for extracurricular self-study work as well as for homework. On this platform students were offered exercises aimed at developing lexical and grammatical skills, listening skills, as well as test-type tasks and midterm assessment tests. The increase of professional vocabulary, the improvement of the business style and writing skills of the future teaching staff was carried out with a help of the course book «Foreign language in Education» which was published by the authors of the article. The second stage results are achieved. The level of the foreign language knowledge in oral and written communication that meets the requirements of the actual educational standard is increased.

3. The professional and activity stage was aimed at further development of professional competencies and professionally significant personality traits demonstrating personal and professional foreign language competence formation among future teaching staff. The expected result of the professional activity stage was the use of a foreign language in professional activities.

4. The reflexive stage is to organize self-assessment of one's own achievements, the results of personal and professional foreign language

competence formation of future teaching staff in the course of creating their own educational and creative projects and testing in order to monitor educational activities. The final stage of the experiment was to test the effectiveness of the developed the ETC «Foreign language in Education» in the e-learning context.

According to the identified criteria and indicators, the levels of personal and professional foreign language competence formation of future teaching staff in the e-learning context are characterized as low, medium and high.

The low level is presented by an insufficient level of special disciplines knowledge. The future teachers show low skills of practical activity in a foreign language environment. They do not realize the significance of personal and professional foreign language competence formation. Additionally, such students have no desire to improve themselves professionally. Future teaching staff lack the motivation to learn. Students have no desire to cooperate with foreign partners for the purpose of professional exchange and improvement of foreign language interaction skills (0 to 60 points).

The intermediate level assumes certain special disciplines knowledge and the ability to improve foreign language communication skills. The future teachers communicate with foreign partners in professional exchange, but do not understand the technologies for implementing this type of cooperation. They understand the significance of developing personal and professional foreign language competence, theoretical and practical knowledge should be improved (60 to 89 points).

The high level is marked by the students' focus on achieving high results in personal and professional foreign language competence formation, a high level of reflection, criticality analysing the results of their own activities. Future teaching staff have formed the communicative interactive skills in a foreign language environment. They show creativity and professional self-improvement. Future teaching staff are aware of the functioning of international exchange programs. They have a high level of motivation for professional activities and career growth in the professional field (90 to 100 points for completing all tasks).

Results and discussion

To assess the effectiveness of the implementation of the ETC «Foreign Language in Education» for students in the field of training 44.03.05 Pedagogical education, diagnostics were organized. The results of the third and fourth stages are described below. Second-year students of Sevastopol State University took part in the diagnostics: control group (CG); experimental group (EG).

The experimental work results (Table 1) presented increasing the level of teaching staff' personal and professional foreign language competence formation in the EG.

Table 1.

The general level of teaching staff' personal and professional foreign language competence formation in the EG and CG

category	experimental group			control group		
	high	middle	low	high	middle	low
block 1	7,9	62,3	29,8	7,6	64,5	27,9
block 2	9,6	69,3	21,1	7,0	63,0	30,0
block 3	96,7	1,8	1,5	95,1	3,8	1,1
block 4	22,2	64,5	13,3	8,0	62,7	29,3
block 5	7,2	64,3	28,5	4,2	47,3	48,5

The results of this study suggest that the high level of respondents in the EG is 7.9% in the first block, in the CG is 7.6% (Fig. 1 and Fig. 2). The average level in the EG is 62.3% of the subjects, the CG shows 64.5% of future teaching staff. The EG presents 29.8% of respondents, and 27.9% of students in the CG are at a low level. The second block shows a high level of 9.6% in the EG of future teaching staff, the CG is 7.0% of respondents. The average level in the EG shows 69.3% of the students, the CG is 63.0% of future teaching staff. 21.1% of the EG respondents is at a low level and 30.0% of students is in the CG. The respondents' answers in the third block show that the high level is 96.7% in the EG of future teaching staff, in the CG – 95.1% of respondents. The average level in the EG shows 1.8% of the students and in the CG is 3.8% of future teaching staff. The obtained data from the low level in the third block shows 1.5% in the

EG of respondents and 1.1% in the CG of students. The students' answers from the high level in the fourth block are 22.2% in the EG of future teaching staff and 8.0% of respondents is in the CG. The average level presents 64.5% of the students in the EG and 62.7% is in the CG of future teaching staff. There are 13.3% of respondents in the EG and 29.3% in the CG at a low level. The respondents' answers obtained in the fifth block show that a high level is 7.2% in the EG of future teaching staff and 4.2% is in the CG of respondents. The average level in the EG is 64.3% of the students and 47.3% is in the CG of future teaching staff. 28.5% is in the EG of respondents and 48.5% is in the CG of students at a low level.

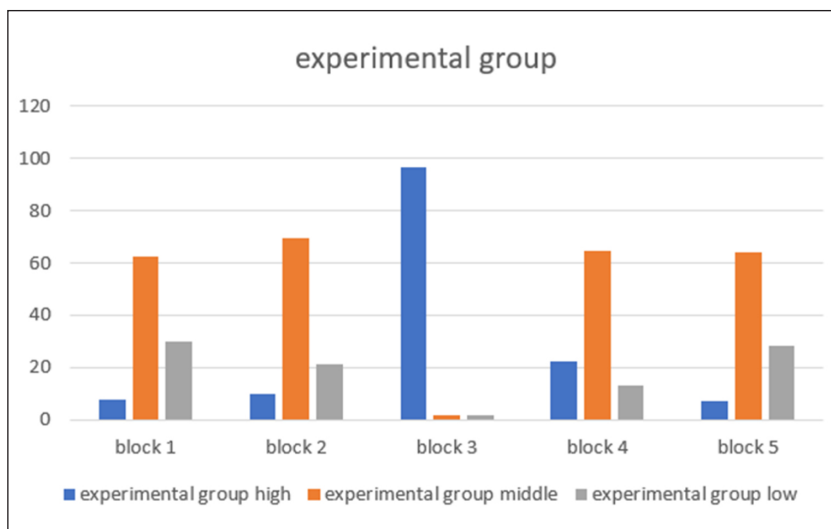


Fig. 1. Experimental group

Qualitative analysis of the results of experimental research using the ETC «Foreign Language in Education» testifies to the positive dynamics in the development of personal and professional foreign language competence in the process of professionally oriented education of students. The growth dynamics of personal and professional foreign language competence during the experiment is obvious.

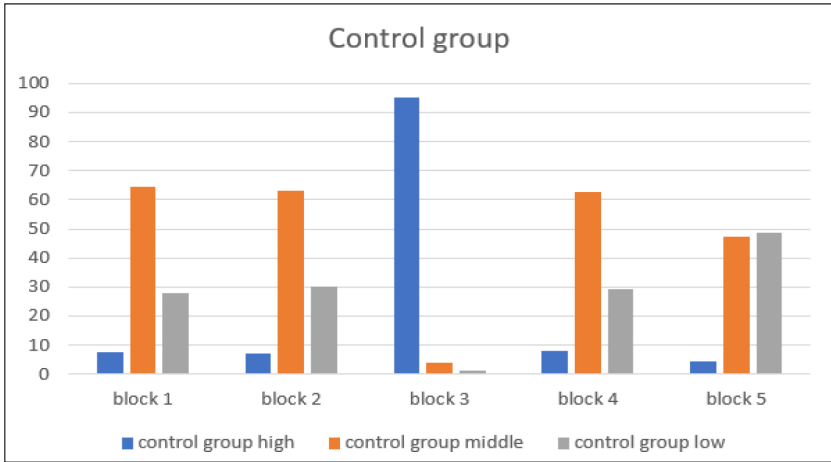


Fig. 2. Control group

There are also positive changes in the CG, although less significant (Fig. 3). The number of the respondents with high and medium levels of personal and professional foreign language competence formation has increased. The number of the students who have a low level ascertained during the control examination has slightly decreased.

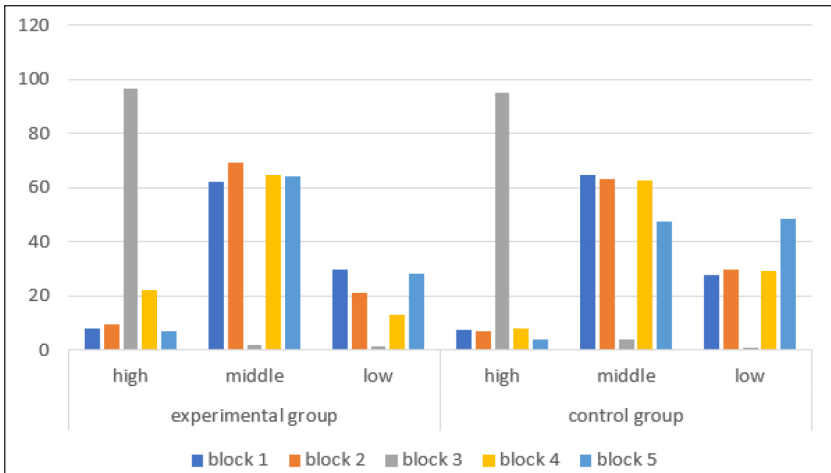


Fig. 3. Comparative results of the experimental work

The data obtained from comparative results of the experimental work (Fig. 3) show that students coped better with all thematic blocks of the course in the EG than in the control group. It should be noted the increase in the tasks completion of the second, the third, the fourth blocks 4 in the experimental group. At the same time, the average values indicate the dynamics of interest. Comparison of mean values showed significant differences in all indicators at each stage of the study.

The results of previous studies that examined the effectiveness of the influence of a set of pedagogical conditions and electronic training courses on the level of formation professional foreign language competence of students of non-linguistic universities in the educational process support the results of the present study. For example, Zh.S. Pustovalova [15] and S.S. Mirontseva [11] found that electronic training courses and vocation-oriented training help to develop the professional foreign language competence of students capable of applying the acquired knowledge and formed skills in modeling situations; able to find solutions to the assigned tasks, which is a significant condition for improving professional competencies.

At the end of the experiment the number of the future teaching staff with a high level of personal and professional foreign language competence formation has increased, the respondents from the EG show motivation in a foreign language educational environment, and increase their level of personal and professional foreign language competence through the knowledge and skills gained during the experiment. These results confirm the effectiveness of the experiment. This is consistent with the findings of previous research on the readiness of university students to use e-learning resources [19].

Positive dynamics regarding the levels of the future teaching staff' personal and professional foreign language competence formation in the experimental and control groups is underlined. Analysis of the results of the experimental work at the ascertaining stage indicates the need to create pedagogical conditions and implementation of the ETC «Foreign Language in Education» in the educational process of the university.

This training contributes to the socialization of students, the development of cognitive processes, presentation and reasoned skills, a tolerant attitude

towards the interlocutor, and the development of emotional stability. The use of the implemented the ETC «Foreign Language in Education» contributes to the development of the pedagogical educational environment.

Conclusion

1. The research on the future teaching staff' personal and professional foreign language competence formation is conducted in four stages (motivational and introductory, communicative and productive, professional and reflexive) and was provided for the gradual acquisition of motivation for foreign language professional training by future teaching staff in the university electronic educational environment and skills of foreign language communicative activity. The experiment involved two hundred and seventy students.

2. The implementation of the ETC «Foreign language in Education» for organization of independent work of students majoring in 44.03.05 Pedagogical Education showed positive dynamics. The students studied five thematic blocks: Education is our Future, Online Education, Higher Education, Teacher Roles, Portfolio. The results of this study confirmed that the high level of teaching staff' personal and professional foreign language competence formation is in the EG.

References

1. Almazova N.I. *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze* [Cognitive aspects of intercultural competence formation in a foreign language teaching in a Non-Linguistic University]. PhD dissertation. St. Petersburg, 2003, 446 p.
2. Belyaeva A.S. *Obuchenie inoyazychnomu professional'no orientirovannomu rechevomu obshcheniyu s uchetom specifiky fizkul'turnyh vuzov* [Teaching professionally oriented foreign language communication considering the specifics of physical education institutions]. PhD dissertation. St. Petersburg, 1997, 356 p.
3. Galskova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [The modern methodology of teaching a foreign language]: study

- guide for teaching staff. Moscow: Joint Stock Company Prosveshchenie Publ., 2007, 192 p.
4. Gartsov A.D. *Elektronnaya lingvodidaktika v sisteme innovacionnogo yazykovogo obrazovani* [Electronic linguodidactics in the system of innovative language education]. PhD dissertation. Moscow, 2009, 398 p.
 5. Geikhman L.K. *Interaktivnoe obuchenie obshcheniyu (Obshchepedagogicheskij podhod)* [Interactive Communication Learning (General Pedagogical Approach)]. PhD dissertation. Ekaterinburg, 2003, 426 p.
 6. Grom E.N. *Soderzhanie i formy kontrolya urovnya sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u uchashchihsya 10-11 klassov shkol s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyka* [Content and forms of control of the level of foreign language communicative competence formation of 10-11 th grade students with advanced foreign language study]. PhD dissertation. Moscow, 1999, 315 c.
 7. Dvulichanskaya N.N. Organizational and pedagogical conditions for improving professional competences of students in the continuous natural science educational system. *Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MGTU im. N.E. Baumana* [Scientific edition of Bauman MSTU Science & Education], 2011, no. 3, p. 2.
 8. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational Psychology]: Textbook for universities. Moscow: Publishing Corporation «Logos», 2010, 447 p.
 9. Konnova Z.I. *Razvitie professional'noj inoyazychnoj kompetencii budushchego specialista pri mnogourovnevom obuchenii v sovremennom vuzе* [Development of professional foreign language competence of a futurespecialist in multilevel education in a modern university]. PhD dissertation. Tula, 2003, 355 p.
 10. Lyakhovitsky M.V. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov* [The methodology of teaching foreign languages]: textbook for university students. Moscow: Vysshaya Shkola Publ., 1981, 159 p.
 11. Mirontseva S.S. *Formirovanie inoyazychnoj professional'no-orientirovannoj kompetencii budushchih menedzherov s ispol'zovaniem elektronnyh obrazovatel'nyh resursov* [Formation of a foreign language professional-

- ly oriented competence of future managers using electronic educational resources]. PhD dissertation. Grozny, 2019, 212 p.
12. Obraztsov P.I., Ivanova O. Yu. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov* [Professionally Oriented Foreign Language Teaching at Non-Linguistic Faculties of Universities]: Studies Manual. Orel: OSU, 2005, 158 p.
 13. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka* [English Lesson]: National Book for English Teaching staff. Rostov-on-Don: Feniks Publ.; Moscow: Glossa-Press, 2010, 640 p.
 14. *Professional'nyj standart «Pedagogicheskaya deyatel'nost' po realizacii programm osnovnogo i srednego obshchego obrazovaniya»* [Professional standard «Pedagogical activities for the implementation of basic and secondary general education programs». URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-trudovykh-funkcij/index.php?ELEMENT_ID=56364&CODE=56364 (accessed August 10, 2024).
 15. Pustovalova Zh.S. *Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov neyazykovykh vuzov v processe professional'no-orientirovannogo obucheniya* [Formation of foreign language communicative competences of students of non-language higher education institutions in the process of vocation-oriented training]. PhD dissertation. Ul'yans'k, 2013, 219 p.
 16. Sakharova N.S. *Razvitie inoyazychnoj kompetencii studentov universitet* [Development of foreign language competence of university students]. PhD dissertation. Orenburg, 2004, 401 p.
 17. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)* [The Federal State Educational Standard of Higher Education for Bachelor's degree programmes]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (accessed August 10, 2024).
 18. Khutorskoy A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu?* [Methodology of Personality-Oriented

- Learning. How to Teach Everyone Differently]: A Manual for Teaching staff. Moscow: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2005, 383 p.
19. Chernitsova Yu.P. The readiness of university students to use e-learning resources in the process of foreign language teaching. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept»* [Scientific and methodological electronic journal «Koncept»], 2021, no. 6, pp. 79-92.
 20. *Elektronnyy uchebnyy kurs «Inostrannyj yazyk v obrazovanii»* [Electronic training course «Foreign language in Education»]. URL: <https://do.sev-su.ru/course/view.php?id=7630> (accessed 10 August, 2024).
 21. Aivazidi M., Michalakelis C. Exploring Primary School Teachers' Intention to Use E-Learning Tools during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 2021, no. 11, p. 695. <https://doi.org/10.3390/educsci11110695>
 22. Andrews R. Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts. *Journal for Educational Research Online*, 2011, vol. 3, no. 1, pp. 104-121. <https://doi.org/10.25656/01:4684>
 23. Babić S. E-learning environment compared to traditional classroom. *2011 Proceedings of the 34th International Convention MIPRO, Opatija, Croatia*, 2011. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/5967259> (accessed 20 September, 2024).
 24. Sangrà A., Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2012, vol. 13(2), pp. 145-159.

Список литературы

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 446 с.
2. Беляева А.С. Обучение иноязычному профессионально ориентированному речевому общению с учетом специфики физкультурных вузов: Дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1997. 356 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. Москва: Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 2007. 192 с.

4. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2009. 398 с.
5. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (Общепедагогический подход): Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003. 426 с.
6. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1999. 315 с.
7. Двучичанская Н.Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественно-научного образования // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2011. № 3. С. 2.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. 3-е изд., пересмотр. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2010. 447 с.
9. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2003. 355 с.
10. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. спец. вузов. Москва: Высш. школа, 1981. 159 с.
11. Миронцева С.С. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: Дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019. 212 с.
12. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2005. 114 с.
13. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

14. Профессиональный стандарт «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования». URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalny-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-trudovyh-funkcij/index.php?ELEMENT_ID=56364&CODE=56364 (дата обращения: 10.08.2024).
15. Пустовалова Ж.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе профессионально-ориентированного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2013. 219 с.
16. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: Дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2004. 401 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (дата обращения: 10.08.2024).
18. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
19. Черницова Ю.П. Исследование готовности студентов использовать электронные образовательные ресурсы в процессе обучения иностранным языкам // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 6. С. 79-92.
20. Электронный учебный курс «Иностранный язык в образовании». URL: <https://do.sevsu.ru/course/view.php?id=7630> (дата обращения: 10.08.2024).
21. Aivazidi M., Michalakelis C. Exploring primary school teachers' intention to use e-learning tools during the covid-19 pandemic // Education Sciences. 2021. No. 11. P. 695. <https://doi.org/10.3390/educsci11110695>
22. Andrews R. Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts // Journal for Educational Research Online. 2011. Vol. 3(1). P. 104-121. <https://doi.org/10.25656/01:4684>
23. Babić S. E-learning environment compared to traditional classroom // 2011 Proceedings of the 34th International Convention MIPRO, Opati-

- ja, Croatia. 2011. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/5967259>
(дата обращения: 20.09.2024).
24. Sangrà A., Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2012. Vol. 13(2). P. 145-159.

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana S. Mirontseva, Associate Professor, Foreign Languages Department, PhD in Pedagogy
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
mirontseva.sse@mail.ru
SPIN-code: 3369-2593
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8650-4757>

Valeria A. Baiko, Associate Professor, Foreign Languages Department, PhD in Philology
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
beskar_valeria@inbox.ru
SPIN-code: 6363-9886
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1937-1843>

Yuliya P. Spirina, Teaching Assistant, Foreign Languages Department
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
ypspirina@mail.sevsu.ru
SPIN-code: 2023-8467
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0515-8830>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Миронцева Светлана Сергеевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук, доцент

*Севастопольский государственный университет
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская
Федерация
mirontseva.sse@mail.ru*

Байко Валерия Александровна, доцент кафедры «Иностранные
языки», кандидат филологических наук
*Севастопольский государственный университет
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская
Федерация
beskar_valeria@inbox.ru*

Спирина Юлия Петровна, ассистент кафедры «Иностранные языки»
*Севастопольский государственный университет
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская
Федерация
urspirina@mail.sevsu.ru*

Поступила 27.07.2024

После рецензирования 21.08.2024

Принята 10.09.2024

Received 27.07.2024

Revised 21.08.2024

Accepted 10.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-658
УДК 378



Научная статья

ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ-ПОЛИТИКОВ

О.В. Михина, Е.С. Потрикеева

Обоснование. Актуальность темы обусловлена тем, что Федеральные государственные образовательные стандарты ВО закрепляют линию на личностно-ориентированную модель образования и воспитания. Данная модель призвана помочь в поиске и создании условий для развития универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в подготовке бакалавров.

Цель – создание курса второго иностранного языка (немецкого) для бакалавров-политиков с опорой на межпредметные связи филологических предметов. Для этого авторами используются основы междисциплинарного подхода, который позволяет студентам применять знания дисциплин учебного плана, таких как «Политология», «Практика эффективной коммуникации», «Логика и теория аргументации», «Культурология», «Русский язык и культура речи», «Геополитика», «Основы интернет-коммуникации» в процессе изучения иностранного языка и совершенствования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В результате применения междисциплинарного подхода расширяется научная картина мира обучающихся, анализ зарубежного опыта публичного управления и международного права происходит на языке оригинала. Профильность достигается за счёт реализации коммуникативного, личностного, деятельностно-ориентированного подхода при обучении родственным и близким по содержанию дисциплинам.

Материалы и методы. В качестве материала для исследования послужили тексты для обучения из учебного пособия «45 Stunden Deutschland», интернет-портала “Tatsachen über Deutschland” и проектные задания, разработанные студентами, обучающимися по специальности «Публичная политика и социальные науки» на III и IV курсах «Магнитогорского государственного технического университета им Г.И. Носова».

Мы предполагаем, что при подготовке студентов-бакалавров неязыковых специальностей необходимо строить обучение ИЯ при опоре на межпредметные связи общих гуманитарных дисциплин, тогда уровень иноязычной коммуникативной компетенции сохранится не ниже уровня старшей средней школы и в некоторых случаях будет выше, а уровень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра-будущего политика средствами второго иностранного языка (ИЯ2) повысится. В своем исследовании мы провели анализ литературы по проблеме, обобщили имеющиеся наработки отечественных и зарубежных ученых по теме исследования, провели опытное обучение.

Уверены, что применение компетентностного подхода в оценке иноязычной коммуникативной компетенции на ИЯ 2, позволяет утверждать, что уровень обученности по ИЯ2 становится выше, а именно равен уровню В1 или В1+. Это, в свою очередь, обеспечивает готовность студентов к дальнейшему языковому и речевому развитию средствами как иностранного, так и родного языка.

Результаты. Социально-политические, экономические изменения, происходящие в нашей стране, привели к качественно новому витку интереса к иностранным языкам и к предмету «Иностранный язык». Стремление к совершенствованию подготовки бакалавров по иностранным языкам нарушило привычноеобразие учебных планов и рабочих программ. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова в лице института экономики и управления проводит подготовку бакалавров по направлению 41.03.06 «Публичная политика и социальные науки» и успешно реализует программы, соответствующие требованиям

сегодняшнего дня. Бакалаврам указанной специальности ведётся преподавание двух иностранных языков, один из которых немецкий язык. Опыт работы в группах указанной специальности убеждает, что через интерес к языку повышается и интерес к стране изучаемого языка. Уровень овладения языком позволяет обучающимся критически анализировать зарубежные источники по своей специальности и делать обоснованные выводы, воспринимать межкультурное разнообразие общества, применять знания, полученные в ходе обучения языку, во время подготовки докладов, презентаций, осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке, быть готовым к межкультурному диалогу и отстаивать свою гражданскую позицию. То есть, в целом, студенты совершенствуют коммуникативные умения во всех функциях общения: информативной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной.

Ключевые слова: немецкий язык; интегрированное обучение; межпредметные связи, филологическая специальность; проект; публичная политика; бакалавр; междисциплинарный подход

Для цитирования. Михина О.В., Потрикеева Е.С. Профильно-ориентированный курс немецкого языка для студентов бакалавров-политиков // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 596-621. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-658

Original article

PROFILE-ORIENTED GERMAN LANGUAGE COURSE FOR BACHELOR'S DEGREE STUDENTS IN POLITICS A PROFILE-ORIENTED GERMAN LANGUAGE COURSE FOR BACHELOR STUDENTS IN POLITICS

O.V. Michina, E.S. Potrikeeva

Background. *The relevance of the problem is due to the fact that the Federal State Educational Standards of Higher Education consolidate the line on a personality-oriented model of education and upbringing.*

This model is designed to help in finding and creating conditions for the development of universal, general professional and professional competencies in the studying of bachelors.

Purpose. *Creation of a course of the second foreign language (German) for bachelor students in politics based on interdisciplinary connections of philological subjects. For this purpose, the authors use the basics of an interdisciplinary approach, which allows students to apply knowledges of the disciplines of the curriculum, such as “Political Science”, “Practice of Effective Communication”, “Logic and Theory of Argumentation”, “Cultural Studies”, “Russian Language and Culture of Speech”, “Geopolitics”, “Fundamentals of Internet Communication” in the process of studying a foreign language and improving universal, general professional and professional competencies. As a result of applying an interdisciplinary approach, the scientific picture of the world of students is expanded, the analysis of foreign experience of public administration and international law is carried out in the original language. Profile-oriented approach is achieved through the implementation of a communicative, personal, activity-oriented approach in teaching related and close in content disciplines.*

Materials and methods. *The study material was based on the texts for training from the textbook “45 Stunden Deutschland”, the Internet portal “Tatsachen über Deutschland” and project assignments developed by students studying in the specialty “Public Policy and Social Sciences” in the 3rd and 4th years of the “Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov”. We assume that when preparing bachelor’s students in non-linguistic specialties, it is necessary to build the teaching of a foreign language based on the interdisciplinary connections of general humanitarian disciplines, then the level of foreign language communicative competence will remain no lower than the level of senior secondary school and in some cases will be higher, and the level of universal, general professional and professional competencies of a bachelor-future politician by means of a second foreign language (FL2) will increase. In our study, we analyzed the literature on the problem, summarized the existing developments of domestic and foreign scientists on the topic of the study, and conducted experimental training.*

We are confident that the application of the competence approach in assessing foreign language communicative competence in FL2 allows us to state that the level of proficiency in FL2 becomes higher, namely equal to level B1 or B1+. This, in turn, ensures the students' readiness for further language and speech development by means of both a foreign and native language.

Results. *The socio-political and economic changes taking place in our country have led to a qualitatively new round of interest in foreign languages and the subject of "Foreign language". The desire to improve the preparation of bachelors in foreign languages has disrupted the usual monotony of curricula and work programs. Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, represented by the Institute of Economics and Management, conducts bachelor's degree training in the direction 41.03.06 "Public Policy and Social Sciences" and successfully implements programs that meet the requirements of today. Bachelors of this specialty are taught two foreign languages, one of which is German language. Experience working in groups of the specified specialty convinces that through interest in the language, interest in the country of the studied language also increases. The level of language proficiency allows students to critically analyze foreign sources in their specialty and make reasonable conclusions, perceive the intercultural diversity of society, apply the knowledge gained during language training when preparing reports, presentations, carry out business communication in a foreign language, be ready for intercultural dialogue and defend their civic position. That is, in general, students improve their communication skills in all communication functions: informational, regulatory, emotional-evaluative, etiquette.*

Keywords: *German language; integrated learning; interdisciplinary connections; philological specialty; project; public policy; bachelor; interdisciplinary approach*

For citation. *Michina O.V., Potrikeyeva E.S. A Profile-Oriented German Language Course for Bachelor Students in Politics. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 596-621. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-658*

Введение

ФГОС высшего образования для бакалавриата по направлению подготовки 41.03.06 «Публичная политика и социальные науки» [12] предполагает владение выпускником следующими универсальными компетенциями: системным и критическим мышлением; осуществлением деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); межкультурным взаимодействием и др. Выпускник данной специальности должен уметь осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [14].

Кроме того, бакалавр данного направления подготовки должен обладать общепрофессиональными компетенциями, а именно: осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности; выделять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из потоков информации, а также смысловые конструкции в оригинальных текстах и источниках по профилю деятельности [там же].

Все вышеназванные компетенции предполагают владение выпускником одним или несколькими иностранными языками, что подтверждает необходимость введения в программу подготовки бакалавриата этой специальности двух иностранных языков: английского (как первого) и немецкого (как второго).

Руководствуясь принципом непрерывности образования, бакалавры продолжают обучаться первому иностранному языку в ВУЗе в течение первого курса (2 часа в неделю). Однако не всегда студенты поделены на подгруппы по уровням обученности. В то время как часть студентов продолжает обучаться иностранному языку (далее ИЯ) с уровнем В1, а часть студентов – с уровнем А2 [9]. В этой связи, интересен опыт Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова, где в рамках подготовки

бакалавров для непрофильной специальности «Публичная политика и социальные науки» [12] происходит преподавание двух иностранных языков на протяжении всех восьми семестров. При этом, первый ИЯ студенты продолжают изучать после школы, а второй ИЯ начинают изучать в вузе с нуля.

Не погружаясь в тонкости, будем строить дальнейшие рассуждения, имея в виду студента 1 курса вуза, получившего общее среднее образование. Его уровень владения первым ИЯ соответствует уровню B1 [17]. Специальность 41.03.06 «Публичная политика и социальные науки» [12] готовит профессиональных политиков, а также специалистов по взаимодействию с органами власти. В рамках подготовки по специальности студенты-бакалавры изучают ряд социальных наук, таких как психология, социология, политология и пр. Кроме того, студенты обучаются логике, риторике, культуре речи. Для будущих бакалавров-политиков важны лидерские качества, практические навыки в сфере коммуникации, умения управления общественным мнением и социально-экономическими процессами. Программа предусматривает много видов практик, участие в проектной работе, стажировках в государственных органах, международных организациях и НПО, что позволяет им приобрести практический опыт в области разработки и реализации политики [там же].

Модель междисциплинарного подхода при обучении ИЯ для бакалавров-политиков представлена на рис. 1.

В отечественной методике преподавания ИЯ принято различать адресаты между так называемыми филологами и нефилологами. Как известно, для филологов создавались особые модели обучения с большим количеством учебных часов и своими целями и средствами, а для нефилологов применялись иные системы преподавания, которые заведомо ориентировали на более низкий уровень подготовки по ИЯ. Насколько эта ситуация корректна по отношению к тем, кто продолжает после средней школы изучать ИЯ в вузе? И насколько правомерно относить политиков к нефилологам?

Е.Н. Соловова и Е.А. Пореченкова в статье «Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе» говорят, что

филологическое образование служит фундаментом для всестороннего развития личности, понимания сути исторических процессов, научной мысли и усвоения мирового культурного опыта. Авторы рассматривают филологию в качестве универсальной науки, объединяющей целую группу дисциплин, направленных на работу с текстом: история, языкознание, литературоведение, текстология, источниковедение, палеография и требующих определенных знаний [11].

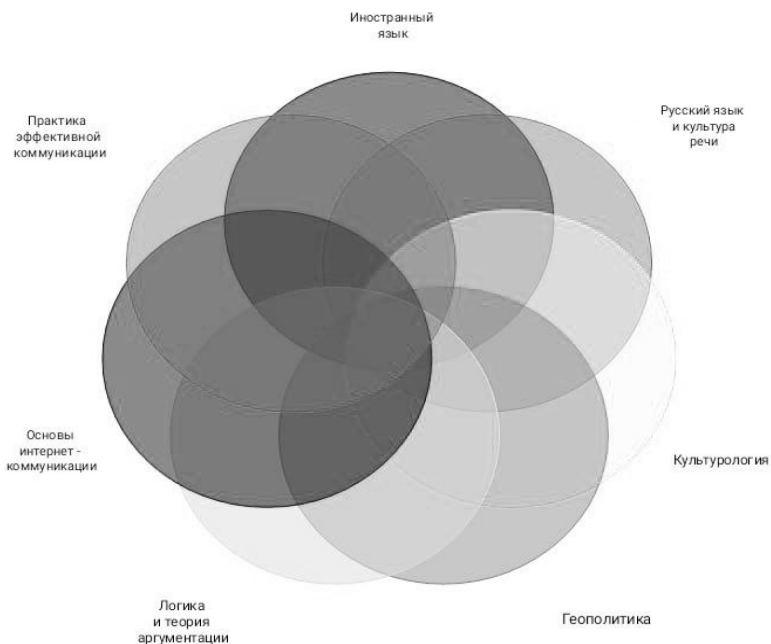


Рис. 1. Модель междисциплинарного подхода при обучении ИЯ для бакалавров-политиков

Там же мы находим формулировку главной цели филологического образования – формирование филологической компетенции, т.е. широкого спектра гуманитарных знаний, а также навыков и умений работы с текстом. Согласно упомянутых авторов филологическая компетенция, в свою очередь, включает:

- 1) лингвистическую компетенцию (знание основ фонетики, грамматики, лексикологии, стилистики);

- 2) наличие определённых духовных качеств личности, норм поведения, нравственных идеалов;
- 3) способность к творчеству и наличие навыков самостоятельной работы;
- 4) способность к эстетическому восприятию действительности [там же].

Как видно, филологическая компетенция является важной составляющей профессионального портрета и будущего политика [10]. Как любой специалист-филолог, и особенно политик, должен владеть навыками речевого и неречевого поведения [1], навыками устной и письменной речи. Поэтому, обучение языку не должно строиться только на знании правил чтения и грамматики. Обучающихся следует учить размышлять о содержании прочитанного и сказанного, грамотно оформлять свои мысли.

Как представляется, бакалавр-политик должен владеть образцами культурного поведения. Он должен уметь воздействовать на слушателей, но, в ответ уметь слушать и уважать аудиторию [там же]. Поэтому посмеём отнести политиков всё-таки к филологам.

В Приказе Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. N 1001 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 41.03.06 Публичная политика и социальные науки» (с изменениями и дополнениями) [14], в пункте 3.2 одной из универсальных компетенций в подготовке бакалавра-политика названо «Межкультурное взаимодействие» и объясняется, что под этим подразумевается. Межкультурное взаимодействие – это УК-5: способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [2, с. 29].

Как видно, эта цель совпадает с целью профильно-ориентированного обучения ИЯ в вузе, которую лаконично сформулировал О.Г. Поляков, а именно в «дальнейшем овладении ИЯ как средством кросс-культурного общения, т.е. в повышении уровней ком-

муникативной и межкультурной компетенций, но уже в контексте планируемой специальности – будущей профессиональной и/или академической деятельности [8, с. 2; 5, с. 223].

Представим три основных проблемы, связанных с созданием программы по немецкому языку как второму иностранному (ИЯ 2) и представим вариант их решения в курсе, реализуемом в МГТУ им. Г.И.Носова: определение целей и содержания обучения, отбор средств обучения.

Цели, как известно, отражаются в результатах деятельности [16]. Как показывает опытное обучение, осуществляемое авторами настоящей статьи применительно к предмету «Немецкий язык как иностранный» [6], результаты деятельности урока ИЯ у политиков-бакалавров могут отражаться в следующих видах работы:

- 1) Чтение специальной литературы (книг, журналов, интернет) с различной глубиной понимания текста, т.е. владение различными видами чтения [9]. Сюда мы отнесём и умение выписать специальную литературу на немецком языке в свой собственный почтовый ящик или по Интернету.
- 2) Работа со справочной литературой по специальности: умение пользоваться бумажным или электронным словарём, быстро находить нужную информацию на родном и немецком языках, умение пользоваться известными ссылками в литературе, искать и пользоваться авторитетными источниками.
- 3) Подготовка / написание доклада, проекта (Große Deutsche, Deutsche Erfinder, Deutsche Nobelpreisträger, Politisches System, Deutschlands Geschichte, Made in Germany и т.п.). Пользуясь порталом «Tatsachen über Deutschland» студенты с интересом увлечены темами, которые освещаются на русском, английском, немецком и других языках и позволяют говорить, читать и писать по интересующим проблемам на актуальном материале, на аутентичном языке [20]. Тематика портала представлена на рис. 2.

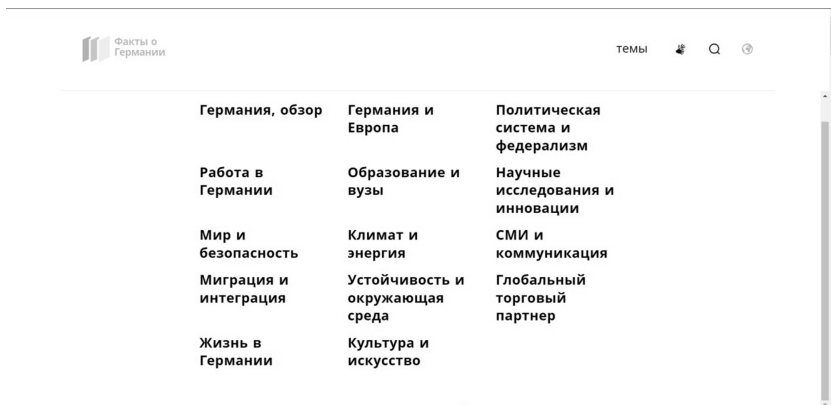


Рис. 2. Актуальная тематика портала о Германии «Факты о Германии»

- 4) Участие в конкурсах, фестивалях. Удивительно, но студенты политики с одинаковым интересом и желанием демонстрируют высокий уровень подготовки по немецкому как ИЯ 2, наряду со студентами профильных языковых специальностей. Студенты МГТУ им.Г.И. Носова ежегодно участвуют во всероссийской акции на немецком языке “Tolles Diktat” [21] и в городском конкурсе поэзии на немецком языке “Begeisterung” [15].
- 5) Практические занятия, аудиторная работа с преподавателем: умение работать с учебником, делать записи, конспектировать теоретический материал, задавать вопросы, отвечать на вопросы преподавателя, студентов в группе, работать с физической и политической картой, записывать слова и искать перевод, регулярно выполнять домашние задания различной степени сложности и т.п.
- 6) Проведение интегрированных уроков [4]. По мнению А.И. Пайгусова, есть три уровня интеграции (см. рис. 3) [7]:

Интеграция дисциплин является одним из условий обучения ИЯ в вузе. Чем глубже, шире интеграция, тем интереснее, быстрее, радостнее протекает учебный процесс [3].

Как доказал опыт работы с бакалаврами-политиками, на уроках ИЯ 2 успешно осуществляется внутрипредметная и межпредметная интеграция.

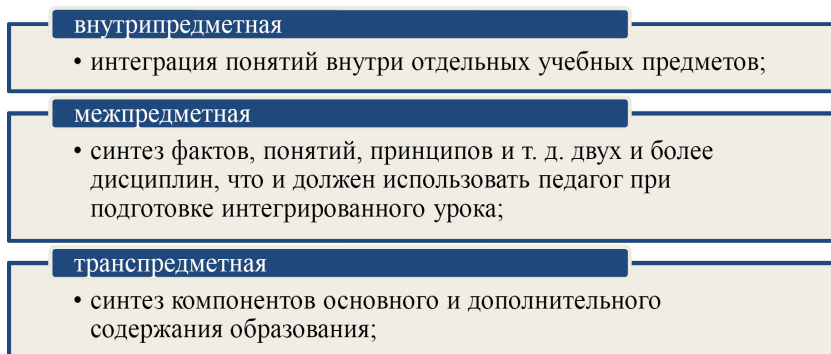


Рис. 3. Три уровня интеграции образовательных дисциплин

- 7) Работа в малых группах. Полезно организовывать работу в группах, где студенты обсуждают прочитанные статьи и совместно готовят выступления или презентации. Это позволит развивать умения коллективной работы и улучшить языковые навыки. Мы заботимся о том, чтобы фундаментом процесса обучения с бакалаврами была приятная учебная атмосфера [22]. Авторы настоящей статьи широко применяют для достижения этой цели обучение “Stationenunterricht”. Преподаватель готовит для занятия 3-5 Stationen (виртуальных станций), которые должны посетить за занятие учащиеся, сгруппированные в малые группы по двое. Такими станциями могут быть:
- прочитайте X-текст и выделите его главную мысль на русском или немецком языке;
 - решите кроссворд;
 - зайдите на X-ресурс и выполните следующее задание;
 - найдите на карте X-место, о котором говорится в тексте;
 - представьте краткий обзор следующего материала в форме монолога (диалога);
 - зайдите на X-сайт и сообщите последние новости из Германии и пр.

Остановимся на проблеме обучающих средств по программе для политиков-бакалавров. Обучающие средства, позволяющие достичь

профессиональных целей с помощью предмета «Немецкий язык» (иначе Deutsch für Beruf + кросскультурная коммуникация) существуют. В большинстве своём - это пособия, выпущенные в Германии. Их цель – страноведение Германии или лингвострановедение. К сожалению, обучающих средств, где отражались бы содержательные линии именно предмета «Политика и социальные науки» и «Немецкий язык», нет. Однако, составить такой курс возможно, опираясь на различные источники, каких достаточно. На наш взгляд, в курсе немецкого языка для политиков должны быть следующие темы:

- Истории и политика Германии до 1949 года;
- История двух немецких государств с 1949 по 1990 г.г.
- Миграционный кризис 2015 г. и его последствия для Германии.
- Современная Германия.

Каждый блок должен иметь 1) описание исторических событий в хронологии; 2) указатель имён; 3) географический регистр; 4) указатель основных понятий (Stichwortverzeichnis).

В результате исследования мы приходим к выводу, что междисциплинарный подход позволяет использовать знания, полученные в ходе изучения профильных учебных дисциплин как «Политология», «Практика эффективной коммуникации», «Логика и теория аргументации», «Культурология», «Русский язык и культура речи», «Геополитика», «Основы интернет-коммуникации» в процессе обучения иностранному языку и культуре изучаемого языка и тем самым добиваться более высоких результатов освоения программы специальности «Публичная политика и социальные науки». В ходе профильного-ориентированного обучения немецкому языку выпускник-бакалавр овладевает следующими универсальными и общепрофессиональными компетенциями: УК-1 (системное и критическое мышление), УК-2 (разработка и реализация проектов), УК-3 (командная работа и лидерство), УК-4 (коммуникация на русском и иностранном языках), УК-5 (межкультурное взаимодействие), УК-11 (гражданская позиция), ОПК-1 (профессиональная коммуникация на русском и иностранном языке), ОПК-2 (применение информационно-коммуникационных технологий), ОПК-3 (информационно-

аналитическая деятельность), ОПК-4 (экспертная оценка), ОПК-5 (публицистическая деятельность), ОПК-7 (представление результатов профессиональной деятельности).

Материалы и методы

В своей работе со студентами направления «Публичная политика и социальные науки» мы используем оригинальное пособие издательства “Klett” 2012 г. авторов А. Килеманн, О. Котас, И. Скродцки, которое предназначено для мигрантов и способствует передаче базовых знаний о Германии [18]. Пособие состоит из 3 модулей: 1. Politik in der Demokratie; 2. Geschichte und Verantwortung; 3. Mensch und Gesellschaft. В приложении содержится глоссарий, транскрипции текстов и ответы к заданиям. К УМК есть ещё аудиокурс. Выбор данного пособия наиболее полно соответствует нашему видению содержания преподавания немецкого языка для специальности «Публичная политика и социальные науки».

Бакалавру-политику необходимо знание мировой истории и исторических фактов, чтобы понимать процессы современного мира в их закономерном развитии [10]. Для того чтобы избежать фальсификации исторических событий, коим грешат нынешние политики на Западе, нужно уметь читать иноязычную литературу в оригинале, критически анализировать и сопоставлять факты.

Например, в разделе «Geschichte und Verantwortung» приводится текст о зарождении национал-социализма в Германии и его последствиях (рис.4). После работы над текстом, студенты искали информацию в других источниках и сравнивали события прошлого с современной ситуацией в мире. Данное задание интегрирует знания истории, ИЯ и информационных технологий.

На рис. 4 представлено задание на соотнесение информации об экономическом и государственном становлении Германии после Второй мировой войны. Для выполнения этого задания необходим исторический экскурс во времена разделения Германии на ГДР и ФРГ и последующем воссоединении двух государств, роли М.С. Горбачева в объединении Германии и Европы. Данное зада-

ние способствует расширению исторических и межкультурных знаний о странах изучаемого языка, о собственной стране и ее роли в мировой истории. Как видно, тут проявляется интеграция знаний истории, политологии, истории языка.

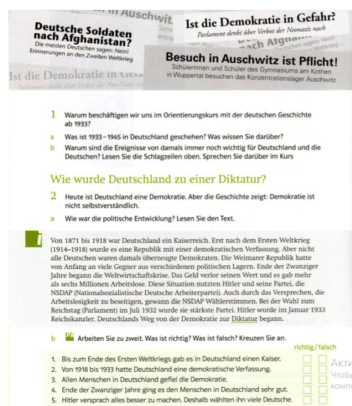


Рис. 4. Пример задания *Wie wurde Deutschland zu einer Diktatur?*
Как Германия стала диктатурой?



Рис. 5. Пример задания *Wie war der wirtschaftliche und staatliche Wiederaufbau Deutschlands?*
Как проходило экономическое и государственное восстановление Германии?

Для того чтобы лучше разбираться в оригинальных текстах на немецком языке, студент-политик должен владеть лексическим минимумом по предложенной тематике. Знание лексики помогает снять первоначальные трудности при чтении незнакомых иноязычных текстов.

Например, в пособии даны дефиниции различных политических терминов, что помогает не только закрепить лексику по теме, но и актуализировать знания по политологии. При выполнении данного задания проявляется внутри- и межпредметная интеграция учебных дисциплин (рис.6).

Изучая немецкий язык, не обойтись без страноведения и знания фоновых реалий страны изучаемого языка. Для этого необходимы сведения не только об истории, но и о географии, литературе, искусстве Германии. На рис. 7 представлено административное деле-

ние Германии на федеральные земли с указанием столицы и герба соответствующей федеральной земли.

Студенты-политики получали задание рассказать об одной из федеральных земель с указанием местоположения, столицы, ведущей отрасли промышленности. При подготовке данного задания проявлялись ораторские способности студентов и навык публичного выступления.

Glossar

- Nationalhymne: das Lied eines Landes, das bei offiziellen Anlässen gesungen wird. S. 26
- Parlament: Volksvertreter, die vom Volk gewählt wurden. Sie machen die Gesetze. In Deutschland heißt das Parlament Bundestag. S. 23
- Partei: Zusammenschluss einer politischen Gruppe mit gleichen oder ähnlichen politischen Interessen und Zielen. S. 24
- Rechtsordnung: alle Gesetze und Verordnungen, die in einem Staat gelten. S. 13
- Rechtsstaat: Staat, der Rechtsgleichheit und Rechtssicherheit garantiert. Die Staatsgewalt liegt nicht bei einer Person oder Institution. S. 13
- Sozialstaat: Staat, der mit Gesetzen für soziale Gerechtigkeit und das Wohl der Bürger sorgt. S. 14
- Staat: Gebiet, in dem viele Menschen leben und für das die gleiche politische Ordnung gilt. S. 10
- Staatsymbol: Symbol, das einen Staat repräsentiert, z.B. das Staatswappen, die Flagge oder die Nationalhymne. In Deutschland zählen dazu auch der 3. Oktober und die Hauptstadt Berlin. S. 25
- Strukturprinzipien des Staates: Prinzipien, nach denen ein Staat organisiert ist. In der Bundesrepublik Deutschland sind das Demokratie, Bundesstaatlichkeit, Rechtsstaatlichkeit und Sozialstaatlichkeit. S. 15
- Toleranzprinzip: das Prinzip andere Meinungen, Lebensweisen etc. zu achten. Basis für die Grundrechte. S. 19
- Verfassung: die Grundordnung eines Staates. Sie ist schriftlich festgelegt. Die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland ist das Grundgesetz. S. 16/51
- Verfassungsorgane: Staatsorgane, die den Staat leiten und organisieren. Ihre Funktion und Aufgaben sind im Grundgesetz beschrieben. S. 22
- Volk: Einwohner eines Landes. S. 12
- Volksouveränität: Das Volk ist Träger der Staatsgewalt. Dieses Prinzip ist in Art. 20,2 GG festgeschrieben. S. 12
- Wahlrechtsgrundsätze: Für Wahlen in Deutschland gibt es fünf Prinzipien: Die Wahlen sind allgemein, unmittelbar, frei, gleich und geheim. S. 34
- Wahlsystem: System, nach dem die Wahlen organisiert sind. In Deutschland ist es eine Kombination von Mehrheitswahl (Wahl eines Kandidaten aus dem Wahlkreis) und Verhältniswahl (Wahl der Partei). S. 36

Рис. 6. Фрагмент глоссария к модулю 1 “Politik in der Demokratie”



Рис. 7. Пример задания «Федеральные земли Германии»

Для подготовки студентами публичного выступления мы используем языковые средства, рекомендованные Гете-институтом для презентации доклада разного уровня владения языком [19] (рис. 8).

Redemittel für Vortrag / Präsentation

	A2	B1	B2
Anrede	<ul style="list-style-type: none"> - Guten Tag, meine Damen und Herren! - Meine Damen und Herren, ... - Sehr geehrte Damen und Herren, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Verehrte Zuhörer! 	
Einleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Name ist ..., und ich arbeite bei ... [Firma]. - Herzlich willkommen! - Willkommen in ... [Stadt] / bei ... [Firma]. 	<ul style="list-style-type: none"> - Darf ich Sie um Ihre Aufmerksamkeit bitten? - Ich begrüße Sie (herzlich) zu meiner Präsentation. / Wir begrüßen Sie zu unserem Vortrag / Referat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich heiße Sie herzlich willkommen zu meiner Präsentation.
Thema	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag hat das Thema ... - Ich möchte heute über das Thema ... sprechen. - Ich spreche heute über (das Thema) ... - Ich möchte ... [+Akk.] präsentieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Thema meines Vortrags ist / lautet: ... - Wir werden heute über ... [+Akk.] sprechen. - In meiner Präsentation möchte ich Ihnen heute ... [+Akk.] vorstellen. - Ich möchte Ihnen etwas über ... [+Akk.] vortragen / präsentieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - In meiner heutigen Präsentation geht es um ... [+Akk].
Begründung	<ul style="list-style-type: none"> - Das Thema ist wichtig / interessant, weil ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Dieses Thema ist bedeutsam, weil ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Thema ist meiner Meinung nach ...
Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag besteht aus ... Teilen: Teil 1 ...; Teil 2 ... - Am Anfang ... / Im ersten Teil ... - Danach ... / Dann ... - Am (Zum) Schluss ... / Am Ende ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag besteht aus folgenden Teilen: Am Anfang werde ich über ... sprechen, danach über ... und am Ende / zuletzt über ... - Als erstes ... / Zu Beginn ... - Im zweiten Teil meiner Präsentation werde ich Ihnen ... [+Akk.] vorstellen. Als letztes ... / Im letzten Teil ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werde ich kurz auf ... [+Akk.] eingehen. - Anschließend ... / Im Folgenden ... - Nachdem ich ... werde ich ... - Abschließend ... / Zuletzt ...

Рис. 8. Языковые средства немецкого языка для доклада/презентации

Еще одна тема, которую нельзя не затронуть, говоря о современной Германии - это тема мигрантов, наводнивших ее после ближ-

невосточного кризиса 2015 г. Мигранты изменили облик Германии, привнеся в ее жизнь как положительные, так и отрицательные реалии.

Задания из третьего модуля темы «Interkulturelles Zusammenleben» (рис. 9) развивают межкультурную компетенцию. Студентам предлагается подискутировать о положительных и отрицательных сторонах миграции. Это задание способствует поиску причинно-следственных связей, формированию оценки социально-экономических событий, установлению их связи с экономическим, социальным и культурно-цивилизационным контекстами. Дискуссия об авто- и гетеростереотипах немцев способствует межкультурному взаимодействию.

Modul 3: Mensch und Gesellschaft

Interkulturelles Zusammenleben

Die deutsche Gesellschaft hat sich durch die Zuwanderung stark verändert. Heute leben etwa 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, davon haben etwa acht Millionen die deutsche Staatsangehörigkeit.

- 1 Wie ist das interkulturelle Zusammenleben in Deutschland? Wo gelingt es? Wo gibt es Probleme? Diskutieren Sie im Kurs.
- 2 Begegnungen und Erfahrungen im Alltag: Wie werden Deutsche wahrgenommen?
a Was sagen Rabi Gupta und David Nosek über die Deutschen? Welche Aussagen machen sie dabei über sich selbst? Lesen Sie die Texte und unterstreichen Sie.

Rabi Gupta, 28:
(kommt aus Indien und lebt seit fünf Jahren in Deutschland)

David Nosek, 45:
(kommt aus Tschechien, lebt seit zwanzig Jahren in Deutschland)

Рис. 9. Тема «Межкультурное сосуществование» в учебнике

Результаты и обсуждение

Все выше представленные задания направлены на развитие межкультурной (кросс-культурной) компетенции, критического мышления, гражданской позиции и представление результатов своей

профессиональной деятельности, что соответствует требованиям ФГОС к подготовке специалистов данного направления.

Изучение ИЯ и культуры способствует формированию иноязычной компетенции при опоре на родную культуру. Тем самым расширяются и углубляются знания о собственной стране, ее политическом устройстве и историческом развитии, что, несомненно, повышает уровень подготовки студента-бакалавра направления «Публичная политика и социальные науки», готовя его тем самым решать задачи в коммуникации (в том числе на иностранных языках) и самообразовании на протяжении всей жизни.

Комплекс заданий и проектов курса ИЯ 2 был апробирован в ходе опытного обучения в течение 4-х лет в рамках подготовки студентов-бакалавров по направлению подготовки «Публичная политика и социальные науки» на III и IV курсах в период с 2019/2020 по 2023/2024 учебные годы. По завершении каждого учебного года проводился итоговый контроль комплексной иноязычной коммуникативной компетенции по немецкому языку как иностранному. Согласно применённых контрольно-измерительных материалов, студенты показали пороговый уровень обученности по немецкому как ИЯ 2 по завершении 4 курса.

Заключение

1. В ситуации внедрения личностно-ориентированной модели образования и воспитания возможно достигать целей обучения ВО, а именно универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в подготовке бакалавров-политиков за счёт интеграции программ и предмета «Иностранный язык» с другими филологическими дисциплинами, что позволяет сформировать у студентов непрофильной специальности филологическую компетенцию, которая включает в себя и лингвистическую компетенцию (знание ИЯ), и умение работать с текстом, и наличие определенных лидерских качеств.

2. Чёткая постановка обоснованных целей обучения ИЯ в вузе для непрофильных специальностей необходима всем участникам

учебного процесса на всех его этапах от начального до конечного, ведь это позволяет сосредоточивать усилия на главном и уметь подбирать способы их достижения.

В нашем случае целью обучения ИЯ в вузе для бакалавров-политиков являлось умение использовать ИЯ в своей профессии, что важно для будущего политика. Критический анализ зарубежной литературы, поиск необходимой информации из различных иностранных источников, знание опыта исторического и экономического развития других стран, грамотное формулирование своих мыслей, умение аргументировано отстаивать свою точку зрения свидетельствуют о компетентности и образованности специалиста. Достичь этого можно только при междисциплинарном подходе, используя знания из других дисциплин при обучении ИЯ и ИЯ как средство для формирования межкультурной компетенции.

3. Теоретическая и практическая значимость данной работы заключается в разработке интегрированного курса немецкого языка как ИЯ 2 и комплекса предложенных способов и форм работы, построенных на межпредметных связях «Иностранный язык» и «Политические и социальные науки», которые могут быть использованы в процессе обучения немецкому языку как второму при подготовке бакалавров-политиков по направлению 41.03.06 «Публичная политика и социальные науки». Авторы подробно описывают свой опыт преподавания ИЯ для бакалавров-политиков, опираясь на оригинальный учебник немецкого издательства, вместе с тем предлагают свои наработки, которые описаны в статье. Свидетельством успешности освоения курса ИЯ бакалаврами-политиками служит то, что более 67% студентов, подтвердили в ходе тестирования уровень В1 («пороговый уровень») по общеевропейской шкале оценивания, который подразумевает понимание литературного языка различных сообщений, умение осуществлять ситуативное общение во время пребывания в стране изучаемого языка, составление логичных сообщений и высказывание своего мнения на ИЯ 2.

Список литературы

1. Баженова Н.Г. Вербальный и невербальный компоненты иноязычного образования как составная часть процесса формирования духовно-нравственной культуры учащихся // Образование и саморазвитие. 2011. №1 (23). С. 98-103.
2. Гаврилов С.Д., Редькина О.Ю. Роль центра общественной дипломатии в научно методическом и организационно-техническом обеспечении преподавания политической науки и регионоведения (по материалам сайта) // Мир современной науки. 2019. №4. С. 29-32.
3. Загорная Л.П. О разработке интегрированного курса «иностранный язык +художественное развитие» // ИЯШ. 1992. №3-4. С. 5-12.
4. Игнатушина Г.Л. Интегрированный урок – методика проведения // Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества: материалы XIV международной научно-практической конференции, г. Москва, 25–26 декабря 2014 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». Москва: Изд-во «Институт стратегических исследований». 2014. С. 156-161.
5. Локтюшина Е.А. Из истории становления отечественной теории и практики языкового образования в профессиональных целях // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4 (21). С. 221-225.
6. Михина О.В., Потрикеева Е.С. Fertigkeit Lesen. B1/B2 [Электронный ресурс]: учебное пособие / Ольга Викторовна Михина; Елена Сергеевна Потрикеева; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И. Носова». Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ», 2023.
7. Пайгусов А.И. Конструирование интегрированного содержания на уровне предмета // Школьная технология. 2006. № 2. С. 81-84.
8. Поляков О.Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. 2008. №1. С. 2-8.
9. Потрикеева Е.С., Ахметзянова Т.Л., Суворова Е.В. Взаимосвязанное обучение говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 70-78.

10. Ревякина Е.Н. Формирование филологической компетенции в вузе // Наука и современность. 2010. С. 300-305.
11. Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. 2006. №8. С. 15-16.
12. Специальность 41.03.06 «Публичная политика и социальные науки». <https://postupi.online/specialnost/41.03.06/?frazdel=29> (дата обращения: 23.07.2024).
13. Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки // Вестник московского государственного лингвистического университета. 2016. № 14 (753). 156 с.
14. ФГОС 41.03.06 Публичная политика и социальные науки. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 N 1001. Зарегистрировано в Минюсте России 27 августа 2020 г. N 59512. <https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-06-publichnaya-politika-i-socialnye-nauki-1001> (дата обращения: 15.08.2024).
15. «Begeisterung». Конкурс поэзии на немецком языке. <https://www.magtu.ru/sveden/struct/instituty-fakultety-kafedry/institut-gumanitarnogo-obrazovaniya/kafedry-igo/napravlenie-lingvistika-i-perevod/kafedra-lingvistiki-i-perevoda/novosti-kafedry/16825-itogi-konkursa-chtetsov-vdokhnovenie.html> (дата обращения: 17.08.2024).
16. Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. von: Karl-Richard Bausch (Hg.), Herbert Christ (Hg.), Hans-Jürgen Krumm (Hg.) . A.Franke Verlag Tübingen und Basel, 2003. 655 S.
17. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Langenscheidt, 2001. S.14.
18. 45 Stunden Deutschland / A. Kilimann, O. Kotas, J. Skrodski. Ernst Klett Sprachen GmbH. 2012. 96 S.
19. Redemittel für Vortrag/Präsentation. <https://www.utu.fi/sites/default/files/media/KieVi/Redemittel.pdf> (дата обращения: 15.08.2024).
20. Tatsachen über Deutschland – портал министерства иностранных дел Германии. <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/> (дата обращения: 17.08.2024).

21. Tolles Diktat – официальный сайт всероссийской акции на немецком языке. <https://tollesdiktat.rusdeutsch.ru/?ysclid=lzwiexmq2q51688859> (дата обращения: 17.08.2024).
22. Tschekan K. Kompetenzorientiert unterrichten. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH. Berlin. 2012. S.S.23-26.

References

1. Bazhenova N.G. Verbal and nonverbal components of foreign-language education as an integral part of the process of formation of spiritual and moral culture of students. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2011, no. 1 (23), pp. 98-103.
2. Gavrilov S.D., Red'kina O. Yu. The role of the center of public diplomacy in scientific methodological and organizational and technical support of teaching political science and regional studies (based on the materials of the site). *Mir sovremennoy nauki* [The world of modern science], 2019, no. 4, pp. 29-32.
3. Zagornaya L.P. On the development of an integrated course “foreign language + artistic development”. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 1992, no. 3-4, pp. 5-12.
4. Ignatushina G.L. Integrated lesson – methodology. *Integration of science and practice as a mechanism for effective development of modern society: materials of the XIV International Scientific and Practical Conference, Moscow, December 25-26, 2014*. Moscow: Institute for Strategic Studies Publ., 2014, pp. 156-161.
5. Loktyushina E.A. From the history of formation of the Russian theory and practice of language education for professional purposes. *Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa* [Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Institute of Business], 2012, no. 4 (21), pp. 221-225.
6. Mikhina O.V., Potrikeeveva E.S. *Fertigkeit Lesen. B1/B2*. Magnitogorsk: MGTU, 2023.
7. Paygusov A.I. Constructing the integrated content at the subject level. *Shkol'naya tekhnologiya* [School technology], 2006, no. 2, pp. 81-84.
8. Polyakov O.G. The goals of profile-oriented foreign language teaching in higher education: the experience of formulation. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2008, no. 1, pp. 2-8.

9. Potrikeeve E.S., Akhmetzyanova T.L., Suvorova E.V. Interrelated teaching of speaking and reading in a foreign language in a non-language university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2018, no. 4, pp. 70-78.
10. Revyakina E.N. Formation of philological competence in higher education. *Nauka i sovremennost'* [Science and modernity], 2010, pp. 300-305.
11. Solovova E.N., Porechenkova E.A. Formation of philological competence in profile school and university. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2006, no. 8, pp. 15-16.
12. Specialty 41.03.06 "Public policy and social sciences". <https://postupi.online/specialnost/41.03.06/?frazdel=29>
13. Theory and practice of teaching a foreign language in the system of professional training. *Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Gazette of the Moscow State Linguistic University], 2016, no. 14 (753), 156 p.
14. FSES 41.03.06 Public policy and social sciences. Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 13.08.2020 N 1001. Registered in the Ministry of Justice of Russia on August 27, 2020 N 59512. <https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-06-publichnaya-politika-i-socialnye-nauki-1001>
15. "Begeisterung". Poetry contest in German. <https://www.magtu.ru/sveden/struct/instituty-fakultety-kafedry/institut-gumanitarnogo-obrazovaniya/kafedry-igo/napravlenie-lingvistika-i-perevod/kafedra-lingvistiki-i-perevoda/novosti-kafedry/16825-itogi-konkursa-chtetsov-vdokhnovenie.html>
16. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. von: Karl-Richard Bausch (Hg.), Herbert Christ (Hg.), Hans-Jürgen Krumm (Hg.) . A.Franke. Publ. Tübingen und Basel, 2003, 655 p.
17. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit*. Publ. Langenscheidt, 2001, p. 14.
18. *45 Stunden Deutschland*. A. Kilimann, O. Kotas, J. Skrodski. Publ. Ernst Klett Sprachen GmbH, 2012, 96 p.
19. Redemittel für Vortrag/Präsentation. <https://www.utu.fi/sites/default/files/media/KieVi/Redemittel.pdf>

20. Tatsachen über Deutschland – portal ministerstva inostrannykh del Germanii. <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/>
21. Tolles Diktat - official site of the All-Russian action in German. <https://tollesdiktat.rusdeutsch.ru/?ysclid=lzwiexmq2q51688859>
22. Tschekan K. *Kompetenzorientiert unterrichten*. Publ. Cornelsen Scriptor GmbH, Berlin, 2012, pp. 23-26.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Михина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова
ул. Ленина, 38, г. Магнитогорск, 455000, Российская Федерация
olga-sinyaeva@yandex.ru

Потрикеева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова
ул. Ленина, 38, г. Магнитогорск, 455000, Российская Федерация
Potrikeevea@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Olga V. Michina, Candidate of Pedagogics (PhD), Assistant professor,
Department of Linguistics and Translation
Nosov Magnitogorsk State Technical University
26, Lenin Str., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455023, Russian Federation
olga-sinyaeva@yandex.ru
SPIN-code: 3947-4213
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7223-838X>
ResearcherID: HIU-1156-2022
Scopus Author ID: 57193133631

Elena S. Potrikeeveva, Candidate of Pedagogics (PhD), Assistant professor, Department of Linguistics and Translation

Nosov Magnitogorsk State Technical University

26, Lenin Str., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455023, Russian Federation

Potrikeeveva@yandex.ru

SPIN-code: 9761-9229

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6949-9589>

ResearcherID: HHN-1336-2022

Поступила 10.08.2024

После рецензирования 30.08.2024

Принята 10.09.2024

Received 10.08.2024

Revised 30.08.2024

Accepted 10.09.2024

ПСИХОЛОГИЯ СТУДЕНТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ДЕТЕЙ

PSYCHOLOGY OF STUDENTS OF DOMESTIC PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND CHILDREN

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-660
УДК 159.9.072.43



Научная статья

ПСИХОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, СМЫСЛОЖИЗННЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

Р.А. Ахмеров, Н.Г. Хакимова

Обоснование. Исследование биографии и психобиографии позволяет раскрыть особенности и закономерности жизненного пути, на практике оказать психологическую помощь человеку в поисках себя, своего жизненного пути, в оптимальной самореализации. Особенно это актуально, когда в современном быстро меняющемся мире человеку приходится в течение жизни менять место жительства, профессию, привычки, адаптироваться к изменяющимся жизненным обстоятельствам.

Цель – выявить различия и особенности связи между показателями психобиографических характеристик и смысложизненных ориентаций у студентов русской и татарской национальностей.

Материалы и методы. Каузометрия, оценивание пятилетних интервалов, тест жизнестойкости, тест смысложизненных ориентаций. Выборку исследования составили студенты русской и татарской национальностей, обучающиеся в Набережночелнинском государственном педагогическом университете. Выборки сбалансиро-

рованы по половому диморфизму и представленности из городской и сельской местности.

Результаты. Выявлены различия в психобиографических характеристиках между студентами русской и татарской национальностей. Студенты русской национальности собираются прожить меньше, чувствуют себя старше своего хронологического возраста. Студенты татарской национальности видят трудности в жизнепостроении, у них больше мотивирующих факторов для жизни, чем у студентов русской национальности. В смысложизненных ориентациях и в жизнестойкости различий не обнаружено. У студентов русской национальности существует большая интегрированность психобиографических характеристик со смысложизненными ориентациями, чем у студентов татарской национальности. Результаты корреляционного анализ подтверждают обоснованность измерения субъективной продуктивности жизни критерием «степень насыщенности значимыми событиями» и ценностную концепцию жизненных событий и жизненных сценариев.

Ключевые слова: каузометрический подход; психобиографические характеристики; смысложизненные ориентации; национальные различия; студенты

Для цитирования. Ахмеров Р.А., Хакимова Н.Г. Психобиографические характеристики, смысложизненные ориентации студентов русской и татарской национальностей // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 622-644. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-660

Original article

PSYCHOBIOGRAPHIC CHARACTERISTICS, SEMANTIC ORIENTATIONS OF STUDENTS OF RUSSIAN AND TATAR NATIONALITIES

R.A. Akhmerov, N.G. Khakimova

Background. This is due to the fact that studies of biography and psychobiography allow us to reveal the features and patterns of the life path, in

practice to provide psychological assistance to a person in search of himself, his life path, in optimal self-realization. This is especially true in today's rapidly changing world, when a person has to change his place of residence, profession, habits during his life, and adapt to changing life circumstances.

Purpose. *The aim is to identify differences and peculiarities of the relationship between indicators of psychobiographic characteristics and life orientations among students of Russian and Tatar nationalities.*

Materials and methods. *Causometry, evaluation of five-year intervals, test of resilience, test of life orientations. The sample of the study was made up of students of Russian and Tatar nationalities studying at Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. The samples are balanced by sexual dimorphism and representation from urban and rural areas.*

Results. *Differences in psychobiographic characteristics between students of Russian and Tatar nationalities have been revealed. Students of Russian nationality are going to live less, feel older than their chronological age. Students of Tatar nationality see difficulties in life planning, they have more motivating factors for life than students of Russian nationality. There were no differences in life orientations and resilience. Students of Russian nationality have a greater integration of psychobiographic characteristics with life orientations than students of Tatar nationality. The results of the correlation analysis confirm the validity of measuring the subjective productivity of life by the criterion of "degree of saturation with significant events" and the value concept of life events and life scenarios.*

Keywords: *causometric approach; psychobiographic characteristics; life orientations; national characteristics; students*

For citation. *Akhmerov R.A., Khakimova N.G. Psychobiographic Characteristics, Semantic Orientations of Students of Russian and Tatar Nationalities. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 622-644. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-660*

Введение

Психобиографические исследования зародились в рамках психоанализа как психологический анализ истории жизни известных людей (З. Фрейд, Г. Мюррей, Э. Эриксон и др.). В настоящее время

предмет психобиографии стал междисциплинарным [9; 11]. В нашей стране в психологических исследованиях личности применялся анализ событий биографии людей (Н.А. Рыбников, Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, С.Л. Рубинштейн и др.).

В современных зарубежных исследованиях подчеркивается значимость влияния биографических факторов на формирование личности (J. Denissen, M. Luhmann, J. Chung, W. Bleidorn, O. Lüdtke, B.W. Roberts, U. Trautwein, G. Nagy).

Зарубежные исследования касаются изучения биографических событий во взаимосвязи с личностными чертами [18]. Эти исследования показали, что при переходе с подросткового возраста к юности изменяются личностные черты [18; 19]. Метаанализ множества лонгитюдных исследований показал, что большинство изменений в личностных чертах происходят в возрасте от 18-ти до 30-ти лет [19]. Это связывается с освоением новых возрастных социальных ролей [17]. Исследования зарубежных ученых показали, что жизненные события могут повлиять на изменение личности. В свою очередь жизненные события могут быть результатом изменения личности [18].

Жизненный путь (биография) человека изучается, опираясь как на объектный, так и на субъектный подходы. В субъектном подходе анализируются представления человека о своем жизненном пути – субъективная картина жизненного пути [2].

Субъективная картина жизненного пути – «... это психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи. Этот образ является системой эвдемонических установок, выполняет функции мотивационной регуляции жизненного пути личности и его согласования с жизнью других, прежде всего значимых для нее людей» [7, с. 49-50].

Характеристики человека, выявленные через анализ субъективной картины его жизненного пути каузометрическим методом, мы называем психобиографическими характеристиками человека как субъекта жизни (Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник) [2; 7].

Каузометрический подход предполагает анализ жизненного пути в единстве его прошлого, настоящего и ожидаемого будущего самим субъектом жизни. Этот подход можно назвать «целостным». Невозможно понять настоящее человека и самого человека, если не знать его отношение к своему прошлому и то, что он ожидает в будущем. Здесь обращается внимание не только на один временной модус в жизни, но и на прошлое, настоящее, ожидаемое будущее. Нами была выявлена структура субъективной картины, которая состоит из жизненных обстоятельств и жизненных планов [2; 7]. Учет в жизненных планах жизненных обстоятельств представляет полноценную жизненную программу. Нами также эмпирически выявлены критерии оптимальности жизненных программ [2; 7].

Исследование человека в контексте его жизненного пути позволяет взглянуть на психологические проблемы целостно в единстве прошлого, настоящего человека и увидеть его ресурсы, перспективы.

Методология психобиографического каузометрического подхода применяется и в работах зарубежных психологов [11; 12; 15; 16].

Проведены исследования субъективной картины жизненного пути на различных выборках: людей успешных в жизни (Е.И. Головаха, А.А. Кроник); с невротическими расстройствами и шизофренией (В.К. Лосева, Р.А. Ахмеров); подростков, переживших стрессогенное событие (Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник); инвалидов по психосоматической нозологии, ВИЧ-инфицированных, больных онкологией, алкоголизмом, наркоманией, членов секты Свидетели Иеговы, верующих в религию Ислам, безработных, детей сирот, моно и дизиготных близнецов, разных возрастных групп (Р.А. Ахмеров); осужденных женщин (Е.А. Ипполитова, П.Е. Вологодина). Во многих исследованиях подтверждается деформация субъективной картины жизненного пути при трудных жизненных обстоятельствах. Были исследованы простота-сложность субъективной картины жизненного пути (С.Э. Парилис, Т.В. Улитенко) и отражение в картине жизненного пути биографических кризисов и их причины (Р.А. Ахмеров).

Некоторые этнокультурные особенности субъективной картины жизненного пути были исследованы Тхай Чи Зунгом, М.Ё. Шариповой.

Ряд отечественных ученых (А.И. Вишняков, О.С. Карымов, Е.А. Трифонова, М.Р. Хайрутдинова, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, И.И. Кауненко, Г.А. Аксянова, С.С. Давыдова, В.Н. Павленко и др.) в своих исследованиях на разных этнических выборках уделяют внимание исследованию ценностных ориентаций или этноидентичности без взаимосвязи их с субъективной картиной жизненного пути.

Исследования ценностных ориентаций студентов русской и татарской национальностей выявили различающиеся и совпадающиеся ценности [4]. Л.Р. Фахрутдиновой проведено исследование особенностей переживаний русских и татар [10]. Кросс-культурные исследования показывают, что у студентов русской и татарской национальностей присутствуют как положительные, так и негативные качества [8].

В доступной научной литературе психобиографических исследований во взаимосвязи их со смысложизненными ориентациями и жизнестойкостью мы не встретили.

На наш взгляд, во многих исследованиях субъективная картина жизненного пути трактуется необоснованно расширенном виде, чем в том, как это было предложено Б.Г. Ананьевым и эмпирически раскрыто Г.И. Головахой и А.А. Кроником [1, с. 155; 6, с. 113-114; 7, с. 49-50]. Исследователи в основном используют лишь одну из экспресс-методик диагностики субъективной картины жизненного пути – методику Оценивание пятилетних интервалов (ОПИ).

Предложенная нами ценностная концепция жизненных событий и жизненных сценариев заключается в том, что в значимых событиях жизни отражаются жизненные ценности, которые и определяют линию жизни человека [3]. Причем эти ценности передаются из поколения в поколение, что и является причиной повторения событий рода.

Наше исследование мы построили на основе методологии психобиографического каузометрического подхода в психологии жизненного пути.

Цель – выявить различия и особенности связи между показателями психобиографических характеристик и смысложизненных ориентаций у студентов русской и татарской национальностей.

Исследование пилотажное. Обобщенная гипотеза исследования: предполагаем, что имеются различия в психобиографических характеристиках и смысложизненных ориентациях у студентов русской и татарской национальностей.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 30 студентов татарской национальности (15 девушек, 15 юношей) и 30 студентов русской национальности (15 девушек, 15 юношей). Всего 60 человек в возрасте от 18 до 25 лет, обучающиеся в Набережночелнинском государственном педагогическом университете. Выборки сбалансированы по представленности студентов из сельской и городской местности.

Исследование психобиографических характеристик проводили методом каузометрия и Оценивание пятилетних интервалов (ОПИ). Метод каузометрия выявляет представления человека о своей жизни в единстве его прошлого, настоящего и будущего, характеристики оптимальности жизненной программы. Методика ОПИ выявляет субъективную динамику продуктивности жизни и его показатели. Для диагностики жизнестойкости применили тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.А. Рассказова). Ранее нами было обосновано то, что жизнестойкость является психобиографической характеристикой (Ахмеров, 2008). Для выявления смысложизненных ориентаций использовали тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев).

Данные, полученные методикой ОПИ, вводились в ее компьютерный вариант – в программу Bios для вычисления показателей ОПИ [14]. Показатели, полученные каузометрией обрабатывались в ее компьютерной версии – в программе LifeLine (авторы А. Кролик, А. Пажитнов, Б. Левин) [7].

Статистический анализ проводился в программе статистической обработки информации – SPSS (версия 19). Значимые различия проверяли по критерию Манна-Уитни, корреляционные связи выявлялись по формуле ранговой корреляции Спирмена.

В статье проведем анализ небольшой части полученных в исследовании результатов.

Результаты и обсуждение

Психобиографические характеристики по методике ОПИ

Графики динамики субъективной продуктивности жизни у студентов русской и татарской национальностей не приводим, поскольку между ними нет значимых различий. Отметим, что конфигурация графиков указывают на переживание продуктивности жизни без значимых различий у студентов татарской национальности с рождения до 25-ти лет и начиная с 56-ти лет до возраста ожидаемого дожития.

Студенты татарской национальности собираются прожить дольше, чем студенты русской национальности (81,3 года и 73,8 лет, при $p < 0,05$, см. табл. 1). По мнению А.А. Кроника, оценка ожидаемой продолжительности жизни (ОПЖ) – это показатель духовного благополучия человека [14]. Реальная продолжительность жизни считается основным объективным показателем уровня здоровья населения, оценки ожидаемой продолжительности жизни (ОПЖ) – субъективным показателем. Наши исследования на выборках людей, находящихся в различных жизненных ситуациях, показывают, что ОПЖ соотносится с биологической и социальной перспективами.

Таблица 1.

Психобиографические характеристики по методике ОПИ

№	Показатели методики ОПИ	Средние значения		Уровень значимости
		Русские	Татары	
1	Оценка текущего пятилетия	8,2 балла	7,9 баллов	$p < 0,01$
2	Уровень текущей оценки	66,1	35,3	$p < 0,05$
3	Ожидаемая продолжительность жизни	73,8 лет	81,3 года	$p < 0,05$
4	Реализованность замыслов	30,8 %	25,3 %	$p < 0,01$
5	Коэффициент взрослости	105,2 %	96,0 %	$p < 0,05$

К своему хронологическому возрасту студенты русской национальности чувствуют себя более реализованными, чем студенты та-

тарской национальности (30,8 % и 25,3 % при $p < 0,01$, см. табл. 1). Большинство студентов русской национальности чувствуют себя старше своего хронологического возраста. Коэффициент взрослости выше 100 % (табл. 1).

Свое текущее пятилетие студенты русской национальности по продуктивности жизни оценивают выше, чем татарской национальности (8,2 и 7,9 баллов, при $p < 0,05$, см. табл. 1). Уровень текущей оценки, по сравнению с предыдущим и последующим пятилетиями выше у студентов русской национальности. Это указывает на то, что студенты русской национальности видят смысл в своем текущем пятилетии.

Значимых различий по показателям тестов смысложизненных ориентаций и жизнестойкости между студентами русской и татарской национальностей не обнаружили. Возможно это связано с тем, что студенты находятся в одной макросоциокультурной среде, где ценности совпадают независимо от национальности.

Таким образом, студенты русской национальности, собираясь прожить меньше, переживают большую реализованность своих замыслов в жизни, чувствуют себя старше своего хронологического возраста, при этом ценят свое текущее пятилетие жизни, которое наполнено большим смыслом, чем у студентов татарской национальности.

Каузометрические характеристики по методу каузометрия

Каузометрические показатели вычисляются по трем временным модусам – для психологического прошлого, настоящего, будущего и по ним вычисляется один общий показатель. Для анализа мы взяли общие показатели. По каузометрическим показателям имеются значимые различия по двум общим психобиографическим характеристикам – по мотивационной насыщенности жизни и конфликтности (табл. 2). Студенты татарской национальности в отличие от студентов русской национальности переживают в целом свою жизнь более наполненной мотивацией.

Они видят более тесную причинно-следственную и инструментально-целевую связь между своими событиями жизни прошлого и будущего. Они замечают (видят) и связи между препятствующими событиями, так и способствующими течению жизни. Соответственно у них есть события, позволяющие их избежать (показатель конфликтности). Показатель конфликтности является одним из критериев успешного жизнепостроения [2].

Таблица 2.

Психобиографические характеристики по каузометрии

Показатели по Каузометрии	Национальность	Среднее	Значимость различий
Мотивационная насыщенность в целом	Русские	18,3	p<0,05
	Татары	27,7	
Конфликтность в целом	Русские	1,6	p<0,01
	Татары	8,7	

Соответственно, студенты татарской национальности видят трудности в самоосуществлении и пытаются их преодолеть в своих жизненных планах, видят больше мотивирующих факторов для жизнепостроения.

Результаты корреляционного анализа на выборке студентов русской национальности

Результаты корреляционного анализа на выборке студентов русской национальности представлены в таблице 3. В анализе не будем дублировать показатели корреляции и уровень их значимости. Все корреляции на уровне средней силы. Для лучшего понимания, сразу будем давать содержательную интерпретацию корреляций. Акцентируем, что корреляции не выявляют причинно-следственные связи, а лишь указывают на согласованные изменения разных переменных (показателей). Одним из критериев наличия причинно-следственной связи является корреляция переменных. На выборке студентов русской национальности обнаружили шестьдесят шесть корреляционных связей.

Таблица 3.

**Результаты корреляционного анализа на выборке студентов
русской национальности**

№	Показатель	Показатель	Корреляция	Уровень значимости
1	Удовлетворенность	Цели жизни	$r = 0,46$	$p < 0,01$
		Результативность	$r = 0,37$	$p < 0,05$
		Локус контроля-жизнь	$r = 0,41$	$p < 0,05$
2	Эмоциональность	Цели жизни	$r = 0,44$	$p < 0,05$
3	Реалистичность	Процесс жизни	$r = - 0,40$	$p < 0,05$
4	Средняя оценка прошлых 5-летий	Результативность жизни	$r = 0,55$	$p < 0,001$
		Локус контроля – Я	$r = 0,50$	$p < 0,01$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,48$	$p < 0,01$
		Вовлеченность	$r = 0,47$	$p < 0,05$
		Контроль	$r = 0,47$	$p < 0,01$
		Общая жизнестойкость	$r = 0,46$	$p < 0,01$
5	Средняя оценка будущих 5-летий	Цели жизни	$r = 0,50$	$p < 0,01$
		Процесс жизни	$r = 0,67$	$p < 0,01$
		Результативность жизни	$r = 0,64$	$p < 0,01$
		Локус контроля – Я	$r = 0,63$	$p < 0,01$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,64$	$p < 0,01$
		Вовлеченность	$r = 0,43$	$p < 0,01$
		Контроль	$r = 0,45$	$p < 0,05$
		Принятие риска	$r = 0,49$	$p < 0,01$
		Общая жизнестойкость	$r = 0,54$	$p < 0,01$
6	Средняя оценка всех 5-летий жизни	Цели жизни	$r = 0,46$	$p < 0,05$
		Процесс жизни	$r = 0,53$	$p < 0,01$
		Результативность жизни	$r = 0,60$	$p < 0,01$
		Локус контроля – Я	$r = 0,69$	$p < 0,01$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,61$	$p < 0,01$
		Вовлеченность	$r = 0,61$	$p < 0,01$
		Контроль	$r = 0,64$	$p < 0,01$
		Принятие риска	$r = 0,65$	$p < 0,01$
		Общая жизнестойкость	$r = 0,70$	$p < 0,01$
7	Средняя оценка 1-го 5-летия	Результативность жизни	$r = 0,37$	$p < 0,05$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,38$	$p < 0,05$

№	Показатель	Показатель	Корреляция	Уровень значимости
8	Средняя оценка последнего 5-летия	Процесс жизни	$r = 0,54$	$p < 0,01$
		Результативность жизни	$r = 0,42$	$p < 0,05$
		Локус контроля – Я	$r = 0,38$	$p < 0,05$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,41$	$p < 0,05$
		Вовлеченность	$r = 0,45$	$p < 0,05$
		Контроль	$r = 0,44$	$p < 0,05$
		Принятие риска	$r = 0,44$	$p < 0,05$
		Общая жизнестойкость	$r = 0,52$	$p < 0,01$
9	Средняя оценка текущего 5-летия	Результативность жизни	$r = 0,43$	$p < 0,05$
		Локус контроля – Я	$r = 0,48$	$p < 0,01$
		Вовлеченность	$r = 0,40$	$p < 0,05$
		Контроль	$r = 0,38$	$p < 0,05$
		Принятие риска	$r = 0,43$	$p < 0,05$
		Общая жизнестойкость	$r = 0,46$	$p < 0,05$
10	Психологический возраст по ОПИ	Процесс жизни	$r = - 0,37$	$p < 0,05$
11	Коэффициент взрослости по ОПИ	Процесс жизни	$r = - 0,44$	$p < 0,05$
12	Оптимизм	Цели жизни	$r = 0,38$	$p < 0,05$
		Процесс жизни	$r = 0,56$	$p < 0,01$
		Результативность жизни	$r = 0,45$	$p < 0,05$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,39$	$p < 0,05$
13	Количество максимальных 10-балльных оценок	Цели жизни	$r = 0,41$	$p < 0,05$
		Процесс жизни	$r = 0,47$	$p < 0,01$
		Результативность жизни	$r = 0,57$	$p < 0,01$
		Локус контроля – Я	$r = 0,49$	$p < 0,01$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,55$	$p < 0,01$
		Вовлеченность	$r = 0,43$	$p < 0,05$
		Контроль	$r = 0,39$	$p < 0,05$
		Принятие риска	$r = 0,42$	$p < 0,05$
		Общая жизнестойкость	$r = 0,47$	$p < 0,01$
14	Удовлетворенность по ОПИ	Процесс жизни	$r = 0,55$	$p < 0,01$
		Результативность жизни	$r = 0,41$	$p < 0,05$
		Локус контроля – Я	$r = 0,44$	$p < 0,05$
		Локус контроля – жизнь	$r = 0,40$	$p < 0,05$
		Вовлеченность	$r = 0,37$	$p < 0,05$
		Общая жизнестойкость	$r = 0,39$	$p < 0,05$

В содержательной интерпретации корреляционных связей в тексте будем обозначать номер корреляций в таблице 3.

У студентов русской национальности три показателя каузометрии (удовлетворенность, эмоциональность, реалистичность) коррелируют с показателями тестов смысложизненных ориентаций и жизнестойкости.

1. Чем больше у студентов жизненных целей (цель), эмоционально насыщена жизнь (процесс), переживания результативности прожитой жизни (результативность), уверенность в авторстве своей жизни (локус контроля жизни), тем выше у них удовлетворенность жизнью (по каузометрии).

2. Корреляция эмоциональности и жизненных целей указывает, что наличие целей в жизни связано с эмоционально полярными переживаниями значимых событий.

3. Чем больше у студентов интерес и эмоциональная насыщенность жизни, тем менее они реалистичны в оценке значимости жизненных событий. Вывод: эмоции часто мешают осознанности и логике.

4. Студенты свои прошлые пятилетия оценивают более продуктивно, если видят результативность прожитой жизни (по сути, результативность и есть продуктивность), считают себя способными построить свой жизненный путь.

5. Средняя оценка будущих пятилетий коррелирует со всеми показателями тестов смысложизненных ориентаций и жизнестойкости. Наличие целей, результативность, субъектность и уверенность в управляемости жизни дают переживание продуктивности и ожидаемого будущего. При этом переживание продуктивности ожидаемого будущего указывает на то, что студенты более активно вовлечены в жизнеосуществление, уверены, что они способны контролировать ход своей жизни, открыты всему новому, готовы противостоять всему неопределенному и в целом психологически более жизнестойки.

6. Продуктивность всех пятилетий жизни также коррелирует со всеми показателями смысложизненных ориентаций и жизнестойкости, как и средняя оценка будущих пятилетий.

7-8. Интерес представляет корреляции первого и последнего пятилетия жизни. По мнению А.А. Кроника, высокие оценки (8-10 баллов) указывают на отношение человека к своему рождению и смерти. Они связаны с глубокими иррациональными переживаниями [14]. Оценка первого пятилетия жизни включает в себя рождение и раннее детство. Чем выше оценка первого пятилетия жизни, тем более результативно оцениваются прожитые годы, тем больше уверенность в субъектности жизни. Вывод: раннее детство является значимым для человека (все мы родом из детства).

9. Продуктивность текущего пятилетия жизни соотносится с результативностью прожитой жизни, с уверенностью в себе и показателями жизнестойкости.

10-11. Сильная эмоциональная вовлеченность (процесс) связана с переживанием малой реализованности (психологический возраст, коэффициент зрелости).

12. Если человек рассматривает свою жизнь как «подъем, а не спуск» (оптимизм), то у него имеются жизненные цели, он эмоционально вовлечен в процесс жизнеосуществления, доволен результатами прожитых лет и чувствует себя субъектом жизни.

13. Все показатели смысложизненных ориентаций и жизнестойкости связаны с высокой оценкой своих пятилетий жизни (использование 10-ти балльных оценок продуктивности).

14. Удовлетворенность по методике ОПИ также связана с показателями наличия смысложизненных ориентаций и жизнестойкостью.

Психобиографические характеристики, выявляемые методиками каузометрического подхода, и жизнестойкость студентов русской национальности связаны со смысложизненными ориентациями.

Результаты корреляционного анализа на выборке студентов татарской национальности

Результаты корреляционного анализа на выборке студентов татарской национальности представлены в таблице 4. Обнаружены двадцать корреляционных связей. В анализе и содержательной интерпретации корреляционных связей будем обозначать номер корреляций в таблице 4.

Показатели тестов смысложизненных ориентаций и жизнестойкости на выборке студентов татарской национальности имеют согласованные изменения с четырьмя показателями каузометрии – мотивационной насыщенностью, целеустремленностью, конфликтностью и реалистичностью. Напомним, что на выборке студентов русской национальности показатели тестов смысложизненных ориентаций и жизнестойкости имеют корреляции с тремя показателями каузометрии – удовлетворенности, эмоциональности и реалистичности.

Таблица 4.

Результаты корреляционного анализа на выборке студентов татарской национальности

№	Показатель	Показатель	Корреляция	Уровень значимости
1	Мотивационная насыщенность в целом	Процесс жизни	$r = 0,41$	$p < 0,05$
2	Целеустремленность	Принятие риска	$r = 0,39$	$p < 0,05$
3	Конфликтность	Цели жизни	$r = - 0,46$	$p < 0,01$
		Локус контроля – жизнь	$r = - 0,44$	$p < 0,05$
		Вовлеченность	$r = - 0,39$	$p < 0,05$
		Общая жизнестойкость	$r = - 0,43$	$p < 0,05$
4	Реалистичность	Локус контроля – жизнь	$r = 0,36$	$p < 0,05$
5	Средняя оценка прошлых 5-летий	Результативность жизни	$r = 0,56$	$p < 0,01$
6	Средняя оценка будущих 5-летий	Процесс жизни	$r = 0,37$	$p < 0,05$
		Локус контроля – Я	$r = 0,38$	$p < 0,05$
		Вовлеченность	$r = 0,42$	$p < 0,05$
7	Средняя оценка всех 5-летий	Вовлеченность	$r = 0,37$	$p < 0,05$
8	Средняя изменения оценок	Вовлеченность	$r = - 0,42$	$p < 0,05$
		Контроль	$r = - 0,42$	$p < 0,05$
		Общая жизнестойкость	$r = - 0,41$	$p < 0,05$
9	Средняя оценки 1-го 5-летия	Результативность жизни	$r = 0,41$	$p < 0,05$
10	Средняя оценки последнего 5-летия	Процесс жизни	$r = 0,38$	$p < 0,05$
		Локус контроля – Я	$r = 0,38$	$p < 0,05$
11	Средняя оценки текущего 5-летия	Результативность жизни	$r = 0,36$	$p < 0,05$
12	Удовлетворенность по ОПИ	Процесс жизни	$r = 0,38$	$p < 0,05$

1. У студентов татарской национальности чем выше мотивационная насыщенность жизни (наличие множества причинно-целевых связей между событиями), тем они более эмоционально вовлечены в процесс своей жизни (процесс).

2. Чем больше у них межсобытийных инструментально-целевых связей (целеустремленность), тем они более готовы к риску, живут по принципу «все, что случается, все к лучшему».

3. Чем больше студенты видят трудности в жизнеосуществлении (конфликтность), тем меньше у них жизненных целей, менее уверены в своей субъектности в жизнепостроении, переживают отвергнутость миром и обладают меньшей жизнестойкостью к стрессогенным событиям.

4. Напомним, что реалистичность у студентов русской национальности отрицательно связана с процессом жизни, т.е. чем больше они эмоционально вовлечены в процесс жизни, тем они менее адекватно определяют значимые события жизни. Реалистичность у студентов – татар связана с локусом контроля жизни, т.е. чем больше они уверены в субъектности (авторстве) своей жизни, тем более они реалистично оценивают значимость тех или иных жизненных событий.

5. Чем выше продуктивность прошлых пятилетий, тем выше переживание результативности прожитых лет.

6. Чем выше средняя оценка будущих пятилетий – переживание продуктивности будущих лет жизни, тем выше интерес к жизни, эмоциональная насыщенность жизни, чувство уверенности в свои силы в жизнеосуществлении, самореализации, тем выше ощущение того, что они «внутри жизни».

7. Чем выше средняя продуктивность всей жизни, тем более студенты татарской национальности вовлечены в происходящее в их жизни.

8. Чем больше резких перепадов в оценке пятилетий («яма» на графике субъективной продуктивности жизни один из признаков – биографического кризиса опустошенности) в динамике субъективной продуктивности жизни, тем малая вовлеченность студентов в свою жизнь, готовность встретиться с трудностями в жизни и сла-

бая вера в свои силы, в целом ниже жизнестойкость к стрессогенным событиям.

9-10. Чем выше оценка раннего детства, тем выше оценивается результативность прожитых лет. Чем выше оценка последнего пятилетия жизни, тем выше у студентов эмоциональная насыщенность жизни и уверенность в свои силы в жизнеосуществлении. Это позволяет нам говорить о том, что продуктивность раннего детства играет существенную роль в жизнепостроении.

11. Переживание продуктивности текущего пятилетия связано с переживанием результативности прожитых лет.

12. Переживание удовлетворенности жизнеосуществлением по методике ОПИ связано с переживанием эмоциональной насыщенности жизни.

Таким образом, на выборке студентов татарской национальности также выявлены связи между показателями каузометрии, методики ОПИ со смысложизненными ориентациями и жизнестойкостью.

Заключение

1. Студенты русской национальности, собираясь прожить меньше, переживают большую реализованность своих замыслов в жизни, чувствуют себя старше своего хронологического возраста, при этом ценят свое текущее пятилетие жизни, оно наполнено смыслом, чем у студентов татарской национальности.

2. Студенты татарской национальности видят трудности в жизнепостроении, у них больше мотивирующих факторов для жизни, чем у студентов русской национальности.

3. Различий в смысложизненных ориентациях на наших выборах мы не обнаружили.

4. Чем меньше у студентов татарской национальности жизненных целей, уверенности в субъектности жизнепостроения (авторстве) и малая устойчивость к стрессогенным событиям, тем больше они видят трудностей в жизни (конфликтность).

5. Имеются корреляционные связи между психобиографическими характеристиками и смысложизненными ориентациями в обеих

выборках. Это подтверждает обоснованность нашей ценностной концепции жизненных событий и жизненных сценариев.

6. Имеются различия в структуре корреляционных связей между показателями психобиографических характеристик со смысложизненными ориентациями. У студентов русской национальности корреляционных связей больше (66 связей), чем у студентов татарской национальности (20 связей). Это указывает на большую интегрированность психобиографических характеристик со смысложизненными ориентациями у студентов русской национальности.

7. Наше корреляционное исследование еще раз подтвердило одно научное предположение Е.И. Головахи о том, что продуктивность жизни можно измерять «степенью насыщенности значимыми событиями» по методике ОПИ [5]. На это указывают выявленные нами на выборке студентов русской национальности корреляции показателя результативности по методике смысложизненные ориентации с показателями методики ОПИ – с продуктивностью прошлых, будущих пятилетий и текущего пятилетия, первого и ожидаемого последнего пятилетия (табл. 3); а также корреляции результативности с продуктивностью прошлых пятилетий и всей жизни в целом, первого и ожидаемого последнего пятилетия на выборке студентов татарской национальности (табл. 4).

В статье мы рассмотрели только часть результатов исследования. В перспективе анализ степени интегрированности психобиографических характеристик на разных уровнях осознанности, содержание значимых событий в субъективной картине жизненного пути.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во Ленинградский университета, 1968. 339 с.
2. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: дис. ... канд. псих. наук. Москва, 1994. 210 с.
3. Ахмеров Р.А. Ценностная концепция событий и жизненных сценариев // Родовые корни и история края в духовных традициях татарского народа: сборник статей и тезисов V Международного на-

- учно-практического семинара, посвященного 30-летию юбилею мечети-медресе «Ак мечеть», 10 декабря 2022. Набережные Челны: Ак мечеть, 2022. С. 17-23.
4. Вишняков А.И., Карымова О.С., Трифонова Е.А. Особенности ценностной сферы студентов русской и татарской этнической принадлежности (на примере Оренбургского государственного университета) // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-10. С. 2248-2252. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37392>
 5. Головаха Е.И. Критерии продуктивности жизни // *Жизнь как творчество: Социально-психологический анализ*. Киев: Наукова думка, 1985. С. 256-265.
 6. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Москва: Смысл, 2008. 267 с.
 7. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. Москва: Смысл, 2022. 303 с.
 8. Люкманов Д.Р. Кросс-культурные особенности русских и татарских студентов // *Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки»*. 2019. № 12(39). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/Dec19_3/KROSS-KULTURNYE%20SOBENNOSTI%20RUSSKIH%20I%20TATARSKIH%20STUDENTOV.pdf
 9. Никитин И.Ю. Психобиография: некоторые размышления о кризисе жанра // *Журнал клинического и прикладного психоанализа*. 2023. Том IV. № 1. С. 158-172. URL: <https://psychoanalysis-journal.hse.ru/article/view/17101/15746>
 10. Фахрутдинова Л.Р. Особенности переживаний русских и татар на примере многонационального региона Татарстана // *Филология и культура*. 2013. № 1(31). С. 303-309.
 11. Кирилов К.Н. Сравнительно проучване на резултати от каузометричен анализ и въпросника за времева перспектива ZTPI // *Балканско научно обозрение*. 2020. Т. 4. № 2(8). С. 35-39. <https://doi.org/10.34671/SCH.BSR.2020.0402.0009>
 12. Кирилов К.Н. Причинно-целеви анализ на психологическото време в средна зряла възраст. Автореферат., България, Пловдив: Пловдив-

- ский университет «Паисий Хилендарски», 2021. 45 с. URL: <https://procedures.uni-plovdiv.bg/procedureinfo.php?pid=2331>
13. Denissen J.J.A, Luhmann M., Chung J.M., Bleidorn W. *Transactions between life events and personality traits across the adult lifespan* // Journal of Personality and Social Psychology. 2019. Vol. 116(4). P. 612-633.
 14. Kondrashev A.V, Kronik A.A. Psycho-biographical analysis with APL // ACM SIGAPL APL Quote Quad. 1991. Vol. 21, no. 4. P. 244-249.
 15. Kronik A.A. *How Young Are You?: Understanding Psychological Age, Time, Causometry, to Create Meaningful, Harmonious, Productive Lives*. Washington, DC: New Academia Publishing. 2018. 133 p.
 16. Kronik A.A., Akhmerov R.A., Speckhard A. *Trauma and Disaster as Life Disrupters: A Model of Computer-Assisted Psychotherapy Applied to Adolescent Victims of the Chernobyl Disaster* // Professional Psychology: Research and Practice. 1999. Vol. 30, no. 6. P. 586-599.
 17. Lodi-Smith J., Roberts B.W. *Social investment and personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism* // Personality and Social Psychology Review. 2007. Vol. 11. P. 68-86. <https://doi.org/10.1177/1088868306294590>
 18. Lüdtke O., Roberts B.W., Trautwein U., Nagy G. *A random walk down university avenue: life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life* // Journal of personality and social psychology. 2011. Vol. 101, no. 3. P. 620-637. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023743>
 19. Roberts B.W., Walton K.E., Viechtbauer W. *Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies* // Psychological Bulletin. 2006. Vol. 132. P. 1-25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>

References

1. Ananyev B.G. *Man as an object of knowledge*. Leningrad: Leningrad University Publ., 1968, 339 p.
2. Akhmerov R.A. *Biographical crises of personality*. Abstract of PhD dissertation. Moscow, 1994, 210 p.
3. Akhmerov R.A. The value concept of events and life scenarios. *Rodovye korni i istoriya kraya v duhovnyh traditsiyah tatarskogo naroda: sbornik statej i tezisov V Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara,*

- posvyashchennogo 30-letnemu yubileyu mecheti-medrese "Ak mechet"* [Ancestral roots and history of the region in the spiritual traditions of the Tatar people: a collection of articles and abstracts of the V International scientific and practical seminar dedicated to the 30th anniversary of the mosque-madrasah "The White Mosque"], December 10, 2022. Naberezhnye Chelny: The White Mosque, 2022, pp. 17-23.
4. Vishnyakov A.I., Karymova O.S., Trifonova E.A. Features of the value sphere of students of Russian and Tatar ethnicity (on the example of Orenburg State University). *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2015, no. 2-10, pp. 2248-2252. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37392>
 5. Golovakha E.I. Criteria of productivity of life. *Zhizn' kak tvorchestvo: Social'no-psihologicheskij analiz* [Life as creativity: Socio-psychological analysis], Kiev: Scientific thought, 1985, pp. 256-265.
 6. Golovakha E.I., Kronik A.A. *Psychological time of personality*. Moscow: Sense Publ., 2008, 267 p.
 7. Kronik A.A., Akhmerov R.A. *Causometry: methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of the life path*. Moscow: The meaning Publ., 2022, 303 p.
 8. Lyukmanov D.R. Cross-cultural features of Russian and Tatar students. *Nauchno-prakticheskij elektronnyj zhurnal Alleya Nauki* [Scientific and practical electronic journal Science Alley], 2019, no. 12 (39). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/Dec19_3/KROSS-KULTURNYE%20SOBEN-NOSTI%20RUSSKIH%20I%20TATARSKIH%20STUDENTOV.pdf
 9. Nikitin I.Y. Psychobiography: some reflections on the crisis of the genre. *Zhurnal klinicheskogo i prikladnogo psihoanaliza* [Journal of Clinical and Applied Psychoanalysis], 2023, vol. IV, no. 1, pp. 158-172. URL: <https://psychoanalysis-journal.hse.ru/article/view/17101/15746>
 10. Fakhrutdinova L.R. Peculiarities of the experiences of Russians and Tatars on the example of the multinational region of Tatarstan. *Filologiya i kul'tura* [Philology and culture. Philology and Culture], 2013, no. 1(31), pp. 303-309.
 11. Kirilov K.N. Comparative study of the results of causometric analysis and the questionnaire for the temporal perspective of the world. *Balkansko nauchno obozrenie* [Balkan scientific review], 2020, vol. 4, no. 2(8), pp. 35-39. <https://doi.org/10.34671/SCH.BSR.2020.0402.0009>

12. Kirilov K.N. *Causal-targeted analysis of psychological time in middle adulthood*. Abstract of PhD dissertation. Bulgaria, Plovdiv, 2021. 45 p. URL: <https://procedures.uni-plovdiv.bg/procedureinfo.php?pid=2331>
13. Denissen J.J.A., Luhmann M., Chung J.M., Bleidorn W. Transactions between life events and personality traits across the adult lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2019, vol. 116(4), pp. 612-633.
14. Kondrashev A.V., Kronik A.A. Psycho-biographical analysis with APL. *ACM SIGAPL APL Quote Quad*, 1991, vol. 21, no. 4, pp. 244-249.
15. Kronik A.A. *How Young Are You?: Understanding Psychological Age, Time, Causometry, to Create Meaningful, Harmonious, Productive Lives*. Washington, DC: New Academia Publishing Publ., 2018. 133 p.
16. Kronik A.A., Akhmerov R.A., Speckhard A. Trauma and Disaster as Life Disrupters: A Model of Computer-Assisted Psychotherapy Applied to Adolescent Victims of the Chernobyl Disaster. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1999, vol. 30, no. 6, pp. 586-599.
17. Lodi-Smith J., Roberts B.W. Social investment and personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism. *Personality and Social Psychology Review*, 2007, vol. 11, pp. 68-86. <https://doi.org/10.1177/1088868306294590>
18. Lüdtke O., Roberts B.W., Trautwein U., Nagy G. A random walk down university avenue: life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life. *Journal of personality and social psychology*, 2011, vol. 101, no. 3, pp. 620-637. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023743>
19. Roberts B.W., Walton K.E., Viechtbauer W. Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 2006, vol. 132, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Ахмеров Рашад Анварович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования
Набережночелнинский государственный педагогический университет

ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
rashad59@mail.ru

Хакимова Наиля Газизовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова
Набережночелнинский государственный педагогический университет

ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
340268@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Rashad A. Akhmerov, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation

rashad59@mail.ru
SPIN-code: 2731-6483

Nailya G. Khakimova, PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy n.a. Z.T. Sharafutdinov
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation

340268@mail.ru
SPIN-code: 3783-5749
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-5009>
ResearcherID: 464134
Scopus Author ID: 57142438700

Поступила 10.08.2024
После рецензирования 05.09.2024
Принята 22.09.2024

Received 10.08.2024
Revised 05.09.2024
Accepted 22.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-661
УДК 159.923



Научная статья

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ю.Н. Анисимова, Р.Р. Хуснутдинова, Г.Н. Каменева

Обоснование. Формирование ценностей в подростковом возрасте является одной из приоритетных задач школьного обучения и воспитания, так как именно ценности определяют отношения человека с социумом. В ходе коммуникации и взаимодействия с окружающим миром у подростков формируются личностные особенности, в том числе эмоциональный интеллект, восприятие подростками ценностей и смыслов.

Цель – изучить особенности ценностных ориентаций у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Материалы и методы. В ходе изучения ценностных ориентаций подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 подростков в возрасте 14-15 лет школ города Набережные Челны.

Диагностический инструментарий исследования включал использование следующих методик: «Диагностика ценностных ориентаций подростков» (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), опросник «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин). Математическая обработка результатов осуществлялась методом *t*-критерий Стьюдента.

Результаты. Дети подросткового возраста учатся понимать собственные эмоции, но пока еще с трудом распознают эмоциональные состояния других людей, чаще это происходит по внешней экспрессии, проявляя при этом сниженную чувствительность к душевному

состоянию других людей. Они плохо контролируют свои эмоции и не умеют управлять эмоциями окружающих сверстников и неспособны управлять внешними экспрессивными проявлениями своих эмоций и сдерживать мимику, жесты. У подростков проявляются ценности «познание», «я-ценность», «другой-ценность», для подростков не так значима общественно полезная деятельность, и они не считают ответственность ценным качеством.

В категории «терминальные ценности» для подростков важнее иметь верных друзей, здоровье, свободу и материальное благополучие. Меньше всего подростков интересует счастье в семейной жизни, счастье других и наличие общественного признания. В категории «инструментальные ценности» важнее для подростков радоваться жизни, приносить пользу в общем деле, быть воспитанным и образованным. Меньше всего подростки обращают внимание на ответственность, высокие запросы, и широту взглядов.

Ключевые слова: ценностные ориентации; эмоциональный интеллект; подростковый возраст; терминальные ценности; инструментальные ценности

Для цитирования. Анисимова Ю.Н., Хуснутдинова Р.Р., Каменева Г.Н. Ценностные ориентации подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 645-664. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-661

Original article

VALUE ORIENTATIONS OF TEENAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Yu.N. Anisimova, R.R. Khusnutdinova, G.N. Kameneva

Background. *The formation of values in adolescence is one of the priority tasks of school education and upbringing, since it is values that*

determine a person's relationship with society. In the course of communication and interaction with the surrounding world, adolescents form personal characteristics, including emotional intelligence, adolescents' perception of values and meanings.

Purpose. To study the features of value orientations in adolescents with different levels of emotional intelligence.

Materials and methods. In the course of studying the value orientations of adolescents with different levels of emotional intelligence, an empirical study was conducted with the participation of 50 adolescents aged 14-15 years of Naberezhnye Chelny city schools.

Diagnostic tools of the study included the use of the following methods: 'Diagnostics of value orientations of adolescents' (V.F. Sopov L.V. Karpushina), "Value orientations" (M. Rokich), questionnaire "Emotional intelligence" (D.V. Lyusin). Mathematical processing of the results was carried out by Student's *t*-criterion method.

Results. Adolescent children learn to understand their own emotions, but still have difficulty recognising the emotional states of other people, more often by external expression, while showing little sensitivity to the mental state of others. They have poor control over their emotions and are unable to manage the emotions of their peers and are unable to manage external expressive manifestations of their emotions and restrain facial expressions and gestures. Teenagers display the values 'cognition', 'I-value', 'other-value', socially useful activity is not so significant for teenagers, and they do not consider responsibility a valuable quality.

In the 'terminal values' category, it is more important for adolescents to have loyal friends, health, freedom and material well-being. Adolescents are least interested in happiness in family life, happiness of others and social recognition. In the 'instrumental values' category, it is more important for adolescents to enjoy life, to be useful in a common cause, and to be well-mannered and educated. Adolescents pay the least attention to responsibility, high demands, and broad-mindedness.

Keywords: value orientations; emotional intelligence; adolescence; terminal values; instrumental values

***For citation.** Anisimova Yu.N., Khusnutdinova R.R., Kameneva G.N. Value Orientations of Teenagers with Different Levels of Emotional Intelligence. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 645-664. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-661*

Введение

Эмоциональный интеллект рассматривается как умение человека распознавать, понимать и выражать свои эмоции, как положительные, так и отрицательные, а также умение эффективно управлять ими. Развитие эмоционального интеллекта играет важную роль в установлении благополучных межличностных отношений, что имеет особое значение в быстро меняющемся современном мире [20]. Эмоциональный интеллект является ценным ресурсом для самопознания, саморазвития и установления гармоничных взаимоотношений с другими людьми [15].

Изучение взаимосвязи между аффективным и когнитивным в психике привело к выработке нового психологического конструкта – эмоционального интеллекта. Данная проблема долгое время являлась загадкой для ученых и в тоже время привлекала их внимание. Многие ученые пытались разобраться в том, как взаимодействуют «разум» и «сердце» человека, как они обуславливают друг друга и как это влияет на принятие решений в различных ситуациях [16].

Факт наличия эмоционального интеллекта у человека признан уже давно, но как отдельный психологический феномен он существует сравнительно недавно. Сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» приводило к некоторому замешательству, первые попытки выявления связи между этими психологическими концепциями появились с появлением новых типов и форм мышления, которые отличались от обычного мышления: «судящее» и эмоциональное мышление (Г. Майер) [19]; аффективное и интеллектуальное мышление (Т. Рибо); аутистическое и реалистическое мышление (Э. Блейлер) [4].

Во взрослом возрасте мировоззрение человека сформировано, отношение к ценностям и нормам устоявшееся, взрослый человек

уже достаточно себя изучил [1], в подростковом же возрасте эмоционально-волевая сфера еще только начинает развиваться [17].

Эмоциональный интеллект является малоизученным психологическим феноменом, влияющим на становление ценностно-смысловой сферы в подростковом возрасте. Высокая степень развития эмоционального интеллекта дает возможность индивиду гармонизировать свои эмоции и разум, обрести внутреннюю свободу, ощутить ответственность перед собой, разобраться в тех потребностях и мотивах, что определяют его поступки, создать равновесие и внести коррективы в стратегию своей жизни, в том числе в ценностно-смысловую сферу. Низкий уровень развитости эмоционального интеллекта, напротив, сопровождается чувством одиночества, страхом, неустойчивостью, агрессивным поведением, ощущением вины, фрустрацией и депрессией [2].

Понятие эмоционального интеллекта стало предметом психологического исследования не так давно и его развитию, как психологического конструкта способствовала теория социального интеллекта, предложенная Дж. Гилфордом и Э. Торндайком. Заслугой Дж. Гилфорда стало то, что он инициировал исследования, направленные на понимание собственного и чужого поведения в невербальном аспекте [4].

Первая и наиболее известная теория эмоционального интеллекта представлена в 1990 году П. Сэловеем и Дж. Мэйером, они впервые предложили понятие «эмоциональный интеллект» [19]. В данной теории эмоциональный интеллект представляет собой различные умения, которые рассматриваются с точки зрения собственных и чужих эмоций [9]. П. Сэловей и Дж. Мэйер продолжили модель, включающую четыре компонента, связанных с собственными и чужими эмоциями. Данная теория предполагает успешное преодоление всех четырех этапов человеком с высоким уровнем эмоционального интеллекта [11].

Личность с высоким эмоциональным интеллектом, по мнению Д. Гоулмана, обладает способностью самоанализа и саморефлексии и хорошо понимает свое психологическое состояние. Такие люди интуитивно определяют наиболее эффективную стратегию поведения в сложных ситуациях. Они отличаются справедливостью и

искренностью, и готовы открыто выражать свои и чужие эмоции. Автор считает, что для развития эмоционального интеллекта необходимо поощрять людей в их стремлении развивать свои личностные качества. Вместе с Р. Бояцисом, Д. Гоулман разработал опросник, который измеряет различные компетенции эмоциональной компетентности: социальное сознание, социальные навыки, управление своими чувствами и самосознание [5;13].

Согласно концепции Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект включает две составляющие: когнитивные способности и личностные характеристики. Когнитивные способности связаны с поведением и эмоциональной сферой человека, личностные же связаны с внутренними переживаниями человека.

Подростковый возраст – это один из ответственных и важных периодов развития личности, когда происходит интенсивный физиологический рост ребенка и интенсивно развивается его психика. В этот период происходит интенсивный рост подростка, формируется «чувство взрослости», происходит осознание себя, формируется индивидуальность. С возникновением ощущения взрослости растет желание сохранять независимость, а также потребность в социальной и пространственно-территориальной автономии [10;14].

В этот период формируются устойчивые модели поведения, развивается характер, осваиваются способы эмоционального реагирования, которые в будущем окажут влияние на индивидуальный жизненный путь, физическое и психологическое здоровье, будут определять социальную и эмоциональную зрелость [8; 18].

В исследовании предпринята попытка изучить особенности ценностных ориентаций у подростков школ города Набережные Челны с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Материалы и методы

Развитие эмоционального интеллекта, по мнению Д.В. Люсина, зависит от нескольких факторов. Во-первых, это особенности мышления. Во-вторых, это знания об эмоциях. В-третьих, это собственная эмоциональность, включая чувствительность и устойчивость [12].

Что касается развития ценностных ориентаций, то Х.Х. Бегзод считает, что с началом интенсивного развития самосознания в подростковом возрасте происходит активное становление картины мира ребенка[3]. Подросток активно усваивает системы норм, ценностей, способы поведения взрослых, происходит осознание систем социальных отношений, взаимодействия и формируется умение учитывать социальные отношения. Это приводит к тому, что подростки начинают глубже осознавать свой внутренний мир, собственные эмоции и переживания [7].

В ходе изучения ценностных ориентаций подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта было организовано и проведено эмпирическое исследование на базе школ города Набережные Челны. В исследовании приняли участие 50 подростков в возрасте 14-15 лет.

В ходе работы над проблемой исследования был подобран диагностический комплекс для изучения особенностей ценностных ориентаций подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта. Уровень эмоционального интеллекта изучался с помощью опросника «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин). Далее у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта были изучены ценностные ориентации по методикам: «Диагностика ценностных ориентаций подростков» (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина), «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Полученные в исследовании данные подвергались математико-статистической обработке с помощью электронных таблиц Microsoft Excel. Обработка результатов производилась с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты и обсуждение

С целью выявления уровня эмоционального был проведен опросник «Эмоциональный интеллект» (ЭМИн) Д.В. Люсина, который даёт баллы по двум основным шкам: межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) и внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) и по субшкалам, измеряющим различные аспекты МЭИ и ВЭИ.

Для подсчета баллов ответы испытуемых кодируются по следующей схеме: для утверждений с прямым ключом: «совсем несогласен» – 0, «скорее не согласен» – 1, «скорее согласен» – 2, «полностью согласен» – 3; для утверждений с обратным ключом: «совсем не согласен» – 3, «скорее не согласен» – 2, «скорее согласен» – 1, «полностью согласен» – 0. Далее осуществляется перевод сырых баллов по шкалам опросника ЭМИн в стенойны согласно ключа методики. При этом каждая субшкала соотносится с нормативными показателями к тесту.

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Выраженность составляющих эмоционального интеллекта у подростков по методике Д.В. Любина

Показатели эмоционального интеллекта	Общая выборка (баллы)	Уровень
Межличностный эмоциональный интеллект	36,9*	Низкий уровень
Внутриличностный эмоциональный интеллект	41,1*	Средний уровень
Понимание эмоций	40,6	Средний уровень
Управление эмоциями	35,7	Низкий уровень
Понимание чужих эмоций	22,6	Средний уровень
Управление чужими эмоциями	17,3	Низкий уровень
Понимание своих эмоций	19,8	Средний уровень
Управление своими эмоциями	11,3	Низкий уровень
Контроль экспрессии	9,8	Средний уровень
Общий эмоциональный интеллект	80,2	Средний уровень

Примечание: * (при $p \leq 0,001$)

По результатам исследования выявлено, что у подростков достоверно в большей степени развит внутриличностный эмоциональный интеллект, который составляет 41,1 балл. Тогда как по межличностному интеллекту у подростков несколько меньшие значения: 36,9 баллов ($p \leq 0,001$). То есть, у подростков в большей степени развито осознание своих сильных и слабых сторон, эмоций, способность регулировать свои эмоции и поведение, чем способность взаимодействовать с окружающими, понимать их эмоции и чувства, а также управлять ими.

Об этом свидетельствуют показатели, полученные по отдельным шкалам эмоционального интеллекта. Так, у подростков результаты по шкалам общее понимание эмоций, понимание своих и чужих эмоций и контроль экспрессии находятся на среднем уровне. Остальные показатели данной методики находятся на низком уровне. По общему эмоциональному интеллекту подростки получили средние оценки – 80,2 балла.

Результаты данной методики установили три группы подростков: большинство испытуемых относится к среднему уровню эмоционального интеллекта – 52%. На низком уровне – 32% испытуемых. Высокий уровень выявлен у 16% испытуемых (рис. 1).

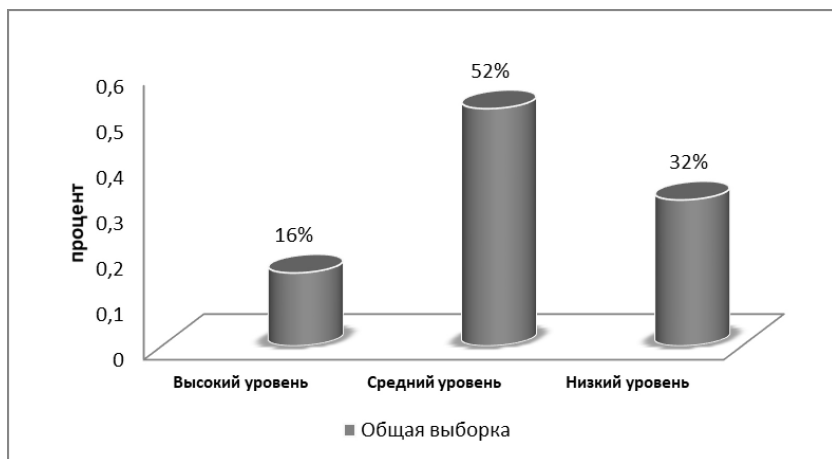


Рис. 1. Уровень эмоционального интеллекта у подростков

Таким образом, подростки в большей степени понимают свои эмоции, но при этом хуже принимают эмоциональное состояние своих сверстников. Также они плохо контролируют свои эмоции и не умеют влиять на эмоции окружающих сверстников.

Далее в ходе исследования выявлены особенности ценностных ориентаций в трех группах испытуемых. Средние значения проявления ценностных ориентаций в трех группах испытуемых представлены наглядно в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение ценностных ориентаций у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта по методике В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной

Ценности подростков	Подростки с высоким ЭИ	Подростки со средним ЭИ	Подростки с низким ЭИ
Познание как ценность	6,6***	5,2***	3,2***
Я-ценность	7,2***	6,1***	3,4***
Другой-ценность	7,2***	5,7***	3,2***
Общественно-полезная деятельность	5,1***	2,7	2,8
Ответственность	5,3**	4,3***	2,7***

Примечание: ** (при $p \leq 0,01$), *** (при $p \leq 0,001$)

Результаты, представленные в таблице 2, наглядно демонстрируют, что в проявлении ценностных ориентаций подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта наблюдаются значимые различия (при $p \leq 0,001$).

Подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта показали высокий уровень следующих ценностей: «я-ценность», «другой-ценность», «познание как ценность», «общественно-полезная деятельность» и «ответственность» (при $p \leq 0,001$). Полученные результаты подтверждают у таких подростков повышенную потребность в познании, сформированную Я-концепцию, высокую степень самоуважения, само принятия, уважительное отношение к позиции другого человека, к его индивидуальности, высокую активность в общей деятельности, ответственное отношение к происходящему.

Подростки, имеющие средний уровень эмоционального интеллекта, показали недостаточную осознанность по отношению к ценности «познание» и к себе, им не всегда удается безусловно воспринимать других людей и конструктивно с ними общаться, показали сниженную степень осознания значимости участия их в общественно-полезной деятельности, и сниженный показатель ответственности.

Подростки с низким уровнем эмоционального интеллекта показали сниженные результаты по всем ценностным ориентациям методики. У них почти отсутствует интерес к познанию, наблюдается стремление к избеганию ситуаций, связанных с познавательными и

умственными усилиями, низкий уровень самоуважения и самопринятия, отсутствие уважительного отношения к окружающим, низкое восприятие индивидуальности других людей, низкое осознание значимости общественно-полезной деятельности и нежелание принимать в ней участие, низкое осознание важности ответственного поведения человека.

Рассмотрим особенности проявления терминальных ценностей у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Выраженность терминальных ценностей у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич)

	Терминальные ценности	Подростки с высоким ЭИ		Подростки со средним ЭИ		Подростки с низким ЭИ	
		Ранг	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг	Среднее значение
1	Активная деятельная жизнь	4	4,8***	8	8,4	7	9,1
2	Жизненная мудрость	7	8,4	11	10,7	12	14,1
3	Здоровье	3	3,3	4	4,1	3	3,9
4	Интересная работа	8	8,8	9	9	7	9,1
5	Красота природы, искусства	13	16	12	11,4	16	16,8
6	Любовь	2	2,5***	10	10,5	8	10,8
7	Материально обеспеченная жизнь	6	6,8***	3	2,5	2	2,1***
8	Наличие хороших и верных друзей	1	1,2	1	1,7	1	1,7
9	Общественное признание	8	8,8	18	17,6	10	11,8
10	Познание	11	14	7	6,8	6	6,9
11	Продуктивная жизнь	9	11,2	13	11,8	11	11,9
12	Развитие	10	12,5	5	5,4	4	5,1
13	Развлечение	10	12,5	6	6,1	5	6,1
14	Свобода	4	4,8***	2	1,9	2	2,1****
15	Счастливая семейная жизнь	14	17,5	17	16,7	15	16,3
16	Счастье других	12	15,5	16	16	14	16,1
17	Творчество	5	6	14	14,5	9	11,6
18	Уверенность в себе	14	16,5	15	15,2	13	14,9

Примечание: *** (при $p \leq 0,001$)

Представленные результаты в таблице 3 наглядно демонстрируют наличие значимых различий в проявлении терминальных ценностей у подростков трех групп. Для подростков, относящихся к высокому уровню эмоционального интеллекта, важны здоровье, верные друзья, любовь и активная деятельность в жизни. Ценности подростков с высоким эмоциональным интеллектом достоверно различаются с ценностями подростков со средним и низким уровнями по терминальным ценностям «активная деятельная жизнь», «любовь» (при $p \leq 0,001$). Тогда как ценности «здоровье», «наличие верных друзей» в одинаковой степени характерны для подростков всех трех групп, так как по этим ценностям достоверных значений не выявлено ($p \geq 0,05$).

В группах подростков среднего и низкого уровня значимых различий не установлено ($p \geq 0,05$). Так, подростки, имеющие средний и низкий уровни эмоционального интеллекта, показали склонность к проявлению следующих ценностных ориентаций: «наличие верных друзей», «свобода», «материальная обеспеченность», «здоровье», «развитие». На достоверном уровне их профиль ценностей отличается от группы подростков, относящихся к высокому уровню эмоционального интеллекта, по таким ценностям, как «материальная обеспеченность» и «свобода» (при $p \leq 0,001$).

Результаты важности инструментальных ценностей для подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта представлены в таблице 4.

Как показывают данные таблицы 4, для подростков всех трех групп в одинаковой степени являются значимыми инструментальные ценности: «воспитанность», «образованность», так как по этим значениям не выявлены значимые различия в показателях ($p \geq 0,05$).

У подростков с высоким уровнем эмоционального интеллекта профиль ценностей немного отличается от профиля подростков со средним и низким уровнем эмоционального интеллекта. Результаты позволили установить наличие значимых различий в таких показателях, как «жизнерадостность», «независимость», «смелость в отстаивании своего мнения», «самоконтроль», «эффективность в

делах» (при $p \leq 0,001$). Так, для испытуемых, находящихся на высоком уровне эмоционального интеллекта, значимыми являются показатели, получившие первостепенные ранги: «независимость» и «самоконтроль».

Таблица 4.

Выраженность инструментальных ценностей у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич)

	Инструментальные ценности	Подростки с высоким ЭИ		Подростки со средним ЭИ		Подростки с низким ЭИ	
		Ранг	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг	Среднее значение
1	Аккуратность	17	15,8	11	11,3	11	12,5
2	Воспитанность	3	2,7	5	3,4	2	2,8
3	Высокие запросы	15	15	16	15,2	15	15,3
4	Жизнерадостность	5	4,9***	1	2,8	1	2,6
5	Исполнительность	18	16,3	7	6,7	6	7
6	Независимость	4	3,6****	8	9,2	7	8,3
7	Непримиримость к недостаткам к себе	12	12	12	11,5	10	12,1
8	Образованность	2	2,3	3	3	4	3,3
9	Ответственность	14	14,7	15	14,8	13	14,6
10	Рационализм	10	10,4	17	15,3	15	15,3
11	Самоконтроль	1	2,2***	10	10,8	9	10,1
12	Смелость в отстаивании своего мнения	9	9,1***	4	3,3	4	3,3
13	Твердая воля	16	15,7	13	13,7	12	13,8
14	Терпимость	13	13	14	14,4	13	14,6
15	Широта взглядов	11	11,7	16	15,2	14	15,2
16	Честность	7	7,3	6	6,6	5	6,2
17	Эффективность в делах	6	5,7***	2	2,9	3	3,2
18	Чуткость	8	7,5	9	10,1	8	9,9

Примечание: *** (при $p \leq 0,001$)

Подростки, находящиеся на средних и низком уровнях эмоционального интеллекта, показали первостепенные ранги по таким показателям, как «жизнерадостность», «эффективность в делах», «смелость в отстаивании своего мнения». У подростков двух дан-

ных групп профиль ценностей во многом схож, так как между показателями этих двух групп значимых отличий не выявлено ($p \geq 0,05$).

Заключение

1. Дети подросткового возраста учатся понимать собственные эмоции, но пока еще с трудом распознают эмоциональные состояния других людей (чаще это происходит по внешней экспрессии), проявляя при этом сниженную чуткость к душевному состоянию других людей. Также они плохо контролируют свои эмоции, не умеют управлять эмоциями окружающих сверстников, неспособны управлять внешними экспрессивными проявлениями своих эмоций и сдерживать мимику, жесты.

2. Подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта показали повышенную потребность в познании, сформированную Я-концепцию, высокую степень самоуважения, самопринятия, уважительное отношение к позиции другого человека, к его индивидуальности, высокую активность в общей деятельности, ответственное отношение к происходящему.

3. Подростки со средним уровнем эмоционального интеллекта показали недостаточную осознанность по отношению к ценности «познание», недостаточное осознание себя как ценности, им не всегда удается безусловно воспринимать других людей и конструктивно с ними общаться, сниженную степень осознания значимости участия их в общественно полезной деятельности, и сниженный показатель ответственности.

4. Подростки с низким уровнем эмоционального интеллекта показали отсутствие интереса к познанию, стремление к избеганию ситуаций, связанных с познавательными и умственными усилиями, низкий уровень самоуважения и самопринятия, отсутствие уважительного отношения к окружающим, низкое восприятие индивидуальности других людей, низкое осознание значимости общественно-полезной деятельности и нежелание принимать в ней участие, низкое осознание важности ответственного поведения человека.

5. «Терминальные ценности» у подростков высокого эмоционального интеллекта достоверно отличаются от ценностей подростков среднего и низкого уровней эмоционального интеллекта, в частности: активная деятельность в жизни и любовь. А профиль ценностей подростков со средним и низким уровнем эмоционального интеллекта на достоверном уровне отличается от группы подростков с высоким уровнем по ценностям: свобода и материальная обеспеченность.

6. Инструментальные ценности подростков с высоким эмоциональным интеллектом достоверно отличается от ценностей подростков со средним и низким уровнем эмоционального интеллекта по таким ценностям, как «независимость» и «самоконтроль». А профиль инструментальных ценностей подростков со средним и низким уровнем эмоционального интеллекта на достоверном уровне отличается от группы подростков с высоким эмоциональным интеллектом по таким ценностям, как «жизнерадостность», «эффективность в делах», и «смелость в отстаивании своего мнения» которые получили первостепенные ранги. У подростков со средним и низким уровнем эмоционального интеллекта профиль терминальных и инструментальных ценностей во многом схож.

7. Дети с разным уровнем эмоционального интеллекта имеют разные ценности. Эти различия проявляются в отношении подростков к происходящим событиям, ситуациям и выполнению деятельности, при взаимодействии подростков с окружающими, при восприятии других и себя.

Список литературы

1. Анисимова Ю.Н., Каменева Г.Н. Связь эмоционального интеллекта и выгорания у субъектов современного мегаполиса // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № 6(41). С. 129-132.
2. Барисо Д. EQ. Эмоциональный интеллект на практике. Как управлять своими эмоциями и не позволять им управлять вами [пер. с англ. А. Н. Гардт]. Москва: Эксмо, 2021. 240 с.

3. Бегзод Х.Х. Общая характеристика подросткового возраста и становление самосознания в подростковый период // Academic research in educational sciences. 2021. №CSPI conference 1. С. 1102-1109.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. Санкт-Петербург, 2013. 158 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / [пер. с англ. А. П. Исаевой]. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.
6. Ибодуллаева И. Эмоциональный и социальный интеллект в подростковом возрасте // ORIENSS. 2022. №SpecialIssue 23. С. 909-916.
7. Казначеева Н.Б., Синельникова Е.С. Эмоциональный интеллект и ценностные ориентации как психологические факторы удовлетворенности жизнью у студентов // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. № 6(208). С. 467-470.
8. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. Москва: МГППУ, 2021. 104 с.
9. Линн А. Сила эмоционального интеллекта. Как его развивать для работы и жизни [пер. с англ. Э. Каировой, Е. Кротовой]. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 320 с.
10. Магсумов Т.А., Хуснутдинова Р.Р., Рахматуллина Л.В. Современные подростковые субкультуры городской и сельской местности // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 4-2. С. 404-410.
11. Пирожкова В.О. Социальный и эмоциональный интеллект как ресурсы преодоления стресса субъектами командной и индивидуальной деятельности: автореф.дисс. ... канд. псих. наук. Краснодар, 2021. 25 с.
12. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям/ Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
13. Хэссон Д. Развитие эмоционального интеллекта: подсказки, советы, техники [пер. с англ.]. Москва: Альпина Пабlishер, 2021. 127 с.
14. Черникова Е.Г., Пташко Т.Г., Соколова Н.А. Социально-психологические особенности современного подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. №5.С. 267-284.

15. Шабанов С. Алешин А. Эмоциональный интеллект в сложных коммуникациях, Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 288 с.
16. Ciarrochi J.V., Chan A.Y., Caputi P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct // *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 28(3). P. 539-561.
17. Jolić Marjanović Z. The Role of Strategic Emotional Intelligence in Predicting Adolescents' Academic Achievement: Possible Interplays with Verbal Intelligence and Personality // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, № 24. P. 13166.
18. MacCann C. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146, № 2. P. 150.
19. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // *Handbook of human intelligence (2nd ed.)* / R.J. Sternberg (ed.). New York: Cambridge University Press, 2000. P. 396-422.
20. Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 29. P. 313-320.

References

1. Anisimova Yu. N., Kameneva G. N. Relation of emotional intelligence and burnout in subjects of modern megapolis. *Vestnik Naberezhnochelnskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University], 2022, no. 6 (41), pp. 129-132.
2. Bariso D. EQ. Emotional Intelligence in Practice. How to Manage Your Emotions and Not Let Them Manage You [translated from English by A. N. Gardt]. Moscow: Eksmo Publ., 2021, 240 p.
3. Begzod H.H. General characteristics of adolescence and the formation of self-awareness during adolescence. *Academic research in educational sciences*, 2021, no. CSPI conference 1, pp. 1102-1109.
4. Garskova G.G. *Introduction of the concept of "emotional intelligence" into psychological theory*. St. Petersburg, 2013, 158 p.
5. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It May Matter More Than IQ*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2013, 560 p.

6. Ibodullaeva I. Emotional and social intelligence in adolescence. *ORIENSS*, 2022, no. special is. 23, pp. 909-916.
7. Kaznacheeva N.B., Sinelnikova E.S. Emotional intelligence and value orientations as psychological factors of life satisfaction among students. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta* [Scientific notes of Lesgaft University], 2022, no. 6 (208), pp. 467-470.
8. Kochetova Yu.A. *Emotional intelligence of older adolescents*: monograph. Moscow: MGPPU Publ, 2021 104 p.
9. Lynn A. *The Power of Emotional Intelligence: How to Develop It for Work and Life*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2019, 320 p.
10. Magsumov T.A., Khusnutdinova R.R., Rakhmatullina L.V. Modern adolescent subcultures of urban and rural area. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 4-2, pp. 404-410.
11. Pirozhkova V.O. *Social and emotional intelligence as resources for overcoming stress by subjects of team and individual activities*: author's abstract. diss. ... candidate of psychological sciences. Krasnodar, 2021, 25 p.
12. *Social and emotional intelligence: From processes to measurements* / Edited by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2009, 351 p.
13. Hasson D. *Developing Emotional Intelligence: Tips, Advice, Techniques* [translated from English]. Moscow: Alpina Publisher Publ., 2021, 127 p.
14. Chernikova E.G., Ptashko T.G., Sokolova N.A. Social and psychological characteristics of a modern teenager. *Vestnik YUUrGGPU* [Bulletin of SUrSHPU], 2018, no. 5, pp. 267-284.
15. Shabanov S. Aleshin A. *Emotional Intelligence in Complex Communications*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2022, 288 p.
16. Ciarrochi J.V., Chan A.Y., Caputi P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 2000, vol. 28(3), pp. 539-561.
17. Jolić Marjanović Z. The Role of Strategic Emotional Intelligence in Predicting Adolescents' Academic Achievement: Possible Interplays with Verbal Intelligence and Personality. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18, no. 24, p. 13166.

18. MacCann C. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2020, vol. 146, no. 2, p. 150.
19. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence. *Handbook of human intelligence (2nd ed.)* / R.J. Sternberg(ed.). New York: Cambridge University Press, 2000, pp. 396-422.
20. Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 2000, vol. 29, pp. 313-320.

ДАНИЕОБАВТОРАХ

Анисимова Юлия Николаевна, кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специ-
ального дефектологического образования
*Набережночелнинский государственный педагогический уни-
верситет*
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Рос-
сийская Федерация
yulya-vedernikova@yandex.ru

Хуснутдинова Резида Рустамовна, кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специ-
ального дефектологического образования
*Набережночелнинский государственный педагогический уни-
верситет*
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Рос-
сийская Федерация
rezida.81@mail.ru

Каменева Галина Николаевна, кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
*Российский университет дружбы народов имени Патриса
Лумумбы*
ул. Миклухо-Маклая, 10/2, г. Москва, 117198, Российская Фе-
дерация
kateneva-gn@rudn.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Yulia N. Anisimova, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychological-Pedagogical and Special Defectology Education

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

28, Nisametdinova Str., Naberezhnie Chelny, 423806, Russian Federation

SPIN-code: 9411-5130

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7445-3729>

Rezida R. Khusnutdinova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychological-Pedagogical and Special Defectology Education

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

28, Nisametdinova Str., Naberezhnie Chelny, 423806, Russian Federation

rezida.81@mail.ru

SPIN-code: 7957-0010

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-1930>

Galina N. Kameneva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Psychology and Pedagogy Department

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University)

10/2, Miklukho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation

SPIN-code: 1943-5160

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3017-3036>

ResearcherID: AAT-4597-2021

Scopus Author ID: 57204407883

Поступила 02.08.2024

После рецензирования 05.09.2024

Принята 20.09.2024

Received 02.08.2024

Revised 05.09.2024

Accepted 20.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-662
УДК 159.9



Научные обзоры

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

П.А. Кисляков, Н.А. Цветкова

Обоснование. *Сотрудники исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы в любой стране мира находятся под угрозой внезапного усиления стресса на рабочем месте, что создает необходимость научного поиска личностных ресурсов, обеспечивающих их психическое здоровье и эмоционально-психологическое благополучие. За рубежом накоплен опыт исследования психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы как предиктора психического здоровья и протектора выгорания. Цель данной статьи – представление обзора зарубежных публикаций, посвященных изучению психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы, выполненного с позиции системного подхода к анализу факторов (предикторов) ее развития и к их диагностике.*

Методы исследования. *Произведен поиск статей в международных базах данных (Web of Science, Scopus, Semantic Scholar) с последующим контент-анализом. Контент анализ был направлен на систематизацию факторов производственного риска и факторов (предикторов) развития психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы, методов диагностики психологической устойчивости и состояния психологической устойчивости.*

Результаты исследования *конкретизируют подходы к определению и исследованию психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы США, Великобритании, Китая, Нигерии. Обобщены средовые и внутриличностные факторы (предикторы)*

психологической устойчивости. Полученные результаты могут быть использованы в России при исследовании психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы и реализации специальных программ профессионально-психологического сопровождения.

Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы; психологическая устойчивость; предикторы; факторы; зарубежные исследования; обзор результатов

Для цитирования. Кисляков П.А., Цветкова Н.А. Психологическая устойчивость сотрудников пенитенциарной системы: обзор зарубежных исследований // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 665-683. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-662

Scientific Reviews

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF CORRECTIONAL OFFICERS: REVIEW OF FOREIGN RESEARCH

P.A. Kislyakov, N.A. Tsvetkova

Background. *Employees of correctional institutions of the penal system in any country of the world are at risk of sudden increase in workplace stress, which creates the need for a scientific search for personal resources that ensure their mental health and emotional and psychological well-being. Experience has been gained abroad in researching the psychological resilience of prison staff as a predictor of mental health and a protector of burnout. The purpose of this article is to present an overview of foreign publications devoted to the study of the psychological resilience of employees of the penitentiary system, based on a systematic approach to the analysis of factors (predictors) of its development and their diagnosis.*

Research methods. *Articles were searched in international databases (Web of Science, Scopus, Semantic Scholar) with subsequent content analysis. The content analysis was aimed at systematizing occupational*

risk factors and factors (predictors) of the development of psychological resilience of employees of the penitentiary system, methods for diagnosing psychological resilience and the state of psychological resilience.

The results of the study specify approaches to the definition and study of the psychological resilience of employees of the penitentiary system of the United States, Great Britain, China, and Nigeria. Environmental and intrapersonal factors (predictors) of psychological resilience are generalized. The results obtained can be used in Russia in the study of the psychological resilience of employees of the penitentiary system and the implementation of special programs of professional psychological guidance.

Keywords: *employees of the penal enforcement system; psychological resilience; predictors; factors; foreign studies; review of the results*

For citation. *Kislyakov P.A., Tsvetkova N.A. Psychological Resilience of Correctional Officers: Review of Foreign Research. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 665-683. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-662*

Введение

Профессиональная деятельность сотрудника пенитенциарной (уголовно-исполнительной) системы ввиду своей специфики обладает рядом факторов рисков, способных дестабилизировать состояние психологического благополучия, а также спровоцировать у него профессиональное выгорание и снизить результативность его труда. Поэтому постановка проблемы психологической устойчивости сотрудника уголовно-исполнительной (пенитенциарной) системы (далее – УИС) требует уточнения представлений о ее содержательных характеристиках.

Устойчивость в психологии – это положительная способность людей справляться со стрессом и невзгодами. Это способность хорошо адаптироваться к новым ситуациям и невздам, которая включает в себя как силу, так и гибкость. Психологическая устойчивость личности имеет сложную и многомерную природу. В исследованиях отечественных психологов труда психологическая устойчи-

вость соотносится с такими личностными характеристиками, как стрессоустойчивость и нервно-психическая устойчивость. В зарубежных исследованиях психологическая устойчивость связана с такими понятиями, как резилентность (resilience), жизнестойкость (hardiness), ментальная стойкость (mental toughness), сопротивление (resistance) и др.

Универсального определения термина «устойчивость» (resilience) не существует. Однако исследователи сходятся во мнении, что это понятие включает в себя две общие черты: во-первых, устойчивость предполагает воздействие каких-либо трудностей (угроз, рисков), а во-вторых, устойчивость указывает на степень успешной адаптации к ним [17]. С точки зрения позитивной психологии или психоанализа, устойчивость включает в себя процесс адаптации к значительным источникам стресса или травмы и личностные ресурсы, помогающие «прийти в норму» перед лицом невзгод [27].

В отличие от выздоровления, которое включает в себя период горя после какого-либо эмоционального потрясения, устойчивость отражает способность поддерживать стабильное равновесие, не испытывая негативных последствий для психического здоровья после эмоционального потрясения [26].

Более устойчивые люди демонстрируют более высокие перспективы личностного развития после травмы; более вероятно, что они предотвратят негативные последствия для психического здоровья, которые часто вызываются сильными стрессорами [6].

Резилентность обеспечивает защиту от болезней, особенно психических заболеваний, и, таким образом, может рассматриваться как форма устойчивости к болезням, обеспечивающая защиту от когнитивных нарушений [14].

Устойчивость можно рассматривать как защитный барьер, который может предотвратить возникновение эмоциональных последствий любого типа травмы [1].

При этом авторы отмечают, что психологически устойчивый человек – это не тот, кто сдерживает свои эмоции, а скорее, тот, кто способен свободно выражать горе, боль или печаль. Устойчивость –

это динамический процесс, в котором люди демонстрируют положительную адаптацию, несмотря на опыт серьезных невзгод или травм [4; 15].

С точки зрения профессиональной деятельности или карьеры, устойчивость (*career resilience*) характеризуется способностью добиваться прогресса в достижении своих карьерных целей с помощью личностных ресурсов и стратегий при столкновении с проблемами. Проблемы на рабочем месте можно рассматривать как любое негативное, стрессовое, сложное, трудное или даже травмирующее событие или период трудностей. Организационные психологи отмечают, что сформированная карьерная устойчивость может иметь далеко идущие перспективы: люди, которые проявляют устойчивость в кризисный период, часто развивают повышенную готовность к будущим неудачам [12].

Обобщая представленные тезисы, можно предположить, что более устойчивые сотрудники исправительных учреждений могут активно и гибко использовать личностные ресурсы в условиях профессиональных трудностей, предупреждая развитие выгорания, тревоги и депрессии [19; 23].

На сегодняшний день наблюдается недостаток академического внимания, направленного на изучение проблемы психологической устойчивости (резилентности) сотрудников уголовно-исполнительной системы в России. Зарубежные исследователи также не считают исчерпанной данную пенитенциарную проблему в своих странах.

Цель статьи – провести обзор зарубежных исследований, посвященных изучению психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы, выявив факторы (предикторы) ее развития и обобщив подходы к ее диагностике.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели мы провели поиск статей в ряде международных баз данных (Web of Science, Scopus, Semantic Scholar), используя ключевые слова «psychological resilience» & «Correctional Officers», «Prison Officers», «Probation Officers», «Staff

of Penitentiary Institutions», «Correctional Workers», «Correctional Workforce» за период с 2013 по 2024 годы. Был составлен список из 12 публикаций. Далее мы проанализировали источники, указанные в списках литературы данных публикаций.

Контент анализ был направлен на изучение проблемы психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы за рубежом (США, Великобритания, Нигерия, Китай), систематизацию факторов производственного риска и факторов (предикторов) развития психологической устойчивости, методов диагностики психологической устойчивости и состояния психологической устойчивости.

Результаты исследования и их обсуждение

Профессиональная среда исправительных учреждений оказывает решающее влияние на стресс, связанный со служебной деятельностью сотрудников УИС. Проведенный анализ зарубежных публикаций в области пенитенциарной психологии позволил нам выделить следующие факторы профессионального риска, влияющие на психическое здоровье и работоспособность сотрудников УИС: столкновение с насилием и потенциально «смертельным взаимодействием» с заключенными; неопределенность на рабочем месте или неопределенность целей своей должности, недостаточная профессиональная подготовка, отсутствие самостоятельности в принятии решений, отсутствие профессиональной ценности, слабая административная поддержка, ролевые и межличностные конфликты с коллегами и руководством; негативный имидж в обществе; продолжительные смены, требующие длительного пребывания «на ногах», высокой концентрации внимания и нахождения в состоянии повышенной готовности и пр. [5; 13; 16]. Перечисленные неблагоприятные условия труда могут создать серьезные проблемы для психического здоровья сотрудников УИС, такие как развитие тревоги, эмоционального истощения, панического расстройства и/или посттравматического стрессового расстройства [5; 7].

Ряд авторов отмечают, что сотрудники УИС сталкиваются с психологическими и физическими угрозами, на которые они часто име-

ют очень ограниченные возможности повлиять. Сотрудники УИС в силу служебных обязанностей должны взаимодействовать в непосредственной близости с потенциально агрессивными и непредсказуемыми заключенными, такими как члены банд, лица, у которых диагностированы психические заболевания и/или расстройства, связанные со злоупотреблением психоактивными веществами, а также заключенные, которые проявляют серьезное членовредительство или суицидальное поведение [10]. Процесс тюремного заключения, особенно отсутствие автономии и приватности, может вызвать негативное поведение среди заключенных, которое может быть направлено на сотрудников УИС. Помимо рисков, которые представляют собой заключенные, пенитенциарные психологи называют дополнительные организационные и профессиональные стрессоры, которые могут угрожать психическому благополучию сотрудников УИС, такие как постоянные изменения в институциональной политике и необоснованная критика со стороны общественности [2]. Другие исследования показали, что, если сотрудник УИС воспринимает рабочую среду как дисфункциональную в сочетании с ощущением отсутствия поддержки со стороны начальства, то его психическое здоровье значительно ухудшается [3].

Учитывая важность психологической устойчивости в предотвращении возникновения психических расстройств у сотрудников УИС, зарубежные исследователи сосредотачивают свое внимание на выявлении личностных и средовых факторов, способствующих ее развитию.

К. Слейд и С. Лопрести, выделяют следующие предикторы повышения психологической устойчивости сотрудников тюрем: работа в тюрьмах с низким уровнем самоубийств, ощущение наличия личностных ресурсов, чувство профессиональной идентичности (принадлежности к социальной группе сотрудников УИС) [20].

С. Оdedokun к факторам, способствующим развитию карьерной устойчивости сотрудников исправительных учреждений Нигерии, относит эмоциональный интеллект, удовлетворенность работой и наставническую поддержку [18].

В. Клинофф в своем диссертационном исследовании к факторам устойчивости сотрудников исправительных учреждений США относится социальную поддержку, чувство надежды, оптимизм [14]. В след за В. Клинофф к факторам психологической устойчивости сотрудников американских исправительных учреждений дополнительно относят духовность – Г. Уильямс [25], семейное положение – М. Вильярреал [22].

Исследование, проведенное Дж. Гист с коллегами на выборке сотрудников тюрем США с использованием методологии качественного исследования, позволило выделить следующие факторы, связанные с психологической устойчивостью: поддержка со стороны коллег; целеустремленность; индивидуальные особенности; уход за собой; жизненный баланс; молитва/медитация; поддержание позитивного отношения [8].

Остановимся подробнее на ряде исследований психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы, проведенных зарубежными исследователями.

В диссертационном исследовании М. Вильярреал «Психологическая устойчивость сотрудников исправительных учреждений: роль демографии» с теоретико-методологических позиций обосновано, что на психологическую устойчивость сотрудников исправительных учреждений могут влиять следующие демографических факторы:

- уровень образование – считается, что сотрудники исправительных учреждений с более высоким уровнем образования будут иметь более высокий уровень психологической устойчивости, т.к. этому будут способствовать сформированные во время обучения в колледже или университете профессиональные и социальные компетенции;
- семейное положение – считается, что брак может обеспечить дополнительную социальную поддержку сотрудникам УИС;
- пол – считается, что у мужчин уровень психологической устойчивости выше, чем у женщин, что обусловлено с одной стороны физиологически, с другой стороны социально-психологически (социальные роли, наличие дискриминации);
- расовая/этническая принадлежность – обусловлена наличием расовой/этнической дискриминацией в американском обществе.

Вместе с тем, автору не удалось эмпирически подтвердить влияние данных факторов. Возможно, это связано с тем, что выборка была малой или с тем, что зачастую сотрудники УСИ стремятся скрыть имеющиеся у них психологические трудности [22].

В. Клиноф в своем диссертационном исследовании «Оценка эмоционального выгорания и устойчивости сотрудников исправительных учреждений» доказала, что надежда, оптимизм и социальная поддержка способствуют повышению психологической устойчивости, что, в свою очередь, снижает эмоциональное истощение у сотрудники исправительных учреждений [14].

В статье С. Уорд и Л. Смит «Выгорание среди тюремных служащих Великобритании: связь с посттравматическим стрессовым расстройством, депрессией и устойчивостью» представлены результаты исследования, доказывающие наличие отрицательной корреляции между выгоранием и устойчивостью у тюремных служащих. Регрессионный анализ, позволил авторам установить, что высокий уровень посттравматического стрессового расстройства, сильная депрессия и низкая устойчивость являются значимыми предикторами профессионального выгорания [24].

В статье С. Оdedokun «Эмоциональный интеллект, удовлетворенность работой и наставничество как факторы карьерной устойчивости сотрудников исправительных учреждений в Ибадане, штат Ойо, Нигерия» представлены результаты исследования, доказывающие положительное влияние удовлетворенности работой на карьерную устойчивость офицеров. Автор объясняет это следующим образом: когда офицер удовлетворен своей работой с точки зрения содержания профессиональной деятельности, заработной платы, возможностей карьерного роста, наличия льгот, условий труда, дружелюбного руководителя и благоприятной окружающей среды, существует тенденция к тому, что он будет иметь высокую карьерную устойчивость, поскольку его потребности и ожидания удовлетворяются. Также установлено, что наставническая поддержка офицеров способствует развитию карьерной устойчивости [18].

Ю. Ван с коллегами в статье «Влияние социальной поддержки и профессиональной устойчивости на связь между цинизмом сотрудников исправительных учреждений и результативностью их работы» доказали, что социальная поддержка выступает внешним фактором, нивелирующим негативное влияние цинизма сотрудников пробации на результативность их работы, а профессиональная устойчивость выступает внутренним фактором, смягчающим негативное воздействие цинизма на служебную деятельность [23].

Ю. Хуан с коллегами в статье «Взаимосвязь между конфликтами на работе и в семье и тревожностью/депрессией среди сотрудников исправительных учреждений Китая: модель смягченного воздействия на эмоциональное выгорание и устойчивость» на основе эмпирических данных доказали, что выгорание у сотрудников УИС опосредует связь между конфликтом «работа – семья» и тревожностью и связь между конфликтом «работа – семья» и депрессией, а устойчивость играла сдерживающую роль в прямом влиянии конфликта «работа – семья» на тревожность. Также авторы отмечают, что у ряда сотрудников исправительных учреждений развилось выгорание под большим давлением требований к работе и семейных обязанностей, что в итоге способствовало снижению их устойчивости к стрессам [11].

Э. Гладфелтер и У. Хаггис в статье «Эмоциональное выгорание сотрудников службы пробации: влияние устойчивости», опираясь на модель «требования-ресурсы на работе» (Job Demands-Resources), доказали, что организационные характеристики пенитенциарной системы оказывают влияние на личностные ресурсы сотрудников, помогающие им справиться со стрессом. А именно, требования к работе и ресурсы работы коррелируют с выгоранием и вовлеченностью, которые, в свою очередь, предсказывают проблемы со здоровьем; психологическая устойчивость в значительной степени предсказывает каждую переменную, как напрямую, так и косвенно через ее влияние на промежуточные факторы [9].

Обобщенные данные диагностики психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы, проведенной зарубежными исследователями, представлены в таблице 1. Авторы отмечают,

что в среднем в исследуемых выборках психологическая устойчивость сотрудников находится на том же уровне (средний или выше среднего), что и в целом у населения. Вместе с тем, имеется группа испытуемых, демонстрирующая низкий уровень устойчивости и проблемы с психическим здоровьем, что указывает на необходимость реализации специальных психологических программ [21].

Таблица 1.

Эмпирические исследования психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы, проведенные за рубежом

Выборка	Методика	Средний балл
52 сотрудника исправительных учреждений штата Калифорнии США (Villarreal M.C., 2017)	Шкала устойчивости Коннора-Дэвидсона из 10 пунктов, разработанная Кэмпбеллом-Силлсом и Стейном – CD-RISC-10 (пункты оцениваются 5-балльной шкале Лайкерта от 0 до 4, с общим баллом от 0 до 40; более высокий общий балл означает большую устойчивость)	29,6
301 сотрудник исправительных учреждений США (Klinof V.A., 2017)	Шкала устойчивости Коннора-Дэвидсона из 25 пунктов – CD-RISC-25 (пункты оцениваются 5-балльной шкале Лайкерта от 0 до 4, с общим баллом от 0 до 100; более высокий общий балл означает большую устойчивость)	80,4±12,8
200 офицеров тюремной службы Нигерии (Odedokun S.A., 2022)	Шкала устойчивости Эго (Ego Resilience Scale developed) (Block & Kremen, 1996) (14 пунктов оцениваются 4-балльной шкале Лайкерта от 1 до 4, с общим баллом от 14 до 56; более высокий общий балл означает большую устойчивость)	22,6±8,1
165 тюремных служащих Великобритании (Ward S., Smith L., 2023)	Краткая мера устойчивости (Brief Resilience Measure – BRM, A. Malach-Pines, 2005)	нет данных
193 сотрудника исправительных учреждений строгого режима юго-восточного региона США (Gist J. T. A. et al., 2023)	Анкета с открытыми вопросами для определения факторов развития устойчивости	не предусмотрено
382 сотрудников службы пробацции Китая (Wang Y., Xu S., Zhang X., 2023)	нет данных в открытых источниках	нет данных
289 сотрудников службы пробацции восточного региона США (Gladfelter A.S., Haggis W.A., 2024)	Шкала диспозиционной устойчивости (Dispositional Resilience Scale – DRS, P. T. Bartone, 2013)	нет данных
472 сотрудника исправительных учреждений Китая (Huang, Y., et al., 2024)	Шкала устойчивости Коннора-Дэвидсона из 10 пунктов – CD-RISC-10	24,69±7,35

Заключение

Проведенный обзор зарубежных исследований показал, что психологическая устойчивость выступает личностным ресурсом, позволяющим сотрудникам пенитенциарной системы сохранять психическое здоровье и эмоционально-психологическое благополучие, справляться со стрессами и предупреждать выгорание. Наличие исследований психологической устойчивости сотрудников пенитенциарных систем США, Великобритании, Китая, Нигерии говорит о значительном интересе к этому феномену. Различные концептуальные подходы, на основе которых проведены исследования психологической устойчивости сотрудников пенитенциарной системы, подтверждают ее многомерность и многофакторность. Не смотря на то, что психологическая устойчивость сотрудников пенитенциарной системы находится на том же уровне, что и в целом у населения, перед психологическими службами исправительных учреждений стоит задача разработки и реализации специальных программ профессионально-психологического сопровождения.

Список литературы

1. Anderson K. M., Bernhardt C. Resilient adult daughters of abused women: Turning pain into purpose // *Violence Against Women*. 2020. Vol. 26. P. 750-770. <https://doi.org/10.1177/1077801219842946>
2. Carleton R. N., Ricciardelli R., Taillieu T., Mitchell M., Andres E., Afifi T. Provincial correctional service workers: The prevalence of mental disorders // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. P. 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072203>
3. Clements A. J., Kinman G. Job demands, organizational justice, and emotional exhaustion in prison officers // *Criminal Justice Studies*. 2021. Vol. 34(4). P. 441-458. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2021.1999114>
4. Evers T. J., Ogloff J. R. P., Trounson J. S., Pfeifer J. E. Well-Being Interventions for Correctional Officers in a Prison Setting: A Review and Meta-Analysis // *Criminal Justice and Behavior*. 2020. Vol. 7(1). P. 3-21. <https://doi.org/10.1177/0093854819869975>

5. Ferdik F., Smith H. P. Corrections white paper: Correctional officer safety and wellness literature synthesis. National Institute of Justice. 2017. URL: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/250484.pdf>
6. Finstad G. L., Giorgi G., Lulli L. G., Pandolfi C., Foti G., León-Perez J. M., Cantero-Sánchez F. J., Mucci N. Resilience, Coping Strategies and Posttraumatic Growth in the Workplace Following COVID-19: A Narrative Review on the Positive Aspects of Trauma // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18(18). P. 9453. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189453>
7. Fusco N., Ricciardelli R., Jamshidi L., Carleton R. N., Barnim N., Hilton Z., Groll D. When our work hits home: Trauma and mental disorders in correctional officers and other correctional workers // *Frontiers in Psychiatry*. 2021. Vol. 3. P. 1015-1040. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.493391>
8. Gist, J. T. A., Ferdik, F., & Smith, H. P. A Qualitative Inquiry Into the Sources of Resilience Found Among Maximum Security Correctional Officers // *Criminal Justice Policy Review*. 2023. Vol. 34(3). P. 291-315. <https://doi.org/10.1177/08874034221143750>
9. Gladfelter A.S., Haggis W.A. Burnout Among Probation Officers: The Importance of Resilience // *Int J Offender Ther Comp Criminol*. 2024. Vol. 68(4). P. 336-352. <https://doi.org/10.1177/0306624X221102835>
10. Harney J., Lerman A. E. Clarifying the role of officer coping on turnover in corrections // *Criminal Justice Studies*. 2021. Vol. 34(4). P. 397-422. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2021.1999117>
11. Huang Y., Guo H., Wang S., Zhong S., He Y., Chen H., Zhou J., Wang X. Relationship between work-family conflict and anxiety/depression among Chinese correctional officers: a moderated mediation model of burnout and resilience // *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. P. 17. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17514-6>
12. Jackson D. Firtko A., Edenborough M. Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review // *J. AdvNurs*. 2007. Vol. 60(1). P. 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>
13. Jaegers L. A., Vaughn M. G., Werth P., Matthieu M. M., Ahmad S. O., Barnidge E. Work-family conflict, depression, and burnout among jail cor-

- rectional officers: A 1-year prospective study // *Safety and Health at Work*. 2021. Vol. 12(2). P. 167-173. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.10.008>
14. Klinof V.A. The Assessment of Burnout and Resilience in Correctional Officers. Dissertation. 2017. Nova Southeastern University.
 15. Klinoff V. A., Van Hasselt V. B., Black R. A., Masias E. V., Couwels J. The Assessment of Resilience and Burnout in Correctional Officers // *Criminal Justice and Behavior*. 2018. Vol. 45(8). P. 1213-1233. <https://doi.org/10.1177/0093854818778719>
 16. Lavende L., Todak N. Exploring organizational risk factors for health and wellness problems in correctional officers // *Criminal Justice Studies*. 2021. Vol. 34. P. 361-379. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2021.1999115>
 17. Luthar S. S., Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies // *Development and Psychopathology*. 2000. Vol. 12/ P. 857-885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
 18. Odedokun S.A. Emotional Intelligence, Job Satisfaction and Mentoring Support as Facilitators of Correctional Officers' Career Resilience in Ibadan, Oyo State, Nigeria // *Global Journal of Human Resource Management*. 2022. Vol. 10(3). P. 59-73. <https://doi.org/10.37745/gjhrm.2013%2Fvol10n3pp5973>
 19. Paskevskaja I. Resilience as a psychological resource for preserving the mental health of staff of penitentiary institutions // *Psychological Journal*. 2022. Vol. 8(1). P. 110-119. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.1>
 20. Slade K., Lopresti S. Promoting resilience in prison staff: research findings. 2013. Nottingham Trent University.
 21. Trounson J. S., Pfeifer J. E. Workplace adversity in correctional facilities – Developing a new way to equip correctional officers through fostering psychological resilience // Paper presented at the International Corrections and Prisons Association 15th Conference Proceedings, Colorado Springs, CO. 2013.
 22. Villarreal M.C. Psychological Resilience in Correctional Officers: The Role of Demographics. Dissertation. 2017. Walden University.
 23. Wang Y., Xu S., Zhang X. Pull and Push: The Effect of Social Support and Professional Resilience on the Relationship Between Correctional Officers' Cynicism and Service Impact // *International Journal of Offend-*

- er Therapy and Comparative Criminology. 2023. Vol. 67(16). P. 1659-1680. <https://doi.org/10.1177/0306624X221139067>
24. Ward S., Smith L. Burnout Among UK Prison Officers: The Relationship with PTSD, Depression, and Resilience // *Prison Service Journal*. 2023. Vol. 268. P. 23-30.
25. Williams G. Resisting burnout: Correctional staff spirituality and resilience Dissertation. 2017. Northeastern University.
26. Windle G. Psychological resilience as a resource for later in life // *Gerontologist*. 2011. Vol. 51. P. 331-332.
27. Winwood P. C., Colon, R., McEwen K. A practical measure of workplace resilience: Developing the resilience at work scale // *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. 2013. Vol. 55. P. 1205-1212. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e3182a2a60a>

References

1. Anderson K. M., Bernhardt C. Resilient adult daughters of abused women: Turning pain into purpose. *Violence Against Women*, 2020, vol. 26, pp. 750-770. <https://doi.org/10.1177/1077801219842946>
2. Carleton R. N., Ricciardelli R., Taillieu T., Mitchell M., Andres E., Afifi T. Provincial correctional service workers: The prevalence of mental disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, pp. 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072203>
3. Clements A. J., Kinman G. Job demands, organizational justice, and emotional exhaustion in prison officers. *Criminal Justice Studies*, 2021, vol. 34(4), pp. 441-458. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2021.1999114>
4. Evers T. J., Ogloff J. R. P., Trounson J. S., Pfeifer J. E. Well-Being Interventions for Correctional Officers in a Prison Setting: A Review and Meta-Analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 2020, vol. 7(1), pp. 3-21. <https://doi.org/10.1177/0093854819869975>
5. Ferdik F., Smith H. P. Corrections white paper: Correctional officer safety and wellness literature synthesis. *National Institute of Justice*, 2017, URL: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/250484.pdf>
6. Finstad G. L., Giorgi G., Lulli L. G., Pandolfi C., Foti G., León-Perez J. M., Cantero-Sánchez F. J., Mucci N. Resilience, Coping Strategies and

- Posttraumatic Growth in the Workplace Following COVID-19: A Narrative Review on the Positive Aspects of Trauma. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18(18), pp. 9453. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189453>
7. Fusco N., Ricciardelli R., Jamshidi L., Carleton R. N., Barnim N., Hilton Z., Groll D. When our work hits home: Trauma and mental disorders in correctional officers and other correctional workers. *Frontiers in Psychiatry*, 2021, vol. 3, pp. 1015-1040. <https://doi.org/10.3389/fpsy-2020.493391>
 8. Gist, J. T. A., Ferdik, F., & Smith, H. P. A Qualitative Inquiry Into the Sources of Resilience Found Among Maximum Security Correctional Officers. *Criminal Justice Policy Review*, 2023, vol. 34(3), pp. 291-315. <https://doi.org/10.1177/08874034221143750>
 9. Gladfelter A.S., Haggis W.A. Burnout Among Probation Officers: The Importance of Resilience. *Int J Offender Ther Comp Criminol*, 2024, vol. 68(4), pp. 336-352. <https://doi.org/10.1177/0306624X221102835>
 10. Harney J., Lerman A. E. Clarifying the role of officer coping on turnover in corrections. *Criminal Justice Studies*, 2021, vol. 34(4), pp. 397-422. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2021.1999117>
 11. Huang Y., Guo H., Wang S., Zhong S., He Y., Chen H., Zhou J., Wang X. Relationship between work-family conflict and anxiety/depression among Chinese correctional officers: a moderated mediation model of burnout and resilience. *BMC Public Health*, 2024, vol. 24, pp. 17. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17514-6>
 12. Jackson D. Firtko A., Edenborough M. Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *J. AdvNurs*. 2007, vol. 60(1), pp. 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>
 13. Jaegers L. A., Vaughn M. G., Werth P., Matthieu M. M., Ahmad S. O., Barnidge E. Work-family conflict, depression, and burnout among jail correctional officers: A 1-year prospective study. *Safety and Health at Work*, 2021, vol. 12(2), pp. 167-173. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.10.008>
 14. Klinof V.A. The Assessment of Burnout and Resilience in Correctional Officers. Dissertation. 2017, Nova Southeastern University.

15. Klinoff V. A., Van Hasselt V. B., Black R. A., Masias E. V., Couwels J. The Assessment of Resilience and Burnout in Correctional Officers. *Criminal Justice and Behavior*, 2018, vol. 45(8), pp. 1213-1233. <https://doi.org/10.1177/0093854818778719>
16. Lavende L., Todak N. Exploring organizational risk factors for health and wellness problems in correctional officers. *Criminal Justice Studies*, 2021, vol. 34, pp. 361-379. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2021.1999115>
17. Luthar S. S., Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 2000, vol. 12, pp. 857-885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
18. Odedokun S.A. Emotional Intelligence, Job Satisfaction and Mentoring Support as Facilitators of Correctional Officers' Career Resilience in Ibadan, Oyo State, Nigeria. *Global Journal of Human Resource Management*, 2022, vol. 10(3), pp. 59-73. <https://doi.org/10.37745/gjhrm.2013%2Fvol10n3pp5973>
19. Paskevaska I. Resilience as a psychological resource for preserving the mental health of staff of penitentiary institutions. *Psychological Journal*, 2022, vol. 8(1), pp. 110-119. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.1>
20. Slade K., Lopresti S. Promoting resilience in prison staff: research findings. 2013. Nottingham Trent University.
21. Trounson J. S., Pfeifer J. E. Workplace adversity in correctional facilities – Developing a new way to equip correctional officers through fostering psychological resilience, Paper presented at the International Corrections and Prisons Association 15th Conference Proceedings, Colorado Springs, CO. 2013.
22. Villarreal M.C. Psychological Resilience in Correctional Officers: The Role of Demographics. Dissertation. 2017, Walden University.
23. Wang Y., Xu S., Zhang X. Pull and Push: The Effect of Social Support and Professional Resilience on the Relationship Between Correctional Officers' Cynicism and Service Impact. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 2023, vol. 67(16), pp. 1659-1680. <https://doi.org/10.1177/0306624X221139067>
24. Ward S., Smith L. Burnout Among UK Prison Officers: The Relationship with PTSD, Depression, and Resilience. *Prison Service Journal*, 2023, vol. 268, pp. 23-30.

25. Williams G. Resisting burnout: Correctional staff spirituality and resilience Dissertation. 2017, Northeastern University.
26. Windle G. Psychological resilience as a resource for later in life. *Gerontologist*, 2011, vol. 51, pp. 331-332.
27. Winwood P. C., Colon, R., McEwen K. A practical measure of workplace resilience: Developing the resilience at work scale. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 2013, vol. 55, pp. 1205-1212. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e3182a2a60a>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кисляков Павел Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики; главный научный сотрудник *Российский государственный социальный университет; Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России)*
ул. В.Пика, 4, стр. 1, г. Москва, 129226, Российская Федерация; ул. Житная, 14, г. Москва, 119991, ГСП-1, Российская Федерация
pack.81@mail.ru

Цветкова Надежда Александровна, доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник *Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России)*
ул. Житная, 14, г. Москва, 119991, ГСП-1, Российская Федерация
TsvetkovaNA@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Pavel A. Kislyakov, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Conflictology and Behavioral Sciences; Chief Scientific Officer

Russian State Social University; Research Institute of the Federal Penitentiary Service (FKU Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia)

4/1, V. Pika Str., Moscow, 129226, Russian Federation; 14, Zhitnaya Str., Moscow, 119991, GSP-1, Russian Federation

pack.81@mail.ru

SPIN-code: 1375-5625

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1238-9183>

ResearcherID: E-4701-2016

Scopus Author ID: 56348736600

Nadezhda A. Tsvetkova, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor;
Chief Scientific Officer

Federal state Institution “Research Institute of the Federal Penitentiary Service” (FKU Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia)

14, Zhitnaya Str., Moscow, 119991, GSP-1, Russian Federation

TsvetkovaNA@yandex.ru

SPIN-code: 1681-2189

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-205X>

ResearcherID: V-1958-2017

Scopus Author ID: 57190443351

Поступила 20.08.2024

После рецензирования 15.09.2024

Принята 30.09.2024

Received 20.08.2024

Revised 15.09.2024

Accepted 30.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-663
УДК 378



Научная статья

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ (ОЧНАЯ ФОРМА)» СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

С.А. Кремень, Ф.М. Кремень

Обоснование. *С увеличением количества выпускников школ, поступающих в учреждения системы СПО, и ростом вариативности образовательно-профессиональных траекторий молодежи в целом, возрастает актуальность изучения студентов, пришедших в вуз после окончания колледжа. Малоизученным остается вопрос о причинах поступления таких студентов на очную форму обучения, возможностях их профессионального развития.*

Цель – изучение транзитной траектории студентов вуза – выпускников колледжей, обучающихся на педагогических программах по очной форме, как особенности их образовательно-профессионального развития.

Материалы и методы. *Анализ статистики приема в Смоленский государственный университет позволил выявить показатели поступления выпускников СПО и обосновать выборку для качественного метода – интервьюирования, в котором приняли участие студенты-очники 1-4 курсов, обучающиеся на педагогических программах. Был проведен анализ 12 структурированных интервью, характеризующих образовательные траектории студентов – выпускников колледжей педагогических и непедagogических специальностей.*

Результаты. *Транзитная образовательная траектория была запланированной у всех опрошенных, но ее причины были обусловлены факторами разного характера: территориальными или личными.*

Две трети опрошенных поступили на педагогические программы уже имея педагогическое образование, что в целом характеризует осознанность профессионального выбора и является положительной предпосылкой их образовательно-профессионального развития. Смена направления подготовки на педагогическое обусловлена положительным отношением к данной сфере, но характеризует студентов, как испытывающих трудности в профессиональном самоопределении. Выбор очной формы обучения обусловлен как внутренними мотивами (получить больше знаний и стать квалифицированным профессионалом), так и экономическими и социальными причинами.

Ключевые слова: педагогическое образование; выпускник колледжа; студент вуза; транзитная образовательная траектория; очная форма обучения; профессиональный выбор; профессиональное развитие

Для цитирования. Кремень С.А., Кремень Ф.М. Образовательно-профессиональная траектория «колледж – вуз (очная форма)» студентов педагогических направлений подготовки // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 684-709. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-663

Original article

EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PATHWAY “VOCATIONAL EDUCATION – UNIVERSITY (FULL-TIME)” FOR STUDENTS IN TEACHER TRAINING PROGRAMS

S.A. Kremen, F.M. Kremen

Background. *With an increase in the number of school graduates entering the institutions of the vocational education system, and an increase in the variability of educational and professional trajectories of young people in general, the relevance of studying students who came to university*

after graduating from college increases. The question of the reasons for the admission of such students to full-time education and the possibilities of their professional development remains poorly understood.

Purpose. The objective is to study the transition trajectory of university students – vocational education graduates studying in full-time teacher-training programs, as a feature of their educational and professional development.

Materials and methods. The analysis of admission statistics at Smolensk State University made it possible to identify the enrollment rates of secondary vocational education graduates and justify the sampling for the qualitative method — interviews, in which full-time students from 1st to 4th year, studying in teaching programs, participated. An analysis was conducted on 12 structured interviews, which characterized the educational trajectories of students who were graduates of teacher training and non-pedagogical programs

Results. The transit educational trajectory was planned by all respondents, but its reasons were due to factors of a different nature: territorial or personal. Two-thirds of the respondents entered pedagogical programs already having a teaching education, which generally characterizes the awareness of professional choice and is a positive prerequisite for their educational and professional development. The shift in the direction of training to pedagogical is due to a positive attitude towards this field but characterizes students as experiencing difficulties in professional self-determination. The choice of full-time education is driven by both intrinsic motives (to gain more knowledge and become a qualified professional) and economic and social reasons.

Keywords: pedagogical education; graduate of vocational education college; university student; transit educational trajectory; full-time education; professional choice; professional development

For citation. Kremen S.A., Kremen F.M. Educational and Professional Pathway “Vocational Education – University (Full-Time)” for Students in Teacher Training Programs. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 684-709. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-663

Введение

За последние десятилетия переход от индустриальной к постиндустриальной экономике изменил контекст выхода молодых людей на рынок труда – карьерные треки молодежи в направлении от профессионального образования к работе все меньше развиваются по традиционным траекториям, становясь индивидуальной смесью, зависящей от социально-экономических факторов и институциональных структур, а также субъективной мотивации и активности [22]. Эти переходы стали не только длительными, но и более фрагментированными, диверсифицированными и менее линейными.

С середины 2010-х годов в нашей стране произошло перераспределение потоков абитуриентов между вузами и колледжами в пользу последних [9]: в 2023 году 66 % выпускников девятых классов выбрали СПО, тогда как в 2019 году их было 48% [12], траекторию «11 классов - колледж» выбирают около 20 % старшеклассников [8]. Система СПО сделалась престижной и самодостаточной, позволяющей выпускникам быстрее выходить на рынок труда. Исследования показывают, что «в случае «мягких» и цифровых профессий колледж начинает выступать непосредственной альтернативой вузу, каналом более быстрого и менее затратного овладения монетизируемыми профессиональными навыками» [8, с. 47.].

Е.С. Павленко раскрывает выбор траектории «школа – колледж» через понятие «горизонт действия», под которыми понимаются культурные паттерны, создающие рамки принятия решений. Исследователь показывает, что социальный контекст, образовательные планы и возможности могут интерпретироваться и осмысливаться подростками по-разному. Она выделяет четыре символических горизонта: «1) горизонт ориентации на профессию, разворачивающийся в рамках категориальных процессов целеполагания; 2) горизонты, формирующиеся относительно концепта школы как пройденного этапа для подростка и разворачивающиеся в категориальной рамке стремления к новизне; 3) горизонт, сосредоточенный на идее начать работать как можно быстрее; 4) горизонт страха перед обезличенными институциональными механизмами отбора» [10, с. 199].

Несмотря на получение профессии и возможности выхода на рынок труда, более 30% молодых людей, получив диплом специалиста среднего звена, продолжают обучение в вузе, следуя профессионально-образовательной траектории, которая получила название транзитной. Выбор данной траектории объясняется не только альтернативным путем поступления в вуз минуя необходимость сдавать ЕГЭ. К другим причинам относятся «желание сменить область профессиональной деятельности и повысить уровень квалификации и карьерных перспектив по полученной специальности» [2, с. 35].

Транзитную траекторию чаще выбирают выпускники программ в области образования и социальных наук (43,8%) по сравнению с инженерными (31,6%) и сельскохозяйственными специальностями (30,6%) [2, с. 33]. При этом педагогические профили в вузе выбирают как преемственные 76,1% выпускников колледжей, также они пользуется популярностью у выпускников СПО с дипломами в сфере социальных (14,8%) и гуманитарных наук (3,1%) [2, с. 39]. Получение педагогического образования в вузе дает возможность работать не только в дошкольном образовании и в начальных классах, но и стать учителем-предметником в основной и средней школе. Исследования подтверждают, что наличие высшего образования в социальной сфере обеспечивает преимущество на рынке труда и более высокую зарплату, по сравнению с СПО [3]. По данным мониторинга трудоустройства выпускников 2022 года, средняя зарплата выпускников с педагогическим образованием составляла 41 тыс. руб. для закончивших вуз и 32 тыс. руб. для получивших диплом уровня СПО [2, с. 76].

Транзитный путь от среднего профессионального к высшему образованию, как новый тренд в образовательном научном дискурсе, исследуется в основном с точки зрения неравенства в образовании и отдачи на рынке труда, а культурные, психологические и поведенческие детерминанты, влияющие на успех перехода, еще не до конца изучены [14]. Основными концепциями, на которые опираются исследователи, являются теория культурного воспроизводства (П. Бурдьё), теория рационального действия (Р. Брин, Дж. Голдторп) и теория избегания риска (Р. Брин, Х. ван де Верфхорст).

Все чаще среднее профессиональное образование рассматривается как своеобразный канал социальной мобильности, обеспечивающий максимальную выгоду при минимальном риске [1]. Во многих исследованиях выбор этого транзитного образовательного трека связывают с проблемой доступа к высшему образованию, как экономической, так и территориальной [7; 13]. В.А. Мальцева и А.И. Шабалин, отмечают, что в большинстве существующих исследований востребованность колледжей «преимущественно объясняется факторами, «выталкивающими» учащихся из систем общего и высшего образования, а также популярностью у российских школьников «обходного маневра» - транзитной траектории «из колледжа в вуз» [9, с. 10], что является следствием «взаимно усиливающих друг друга факторов со стороны системы образования, негативной экономической динамики и состояния рынка труда» [9, с. 10]. Семьи прибегают к данному каналу мобильности в случаях необходимости раннего выхода детьми на рынок труда или с целью получить шанс на поступление в вуз школьников с невысоким социально-экономическим статусом [1].

Е.В. Коротких считает, что транзитный образовательный маршрут относится не к каналам социальной мобильности, а к инструментам воспроизводства более высоких статусных позиций: «так как среди поступивших в вуз после окончания колледжа гораздо больше выходцев из семей с более высоким СЭС [социально-экономическим статусом], чем среди получивших только СПО» [5, с. 103]. Менее образованные или обеспеченные родители могут иметь менее позитивное отношение к образованию и отговаривать своих детей от поступления в вуз из-за представления о том, что у них меньше шансов на успех [15].

Выпускники колледжей по сравнению со студентами, пришедшими в вуз сразу после школы, имеют ряд преимуществ, связанных с получением высшего образования: они обладают более дифференцированными фондами знаний, в том числе, по специальности, более подготовлены к учебе в университете, воспринимают себя как более знающих [20]. В других исследованиях отмечается, что сту-

денты с профессиональным образованием старше по возрасту [18], для них характерны трудности приспособления, вызывающее чувство отчуждения, изоляции и тревоги [23]. Кроме того, такие студенты могут чувствовать себя «посторонними», испытывая проблему академической интеграции в университетскую жизнь, отличную от имеющегося опыта обучения в СПО. По некоторым исследованиям «транзитные» студенты имеют более низкую академическую успеваемость [21] и более высокие показатели отсева по сравнению со студентами, поступающими после школы [19]. Однако по российским данным, студенты колледжей медицинских, педагогических и IT-специальностей демонстрируют высокий уровень подготовки [11], что может положительно влиять на процесс обучения в вузе.

Стремление к получению высшего образования, как правило, связано с большей мотивацией и более высокими образовательными достижениями [17]. Мотивы предпочтения конкретной специальности связаны с психологическим комфортом, интересом и вознаграждением за труд, при этом неверный выбор подрывает субъективную мотивацию [22]. У выпускников педагогических колледжей основные мотивы выбора – это интерес к профессиональной деятельности и возможность приносить пользу стране, обществу, лёгкость трудоустройства [4].

Среди мотивов, побудивших поменять направление подготовки в вузе в пользу педагогического, по сравнению с ранее полученным в колледже, выделяются: давний интерес к педагогической профессии, положительное отношение к ней, влияние членов семьи – педагогов, потерю интереса к своей профессии, неудачный профессиональный опыт и другие внешние мотивы [16].

Однако стоит отметить, что большинство выпускников колледжей выходят на рынок труда и для продолжения образования выбирают заочную форму обучения в вузе, отличающуюся значительно меньшим объемом аудиторных занятий и большим удельным весом самостоятельной работы и самоконтроля. Ранее проведенное исследование [6] показало, что у студентов-заочников более выражена внешняя мотивация в профессиональной деятельности, более

высокие конформность и экстернальность и меньшая активность в принятии решений, связанных с карьерой.

Образовательный трек «колледж – вуз (очная форма обучения)» студентов, обучающихся на педагогических программах, несомненно, обладает своей спецификой, как с точки зрения причин его выбора, так и в аспекте отношения к процессу, результатам обучения и профессиональным планам. Он представляет исследовательский интерес как этап развития профессиональной карьеры, определяющий мотивационные и инструментальные аспекты будущей профессиональной деятельности.

Целью исследования является изучение транзитной траектории студентов вуза – выпускников колледжей, обучающихся на педагогических программах по очной форме, как особенности их образовательно-профессионального развития.

Материалы и методы

На начальном этапе исследования нами был проведен анализ данных приема в Смоленский государственный университет выпускников СПО с целью определения доли студентов, поступивших на очную форму обучения на направления подготовки УГС 44000. В ходе анализа статистических данных за три года мы выделили из показателей общего поступления данные о поступивших на очное обучение с учетом их специальности СПО, чтобы определить количество человек, поступивших на смежные специальности или сменивших направление подготовки.

На следующем этапе исследования, с учетом данных статистического анализа и малоизученности образовательного трека «колледж – вуз» студентов педагогических специальностей, мы выбрали качественный подход, основанный на сборе данных с помощью структурированного интервью, позволяющий выявить индивидуальные варианты учебно-профессиональных выборов, и, сопоставив ответы респондентов, определить некоторые закономерности образовательно-карьерных планов интересующей нас группы. В интервью входили вопросы о причинах выбора колледжа как места

получения профессионального образования, отношения к выбранной профессии и к полученному образованию; предпочтении очной формы продолжения образования; преемственности получаемой специальности; планах дальнейшей работы или учебы.

В силу ограниченности выборки данное исследование не претендует на широкие обобщения и носит разведывательный характер, позволяющий зафиксировать некоторые тенденции и закономерности.

В интервью приняли участие 12 студентов 1-4 курсов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями): русский язык и литература, два иностранных языка, а также 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: психология и социальная педагогика. Все респонденты – женского пола, они закончили колледж в год поступления или в двух случаях годом раньше, т.е. перерыв между переходом от среднего профессионального образования к высшему отсутствует. Все опрошенные из Смоленского региона: семьи 3 человек проживают в г. Смоленске, 5 – в районных центрах, 4 – в сельской местности. Все участницы отметили материальное положение своей семьи как среднее, 11 из 12 обучались в колледже на бюджете, одна студентка закончила частный колледж, где обучалась платно. В вузе все опрошенные обучаются на бюджетной основе и получают стипендию.

Результаты и обсуждение

Анализ данных поступления выпускников СПО

Результаты приема в Смоленский государственный университет выпускников СПО с 2021 по 2023 гг. представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Данные о количестве студентов, поступивших после СПО в Смоленский государственный университет

Год поступления	Количество поступивших из СПО	Доля, поступивших на очную форму обучения	Доля поступивших на очное отделение на программы УГС 440000
2021	285	12,6%	6,7%
2022	266	18,1%	11,3%
2023	271	14,4%	10,3%

Более 80% поступающих после колледжа идут учиться на заочное отделение, предпочитая совмещать учебу с работой. Количество поступивших на очное отделение существенно ниже. На педагогических специальностях выпускники колледжей в учебных группах представлены единично.

Около двух третей (64-69%) поступивших выбирали для продолжения образования программы УГС 440000: педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое образование), что связано, в том числе, с их обеспеченностью бюджетными местами. При этом количество поступивших, имеющих педагогический диплом СПО, примерно вдвое ниже – 30-39%. Нет жесткой линейной зависимости между преемственностью в выборе специальности на уровне среднего профессионального и высшего образования: выпускники самых разных специальностей поступают на новые для себя направления, в тоже время, получившие в колледже педагогическое образование студенты выбирают другие направления подготовки: журналистику, лингвистику, социальную работу и др. Однако количество студентов, продолжающих обучение по уже полученной или смежной специальности, остается преобладающим.

Результаты интервью:

причины поступления в колледж и выбора специальности

Из 12 респондентов 8 окончили педагогический колледж (специальность учитель начальных классов), остальные 4 имеют дипломы по специальностям финансист и менеджер. То есть для большинства поступивших в вуз (66,7%) имеется определенная преемственность в получении образования. В начале интервью мы выявляли причины поступления в колледж и выбора конкретной специальности. Из 12 опрошенных 7 человек (53,3%) поступили в колледж после 9 класса, данный выбор был обусловлен разными обстоятельствами. Четверо опрошенных, проживавших в сельской местности, выбирая между необходимостью ездить в школу в райцентр или поступить в колледж, выбрали последнее. Эти данные подтверждают иссле-

дования существенного влияния территориального фактора [9] на определение образовательной траектории.

У некоторых к территориальному фактору добавлялось желание «обучиться новой профессии и начать зарабатывать деньги» (Юлия Н., 2 курс). Опрошенные были не уверены в том, что смогут получить в старших классах своих школ хорошее образование, и по совету близких выбирали колледж, в основном педагогический (3 человека). Две студентки отметили страх сдачи ЕГЭ, как причину ухода из школы: «Я пошла учиться в 10 класс, но из-за страха, что не сдам ЕГЭ перевелась в техникум». Одна девушка прямо ответила, что ей «не хотелось учиться в школе, хотелось что-то поменять в жизни» (Дарья К., 1 курс).

Разнообразие полученных нами ответов соотносится с со всеми типами символических горизонтов, определяющих вариант перехода «школа – колледж», выделенными в исследовании Е. Павленко [10]. При этом у некоторых студентов желание быстрее начать работать сочетается с интересом к конкретной профессией или нежеланием продолжать обучение в школе.

Что касается специальности, то четверо выбравших педагогический колледж сделали это осознанно, имея представление о педагогической профессии и желание попробовать себя в ней. «Преподавание выбрала из-за того, что в моей семье несколько человек работают в сфере образования. Я многое знала, и мне это стало интересно» (Екатерина Л., 2 курс). Также одна респондентка ответила, что выбрала педагогический колледж из-за его хорошей репутации и уверенности в качественном образовании. Те, кто поступал на экономические или управленческие специальности руководствовались скорее представлениями о престиже и ситуативными факторами, а также удобством поступления и близостью к дому. «Как таковых знаний о профессии не было, все в общих чертах. Конкурс для поступления был самый высокий именно на данную специальность, захотелось испытать себя» (Ольга М., 3 курс).

Поступившие в колледж после 11 класса (5 человек) главной причиной назвали низкие баллы ЕГЭ, не позволившие поступить в вуз.

При этом в 4-х случаях выбор педагогической специальности был осознанным, основанным на знании профессии. Положительное отношение к профессии педагога связано с примером родственников и пониманием собственных интересов. «Я с детства мечтала стать учителем начальных классов, т.к. очень люблю детей. Я всё знала о данной профессии, все её плюсы и минусы» (Кристина Г., 2 курс).

Отношение к полученной специальности и образованию

Все респонденты, закончившие педагогический колледж, за время обучения утвердились в своем выборе – отношение к профессии педагога менялось только в лучшую сторону. Некоторые отмечали именно практику в школе как определяющий фактор вхождения в профессию: «Мне понравилось проводить уроки в школе, понравилось получать отдачу от детей. Если дети понимали мои объяснения, делали успехи в учёбе – это поднимало мне настроение» (Любовь С., 4 курс). Также в период обучения в колледже у опрошенных сформировалось более глубокое понимание сущности педагогического труда: «Я поняла, что это гораздо больше, чем просто передавать знания детям. Это способность воспитывать и формировать личность каждого ребёнка, быть для них опорой и поддержкой в любой ситуации» (Кристина Г., 2 курс).

Студенты, получившие непедагогическое образование, по-разному оценили свое отношение к получаемой профессии. Кто-то отметил низкий уровень качества образования, изменивший в негативную сторону отношение к выбранной сфере, другие отмечали хорошее образование, но осознание отсутствия собственного интереса и склонности к профессии. При этом респонденты в качестве плюсов обучения отмечали активную студенческую жизнь, которая развивала навыки коммуникации. «Было много интересных поездок, форумов и мероприятий как внутри колледжа, так и за его пределами» (Юлия Н., 2 курс).

Все студентки, окончившие педагогический колледж (8 человек), высоко оценивают уровень своей профессиональной подготовки и отмечают широкий спектр сформированных профессиональных

компетенций: методик преподавания различных предметов, внеурочной работы, учебно-воспитательной деятельности, работу с документацией, знание детской психологии и умение понимать детей. Опрошенные считают, что полученное образование делает их востребованными педагогами начального звена в образовательных организациях региона. Шестеро опрошенных имели в колледже хорошую и отличную успеваемость, трое получили диплом с отличием. Это подтверждает данные о том, что студенты колледжа с высокой успеваемостью более ориентированы на продолжение образования в вузе [2].

Четверо студентов, получивших в колледже экономическое или управленческое образование, затруднились оценить свою востребованность как специалистов, поскольку изначально не планировали начинать трудовую деятельность, а ориентировались на продолжение обучения в вузе. Однако двое отметили, что полученные в колледже знания и опыт могут пригодиться им как в обучении в вузе, так и в жизни в целом.

Причины выбора транзитной траектории и профессиональные планы

Все 12 участников интервью рассматривали обучение в колледже как элемент транзитной траектории получения высшего образования. Однако отношение к содержанию и результатам этого этапа существенно различается у тех, кто обучался в педагогическом колледже и других учреждениях СПО. Кто-то рассматривал колледж как возможность получить более основательные знания для поступления в вуз по сравнению со школой и параллельно возможность получить интересующую их профессию, кто-то, в первую очередь, использовал этот путь как возможность обхода ЕГЭ. В целом, высшее образование остается предпочтительным для получения профессии, предполагает более высокую квалификацию и карьерные возможности. Вероятно, после окончания колледжа при сформировавшихся профессиональных предпочтениях отношение к высшему образованию становится более осознанным, а определение направ-

ления конкретизируется в соответствии с уже существующими профессиональными планами.

Важной информацией для понимания образовательно-профессиональных планов студентов является: 1) причины предпочтения очной формы обучения; 2) выбор направления подготовки. Как выяснилось из ответов данные выборы тесно взаимосвязаны.

Мы указывали, что достаточно небольшое количество выпускников СПО поступают в вуз на очную форму обучения. В 2021-2023 гг. это количество в СмолГУ варьировалось от 19 до 30 человек (10-17%). Большинство, имея определенную профессию, предпочитает совмещать продолжение образования с работой, выбирая заочное обучение. Однако все опрошенные были ориентированы именно на очное обучение по следующим причинам. Во-первых, очное обучение позволяет получить больше знаний и погрузиться в образовательный процесс. Для наших респондентов такая необходимость связана с получением нового профиля подготовки по сравнению с колледжем: филологического (русский язык и литература или иностранные языки) – 9 человек или психолого-педагогического – 3 человека. Соответственно выбор очной формы обучения продиктован желанием получить хорошие основательные знания, сформировать дополнительные умения в том числе в новой предметной сфере (10 человек). Во-вторых, некоторые студентки (6 человек) также отмечали экономические причины материальной выгоды, связанные со стипендией, мерами социальной поддержки, возможностями проживания в общежитии (для иногородних). В-третьих, очное обучение предполагает более сильное погружение в студенческую среду, участие в многочисленных мероприятиях, развитие различных soft skills, новые контакты и т.п. (7 человек).

Таким образом, социально-экономический фактор, отмечаемый в ряде исследований [8; 9] как первоочередной, является значимым, но не определяющим для транзитной траектории студентов, получающих педагогическое образование.

Выбор конкретной образовательной программы во многом обусловлен интересами студентов, независимо от предыдущего образо-

вания. «В колледже я получила специальность «учитель начальных классов». В вузе я получаю специальность «учитель русского языка», так как с детства обожаю читать книги и разбираться в тайнах русского языка» (Виктория С., 2 курс). По ответам можно заметить, что предметный интерес закладывается еще в школьные годы и на его формирование влияют педагоги. Например, студентка Алина А. (2 курс), окончившая в колледже специальность «начальное образование» и поступившая в университет на профиль «французский и английский языки», упоминает в интервью именно педагогов начальной школы и английского языка как наиболее любимых школьных учителей. Выбор педагогического направления только на уровне высшего образования связан с положительным отношением и влиянием родственников: «Это новая для меня специальность, мысли о ней, появились у меня ещё учась в школе, потому что моя прабабушка и обе мои бабушки работали учителями» (Дарья К., 1 курс). Психолого-педагогическое направление выбирают студенты, испытывающие трудности с профессиональным самоопределением, наличие опыта получения профессии, которая оказалась не интересной, не оправдала ожиданий, актуализирует потребность разобраться в себе: «Я давно интересуюсь психологией, обучение в вузе поможет мне лучше понять себя и научиться помогать другим людям» (Анна Л., 1 курс).

Для 8 студенток, выбравших образовательную траекторию «педагогический колледж – педагогический профиль в вузе», преемственность объясняется не только устойчивым интересом к профессии учителя, но и расширением карьерных возможностей: вузовский предметный профиль позволяет работать учителем, не только в начальном, но и в среднем и старшем звеньях, или – в случае с психолого-педагогическим профилем – освоить смежные профессии, востребованные в различных образовательных учреждениях. Пятеро опрошенных из данной группы подтвердили желание работать в педагогической сфере, где у них появилось больше вариантов самореализации. Только одна респондентка из 8 рассказала, что ее больше привлекает предметная составляющая, чем педагогическая: «Мне нравились эти предметы [русский язык и литература] со школьных

времени, хотелось получше в них разобраться, а потом пойти работать редактором в книжное издательство» (Любовь С., 4 курс). Четверо студенток, выбравших для себя педагогическое направление только в вузе, обучаются на 1-ом и 2-ом курсах и еще не определились с профессиональными планами, хотя не исключают возможности работы в школе. Пятеро опрошенных (41,7%) планируют получить дополнительное образование в смежной сфере: психологии, логопедии и уже потом определяться с будущей работой.

Различия обучения в колледже и вузе

В интервью также затрагивались вопросы о различиях в обучении в колледже и вузе. Большинство опрошенных, особенно студенты младших курсов, подчеркивают, в первую очередь, различия в объемах теоретического и практического обучения и сроках включения практики в учебный процесс. «В колледже было много практики с детьми, начиная с первого курса. В университете акцент направлен на теорию» (Елена М., 1 курс). При этом отмечается более высокий уровень знаний, их системность. «Обучение в вузе наиболее широко охватывает все стороны выбранного направления и специальности» (Виктория С., 3 курс). Студенты, получившие в колледже педагогическое образование, отметили, что часть информации по педагогическим, психологическим и методическим дисциплинам, преподаваемым в вузе, им уже знакома. Также студенты 4 курса (3 человека) отметили, сформированные в колледже навыки планирования и ведения уроков, помогли им при прохождении педагогических практик в вузе. Все опрошенные студенты удовлетворены получаемым в вузе образованием, отмечают большой объем знаний, высокий уровень профессорско-преподавательского состава. Половина опрошенных имеет отличную успеваемость, четверо – преимущественно хорошие оценки, только двое определяют свою успеваемость как среднюю. В одном интервью отмечается, что образование в вузе «помогает освоить выбранную специальность, обобщить свой педагогический опыт» (Мария Р., 4 курс). То есть наличие опыта практической деятельности положительно влияет на усвоение теоретических знаний.

Таблица 2.

**Результаты интервью студентов, выпускников СПО, обучающихся
на педагогических направлениях подготовки**

Вопросы	Варианты ответов	Кол-во ответов
Поступили в колледж	после 9 класса	58,3%
	после 11 класса	41,7%
Образование в колледже	педагогическое	66,7%
	непедагогическое	33,3%
Причины поступления в колледж	желание получить профессию	33,3%
	желание начать работать и иметь доход	16,7%
	нежелание учиться в школе	41,7%
	боязнь сдавать ЕГЭ	16,7%
Причины выбора специальности в колледже (педагогической)	интерес к профессии, желание работать с детьми	58,3%
	пример родственников, школьных учителей	33,3%
	качественное образование	33,3%
	престиж профессии	25%
Причины выбора специальности в колледже (непедагогической)	удобство поступления, близость к дому	25%
	интерес к профессии	16,7%
	интерес к профессии сохранился	66,7%
Отношение к полученной в колледже специальности	интерес к профессии снизился	33,3%
	удовлетворенность качеством образования	75%
	неудовлетворенность качеством образования	25%
	удовлетворительная	8,3%
Успеваемость в колледже	отличная (красный диплом)	33,3%
	хорошая и отличная	41,7%
	хорошая	16,7%
	удовлетворительная	8,3%
Планы поступления в вуз	планировали поступить в вуз после колледжа	100%
Причины поступления на очное обучение	желание получить хорошее образование	83,3%
	экономические причины	50%
	включение в студенческую жизнь	58,3%
Причины выбора педагогического направления подготовки	преемственность, связанная с интересом к профессии	66,7%
	желание получить новую (смежную) специальность	75%
	интерес к предметному профилю	58,3%
Планы работы после вуза	работать в сфере образования	41,7%
	работать в другой сфере	8,3%
	еще не определились	50%
Сравнение обучения в колледже и вузе	колледж дал хорошую методическую подготовку за счет большого количества практики	66,7%
	вуз дает более системное, глубокое образование	58,3%
Успеваемость в вузе	хорошая и отличная	58,3%
	хорошая	16,7%
	удовлетворительная	25%

Также в интервью выяснялось, каким образом опыт обучения в колледже повлиял на процесс адаптации к обучению в вузе. Большинство (83,3%) студенток, особенно с хорошей успеваемостью, заявили, что не испытывали сложностей, и воспринимают период обучения в колледже как подготовку к обучению в вузе, которая облегчает адаптацию к новой самостоятельной жизни. Только одна студентка отметила, что ей пришлось перестраиваться на вузовские правила, что заняло некоторое время. На наш взгляд, такой ответ связан скорее с личностными особенностями опрашиваемой: интровертированностью и неуверенностью в себе, а также ситуацией смены места жительства при поступлении в вуз. То есть наши результаты не выявили наличия каких-либо академических или психологических сложностей, которые отмечаются у «транзитных» студентов по сравнению с теми, кто поступил после школы [14].

Данные нашего исследования относительно успеваемости лишь отчасти согласуются с результатами о более низких академических оценках транзитной группы студентов на младших курсах, полученными исследователями [21]. По нашему мнению, это может быть связано с тем, что большинство наших респондентов – выпускники педагогических колледжей, и уже изучили в колледже не только дисциплины общекультурного блока, но и общепрофессиональные дисциплины, включая предметы психолого-педагогического цикла, преподаваемые на младших курсах вуза. Те же студенты, которые пришли не из педагогических колледжей, действительно демонстрируют невысокие показатели в обучении на младших курсах.

Основные результаты интервью представлены в сводной таблице 2.

Заключение

1. Выбор транзитной образовательной траектории студентами, получающими педагогическое образование по очной форме обучения, был запланированным, но имел разные основания, обусловленные как территориальными и экономическими причинами, так и личностными мотивами, связанными с оценкой своих образова-

тельных возможностей, образовательными планами и профессиональными предпочтениями.

2. Социально-демографические и образовательные характеристики изучаемых нами студентов в целом согласуются с данными исследований о том, какие студенты колледжей выбирают продолжение обучения в вузе: девушки, из семей среднего достатка, проживающие в регионе получения образования, обучающиеся по социально-гуманитарному или педагогическому профилю, имеющие высокую успеваемость и выбирающие направление подготовки как продолжение ранее полученной специальности.

3. Выбор педагогического образования связан с интересом и положительным отношением к профессии, семейными традициями и примером школьных учителей, тогда как выбор экономических и управленческих специальностей обусловлен внешними мотивами престижа и удобства поступления. Внутренняя мотивация оказывает существенное влияние не только на выбор специальности в колледже, но и на смену направления подготовки при поступлении в вуз.

4. Причины предпочтения очной формы обучения обусловлены различными факторами, как личностного, так и экономического характера, среди которых доминирующей является внутренняя мотивация интереса к изучаемой предметной сфере и желание стать высококвалифицированным специалистом.

5. Существенным фактором, определяющим содержательные характеристики учебной деятельности и определенность в профессиональном выборе студентов, является преемственность специальности колледжа и вузовского направления подготовки, придающая траектории «колледж-вуз» осмысленность, личностную значимость, ориентацию на профессиональное развитие и трудоустройство по выбранной специальности. Отсутствие преемственности чаще свидетельствует о сложностях в профессиональном выборе, незаконченности профессионального самоопределения, его отложенном характере.

6. Выпускники колледжа преимущественно положительно воспринимают свой учебно-профессиональный опыт, полученный в колледже, используют его в теоретическом и практическом обучении.

Список литературы

1. Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 66-91. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-66-91>
2. Выпускники среднего профессионального образования на российском рынке труда: докл. к XXIV Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. / науч. ред. С.Ю. Рошин. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 148 с.
3. Капелюшников Р.И. Отдача от образования в России: ниже некуда? // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 37-68. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-37-68>.
4. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 34-44. <https://doi.org/10.7868/s0132162518030030>
5. Коротких Е.В. Образовательно-карьерные траектории «транзитных» студентов: «колледж – вуз» // Экономическая социология. 2024. Т. 25. № 2. С. 88-113. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2024-2-88-119>
6. Кремень Ф.М., Кремень С.А. Особенности карьерных ориентаций студентов - будущих педагогов заочной формы обучения // Мир психологии. 2023. Т. 4(115). С. 276-285. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_4_276
7. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Региональная дифференциация доступности высшего образования в России. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 68 с.
8. Мальцева В.А., Сальникова И.Е., Шабалин А.И. Вместо университета – в колледж: что приводит успевающих одиннадцатиклассников в СПО? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 45-66. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2090>
9. Мальцева В.А., Шабалин А.И. Не-обходной маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 10–42. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>

10. Павленко Е.С. Культурные паттерны образовательных решений российской молодежи на примере поступления в колледж // Вопросы образования. 2023. № 4. P. 179–206. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-17219>
11. Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналитический доклад / Ф.Ф. Дудырев, К.В. Анисимова, И.А. Артемьев и др. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 100 с.
12. Татьяна Голикова: более 60 % выпускников девярых классов выбирают СПО. Сайт Российского Союза ректоров (5.04.2024). URL: <https://rsr-online.ru/news/2024/4/5/tatyana-golikova-bolee-60-vypusknikov-devyatyh-klassov-vybirayut-spo/> (дата обращения 12.07.2024).
13. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // Экономическая социология. 2018. Т. 19. № 5. С. 66–89. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2018-5-66-89>
14. Chen W., Lin Y., Yu X., Zheng W., Wu S., Huang M., Chen W., Zhou S. The Relationship between Bicultural Identity Integration, Self-Esteem, Academic Resilience, Interaction Anxiousness, and School Belonging among University Students with Vocational Qualifications // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. No. 6. P. 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063632>
15. Cunninghame I., Costello D., Trinidad S. Issues and trends for low socioeconomic status background and first-in-family students. In S. Trinidad & J. Phillimore (Eds.), Facilitating student equity in Australian higher education. NCSEHE, 2016. P. 4-13.
16. Geoghegan A. Changing career to teaching? The influential factors which motivate Irish career change teachers to choose teaching as a new career // Irish Educational Studies. 2023. Vol. 42. No. 4. P. 805–824. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260809>
17. Gorard S., See B., Davies P. The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation. York: Joseph Rowntree Foundation, 2012. 103 p.
18. Haltia N., Isopahkala-Bouret U., Jauhiainen A. The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study

- experiences // European Educational Research Journal. 2022. Vol. 21. No. 3. P. 541-558. <https://doi.org/10.1177/1474904121996265>
19. Hayward G., Hoelscher M. The Use of Large-Scale Administrative Data Sets to Monitor Progression from Vocational Education and Training into Higher Education in the UK: possibilities and methodological challenges // Research in Comparative and International Education. 2011. Vol. 6. No. 3. P. 316-329.
20. Katartzi E., Hayward G. Transitions to higher education: the case of students with vocational background // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 45. No. 12. P. 2371–2381. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1610866>
21. Li I.W., Jackson D., Carroll D.R. Influence of equity group status and entry pathway on academic outcomes in higher education // Journal of Higher Education Policy and Management. 2023. Vol. 45. No. 2. P. 140–159. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2180163>
22. Walther A., Plug, W. Transitions from school to work in Europe: de-standardization and policy trends // New directions for child and adolescent development. 2006. No. 113. P. 77-90.
23. Yang D.F., Catterall J., Davis J. Supporting new students from vocational education and training: Finding a reusable solution to address recurring learning difficulties in e-learning // Australasian Journal of Educational Technology. 2013. Vol. 29. No. 5. P. 640-650.

References

1. Aleksandrov D.A., Tenisheva K.A., Savelyeva S.S. “No-Risk Mobility: Through College to University”. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2015, no. 3, pp. 66-91. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-66-91>
2. *Graduates of secondary vocational education in the Russian labor market: report to the XXIV Yasiskaya (April) international scientific conf. on the problems of economic and social development, Moscow, 2023 / scientific editor S.Yu. Roshchin. Moscow: HSE University Publ., 2023, 148 p.*
3. Kapelyushnikov R.I. Returns to education in Russia: Nowhere below? *Voprosy ekonomiki* [Economic issues], 2021, no. 8, pp. 37-68. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-37-68>

4. Konstantinovsky D.L., Popova E.S. Russian secondary professional education: demand and specificity of choice. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2018, no. 3, pp. 34-44. <https://doi.org/10.7868/s0132162518030030>
5. Korotkikh E.V. Educational and career trajectories of “transit” students: “college - university”. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya* [Journal of Economic Sociology], 2024, vol. 25, no. 2, pp. 88-119. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2024-2-88-119>
6. Kremen F.M., Kremen S.A. Features of career orientations of students - future teachers of correspondence courses. *Mir psikhologii* [The World of psychology], 2023, vol. 4(115), pp. 276-285. https://doi.org/10.5194/4/20738528_2023_4_276
7. Malinovsky S.S., Shibanova E.Yu. *Regional differentiation of the accessibility of higher education in Russia*. Moscow: HSE University Publ., 2020, 68 p.
8. Maltseva V.A., Salnikova I.E., Shabalin A.I. Vocational School Instead of a University: What Brings Successful Eleventh-Graders to Vocational Education? *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 2022, no. 3, pp. 45-66. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2090>
9. Maltseva V.A., Shabalin A.I. The Non-Bypass Trajectory, or The Boom in Demand for TVET in Russia. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2021, no. 2, pp. 10-42. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>
10. Pavlenko E.S. Russian Youth Educational Choice Cultural Patterns: The Case of VET Choice. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2023, no. 4, pp. 179-206. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-17219>
11. *Secondary vocational education in Russia: a resource for economic development and human capital formation: analytical report* / F.F. Dudyrev, K.V. Anisimov, I.A. Artemyev, et al. Moscow: HSE University Publ., 2022, 100 p.
12. *Tatyana Golikova: more than 60% of ninth-grade graduates choose secondary vocational education*. Website of the Russian Union of Rectors

- (April 5, 2024). URL: <https://rsr-online.ru/news/2024/4/5/tatyana-golikova-bolee-60-vypusnikov-devyatyh-klassov-vybirayut-spo/>
13. Khavenson T.E., Chirkina T.A. Effectively Maintained Inequality. The Choice of Postsecondary Educational Trajectory in Russia. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya* [Journal of Economic Sociology], 2018, vol. 19, no. 5, pp. 66-89. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2018-5-66-89>
 14. Chen W., Lin Y., Yu X., Zheng W., Wu S., Huang M., Chen W., Zhou S. The Relationship between Bicultural Identity Integration, Self-Esteem, Academic Resilience, Interaction Anxiousness, and School Belonging among University Students with Vocational Qualifications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, vol. 19, no. 6, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063632>
 15. Cunninghame I., Costello D., Trinidad S. Issues and trends for low socioeconomic status background and first-in-family students. In S. Trinidad & J. Phillimore (Eds.), *Facilitating student equity in Australian higher education*. NCSEHE, 2016, pp. 4-13.
 16. Geoghegan A. Changing career to teaching? The influential factors which motivate Irish career change teachers to choose teaching as a new career. *Irish Educational Studies*, 2023, vol. 42, no. 4, pp. 805–824. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260809>
 17. Gorard S., See B., Davies P. *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. York: Joseph Rowntree Foundation, 2012, 103 p.
 18. Haltia N., Isopahkala-Bouret U., Jauhiainen A. The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European Educational Research Journal*, 2022, vol. 21, no. 3, pp. 541-558. <https://doi.org/10.1177/1474904121996265>
 19. Hayward G., Hoelscher M. The Use of Large-Scale Administrative Data Sets to Monitor Progression from Vocational Education and Training into Higher Education in the UK: possibilities and methodological challenges. *Research in Comparative and International Education*, 2011, vol. 6, no. 3, pp. 316-329.
 20. Katartzi E., Hayward G. Transitions to higher education: the case of students with vocational background. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 45, no. 12, pp. 2371-2381. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1610866>

21. Li I.W., Jackson D., Carroll D.R. Influence of equity group status and entry pathway on academic outcomes in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2023, vol. 45, no. 2, pp. 140-159. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2180163>
22. Walther A., Plug, W. Transitions from school to work in Europe: de-standardization and policy trends. *New directions for child and adolescent development*, 2006, no. 113, pp. 77-90.
23. Yang D.F., Catterall J., Davis J. Supporting new students from vocational education and training: Finding a reusable solution to address recurring learning difficulties in e-learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2013, vol. 29, no. 5, pp. 640-650.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кремень Сергей Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии
Смоленский государственный университет
ул. Пржевальского, 4, г. Смоленск, 214000, Российская Федерация
skremen@yandex.ru

Кремень Фаина Маратовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы
Смоленский государственный университет
ул. Пржевальского, 4, г. Смоленск, 214000, Российская Федерация
fmkremen@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Sergei A. Kremen, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy & Psychology
Smolensk State University
4, Przhevalskogo Str., Smolensk, 214000, Russian Federation
skremen@yandex.ru
SPIN-code: 6115-0050

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>

ResearcherID: X-8871-2018

Scopus Author ID: 57220835681

Academia.edu: <https://smolgu.academia.edu/SergeyKremen>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Sergei-Kremen>

Faina M. Kremen, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Social Work

Smolensk State University

4, Przheval'skogo Str., Smolensk, 214000, Russian Federation

fmkremen@gmail.com

SPIN-code: 4841-2980

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>

ResearcherID: AAR-6392-2020

Scopus Author ID: 57932898000

Academia.edu: <https://smolgu.academia.edu/FainaKremen>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Faina-Kremen>

Поступила 20.08.2024

После рецензирования 18.09.2024

Принята 30.09.2024

Received 20.08.2024

Revised 18.09.2024

Accepted 30.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-664
УДК 796.011.1



Научная статья

ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА РОССИЙСКОГО НОВОГО УНИВЕРСИТЕТА 2022-2023 УЧЕБНОГО ГОДА

*Г.Н. Любимова, А.В. Курбатов, А.А. Сафонов,
С.С. Гулич, А.Н. Ксенофонтов*

Обоснование. Преподавателю необходимо анализировать и оперативно вносить изменения по дозировкам физической нагрузки в процессе занятия каждому студенту. При этом, внутри группы студенты различаются между собой по полу, возрасту, физической подготовленности, уровню здоровья. Такие различия затрудняют возможность четко увидеть индивидуальные особенности каждого студента и помочь раскрыть наилучшим образом свои физические данные, выбрать двигательный режим для улучшения своего здоровья.

Цель работы – рассчитать и проанализировать индекс физического здоровья студентов 1-х курсов 2023–2024 учебного года Российского нового университета в баллах для контроля их физического состояния на дисциплине «Физическая культура».

Материалы и методы. В исследовании использовались методики, тестовые и компьютерные программы, которыми располагает Ассоциация «Народный СпортПарк». Ассоциация «Народный СпортПарк» обладает патентом Российской Федерации № 2147208 на «Способ оценки резервов физического здоровья и работоспособности населения» и правом собственности компьютерной программы, обрабатывающей и оценивающей результаты тестирования различных категорий населения. Материалы исследования: данные 15 тестов следующих систем организма человека: сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной, нервной. В состав тестов входят измерения, как в состоянии относительного покоя, так и

в динамике. Основной метод работы с полученными данными состоял в их статистической обработке и анализе ее результатов.

Результаты. В статье отражены результаты исследования сердечного ритма студентов-первокурсников, полученные посредством технических средств и регистрируемые в режиме реального времени.

Расчет индекса физического здоровья (ИФЗ) студентов 1-х курсов 2023–2024 учебного года показал следующее распределение:

- 34% студентов набрали от 3 до 3.9 балла из 6 максимальных и имеют удовлетворительный уровень здоровья и работоспособности;
- физическое состояние 41% первокурсников неудовлетворительное, что соответствует 2.0–2.9 балла из 6 максимального;
- 25% первокурсников имеют хороший и отличный уровень здоровья, что соответствует 4–6 баллов;
- у 75% первокурсников качество здоровья требует изменения, и контроль со стороны специалистов максимальным.

Ключевые слова: контроль здоровья; физическая культура; индекс физического здоровья; здоровье студентов

Для цитирования. Любимова Г.Н., Курбатов А.В., Сафонов А.А., Гулич С.С., Ксенофонтов А.Н. Физическое здоровье студентов 1 курса Российского нового университета 2022-2023 учебного года // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 710-727. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-664

Original article

PHYSICAL HEALTH OF THE 1ST YEAR STUDENTS OF THE 2022-2023 ACADEMIC YEAR

**G.N. Lyubimova, A.V. Kurbatov, A.A. Safonov,
S.S. Gulih, A.N. Ksenofontov**

Background. The teacher needs to analyse and promptly make changes in each student's dosage of physical activity in the class. At the same

time, students within the group differ from each other in gender, age, physical fitness and health level. Such differences make it difficult to clearly discern the individual characteristics of every student and thus to help them develop their physical data in the best way, choose a proper motor regime to improve their health.

The aim of the work is to calculate and analyse the physical health index for 1st-year students of the 2023-2024 academic year at the Russian New University in scores in order to control their physical condition in the discipline “Physical Culture”.

Materials and methods. The survey used the methods, tests and computer programmes developed by the Association “People’s Sports Park”. The Association “People’s Sports Park” has a patent of the Russian Federation No. 2147208 for the “Method of assessing physical health reserves and working capacity of the population” and the ownership right to the computer programme processing and evaluating testing results for different categories of the population. Materials of the research: data from 15 tests for the following human body systems: cardiovascular, respiratory, muscular, nervous. The tests include measurements made both in the state of relative dormancy and in dynamics. The main method of working with the obtained data was their statistical processing and analysis of its results.

Results. The article reflects the findings of the study of the first-year students’ heart rhythm obtained with the use of technical means and recorded in real time.

The calculation of the physical health index (PHI) of the first-year students made in the 2023-2024 academic year showed the following distribution:

- 34% of the students scored between 3 and 3.9 out of 6 points maximum and have a satisfactory level of health and performance ability;
- 41% of the first-year students have an unsatisfactory physical condition, which corresponds to 2.0-2.9 points out of 6 maximum;
- 25% of the first-year students have good and excellent health levels, which corresponds to 4-6 points;
- 75% of the first-year students have a quality of health that requires perfection and maximum control by specialists.

Keywords: *health control; physical culture; physical health index; students' health*

For citation. *Lyubimova G.N., Kurbatov A.V., Safonov A.A., Gulih S.S., Ksenofontov A.N. Physical Health of the 1st Year Students of the 2022-2023 Academic Year. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 710-727. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-664*

Введение

Третий год кафедра физического воспитания АНО ВО РосНОУ (Российский новый университет) изучает общие показатели здоровья первокурсников. Такие данные нуждаются в быстрой обработке, чтобы преподаватель в начале учебного года смог их использовать, увеличив возможности процесса обучения, при этом эффективно решая задачи физической культуры без негативных последствий для здоровья, экономя время для смены мощности физической нагрузки [18; 20]. Подбор физической нагрузки – необходимое умение преподавателя для принятия оптимальных решений в различных учебных ситуациях [6; 15; 17]. Применение компьютерных технологий в учебном процессе дисциплины «Физическая культура» позволяет выявить «неблагополучную» реакцию со стороны сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку и рекомендовать студенту обратиться к врачу для полного обследования [3].

Обзор данных научных работ российских и зарубежных исследователей показал:

- положительное применение беспроводных датчиков в процессе двигательной деятельности [2; 11; 19];
- показатели частоты сердечных сокращений (ЧСС) по-прежнему остаются наиболее значимыми для определения возможностей человека во время физической нагрузки [4]. В последнее время на рынке появились простые устройства для регистрации ЧСС, которые могут применяться при двигательной деятельности и в период восстановления [5; 7; 14].

Многие специалисты в области физической культуры и спорта проводят исследования с применением дистанционных карди-

одатчиков для построения эффективных занятий, анализа уровня здоровья. Эксперимент, проведенный в Национальном государственном Университете физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, показал эффективность применения инновационной программы и аппаратуры PolarTeamPro. С помощью такого обследования упрощается анализ проделанной тренировочной работы, а тренер получает полную характеристику динамики ЧСС для каждого спортсмена в ходе тренировочного занятия [4]. Для оценки ЧСС в различных пульсовых зонах двигательной активности студентов провели исследование с применением нагрудного пульсометра Polar H10 Ю.В. Яковлев и др. [16]. В режиме реального времени авторами проводился анализ рабочей пульсовой зоны. В Уральском государственном университете путей сообщения применение компьютерной технологии «Ведущие физические способности» позволило изменить внутреннее содержание занятий и создать благоприятные педагогические условия для направленного развития личности и формирования необходимых компетенций студентов. Коллектив авторов сибирских вузов использовали пульсометр Polar V800 для разработки методики контроля функционального состояния организма студентов [12]. Нормативы и цифровые индикаторы функционального состояния кардиореспираторной системы с помощью нагрудного устройства для контроля над выполнением теста и съема биометрических параметров со встроенным модулем беспроводной связи исследовали В.А. Орлов, О.В. Стрижакова, О.Б. Фетисов, О.И. Самусенков. Авторы отмечают, что выполнение нагрузочных тестов на степ-платформах с использованием строго дозированной нагрузки и регистрацией ЧСС является доступным и надежным методом контроля функциональных резервов и здоровья сердечно-сосудистой системы (ССС), аппарата легочного и клеточного дыхания и рекомендуют эту методику для включения в образовательный стандарт по физической культуре в школах и университетах [9]. Таким образом, вычисление индекса физического здоровья (ИФЗ) с применением дистанционных кардиодатчиков в учебном процессе дисциплины физическая культура является актуальным.

В нашей работе мы поставили следующую цель – рассчитать ИФЗ для контроля здоровья студентов 1-го курса 2023-2024 учебного года в Российском новом университете (г. Москва) с учетом пола и возраста, применив нагрудный датчик Polar H10.

Материалы и методы исследования

В 2022-2023 учебном году мы протестировали 349 первокурсников РосНОУ. Из них 172 человека – (49,2%) и 177 – девушки (50,7%). Средний возраст обследованных – 18 лет (57,3%).

Обследование студентов с применением датчиков осуществлялось на добровольной основе при наличии медицинского документа.

Основной метод работы с полученными данными состоял в их статистической обработке и анализе ее результатов.

Оборудование и программное обеспечение: PolarElectroOy. Polar H10 – высокоточный датчик частоты сердечных сокращений, который поставляется с нагрудным ремнем PolarPro. PolarTeamSolution – приложение от Polar для командных видов спорта и групповых тренировок.

Для обработки результатов обследования наших студентов мы использовали следующие материалы: данные функционально-нагрузочных тестов, показатели сердечно-сосудистой системы, показатели физического состояния и физической подготовленности. Вычисление интегрального уровня соматического здоровья осуществлялось с помощью информационно-компьютерной технологии «Навигатор здоровья». Достоинством выбранной нами методики является простота вычисления, позволяющая оценить резервные возможности организма. Методика подходит для студентов с различным уровнем физической подготовленности, пола и возраста [1; 8; 10].

Результаты исследований и обсуждение

Средний ИФЗ первокурсников составил 3.2 балла. Распределение ИФЗ по полу выявило меньшее значение у девушек – 3.1 балла. У юношей ИФЗ больше на 0.2 балла и составил 3.3 балла. (см. табл. 1).

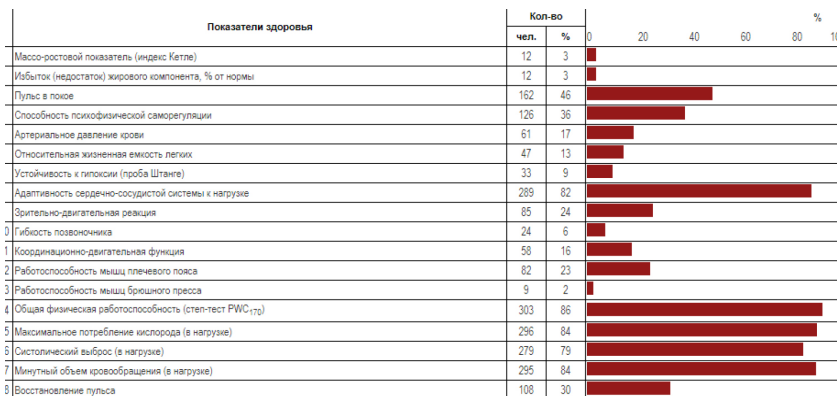
Выше 5 баллов набрали 2% студентов. 18% первокурсников имеют ИФЗ в диапазоне 4-4.9 балла. 34% оказались в средней зоне индекса. Большинство юношей и девушек первого курса (41%) не вышли из диапазона 2-2.9 балла. Менее двух баллов было у 4% студентов (см. табл. 1).

Таблица 1.

Распределение по шкале ИФЗ студентов 1 курса РосНОУ
2022-2023 учебного года

Уровень, баллов	Качественная оценка уровня здоровья	Кол-во		диаграмма %-го распределения			
		чел.	%	25	50	75	100
5,0 и выше	Отличный уровень резервов здоровья и работоспособности, близкий к эталону для своего возраста. Поддерживайте активный и здоровый образ жизни.	7	2				
4,0 - 4,9	Хорошее функциональное состояние, высокий уровень резервов здоровья и работоспособности надежно защищают от стрессов и негативных воздействий окружающей среды.	63	18				
3,0 - 3,9	Удовлетворительный уровень резервов здоровья и работоспособности. Наличие отдельных «слабых» звеньев в системе жизнеобеспечения требует активизации жизненного стиля.	119	34				
2,0 - 2,9	Неудовлетворительное общее состояние организма, наличие нескольких «слабых» систем жизнеобеспечения ограничивают работоспособность и сказываются на самочувствии.	146	41				
1,0 - 1,9	Низкий уровень резервов здоровья и работоспособности, плохая защищенность от стрессов, утомления, негативных воздействий окружающей среды. Явная недооценка собственного здоровья.	14	4				
0,1 - 0,9	Очень плохое функциональное состояние, отсутствие выраженных адаптационных резервов, высокая утомляемость, низкая работоспособность. Необходимо перестроить отношение к собственному здоровью.	0	0				

Количество и процент обследованных, имеющих оценку показателей здоровья менее 3 баллов из 6 возможных представлен на рис. 1. Показатели здоровья, представленные в первом столбике, учитываются при расчете ИФЗ.



24-03-18

НПП "Навигатор здоровья", 109396, Москва, Высотный проезд, 2/5,
obrabotka@health-navigator.ru, www.health-navigator.ru

Версия

Рис. 1. Количество и процент обследованных, имеющих оценку показателей менее 3 баллов

Как видно из рисунка, больше 80% студентов из общей выборки имеют низкие оценки по следующим показателям: максимальное потребление кислорода (МПК), минутный объем кровообращения (МОК), систолический выброс (СВ). Такие результаты обеспечивают низкую адаптивность ССС к физической нагрузке и невысокую общую физическую работоспособность (см. рис. 1). У 108 человек (30% от общего числа респондентов) пульс плохо восстанавливается. Пульс в покое не соответствует возрастным нормам у 162 первокурсников (46%). 126 студента не обладают психической саморегуляцией (36% выборки). Как видно из рис. 1, артериальное давление (АД) у 17% обследованных нестабильно, жизненная емкость легких (ЖЕЛ) у 47 человек выше нормы, что соответствует 13% обследованных. Плохая зрительно-двигательная реакция у 82 юношей и девушек, недостаточная координация у 58 человек, что соответствует 24% и 16% (см. рис. 1). 23% первокурсника имеют низкие показатели теста на мышцы верхнего плечевого пояса. Работоспособность мышц брюшного пресса, напротив, хорошая у большинства первокурсников. Также у наших студентов в пределах нормы гибкость позвоночника, хорошая устойчивость к гипоксии, массо-ростовой показатель (см. рис. 1).

Как видно из таблицы 2, наименьший индекс здоровья – у 19-летних девушек, наибольший – у 17-летних юношей. Общее количество 17-летних первокурсников – 98 человек (28%), 18-летних юношей и девушек было 200 человек (57,3%), 19-летних – 42 человека (14,7%).

Таблица 2.

Обобщенные данные студентов первого курса

Возраст	<i>Девушки – средний ИФЗ 3.1.</i>		<i>Юноши – средний ИФЗ 3.3.</i>	
	Количество обследованных	Индекс физического здоровья (баллы)	Количество обследованных	Индекс физического здоровья (баллы)
17	53	3.3	45	3.4
18	95	3.0	105	3.2
19-22	21	2.9	21	3.3

Ниже представляем следующие особенности функционального состояния и физической подготовленности студентов-первокурсников, выявленные в нашем исследовании. 95 девушек было в возрасте 18 лет. Средний индекс в этой подгруппе составил 3.0. Адаптивность сердечно-сосудистой системы к физической нагрузке практически у всей группы не соответствует возрастным стандартам. Такие показатели, как МПК, МОК, СВ у 85% обследованных имеют оценку ниже трех. Большинство 18-летних молодых людей не выдерживают физическую нагрузку. При этом у 50% пульс в покое не соответствует возрастному эталону. Также 50% обследованных показали низкую способность к психической саморегуляции. Данная возрастная подгруппа показала хорошие результаты теста на гибкость и подъем туловища за 30 сек.

19-летние девушки набрали менее трех баллов по таким параметрам как, адаптивность сердечно-сосудистой системы к нагрузке. У них низкие значения МОК, МПК, СВ. Пульс не смог восстановиться у 47% обследованных. 42% не смогли выполнить тест на психофизиорегуляцию. У 42% первокурсниц мышцы верхнего плечевого пояса недостаточно развиты.

Статистика отклонений параметров 17-летних студентов показала, что у 68% низкая адаптивность к физическим нагрузкам, 77% не

справились со степ-тестом. У большинства низкие показатели МОК, СВ, МПК. Среди 17-летних 35% имеют завышенный пульс, также у них данный параметр не восстановился после физической нагрузки. В данной возрастной группе хорошо развиты мышцы плечевого и брюшного пресса. Такие физические качества, как гибкость и координация только плохо развиты у 5 юношей (11%). 18 человек (40%) не справились с тестом «ловля мяча». Пробу Штанге выполнили все 17-летние студенты.

90% юношей в возрасте 18 лет показали низкий балл менее 3 баллов из 6 возможных по таким параметрам, как МОК, СВ, МПК. У них же общая физическая работоспособность не соответствует возрастным данным и не проявляется адаптация к физическим нагрузкам. Пульс в покое выше возрастной модели. Мышцы плечевого пояса и брюшные мышцы у 18-летних юношей развиты в соответствии с возрастом. 10% не справились с тестом на гибкость и координацию. С тестом на зрительно-двигательную реакцию не справились 30% первокурсников, 37% не справляются с психической регуляцией.

В возрастной группе от 19-22 лет процент обследованных, имеющих оценку показателя адаптации к физической нагрузке менее 3 баллов из 6 возможных, выявлен у 90% обучающихся. При этом у 71% мужчин пульс в покое выше нормы. Восстановление пульса после физической нагрузки произошло у 33% обследованных нами первокурсников. Способностью к психической саморегуляции обладают 60%. Зрительно-двигательная реакция в норме у 70% данной возрастной категории. Проба Штанге и ЖЕЛ в норме почти у всех. Хорошие показатели в данной подгруппе по следующим данным: мышцы брюшного пресса, гибкость позвоночника, ловкость, мышцы плечевого пояса также соответствуют возрастным моделям.

Анализ ИФЗ позволил получить полную информацию о физическом и функциональном состоянии студентов первокурсников, что поможет преподавателю качественно вносить изменения по дозировкам физической нагрузки в процессе занятия с учетом пола, возраста, физической подготовленности. Данные уровня здоровья будут

учитываться при формировании групп по спортивным интересам (спортивные секции) на втором и последующих курсах.

Использование во время двигательной деятельности беспроводных кардиодатчиков позволяет предотвратить физические перегрузки, а именно:

- возможен контроль пульса в режиме реального времени как отдельно взятого индивида, так и всей группы;

- провести детальный анализ результатов тренировки, т.е. какая нагрузка была малой или наоборот слишком завышенной.

- определить пульсовую зону, характерную для данного индивида и выполнить упражнения с требуемой интенсивностью.

Заключение

1. Студенту-первокурснику важно подобрать вид деятельности, необходимый для проявления его физических способностей. Для максимального развития его физических качеств применение приборов с измерением частоты сердечных сокращений на занятиях по физической культуре является необходимостью. Тем самым, у преподавателя будет возможность применить принцип индивидуализации.

2. Средний ИФЗ первокурсников 2022-2023 учебного года Российского нового университета (г. Москва) составил 3.2. балла. ИФЗ девушек меньше, чем у юношей, и составил 3.1. балла. У юношей ИФЗ больше на 0.2 балла и составил 3.3. балла.

3. Наименьший индекс здоровья у 19-летних девушек (2.9 балла), наибольший у 17-летних юношей (3,4 балла).

Список литературы

1. Ахметова М.Х., Магсумов Т.А. Формирование экологической компетентности учащейся молодежи в социально-активной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 2(23). С. 196-200.
2. Епанчинцева А.И., Бакаев М.А. Моделирование результатов легкоатлетов на основе электронного мониторинга пульсовых показателей // International Journal of Open Information Technologies. 2022. Vol. 10, No. 11. P. 4-9.

3. Корольчук А.А. Новые технологии контроля пульса в режиме реального времени // Консилиум. 2013. № 3. С. 78-80.
4. Курамшин Ю.Ф., Каргин А.В. Использование инновационной системы POLARTEAMPRO в учебно-тренировочном процессе юных пловцов // XI Международный Конгресс «Спорт, человек, здоровье» 26–28 апреля 2023 г., Санкт-Петербург, Россия: Материалы Конгресса / под ред. С.И. Петрова. Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2023. С. 503-505.
5. Магсумов Т.А., Смирнова А.В., Хасанова А.Р., Магсумова Р.А. Динамика морфофункциональных показателей мальчиков 8-15 лет г. Набережные Челны // В мире научных открытий. 2017. Т. 9, № 1. С. 90-99. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-90-99>
6. Максимов А.Д., Блохина Н.В. Дозирование нагрузки в оздоровительной физической культуре // Международный студенческий научный вестник. 2023. № 1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21187>
7. Макунина О.А., Ботагариев Т.А., Быков Е.В. Показатели соматического здоровья студентов, занимающихся общей физической подготовкой // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2023. Т. 8, № 1. С. 94-100.
8. Орлов В.А., Фетисов О.Б., Стрижакова О.В. Индекс психофизического потенциала человека // Вестник спортивной науки. 2021. № 4. С. 59-63.
9. Орлов В.А., Стрижакова О.В., Фетисов О.Б., Самусенков О.И. Нормативы и цифровые индикаторы функционального состояния кардиореспираторной системы в технологии «Навигатор здоровья» // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2021. № 6. С. 75–86.
10. Орлов В.А., Стрижакова О.В., Фетисов О.Б. Квантификация резервов здоровья и работоспособности человека на основе «MINI-MAX» и комплекса показателей технологии «Навигатор здоровья» // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2021. №2. С. 58-64.
11. Оценка возможности применения смарт-трекеров в составе телемедицинских систем для удаленного мониторинга общего состояния здоровья пациентов в режиме реального времени / И.В. Пospelova,

- И.В. Черепанова, Д.С. Брагин, В.Н. Серебрякова // Изв. вузов России. Радиоэлектроника. 2021. Т. 24, № 6. С. 71–83.
12. Усачева Е.В., Куликова О.М., Зухов А.С., Флянку И.П. Контроль функционального состояния с помощью пульсометра Polar V800 // Физиология спорта. 2022. № 6. С. 35-37.
13. Усольцева С.Л., Ашастин Б.В. Компьютерные технологии в развитии ведущих физических способностей студентов. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 11 (129). С.249-253.
14. Чедов К.В., Гавронина Г.А., Чедова Т.И. Физическая культура. Здоровый образ жизни: учебное пособие. Пермь, 2020. 128 с.
15. Физкультурно-оздоровительные технологии: учебное пособие для вузов / В.Л. Кондаков, А.А. Горелов, О.Г. Румба, Е.Н. Копейкина. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 334 с.
16. Яковлев Ю.В., Сигов Н.Д., Рогожников М.А., Романченко С.А. Применение монитора сердечного ритма в различных пульсовых зонах двигательной активности со студентами высших учебных заведений // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2023. № 4. С. 47-49.
17. Albert J.A. et al. Using Machine Learning to Predict Perceived Exertion During Resistance Training With Wearable Heart Rate and Movement Sensors // 2021 IEEE International Conference on Bioinformatics and Biomedicine (BIBM), Houston, TX, USA, 2021. P. 801-808. <https://doi.org/10.1109/BIBM52615.2021.9669577>
18. Feely C. et al. Providing explainable race-time predictions and training plan recommendations to marathon runners // Proceedings of the 14th ACM Conference on Recommender Systems (RecSys '20). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2020. P. 539-544. <https://doi.org/10.1145/3383313.3412220>
19. Liu Q. et al. Classification of runners' performance levels with concurrent prediction of biomechanical parameters using data from inertial measurement units // Journal of Biomechanics. 2020. No. 112(11). P. 110072. <https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2020.110072>
20. Waleriańczyk W., Stolarski M. Personality and sport performance: The role of perfectionism, Big Five traits, and anticipated performance in

predicting the results of distance running competitions // Personality and Individual Differences. 2020. No. 169(6). P. 109993169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109993>

References

1. Akhmetova M.Kh., Magsumov T.A. Formation of environmental competence of students in socially active activities. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2018, vol. 7, no. 2(23), pp. 196-200.
2. Epanchintseva A.I., Bakaev M.A. Modeling of athletes' results based on electronic monitoring of pulse indicators. *International Journal of Open Information Technologies*, 2022, vol. 10, no. 11, pp. 4-9.
3. Korolchuk A.A. New technologies for pulse monitoring in real time. *Konsilium* [Consilium], 2013, no. 3, pp. 78-80.
4. Kuramshin Yu.F., Kargin A.V. The use of the innovative POLARTEAM-PRO system in the educational and training process of young swimmers. In: XI International Congress "Sport, Man, Health" April 26-28, 2023, St. Petersburg, Russia: Materials of the Congress / edited by S.I. Petrov. St. Petersburg: Polytech Press, 2023, pp. 503-505.
5. Magsumov T.A., Smirnova A.V., Khasanova A.R., Magsumova R.A. Dynamics of morphofunctional parameters of boys aged 8-15 in Naberezhnye Chelny. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the world of scientific discoveries], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 90-99. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-90-99>
6. Maksimov A.D., Blokhina N.V. Load dosing in health-improving physical culture. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik* [International Student Scientific Bulletin], 2023, no. 1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21187>
7. Makunina O.A., Botagariev T.A., Bykov E.V. Indicators of the somatic health of students engaged in general physical training. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya* [Physical culture. Sport. Tourism. Motor recreation]. 2023, vol. 8, no. 1, pp. 94-100.
8. Orlov V.A., Fetisov O.B., Strizhakova O.V. Index of human psychophysical potential. *Vestnik sportivnoy nauki* [Bulletin of Sports Science], 2021, no. 4, pp. 59-63.

9. Orlov V.A., Strizhakova O.V., Fetisov O.B., Samusenkov O.I. Standards and digital indicators of the functional state of the cardiorespiratory system in the “Navigator of Health” technology. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy. Elektronnoe izdanie* [Bulletin of new medical technologies. Electronic edition], 2021, no. 6, pp. 75-86.
10. Orlov V.A., Strizhakova O.V., Fetisov O.B. Quantification of human health and performance reserves based on “MINI-MAX” and a set of indicators of the “Navigator of Health” technology. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy. Elektronnoe izdanie* [Bulletin of new medical technologies. Electronic edition], 2021, no. 2, pp. 58-64.
11. Assessment of the possibility of using smart trackers as part of telemedicine systems for remote monitoring of the general health of patients in real time / I.V. Pospelova, I.V. Cherepanova, D.S. Bragin, V.N. Serebryakova. *Izv. vuzov Rossii. Radioelektronika* [News of Russian universities. Radio electronics], 2021, vol. 24, no. 6, pp. 71-83.
12. Usacheva E.V., Kulikova O.M., Zukhov A.S., Flanku I.P. Control of the functional state using the Polar V800 heart rate monitor. *Fiziologiya sporta* [Physiology of sport], 2022, no. 6, pp. 35-37.
13. Usoltseva S.L., Ashastin B.V. Computer technologies in the development of students’ leading physical abilities. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the P.F. Lesgaft University], 2015, no. 11(129), pp. 249-253.
14. Chedov K.V., Gavronina G.A., Chedova T.I. Physical culture. Healthy lifestyle: a study guide. Perm, 2020, 128 p.
15. Physical culture and wellness technologies: a textbook for universities / V.L. Kondakov, A.A. Gorelov, O.G. Rumba, E.N. Kopeikina. Moscow: Yurait Publishing House, 2020, 334 p.
16. Yakovlev Yu.V., Sigov N.D., Rogozhnikov M.A., Romanchenko S.A. The use of a heart rate monitor in various pulse zones of motor activity with students of higher educational institutions. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical culture: upbringing, education, training], 2023, no. 4, pp. 47-49.
17. Albert J.A. et al. Using Machine Learning to Predict Perceived Exertion During Resistance Training With Wearable Heart Rate and Movement Sensors. In: 2021 IEEE International Conference on Bioinformatics and

- Biomedicine (BIBM), Houston, TX, USA, 2021, pp. 801-808. <https://doi.org/10.1109/BIBM52615.2021.9669577>
18. Feely C. et al. Providing explainable race-time predictions and training plan recommendations to marathon runners. In: Proceedings of the 14th ACM Conference on Recommender Systems (RecSys '20). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2020, pp. 539-544. <https://doi.org/10.1145/3383313.3412220>
19. Liu Q. et al. Classification of runners' performance levels with concurrent prediction of biomechanical parameters using data from inertial measurement units. *Journal of Biomechanics*, 2020, no. 112(11), pp. 110072. <https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2020.110072>
20. Waleriańczyk W., Stolarski M. Personality and sport performance: The role of perfectionism, Big Five traits, and anticipated performance in predicting the results of distance running competitions. *Personality and Individual Differences*, 2020, no. 169(6), pp. 109993-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109993>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Любимова Гузель Наилевна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания
Российский новый университет
ул. Радио, 22, г. Москва, 105005, Российская Федерация
guzel.lu@yandex.ru

Курбатов Андрей Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания
Российский новый университет
ул. Радио, 22, г. Москва, 105005, Российская Федерация
polina2003_2003@mail.ru

Сафонов Анатолий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания
Российский новый университет
ул. Радио, 22, г. Москва, 105005, Российская Федерация

Гулич Сергей Степанович, старший преподаватель кафедры физического воспитания

Российский новый университет

ул. Радио, 22, г. Москва, 105005, Российская Федерация

polina2003_2003@mail.ru

Ксенофонтов Александр Николаевич, старший преподаватель кафедры физического воспитания

Российский новый университет

ул. Радио, 22, г. Москва, 105005, Российская Федерация

DATA ABOUT THE AUTHORS

Guzel N. Lyubimova, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education

Russian New University

22, Radio Str., Moscow, 105005, Russian Federation

guzel.lu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3394-7367>

Andrei V. Kurbatov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education

Russian New University

22, Radio Str., Moscow, 105005, Russian Federation

polina2003_2003@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7638-3421>

Anatolii A. Safonov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education

Russian New University

22, Radio Str., Moscow, 105005, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7018-8120>

Seregei S. Gulich, Senior Lecturer of the Department of Physical Education

Russian New University

22, Radio Str., Moscow, 105005, Russian Federation

polina2003_2003@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1100-4889>

Aleksandr N. Ksenofontov, Senior Lecturer of the Department of Physical Education

Russian New University

22, Radio Str., Moscow, 105005, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3861-4924>

Поступила 01.08.2024

После рецензирования 02.09.2024

Принята 10.09.2024

Received 01.08.2024

Revised 02.09.2024

Accepted 10.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-550

УДК 159.9.07



Научная статья

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

С.А. Малегонова

Обоснование. В современной психологической науке вопрос о механизмах психологической адаптации личности в кризисных ситуациях стоит достаточно остро. На основании теоретического рассмотрения проблемы реализации задач по психологической адаптации личности автором работы доказывается плодотворность дальнейших научных разработок по поднятому в статье вопросу. Нет единства среди ученых по подходам к теоретическим моделям психологической адаптации личности в ситуации кризиса (в том числе ненормативного).

Цель. Провести теоретическое рассмотрение механизмов психологической адаптации личности в кризисных ситуациях.

Материалы и методы. Работа базируется на общенаучных методах исследования, среди которых центральными оказываются обобщение, систематизация, анализ и синтез. Автором статьи учитывается комплекс научных разработок, посвящённых теоретическим моделям психологической адаптации личности в кризисных ситуациях.

Результаты. В ходе исследования было установлено, что несмотря на глубоко научное осмысление проблемы психологической адаптации личности в кризисных ситуациях данный вопрос нуждается в дальнейшей разработке, в частности, в недостаточной степени внимание учёных сосредоточено на теоретических моделях преодоления адаптационных трудностей в процессе проживания ненормативных кризисных ситуаций. В связи с чем считаем необходимым внедрить в психологическую практику такой механизм,

как жизненная перспектива, выступающая одним из способов преодоления личностью адаптационных трудностей в ходе получения психологической поддержки со стороны специалиста-психолога.

Область применения результатов. Результаты исследования могут оказаться востребованными в дальнейших научных изысканиях в области психологической адаптации личности, а также при подготовке специалистов психологической сферы профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая адаптация; механизмы адаптации; теоретические модели психологической адаптации; кризисная ситуация; нормативная кризисная ситуация; ненормативная кризисная ситуация; жизненная перспектива

Для цитирования. Малегонова С.А. Механизмы психологической адаптации личности в кризисной ситуации // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 728-743. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-550

Original article

MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PERSONALITY IN A CRISIS SITUATION

S.A. Malegonova

Background. The question of the mechanisms of psychological adaptation of a person in crisis situations is quite acute in modern psychological science. Based on the theoretical consideration of the problem of the implementation of tasks for the psychological adaptation of personality, the author of the work proves the fruitfulness of further scientific developments on the issue raised in the article. There is no unity among scientists on approaches to theoretical models of psychological adaptation of a person in a crisis situation (including non-normative).

Purpose. Conduct a theoretical examination of the mechanisms of psychological adaptation of the individual in crisis situations.

Materials and methods. *The work is based on general scientific research methods, among which generalization, systematization, analysis and synthesis are central. The author of the article takes into account a complex of scientific developments devoted to theoretical models of psychological adaptation of the individual in crisis situations.*

Results. *During the study, it was found that despite a deeply scientific understanding of the problem of the mechanisms of psychological adaptation of the individual in crisis situations, this issue needs further development, in particular, the attention of scientists is insufficiently focused on theoretical models of overcoming adaptation difficulties in the process of living in non-normative crisis situations. In this connection, we consider it necessary to introduce into psychological practice such a mechanism as a life perspective, which is one of the ways for an individual to overcome adaptation difficulties while receiving psychological support from a psychologist.*

Further application of the obtained results. *The results of the study may be in demand in further scientific research in the field of psychological adaptation of the individual, as well as in the training of specialists in the psychological sphere of professional activity.*

Keywords: *psychological adaptation; adaptation mechanisms; theoretical models of psychological adaptation; crisis situation; normative crisis situation; non-normative crisis situation; life perspective*

For citation. *Malegonova S.A. Mechanisms of Psychological Adaptation of Personality in a Crisis Situation. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 728-743. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-550*

Введение

В современных условиях личность неизбежно сталкивается с целым рядом кризисных ситуаций, детерминированных внешними условиями. В настоящее время обращение к практикующему психологу становится нормой жизни, что даёт толчок к развитию идей о способах, методах и инструментах оказания психологической помощи и поддержки, в том числе в период проживания кризисных ситуаций. Под кризисной ситуацией в науке понимается особое пси-

хологическое состояние человека, вызванное его реакцией на определённые «угрозы со стороны внешней среды» и выражающееся во внутреннем эмоциональном дисбалансе [11, с. 146].

Ученые считают, что основным выходом из кризиса является адаптация, понимаемая в науке как процесс и результат «активного приспособления к условиям социальной среды» [6, с. 67]. Современная практическая психология, оперируя множеством инструментов и механизмов оказания психологической поддержки и помощи, всё ещё нуждается в расширении способов качественного влияния на протекание адаптационных процессов личности, проживающей кризисную ситуацию.

Следовательно, **цель статьи**: провести теоретическое рассмотрение механизмов психологической адаптации личности в кризисных ситуациях.

Названная цель детерминирует решение следующих **задач** исследования, заключающихся в:

1. выявлении разработанных на сегодняшний день теоретических моделей адаптации личности, проживающей кризисную ситуацию;
2. определении эффективных инструментов оптимизации психологической помощи при работе с лицами, находящимися в ситуации ненормативного кризиса;
3. описании такого психологического механизма, как жизненная перспектива;
4. формировании адаптационных возможностей личности, находящейся в ситуации кризиса.

Материалы и методы исследования

Методологической основой настоящей работы выступает теория психологической адаптации личности как неизбежного процесса при проживании кризисной ситуации и итога выхода из ненормативного кризиса.

Феномен психологической адаптации не обделён вниманием исследователей. Сущность понятия, его структура, а также механизмы,

позволяющие индивиду проживать период адаптации, рассмотрены в статьях Е. В. Карповой, С. Л. Свешниковой [3], О. С. Назаревич [6], И. А. Ральниковой, С. А. Малегоновой [11], И. Демченко и др. [15].

Проблемы возникновения и развития кризисных ситуаций глубоко изучены в работах И. А. Ральниковой [10], О. А. Рудаковой [12] и др. Вопросы, связанные с проживанием ненормативных кризисных ситуаций, освещены в трудах таких исследователей, как М. В. Белосов, Е. Ю. Пряжникова [1], Ю.С. Котельниковой [4]. Особенный интерес в последних публикациях, в частности, в трудах зарубежных исследователей, вызывают вопросы психологической адаптации в период пандемии, что также оказалось причиной проживания людьми ненормативного кризиса, что детерминировало активизацию специалистов-психологов в области поиска путей оказания необходимой помощи людям, испытывающим проблемы с психическим здоровьем [14, с. 604]. В статье учитываются разработанные на сегодняшний день теоретические модели психологической адаптации личности, находящейся в ситуации кризиса, характеризующиеся в работах А. А. Суханова [13], О. А. Пяткиной [9].

Согласно заявленной цели, а также определённым задачам работы в исследовании автором применяются такие общенаучные методы, как анализ, синтез, сравнение и систематизация, а также обобщение научных достижений по поднятому в статье вопросу.

Результаты исследования

Теоретические модели психологической адаптации личности в период кризиса

Современная психологическая мысль отличается достаточно глубокой степенью разработки вопроса об оказании необходимой помощи человеку, проживающему состояние кризиса. Как справедливо отмечается О. А. Рудаковой, без вмешательства специалиста-психолога в процесс проживания кризисной ситуации индивид может прийти к стадии дезадаптации, что в конечном счёте приведёт к «личностной и социальной дезинтеграции» [12, с. 424]. Недопущение данного обстоятельства детерминирует немалое число

научных публикаций, рассматривающих проблему поиска путей и способов оказания психологической помощи людям, оказавшимся в ситуации кризиса.

Среди теоретических моделей психологической адаптации, описанных в доступной нам научной литературе, были обнаружены несколько разработок, представляющих собой научный интерес:

- модель психологической адаптации личности А. А. Суханова [13].
- модель адаптационного поведения личности, представленная в работе О. А. Пяткиной [9].

В основание модели А. А. Суханова положен принцип уровневости психологической адаптации личности, а также компоненты этих уровней и показатели. Исследователем учтены три уровня психологической адаптации, среди которых социально-психологический, психический и психофизиологический. Первые два из обозначенных уровней А. А. Суханов подразделяет на компоненты (когнитивный, аффективный и эмоциональный). Исследователь, таким образом, демонстрирует связь всех обозначенных в модели уровней: психофизиологический уровень, показатели которого продиктованы состоянием внутренних особенностей индивида, его биологическими показателями, предоставляющими возможность накапливать необходимый «энергетический базис» [13, с. 152] – своеобразную «отправную точку» для запуска механизмов психологической адаптации. А это в свою очередь активизирует психические процессы, что позволяет человеку приспособливаться к внешним условиям среды, вызывающим психологический дисбаланс.

Модель психологической адаптации личности, разработанная А. А. Сухановым, направлена на работу с людьми, проживающими в неблагоприятных климатических условиях, однако может иметь применение и при осуществлении психологической поддержки тех лиц, что оказались в ситуации кризиса.

В основу теоретической модели, автором которой является О. А. Пяткина, положена идея адаптированности личности. Основными критериями адаптированности автор исследования считает должную степень сформированности всего многообразия личностных

черт индивида; наличие определённых конкретных жизненных установок, целей, планов и средств, необходимых для их реализации. Кроме того, автором указывается, что детерминантой адаптированности личности в условиях возникновения кризисных ситуаций оказывается «удовлетворенность отношениями в жизненно значимых сферах межличностного гармоничного взаимодействия» [9, с. 75]. Новая кризисная ситуация, неизбежно возникающая вследствие тех или иных обстоятельств, заданных внешними условиями, является, по мнению автора рассматриваемой теоретической модели, тем индикатором, который продемонстрирует состояние системы в целом: «Станет ли состояние системы хаотичным или она перейдёт на новый, более высокий уровень упорядоченности» [9, с. 76].

Помимо новой кризисной ситуации в теоретической модели О. А. Пяткиной учитываются такие элементы, как циклические фазы адаптации, векторы нормы, адаптации и дезадаптации.

Следует отметить, что данные модели применимы в деятельности практикующих специалистов-психологов и обладают несомненной эффективностью. Однако особого внимания заслуживают те аспекты поднятой в статье темы, которые касаются проблем, связанных с проживанием ненормативной кризисной ситуации, которая, по сравнению с нормативным кризисом требует большего индивидуального подхода в организации психологического консультирования.

Понятие ненормативной кризисной ситуации

Кризис, несмотря на несомненную содержащуюся в самой лексеме негативную коннотацию, обладает феноменальной природой: с точки зрения психологии, кризисная ситуация оказывается инструментом личностного развития, а период поиска путей выхода из состояния эмоционального дисбаланса связывается с активизацией внутренних ресурсов человека за счёт формирования личностной идентичности, проявления самостоятельности, навыков рефлексии, актуализации творческого потенциала в ходе выстраивания алгоритма действий по адаптации к новым условиям или преобразованию действительности [17, с. 370].

В психологии функционирует классификация кризисных ситуаций, подразумевающая их деление на нормативные и ненорма-

тивные. В разряд нормативных кризисов включаются, например, возрастные, протекание которых характерно для большего числа людей. Также нормативными исследователи называют те, что связываются с «логикой развития характера» и являются своего рода результатом влияния на личность различных социальных, биологических, исторических факторов [1, с. 9].

Ненормативная кризисная ситуация – это причина нарушения внутреннего психологического баланса личности, вызванное неожиданными и / или непредсказуемыми событиями.

Различия, которые позволяют обособлять ненормативный кризис от нормативного, заключаются в сроках возникновения, что детерминируется внезапным характером событий, приведших к кризисной ситуации; в характере протекания адаптационного периода; в особенностях и механизмах преодоления стрессовых состояний [4, с. 420].

Механизмы психологической адаптации личности

Механизмами адаптации в психологической науке принято считать те ресурсы личности (физиологические, психологические и социальные), которые позволяют индивиду стабилизировать уровень функционирования организма «адекватно текущим и прогнозируемым требованиям среды» [8, с. 43].

Основными из адаптационных механизмов исследователями называются копинг, механизмы психологической защиты и стратегии совладания. Копинг-стратегии выступают инструментами активизации субъектности личности, находящейся в кризисной ситуации, поскольку позволяют индивиду выполнять в процессе адаптации сразу несколько функций: адаптивную, совладающую, преобразовательную, а также функцию саморазвития [7, с. 76]. Копинг-стратегия позволяет человеку проанализировать стрессовую ситуацию, определить дальнейшие пути приспособления к изменившимся условиям среды, сделать деятельность целенаправленной, поддерживать «благополучие субъекта на уровне его физиологического, психологического и социального функционирования» [2].

Психологическая защита как механизм адаптации к кризисной ситуации рассматривается исследователями в качестве регулятора

поведения человека. Причём защитные механизмы представляют собой целый комплекс механизмов, подразделяющихся на те, что способствуют самостоятельному поиску выхода из дестабилизирующего эмоционального состояния (что сближает их с копингом), а также механизмы «вытеснения» и «рационализации» [5].

Жизненная перспектива как один из механизмов адаптации личности в кризисной ситуации

Как справедливо указано О. А. Пяткиной в работе «Модель адаптационного поведения личности», жизненные цели и установки оказываются основными критериями успешности психологической адаптации личности [9, с. 75]. Согласно плодотворным наблюдениям Х. Б. Смита, личность, проживающая стадию кризиса, нуждается в психологическом вмешательстве, которое ориентировано на достижение реалистичных целей [16, с. 13].

В данной связи считаем плодотворным определить жизненную перспективу в качестве одного из механизмов психологической адаптации личности в кризисной ситуации. По справедливому замечанию Е. В. Карповой, С. Л. Свешниковой, индивиду необходимо осознавать свои планы на будущее, формировать его образ, поскольку именно чёткость установок и планирование временной перспективы является центральным, основополагающим фактором успешности адаптации [3, с. 198]. Жизненная перспектива является динамичной структурой, которая зависит от изменений, происходящих в настоящем времени, и включается в состав субъективной картины жизненного пути личности и психологического времени в целом. На каждом этапе жизненного пути содержание жизненной перспективы меняется: часть компонентов отсеивается и трансформируются в связи с произошедшими изменениями, а другие компоненты сохраняются с предыдущих этапов.

В условиях проживания ненормативного кризиса формирование образа будущего (жизненная перспектива) может выступать механизмом, активизирующим внутренние ресурсы личности, а чёткость установок выступит гарантом более последовательных действий со стороны лица, находящегося в состоянии кризиса. Критические

(кризисные) моменты существуют в жизни каждого человека, они предполагают необходимость перестройки жизненной перспективы. Однако часть людей быстро адаптируется к изменившимся условиям и способна осуществлять данную перестройку в ситуации кризиса, другие же «застревают» в кризисной ситуации, их жизненная перспектива сужается и перестает отвечать требованиям жизненного пути. Концентрация критических ситуаций, перерастающих в ненормативный кризис, требует формирования и перестройки жизненной перспективы. Перестройка жизненной перспективы даст возможность личности увидеть жизненный путь, проанализировать жизненные планы и программы, свойственные для данного этапа жизни. Все это позволит успешно адаптироваться к измененным условиям среды в ситуации ненормативного кризиса.

Пониманию и описанию данного механизма психологической адаптации в условиях ненормативной кризисной ситуации посвящено дальнейшее развитие данной исследовательской работы. Кроме того, разработка практической модели работы с жизненной перспективой как механизмом адаптации личности расширит понимание адаптационных возможностей личности и даст возможность применять данную адаптационную модель в практической работе психолога.

Заключение

1. На современном этапе развития психологической научной мысли наблюдается повышенный интерес исследователей к вопросам адаптации личности в ситуациях стрессового, психоэмоционального напряжения, которые частотны ввиду трансформационных процессов общества и глобального миропорядка. Вследствие этого активизируются научные изыскания в области оказания квалифицированной психологической помощи пациентам, проживающим ситуацию кризиса.

2. Особого внимания в данной связи заслуживают вопросы, касающиеся психологической поддержки людей, находящихся в ситуации ненормированного кризиса, что требует от специалиста-психолога нестандартных решений в поиске способов активизации адаптационных механизмов. Ненормативный кризис обладает характером

спонтанности, а его протекание определяется исследователями в качестве трудно прогнозируемого. Данный факт обуславливает актуализацию идей личностно-ориентированного подхода при работе с данной категорией пациентов.

3. Среди теоретических моделей психологической адаптации личности в кризисных ситуациях в рамках настоящей работы нами рассмотрены две, прикладное значение которых заключается в их применимости в работе с людьми, проживающими состояние кризиса. Однако их структура требует некоторого пересмотра ввиду ненормативности возникшей кризисной ситуации в жизни пациента.

4. Метод копинга, психологической защиты и совладающего поведения признаются в науке одними из основных механизмов психологической адаптации личности. С нашей точки зрения, при проживании человеком ненормативного кризиса применимо использование технологии построения жизненной перспективы, как запускового механизма адаптационных процессов, работа которых позволяет человеку противостоять эмоциональному дисбалансу.

5. Существует закономерность, согласно которой эффективность психологической адаптации зависит от степени организованности жизненной перспективы. Жизненная перспектива как один из ключевых механизмов успешности психологической адаптации оказывает комплексное влияние на ее параметры. Комплексный характер этого влияния заключается в том, что перестройка жизненной перспективы оказывает воздействие на психологическую адаптацию на трех главных уровнях: аналитическом, структурном и на уровне основных подструктур.

Список литературы

1. Белоусов М.В., Пряжникова Е.Ю. Психологическое развитие личности в условиях ненормативного кризиса занятости // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2019. Вып. 2 (47). С. 6–18.
2. Берзин Б.Ю., Куимов А.Л., Пышминцева О.А. Адаптация и копинг-стратегии населения в экстремальных ситуациях // Human Progress. 2022. Т. 8, № 3. <https://doi.org/10.34709/IM.183.3>

3. Карпова Е. В., Свешникова С. Л. Временная перспектива как базовый конструкт проблемы социально-психологической адаптации личности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 195–201.
4. Котельникова Ю.С. Феноменологические и методологические аспекты ненормативных супружеских кризисов в молодой семье // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–4. С. 419–422.
5. Куфтяк Е.В. Адаптивные механизмы личности: современный взгляд на проблему // Защитная система личности и стресс: коллективная монография / Под ред. Е. В. Куфтяк. Москва: Мир науки, 2017. URL: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf> (дата обращения: 11.06.2024).
6. Назаревич О.С. Теоретические подходы к определению социально-психологических аспектов адаптации личности // Вестник урведуения. 2012. № 4 (11). С. 66–70.
7. Пилишвили Т.С., Исмаил А.М. Проактивный копинг как ресурсный потенциал личности в процессе адаптации к новым условиям жизни // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 75–83.
8. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 624 с.
9. Пяткина О.А. Модель адаптационного поведения личности // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 3. С. 73–77. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-73-77>
10. Ральникова И.А. Динамика адаптивности мужчин и женщин, переживающих переломные события, в процессе психологической коррекции // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 2 (36). С. 170–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-2-170-180>
11. Ральникова И.А., Малегонова С.А. Адаптационные возможности личности в кризисной ситуации // Бюллетень медицинской науки. 2023. № S 3. С. 146–149.
12. Рудакова О.А. «Кризис» как основной феномен развития личности // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 49–1. С. 418–424.

13. Суханов А.А. Методологические и теоретические позиции исследования психологической адаптации людей, проживающих в экологически неблагоприятных условиях // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2011. № 5. С. 148–152.
14. Daly M., Robinson E. Psychological distress and adaptation to the COVID-19 crisis in the United States // Journal of Psychiatric Research. 2021. Vol. 136. pp. 603–609. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.10.035>
15. Demchenko I., Simko R., Hudyma O., Levchuk N., Shportun O., Samara, O. Psychological Counseling of Clients in Crisis Situations // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2022. № 13. pp. 104–118. <https://doi.org/10.18662/brain/13.3/356>
16. Smith H. B. Providing Mental Health Services to Clients in Crisis or Disaster Situations // Vistas: Compelling perspectives on counseling. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, R. K. Yep (Eds.). American Counseling Association. 2006. pp. 13–15.
17. Trofaïla, N., Mateiko, N., Melnyk, I., Maksymova, N., Vdovichenko, O., Vaskivska, S. (2021). Psychological Strategies for Overcoming the Life Crisis of the Individual in Postmodern Practical Psychology // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2021. № 12 (4). pp. 358–373. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/255>

References

1. Belousov M.V., Pryazhnikova Ye.Yu. Psychological development of personality in conditions of non-normative employment crisis. *Psikhologicheskoye razvitiye lichnosti v usloviyakh nenormativnogo krizisa* [Bulletin of Tver State University. Series “Pedagogy and Psychology”], 2019, Is. 2 (47), pp. 6–18.
2. Berzin B.Yu., Kuimov A.L., Pyshmintseva O.A. Adaptation and coping strategies of the population in extreme situations. *Adaptatsiya i koping-strategii naseleniya v ekstremal'nykh situatsiyakh* [Human Progress], 2022, vol. 8, no. 3. <https://doi.org/10.34709/IM.183.3>
3. Karpova E. V., Sveshnikova S. L. Time perspective as a basic construct of the problem of socio-psychological adaptation of the individual. *Vre-*

- mennaya perspectiva kak bazovyy konstrukt problemy sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, no. 4, pp. 195–201.
4. Kotelnikova Yu.S. Phenomenological and methodological aspects of non-normative marital crises in a young family. *Fenomenologicheskiye i metodologicheskiye aspekty nenormativnykh supruzheskikh krizisov v molodoy sem'ye* [Problems of modern pedagogical education], 2018, no. 59–4, pp. 419–422.
 5. Kuftyak E.V. Adaptive mechanisms of personality: a modern view of the problem. *Adaptivnyye mekhanizmy lichnosti: sovremennyy vzglyad na problem*. [Personal protective system and stress: collective monograph. Ed. E. V. Kuftyak]. Moscow: World of Science, 2017. URL: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf> (accessed: 11.06.2024).
 6. Nazarevich O.S. Theoretical approaches to determining the socio-psychological aspects of personality adaptation. *Teoreticheskiye podkhody k opredeleniyu sotsial'no-psikhologicheskikh aspektov adaptatsii lichnosti* [Bulletin of Ugric Studies], 2012, no. 4 (11), pp. 66–70.
 7. Pilishvili T.S., Ismail A.M. Proactive coping as a resource potential of an individual in the process of adaptation to new living conditions. *Proaktivnyy koping kak resursnyy potentsial lichnosti v protsesse adaptatsii k novym usloviyam zhizni* [Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Psychology and pedagogy], 2016, no. 2, pp. 75–83.
 8. *Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda: sovremennyye podkhody, problemy, perspektivy* [Psychology of adaptation and social environment: modern approaches, problems, prospects], ed. L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2007, 624 p.
 9. Pyatkina O.A. Model of adaptive behavior of the individual. *Model' adaptatsionnogo povedeniya lichnosti* [Psychology and pedagogy of professional activity], 2021, no. 3, pp. 73–77. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-73-77>
 10. Ralnikova I.A. Dynamics of adaptability of men and women experiencing turning points in the process of psychological correction. *Dinamika adaptivnosti muzhchin i zhenshchin, perezhivayushchikh perelomnyye*

- sobytiya, v protsesse psikhologicheskoy korrektsii* [Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review], 2021, no. 2 (36), pp. 170–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-2-170-180>
11. Ralnikova I.A., Malegonova S.A. Adaptive capabilities of the individual in a crisis. *Adaptatsionnyye vozmozhnosti lichnosti v krizisnoy situatsii* [Bulletin of medical science], 2023, no. S 3, pp. 146–149.
 12. Rudakova O.A. “Crisis” as the main phenomenon of personality development. *«Krizis» kak osnovnoy fenomen razvitiya lichnosti* [Problems of modern pedagogical education], 2015, no. 49–1, pp. 418–424.
 13. Sukhanov A.A. Methodological and theoretical positions on the study of psychological adaptation of people living in environmentally unfavorable conditions. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye pozitsii issledovaniya psikhologicheskoy adaptatsii lyudey, prozhivayushchikh v ekologicheskii neblagopoluchnykh usloviyakh*. [Scientific notes of the Transbaikal State University. Series: Pedagogical Sciences], 2011, no. 5, pp. 148–152.
 14. Daly M., Robinson E. Psychological distress and adaptation to the COVID-19 crisis in the United States. *Journal of Psychiatric Research*, 2021, vol. 136, pp. 603–609. <https://doi.org/10.1016/j.jpsy-chires.2020.10.035>
 15. Demchenko I., Simko R., Hudyma O., Levchuk N., Shportun O., Samara, O. Psychological Counseling of Clients in Crisis Situations. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022, no. 13, pp. 104–118. <https://doi.org/10.18662/brain/13.3/356>
 16. Smith H. B. Providing Mental Health Services to Clients in Crisis or Disaster Situations. *Vistas: Compelling perspectives on counseling*. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, R. K. Yep (Eds.). American Counseling Association, 2006, pp. 13–15.
 17. Trofaila, N., Mateiko, N., Melnyk, I., Maksymova, N., Vdovichenko, O., Vaskivska, S. (2021). Psychological Strategies for Overcoming the Life Crisis of the Individual in Postmodern Practical Psychology. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2021, no. 12 (4), pp. 358–373. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/255>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Малегонова Светлана Александровна, старший преподаватель
кафедры социальной психологии и педагогики
*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
пр-т Ленина, 61, г. Барнаул, Алтайский край, 656049, Россий-
ская Федерация*
malegonova-svetl@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Svetlana A. Malegonova, Senior Lecturer at the Department of Social
Psychology and Pedagogy
Altai State University
*61, Lenin Ave., Barnaul, Altai Territory, 656049, Russian Fede-
ration*
malegonova-svetl@mail.ru

Поступила 26.06.2024

После рецензирования 15.07.2024

Принята 16.08.2024

Received 26.06.2024

Revised 15.07.2024

Accepted 16.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-665

УДК 37.047



Научная статья

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ-НАВИГАТОРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С. Ф. Туктамышева

Обоснование. Более года в России на федеральном уровне во всех общеобразовательных школах страны реализуется программа профориентационного минимума обучающихся, в которой ключевая роль отведена фигуре педагога-навигатора. Многолетний опыт профориентационной работы автора статьи с различной целевой аудиторией в соединении с современной научно-обоснованной концепцией развития личностного потенциала вылился в реализацию идеи системной поддержки педагогов-навигаторов.

Цель – анализ пилотной версии рекомендаций для педагогов-навигаторов.

Материалы и методы. В качестве методологической основы выбраны принципы системного подхода: целостность, структурность, иерархичность, множественность, что согласуется с современным пониманием профориентации, как системного процесса. Проведено эмпирическое исследование путем опроса случайных респондентов в формате заочного анкетирования. Статья базируется на комплексе источников, представленных нормативными правовыми актами и теоретическими исследованиями проблемы в научных источниках и психолого-педагогической практике, а также материалами опроса.

Результаты. Представители образовательной сферы зачастую не осведомлены о современных научных концепциях профессионального самоопределения обучающихся. Выявлен запрос профес-

сионального сообщества на предлагаемый ресурс. В базе данных автор объединил ключевые концепции развития профориентации, профессионального самоопределения, карьерной навигации, личностного потенциала и потенциала выбора и самоопределения. Автор проанализировать обратную связь двух больших сегментов целевой аудитории: консультантов по профориентации (33%) и педагогов-навигаторов (67%). База данных является ресурсом профессионального развития педагогов-навигаторов, и автор планирует усиливать этот компонент. У целевой аудитории есть запрос на предлагаемые решения (инструкции, типовые сценарии) и нет готовности к самостоятельным разработкам, которые, на наш взгляд, обеспечены самим форматом базы данных.

Ключевые слова: профориентация; профессиональное самоопределение; педагог-навигатор; потенциал выбора и самоопределения; база данных; комплексная система поддержки

Для цитирования. Туктамышева С.Ф. Разработка комплексной системы поддержки педагогов-навигаторов для развития профессионального самоопределения обучающихся // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 744-765. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-665

Original article

CREATION OF A COMPREHENSIVE SUPPORT SYSTEM FOR TEACHERS-NAVIGATORS FOR THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

S.F. Tuktamysheva

Background. *The vocational guidance minimum for students involves the training of teachers-navigators. Systematizing many years of experience in career guidance, the author offers a comprehensive support system for career guidance consultants as a part of specialized programs of additional professional education for teachers-navigators.*

Purpose. *Analysis of the pilot version of recommendations for teachers-navigators.*

Materials and methods. *The principles of a systematic approach are chosen as the methodological basis: integrity, structure, hierarchy, multiplicity, that are consistent with the modern understanding of career guidance as a systemic process. An empirical study was conducted using interviews of random respondents in the form of questionnaire survey. The article contains a set of sources presented by normative legal acts, theoretical studies of the problem elaboration in scientific sources and psychological and pedagogical practice, as well as survey materials*

Results. *Representatives of the educational sphere are often unaware of modern scientific concepts of professional self-determination of students and do not apply them in practice. The request of the professional community for the proposed resource has been identified. In the database, the author combined the key concepts of career guidance, professional self-determination, career navigation, personal potential and potential for choice and self-determination. The author analyzes the feedback from two large segments of the target audience: career guidance consultants (33%) and teacher navigators (67%). We discovered the following: on the one hand, the database is really a resource for teachers-navigators and requires further strengthening; on the other hand, audience often has a request for ready-made solutions (instructions, typical scenarios), but isn't ready for independent development, that is ensured by the database form itself.*

Keywords: *career guidance; professional self-determination; teacher-navigator; choice and self-determination capacity; database; comprehensive support system*

For citation. *Tuktamysheva S.F. Creation of a Comprehensive Support System for Teachers-Navigators for the Professional Self-Determination of Students. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 744-765. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-665*

Введение

Актуальность темы связана с необходимостью определения молодежи своего жизненного, в том числе профессионального, пути

в соответствии со своими стремлениями возможностями и внешними запросами. Особую значимость эта проблема приобрела в настоящее время в связи с быстротой и кардинальностью изменений в современном мире профессий, в том числе под влиянием информатизации, цифровизации, новых видов коммуникации, что отражено в тематике конференций и исследований [16]. Для успешного решения этой проблемы необходимо создание научно обоснованной системы профориентации подрастающего поколения, начиная с подросткового возраста, с учетом как личностных, так и общественных потребностей и возможностей, а также подготовки грамотных специалистов в этой системе. Педагогические работники максимально вовлечены в процессы цифровой трансформации психолого-педагогического сопровождения жизненно важного выбора обучающимися профессионального пути своего развития. «Педагог-навигатор» – это новое обозначение специалиста в системе профориентации подростков, официально введенное в образовательных организациях с 1 сентября 2023 г. [3].

Исходя из определения понятия «системы», предложенного Б.Н. Рыжовым [13], профессиональная ориентация подростков представляет собой систему научно обоснованных и целенаправленных действий, позволяющих молодежи осуществлять профессиональное самоопределение с учетом личностных особенностей и социально-экономической ситуации на рынке труда и в стране в целом. В эту систему вовлечено множество участников. Помимо подростков и их родителей, это представители системы профессионального образования, науки, государства, бизнеса, а также специалисты, непосредственно помогающие подростку в профессиональном самоопределении. Сегодня важен продуктивный диалог всех сторон в системе профориентации.

Среди условий успешного выбора профессии российские ученые Е.А. Климов [4] и Н.С. Пряжников [11] выделяют, в том числе, понимание собственного потенциала с психологической точки зрения, волевых качеств личности, интересов и способностей. Помочь в этом может современная валидная цифровая профориентационная

диагностика [21], признанная международным научным сообществом [23]. Как отмечают исследователи, диагностика констатирует определенный результат на момент ее проведения, даёт картинку личностного профиля, определяя сильные стороны и зоны роста в вопросах профессионального самоопределения. В задачи диагностики не входит предоставление рекомендаций по дальнейшему развитию, однако, родители и подростки по итогам диагностики озвучивают эти запросы. Такие рекомендации могут дать подготовленные и обученные педагоги-навигаторы. В структуре рекомендаций важное место, на наш взгляд, должны занимать вопросы развития личностного потенциала подростка.

На протяжении нескольких последних лет мы наблюдаем всплеск интереса к теме профориентации подростков, возникает явление «вторичной профориентации» взрослых людей. Интерес подогревается, с одной стороны, запросом изменяющегося рынка труда, а, с другой, внутренним запросом человека на самоопределение и выбор на протяжении всей жизни.

Проанализировав федеральные документы, научные концепции, данные исследований, мы выявили противоречия социального запроса и реальной ситуации в профессиональной ориентации подростков, и пришли к следующим выводам:

1. Профориентация переживает новый эволюционный этап, где преобладают тенденции самоопределения и самодетерминации. В связи с этим, неэффективно развитие профориентации с привлечением только классических методологий.

2. Современные цифровые диагностические профориентационные методики помогают получить своеобразный «диагноз», касающийся сформированности определенных личностных характеристик подростка, безусловно, важных в профессиональном самоопределении, но не предлагают комплексных рекомендаций по дальнейшему личностному развитию.

3. Накоплены и продолжают накапливаться и анализироваться большие массивы исследовательских данных в рамках концепции развития личностного потенциала Д.А. Леонтьева [5; 6; 7; 8; 9; 10].

Созданы и апробированы научно обоснованные ресурсы программы «Развивающая среда», которые пока не включены в сферу практической деятельности, но могут стать частью системы поддержки деятельности педагогов-навигаторов.

4. В свою очередь отечественные исследователи опираются на разработки зарубежных ученых. В частности, это работы Дж. Кула, посвященные сложным, открытым и саморазвивающимся системам в психологии [24]. Понимание личности, как системы, характеризующейся автономией, самоопределением и активностью прослеживается в статьях М. Чиксентмихайи и К. Ратунде [19], в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [20], в теории личности С. Мадди [25]. Современные психологические исследования анализируют личностные предпосылки выбора, а также его типы и механизмы [18, 26].

В этой связи автор ставит целью анализ пилотной версии научно-методического ресурса, разработанного для педагогов-навигаторов. Наша гипотеза: мы не только создаем дополнительные условия для их профессионального развития, но и задаем методологические и методические ориентиры для самостоятельной разработки индивидуальных рекомендаций обучающимся.

Материалы и методы

Методологической основой проведения исследования стало понимание системности современной профориентации (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Е.Ю. Пряжникова, М.В. Григорьева, Г.В. Резапкина). При проектировании базы данных учитывались ключевые теоретические выкладки авторов учебного пособия «Образовательная профориентация» [1] для студентов и преподавателей высших учебных заведений педагогической направленности (В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев); основные положения концепции личностного потенциала (Д.А. Леонтьев, А.Х. Фам [17]), А.А. Эпельманн [22]); подходы к методологии и практике, разработанные лабораторией развития личностного потенциала в образовании МГПУ (А.Н. Иоффе, Л.В. Бычкова

[15], М.И. Катеева, М.В. Киктенко); компьютерная диагностика в профориентационной работе (И.М. Богдановская, А.Н. Кошелева, П.Б. Киселев [2]).

Мы соединили теоретические методы с эмпирическими. Был проведен опрос целевой аудитории, основным методом исследования стал социологический, когда результаты анкетирования были проанализированы с количественной и качественной сторон.

Основной информационный источник – разработанная нами база данных «Рекомендации консультантам по профориентации для развития потенциала выбора и самоопределения подростков» [12]. База данных находится в открытом доступе с 23.04.2023 г. по адресу <https://sway.cloud.microsoft/zQXEVZzIFz9QMNbi?ref=Link&loc=play>.

Целевой аудиторией базы данных являются: консультанты по профориентации подростков (профориентологи, профориентаторы); профессиональные сообщества профориентаторов; представители образовательной сферы педагоги-навигаторы, связанные с решением вопросов профессионального самоопределения подростков (классные руководители, педагоги-предметники и педагоги-психологи школ, педагоги дополнительного образования, преподаватели ссузов и вузов, руководители образовательных организаций).

Результаты и обсуждение

Разработка концепции базы данных

Разработка автором концепции базы данных началась в период работы в рамках государственной программы «Стратегическое управление талантами в Республике Татарстан на 2015-2025 годы» по направлению «Развитие и реализация сезонных кампаний игровой профориентации и ранней профессионализации детей и молодежи».

В разработанной автором структуре деятельности по поддержке профессиональных консультантов (рисунок 1) три составляющих, одна из которых связана с обучением педагогов-навигаторов карьерному консультированию на основе итогов цифровой диагностики.

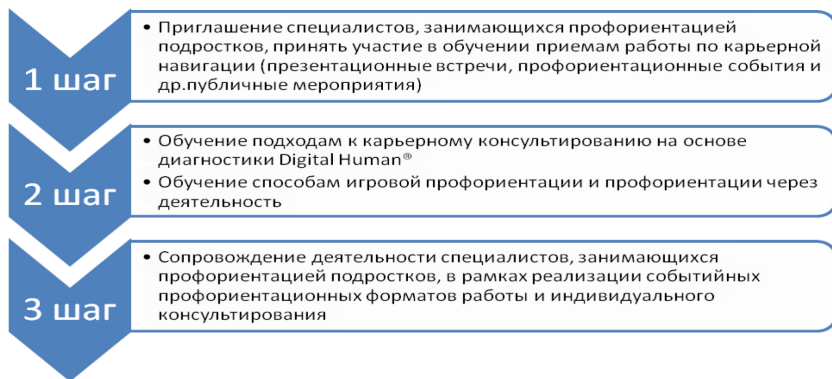
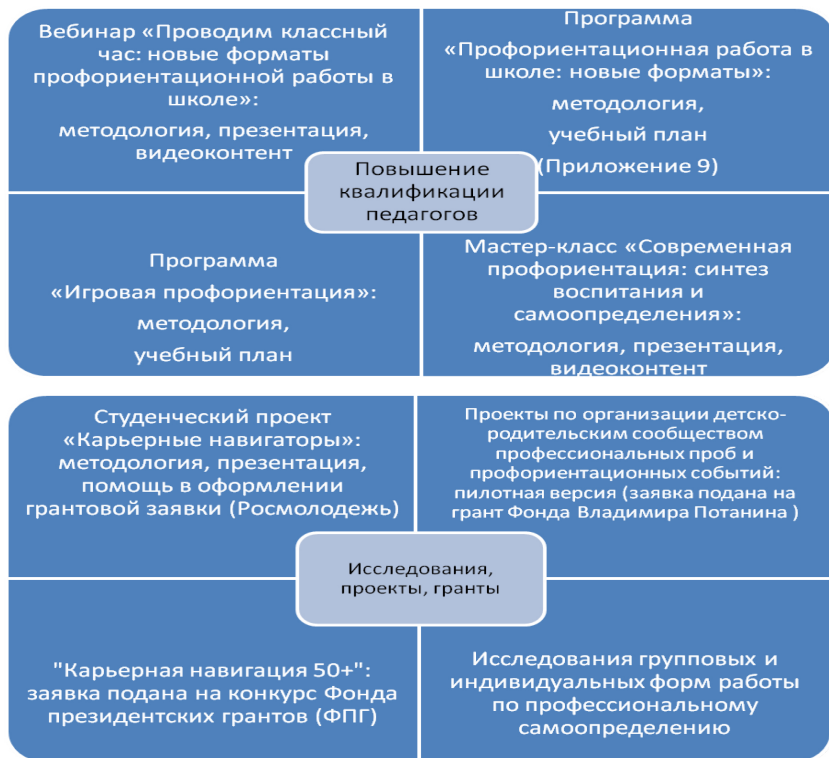


Рис. 1. Первичное видение структуры деятельности по поддержке профессиональных консультантов



Рис. 2. Направления работы Лаборатории



Продолжение рис. 2. Направления работы Лаборатории

С 2019 г. исследования и разработки продолжились в Казанском инновационном университете (далее – КИУ) в созданной Лаборатории карьерной навигации (далее – Лаборатория). На рисунке 2 представлены направления работы по целевым аудиториям, реализуемые Лабораторией.

Глубокое погружение в тему продолжилось во время обучения автора по магистерской программе психолого-педагогической направленности. Знания, полученные в этот период, а также опыт разработки и проведения занятий повышения квалификации «Новые форматы профориентационной работы» для педагогов Республики Татарстан и Российской Федерации позволили доработать и обогатить первичное видение структуры деятельности по поддержке

профессиональных консультантов методами, решениями, продуктами и инструментами, которые опираются на актуальные научные знания и доказательный подход.

Автор разработал схему системной поддержки (рисунок 3) с учетом накопленного опыта работы в данном направлении и той обратной связи, которую предоставляли специалисты по профориентации в ходе взаимодействия.



Рис. 3. Составные элементы системной поддержки

В данной схеме справа представлены те элементы, которые уже сформировались, благодаря длительной целенаправленной работе в рамках деятельности Лаборатории. Однако стоит заметить, что доступность разработанных методик широкому кругу благополучателей на этапе до реализации данного проекта была весьма ограничена: преимущественно ими могли пользоваться те консультанты, которые приходили на программы повышения квалификации Лаборатории, а также участвовали в проводимых нами профориентационных событиях. Слева на схеме мы видим тот ключевой, на наш взгляд, элемент системы сопровождения профконсультантов, который необходимо

было создать, – это база данных. В общедоступную, представленную в Интернете базу данных мы включили как материалы для специалистов по профориентации, которые были апробированы в Лаборатории, так и системообразующие концептуальные положения и методики, без которых специалистам сложно принять решение о том, какие из представленных инструментов необходимо использовать в той или иной ситуации в отношении конкретного подростка.

Анализ количественных и качественных показателей

На сегодняшний день в базе данных представлены контакты и ссылки на сайты более 15 организаций из разных сфер, осуществляющих сопровождение профессионального самоопределения молодых людей, опубликовано более 10 ссылок на инструменты для диагностики ресурсов потенциала выбора и самоопределения, более 30 статей, официальных документов, исследований, презентаций и других электронных ресурсов.

В базе данных была предоставлена возможность обратной связи и предложены два варианта анкет: анкета 1 для консультантов по профориентации, анкета 2 для представителей образовательной сферы – педагогов-навигаторов. На сегодняшний день в образовательной сфере большинство работников образования, вовлеченных в профориентацию, не имеют специальной подготовки (кроме педагогов-психологов), так как профориентационная работа является частью воспитательной работы образовательной организации.

Всего в опросе приняло участие 64 респондента, ознакомившихся с пилотной версией базы данных: на вопросы анкеты 1 ответил 21 респондент, на вопросы анкеты 2 – 43 респондента.

Результаты проведенного опроса позволяют проанализировать количественные и качественные оценки продукта, разработанного в ходе реализации данного проекта.

Результаты опроса консультантов по профориентации по итогам их знакомства с разработанным продуктом (базой данных) показали, что большинство респондентов (95,2 %) считают его полезным не только для них самих, но и для их клиентов.

Обратную связь (ответы на вопросы анкеты по итогам знакомства с базой данных) также предоставили педагогические работники образовательных организаций разного уровня образования. Прежде всего, обратим внимание на особенности этой второй группы респондентов:

1. В образовательной сфере от 26 до 30 лет работают 25,6% опрошенных, от 20 до 25 лет и от 6 до 10 лет – по 18,6% респондентов в каждой категории соответственно, от 16 до 20 лет – 16,3% респондентов, от 31 до 35 лет и от 1 года до 5 лет – по 7 % респондентов в каждой категории, от 11 до 15 лет - 4,7 % опрошенных, у одного респондента стаж составляет 42 года.

Как видим, подавляющее большинство респондентов – это педагоги со стажем более 10 лет, что может свидетельствовать о профессиональной состоятельности участников опроса, возможности оценить разработанный продукт с позиции опытного практика, знающего и понимающего особенности воспитательной работы с подростками.

2. По должностным обязанностям респонденты распределились следующим образом: самая большая когорта – классные руководители (48,8 %), далее следуют педагоги-предметники (32,6 %), преподаватели вузов (16,3 %), педагоги-психологи и руководители образовательных организаций – по 14% (в каждой категории), педагоги системы дополнительного образования – 7%, преподаватели учреждений СПО– 2,3%.

То, что ответы на вопросы анкеты по итогам знакомства с базой данных дали в основном классные руководители не случайно и, одновременно, значимо для нас. Именно эта категория находится в наиболее тесном контакте с подростками и представленные в базе данных материалы будут им полезны при поведении профориентационных событий.

Не менее важен отклик педагогов-предметников, так как в практике наших обучающих семинаров мы делаем акцент на профориентационной составляющей в преподавании общеобразовательных дисциплин.

В оценке созданного продукта для нас значимы те позиции, которые респонденты сочли наиболее актуальными для своей профессиональной деятельности. Так, для работы консультантов по профориентации наиболее актуальны видеоматериалы (95,2%) и цифровые ресурсы (95,2%), ценность представляют методические материалы (85,7%), меньший интерес вызвали теоретические материалы (76,2%). Для работы представителей образовательной сферы, так же как для работы консультантов по профориентации, наиболее актуальны видеоматериалы (97,7%) и цифровые ресурсы (97,7%), чуть меньшую ценность представляют методические (90,7%) и теоретические (90,7%) материалы.

Отметим, что при этом большой интерес обеих категорий респондентов к предложенным видеоматериалам и цифровым ресурсам не случаен. Основной акцент в базе данных сделан именно на этих элементах. Практика дистанционных и очных форматов работы со взрослой аудиторией неизменно показывает интерес к данным форматам. Для нас было важно системно и комплексно представить теорию, методологию, видеоконтент и цифровые ресурсы для поддержки специалистов.

Дополнительно респондентам были предложены открытые вопросы, на них была возможность ответить развернуто, что позволило автору провести качественный анализ в исследовании. Мы их обобщили и выделили следующие параметры обратной связи по пилотной версии базы данных: 1) по оформлению; 2) по содержанию.

Основные аспекты оценки проектного продукта, названные участниками опроса консультантов по профориентации:

- по оформлению: систематизация материала, качество подборки материалов и исследований, яркость, простота и доступность предъявления информации;

- по содержанию: рекомендации по развитию потенциала выбора и самоопределения, наличие информации о развитии осознанности, полезные ссылки, практические советы, инструкции, типовые сценарии, тесты, игры.

Основные аспекты оценки проектного продукта, названные участниками опроса представителей образовательной сферы:

- по оформлению: систематизация материала, описание практик, возможность вовлечения аудитории, наличие вводного видео от автора, возможность коммуникации по итогам изучения материалов;

- по содержанию: рекомендации по развитию потенциала выбора и самоопределения, информация о личностном потенциале, материалы для развития системной рефлексии, проблематизирующие материалы, инструкции, типовые сценарии, диагностические материалы.

Для нас важно, что наиболее частый положительный критерий, который отметили респонденты обеих категорий – это систематизация, так как цель нашей проектной работы – разработка комплексной системы. Приведенное ниже высказывание одного из респондентов представляет наибольшую ценность для нашей дальнейшей работы, так как дает обратную связь и понимание того, что наша идея и её реализация будут востребованы профессиональным сообществом: «Очень полезно для консультантов, которые не углублялись в теоретические основы профориентации. Важно, что вы переводите фокус с инструментальных на методологические аспекты работы специалистов».

По параметру «Полезно по содержанию» на первое место, по значимости для респондентов, вышли рекомендации по развитию потенциала выбора и самоопределения. Это важно для нас, так как в комплексной системе поддержки значимо развитие выбора, как навыка.

Высказывание одного из респондентов в очередной раз характеризуют профориентацию и профессиональное самоопределение личности как системный, комплексный процесс, где важна методологическая поддержка специалистов, работающих с подростками: «Как происходит самоопределение? Это сложный процесс. Информации много, вся она очень ценная и полезная для развития человека, можно воспользоваться в любом возрасте. Очень здорово написано про способность к выбору. Хочется попробовать на практике, тогда станет понятно, произойдёт ли самоопределение».

Недостатки по оформлению и содержанию, отмеченные респондентами в обратной связи, позволили нам внести актуальные дополнения в базу данных и мотивируют далее дополнять и дорабатывать её.

Заключение

1. В созданной нами базе данных «Рекомендации консультантам по профориентации для развития потенциала выбора и самоопределения подростков», разрабатываемой с 2018 года, автор объединил ключевые концепции развития профориентации, профессионального самоопределения, карьерной навигации, личностного потенциала и потенциала выбора и самоопределения.

2. В ходе реализации проекта автору удалось запросить, собрать и проанализировать обратную связь двух больших сегментов целевой аудитории: консультантов по профориентации (33%) и педагогов-навигаторов (67%). Таким образом, положено начало взаимодействию важных субъектов профориентации, как системного процесса и сделан первый шаг в разработке системных психолого-педагогических рекомендаций по личностному развитию, частью которых является профессиональное самоопределение подростков.

3. Выявлен запрос профессионального сообщества на предлагаемый ресурс. Только 13% опрошенных изначально были знакомы с теоретическими и практическими материалами по личностному развитию, разработанными с 2018 года программой «Развивающая среда» Благотворительного Фонда «Вклад в будущее». «На вопрос, ранжированный по шкале от «0» до «10», «Будет ли вам полезен разрабатываемый нами информационный комплекс для поддержки деятельности консультантов по профориентации показатель «10» из «10» выбрали 85,2% опрошенных» [14, с. 48].

4. Теоретические и методические материалы, предложенные в базе данных, представляют меньший интерес для консультантов по профориентации в связи с тем, что эта категория теоретически и методологически более подготовленная, специалисты проходят обязательную сертификацию и супервизии, большую роль играют коммуникации в профессиональных сообществах. Большой интерес обеих категорий респондентов к предложенным видеоматериалам и цифровым ресурсам не случаен. Практика дистанционных и очных форматов работы со взрослой аудиторией неизменно показывает интерес к данным форматам. Основной акцент в базе данных

сделан именно на этих элементах. Для нас было важно системно и комплексно представить теорию, методологию, видеоконтент и цифровые ресурсы по развитию потенциала выбора и самоопределения подростков для поддержки консультантов по профориентации.

5. При разработке базы данных мы фокусировались на понимании профессионального самоопределения подростков, как целостной системы, состоящей из взаимосвязанных компонентов. Сопряжение содержания, структуры, форматов представления информации, благодаря возможному синергетическому эффекту, в перспективе может поддержать создание и развитие сетевого профессионального сообщества педагогов-навигаторов, занимающихся вопросами профориентации подростков, опирающегося в своей деятельности на современные научные концепции и основанные на них практические разработки, готового адаптировать их и активно применять в своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Блинов В.И. Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Образовательная профориентация: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 336 с.
2. Богдановская И. М., Киселев П. Б. Методика исследования ценностных ориентаций молодых людей в контексте профессиональных сфер информационного общества // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 1. С. 32-41.
3. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в общеобразовательных организациях Российской Федерации (письмо Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Минпросвещения России руководителям органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования №05-848 от 20.03.2023). URL: <https://43edu.ru/upload/iblock/7d6/oobyqxеbeqgd202cgh6ydxs8pxat3i63/Methodicheskie-rekomendatsii-po-professionalnoy-orientatsii.pdf>
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.

5. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. С. 56-65.
6. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2 / Под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. Москва: Смысл, 2006. С. 85-105.
7. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18-37.
8. Леонтьев Д.А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10-16.
9. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Личностный потенциал как объект психодиагностики // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 4-7.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
11. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва: Академия, 2007. 501с.
12. Рекомендации консультантам по профориентации для развития потенциала выбора и самоопределения подростков. URL: <https://sway.cloud.microsoft/zQXEVZzIFz9QMNbi?ref=Link&loc=play>
13. Рыжов Б.Н. Системная психология. Москва: Издательские Технологии, 2017. 356 с.
14. Туктамышева С.Ф. Актуальность развития личностного потенциала в профориентации и карьерной навигации // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 4. С. 39-51.
15. Развитие личностного потенциала на занятиях. Учебное пособие / Иоффе А.Н., Бычкова Л.В. Москва: Смысл, 2021. 280 с.
16. Современная профориентация: синтез воспитания и самоопределения: Сборник научных трудов / Авторы-составители: В.М. Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов. Москва: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2023. 230 с.
17. Фам А.Х., Меньщикова (Эпельман) А.А. Экзистенциально-деятельностный взгляд на проблему качества выбора // VII Всерос.

- научно-практич. конф. по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, А.Х. Фам. Москва: Смысл, 2019. С. 103-107.
18. Boyce C., Czajkowski M., Hanley N. Personality and economic choices // *Journal of Environmental Economics and Management*. 2019. Vol. 94. P. 82-100. <https://doi.org/10.1016/j.jeem.2018.12.004>
 19. Csikszentmihalyi M., Rathunde K. The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complexity // *Applications of Flow in Human Development and Education* / Csikszentmihalyi M. (Ed.). Springer. Dordrecht, 2014. P. 7-79. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_2
 20. Deci E.L., Ryan R.M. Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective // *Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory* / Wang J., Liu C.W., Ryan R.M. (Eds.). Singapore. Springer, 2016. P. 9-29. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_2
 21. Digital Human® - psychodiagnostic methodology for career guidance of adolescents and adults. URL: <https://icareer.ru/digital-human?ysclid=m-184c8a8bw98840847>
 22. Epelman A., Fam A.K. Phenomenological features of high-quality choices // *European proceedings of Social and Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 91: PRRAEPGDA 2020. Cyprus: European Publisher, 2020. Ch. 14. P. 105-115. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.04.14>
 23. Kiselev P., Matsuta A., Feshchenko A., Bogdanovskaya I., Kiselev B. Predicting verbal reasoning from virtual community membership in a sample of Russian young adults // *Heliyon*. 2022. Vol. 8, Is. 6. P. e09664. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09664>
 24. Kuhl J. A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions // *Handbook of self-regulation* / Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (Eds.). Academic Press, 2000. P. 111–169. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2>
 25. Maddi S.R. Creating meaning through making decisions. In Wong P.T.P., Fry P.S. (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychologi-*

- cal research and clinical applications. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. P. 3-26. <https://psycnet.apa.org/record/1998-06124-001>
26. Pleskac T.J., Yu S., Hopwood C., Liu T. Mechanisms of deliberation during preferential choice: Perspectives from computational modeling and individual differences // *Decision*. 2019. Vol. 6(1). P. 77-107. <https://doi.org/10.1037/dec0000092>

References

1. Blinov V.I. Rodichev N.F., Sergeev I.S. *Educational career guidance: a textbook for universities*. St. Petersburg: Lan' Publ., 2023, 336 p.
2. Bogdanovskaya I.M., Kiselev P.B. Methodology for the study of value orientations of young people in the context of professional spheres of information society. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2020, vol. 13, no. 1, pp. 32-41.
3. Methodological recommendations on the implementation of the vocational guidance minimum in general education organizations of the Russian Federation (letter from the Department of State Policy in the field of secondary vocational Education and Vocational Training of the Ministry of Education of the Russian Federation to the heads of executive authorities engaged in public administration in the field of education No.05-848 dated 03/20/2023). URL: <https://43edu.ru/upload/iblock/7d6/oobyqxe-6eqgd202cgh6ydxs8pxat3i63/Methodicheskie-rekomendatsii-po-professionalnoy-orientatsii.pdf>
4. Klimov E.A. *Psychology of professional self-determination: Textbook a student's manual*. higher. studies. institutions. Moscow: Akademiya Publ., 2010, 304 p.
5. Leontiev D.A. Personal potential as the basis of self-determination. *Scientific notes of the Department of General Psychology of Lomonosov Moscow State University*. Is. 1 Moscow: Smysl Publ., 2002, pp. 56-65.
6. Leontiev D.A. Personal potential as a potential of self-regulation. *Scientific notes of the Department of General Psychology of Lomonosov Moscow State University*. Is. 2. Moscow: Smysl Publ., 2006, pp. 85-105.
7. Leontiev D.A. Self-regulation, resources and personal potential. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2016, no. 62, pp. 18-37.

8. Leontiev, D.A. Three targets: personal potential – why, what and how? *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2019, no. 3(79), pp. 10-16.
9. Leontiev D.A., Osin E.N. Personal potential as an object of psychodiagnostics. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychology diagnostics], 2007, no. 1, pp. 4-7.
10. *Personal potential: structure and diagnosis*. Edited by D.A. Leontiev. Moscow: Smysl Publ., 2011, 680 p.
11. Pryazhnikov N.S. *Professional self-determination: theory and practice*. Moscow: Akademiya Publ., 2007, 501 p.
12. Recommendations to career guidance counselors for developing the potential of choice and self-determination of adolescents. URL: <https://sway.cloud.microsoft/zQXEVZzIFz9QMNbi?ref=Link&loc=play>
13. Ryzhov B.N. *Systemic psychology*. Second edition. Moscow: Izdatel'skie Tekhnologii Publ., 2017, 356 p.
14. Tuktamysheva S.F. The relevance of personal potential development in career guidance and career navigation. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya*. [Quality management of education: theory and practice of effective administration], 2023, no. 4, pp. 39-51.
15. *Development of personal potential in the classroom*. Textbook. Ioffe A.N., Bychkova L. Moscow: Smysl Publ., 2021, 280 p.
16. *Modern career guidance: synthesis of education and self-determination: A collection of scientific papers*. Authors-compilers: V.M. Zhurakovsky, V.G. Martynov, A.A. Tumanov. Moscow: RGU, 2023, 230 p.
17. Pham A.H., Menshchikova (Epelman) A.A. Existential-activity view on the problem of the quality of choice. *VII All-Russian scientific and practical conference on existential psychology: Materials of messages / Under the general editorship of D.A. Leontiev, A.H. Pham*. Moscow: Smysl Publ., 2019, pp. 103-107.
18. Boyce C., Czajkowski M., Hanley N. Personality and economic choices. *Journal of Environmental Economics and Management*, 2019, vol. 94, pp. 82-100. <https://doi.org/10.1016/j.jeem.2018.12.004>
19. Csikszentmihalyi M., Rathunde K. The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complex-

- ity. In Csikszentmihalyi M. (Ed.) *Applications of Flow in Human Development and Education*. Springer. Dordrecht, 2014, pp. 7-79. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_2
20. Deci E.L., Ryan R.M. Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In Wang J., Liu C.W., Ryan R.M. (Eds.) *Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory*. Singapore. Springer, 2016, pp. 9-29. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_2
21. Digital Human® - psychodiagnostic methodology for career guidance of adolescents and adults. URL: <https://icareer.ru/digital-human?ysclid=m-184c8a8bw98840847>
22. Epelman A., Fam A. K. Phenomenological features of high-quality choices, in: *European proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 2020, vol. 91: PRRAEPGDA 2020. Cyprus: European Publisher, 2020. Ch. 14. pp. 105-115. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.04.14>
23. Kiselev P., Matsuta V., Feshchenko A., Bogdanovskaya I., Kiselev B. Predicting verbal reasoning from virtual community membership in a sample of Russian young adults. *Heliyon*, 2022, vol. 8, is. 6, pp. e09664. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09664>
24. Kuhl J. A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (Eds.) *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 2000, pp. 111-169. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2>
25. Maddi S.R. Creating meaning through making decisions. In Wong P.T.P., Fry P.S. (Eds.) *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998, pp. 3-26. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1998-06124-001>
26. Pleskac T.J., Yu S., Hopwood C., Liu T. Mechanisms of deliberation during preferential choice: Perspectives from computational modeling and individual differences. *Decision*, 2019, vol. 6(1), pp. 77-107. <https://doi.org/10.1037/dec0000092>

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Туктамышева Светлана Флюровна, кандидат философских наук,
доцент, доцент кафедры философии и социально-политиче-
ских дисциплин
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова
ул. Московская, 42, г. Казань, 420111, Российская Федерация
tuktamysheva@ieml.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Svetlana F. Tuktamysheva, PhD in Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Philosophy and So-
cio-Political Disciplines
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
42, Moskovskaya Str., Kazan, 420111, Russian Federation
tuktamysheva@ieml.ru
SPIN-code: 6788-8799
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9315-8314>
ResearcherID: LCD-6276-2024
Academia.edu: <https://independent.academia.edu/SvetlanaTuktamysheva>

Поступила 05.08.2024
После рецензирования 10.09.2024
Принята 15.09.2024

Received 05.08.2024
Revised 10.09.2024
Accepted 15.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-666
УДК 37.371



Научная статья

СЕМЕЙНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ОЦЕНКЕ РОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНИКОВ И РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ДЕТЕЙ

Л.Ф. Чукмарова

Обоснование. На сегодняшний день в России набирает популярность семейная форма обучения. Данная тенденция требует выявления причин перехода на данную форму обучения, минусов, плюсов и последствий семейной формы обучения.

Цель. Выявить причины выбора родителями семейной формы обучения, изучить их преимущества и недостатки, а также исследовать аспекты социализации детей, находящихся на семейном обучении.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие родители, предпочитающие семейное или традиционное обучение, а также школьники, находящиеся на семейном и традиционном обучении. Родители прошли опрос с помощью анкеты К.В. Жуйковой, С.В. Ляликовой «Семейно-домашнее обучение как модель образования, будущего». Со школьниками проведено тестирование с использованием методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Результаты. Родители семейного обучения выбирают данную форму из-за низкого качества традиционного образования, желания сохранить здоровье ребенка, поддержания привязанности к родителям и напряженной психологической обстановки в школе. Они ценят индивидуальный подход, гибкий график и больше времени, которое предоставляет семейное обучение. Считают, что учеба важнее, чем просто оценки. В качестве недостатков семейного

обучения выступили отсутствие опыта коллективной работы и низкий уровень социализации, при этом родители традиционного обучения более критичны к этим недостаткам. При выборе образовательных форм родители семейного обучения руководствуются ценностями здоровья, семейного благополучия, самостоятельности, свободы в жизни, творческого развития и саморазвития. Родители традиционного обучения склонны к выбору школьной формы обучения, поскольку ценят достижения. Степень социализации у школьников традиционного обучения выше, они более принимают себя и других, меньше испытывают эмоциональный дискомфорт, чем школьники семейного обучения, у которых выражен преобладающий внутренний контроль и стремление к доминированию.

Ключевые слова: семейное обучение; традиционное обучение; домашнее обучение; причины выбора семейного обучения; преимущества семейного обучения; недостатки семейного обучения; социализация школьников на семейном обучении

Для цитирования. Чукмарова Л.Ф. Семейная форма обучения в оценке родителей школьников и результаты социализированности детей // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 766-786. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-666

Original article

THE FAMILY EDUCATION FORM IN THE ESTIMATION OF PARENTS AND RESULTS OF CHILDREN'S SOCIALISATION

L.F. Chukmarova

Background. Nowadays the family education is getting popular in Russia. It important to investigate reasons of this trend: disadvantages, advantages and consequences of it.

Purpose. To determine reasons of choosing the family education from parent's side, explore their advantage and disadvantage, as well

as investigate aspects of the socialisation of children who are in the family education.

Materials and methods. *In the research were involved parents, who prefer family or traditional education as well as children who are on family or traditional education. Parents were interviewed via the questionnaire of K. V. Zhuikova, S. V. Lyalikova “Family and home schooling as a model of education, the future”. Children were tested by the methodology of diagnosing the socio-psychological adaptation of K. Rogers and R. Diamond.*

Results. *Parents prefer the family education due to the low quality of the traditional education, intention to save children’s health, supporting the attachment to parents and stressful conditions at school. They appreciate individual approach, flexible schedule and the time that the family education provide. They confident that the study is more important that estimations. The disadvantages of the family education are the lack of team-work experience, low level of socialisation. Meanwhile parents who prefer traditional education are more critical to this disadvantages. The criteria of choosing the traditional education based on such values as health, family well-being, independence, freedom in life, creative development and self-development. The parents who prefer the traditional education tends to choose the school uniform since they value achievements. Children from the traditional education have the high level of socialisation, they accept themselves and others, have the less level of emotional discomfort (in comparing with children from the family education, who have dominate internal control and intention to domination.*

Keywords: *family education; traditional education; home education; reasons of choosing the family education; advantages of family education; disadvantages of family education; children’s socialisation at a family education*

For citation. *Chukmarova L.F. The Family Education Form in the Estimation of Parents and Results of Children’s Socialisation. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 766-786. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-666*

Введение

На сегодняшний день в России набирает популярность семейная форма обучения и уже насчитывается более 100 тысяч детей, официально не посещающих школу по этой причине [7]. Если раньше такой подход в основном был связан с причинами каких-либо имеющихся у ребенка отклонений в психическом или физическом развитии, то сегодня семейно-домашнее обучение является моделью образования будущего. Появляется все больше родителей, которые предпочитают нанимать репетиторов, устраивают детей в онлайн-школы, а то и сами обучают их. И это не случайно, ведь современные родители, в отличие от предыдущего поколения, весьма обеспокоены тем качеством образования, которое получает их ребенок, находясь в стенах общеобразовательной организации. Они внимательно следят, чему и как учат детей в школе и, если школьная система не отвечает их ожиданиям, они активно ищут другие формы образования. Современные родители понимают, что мир стремительно меняется, и стараются предоставить своим детям всестороннее образование, которое поможет им быть готовыми к вызовам будущего. Они активно участвуют в учебном процессе и стремятся создать оптимальные условия для развития и реализации потенциала своих детей [3].

Причины, по которым родители выбирают семейную форму обучения, разные, но главная из них – дать возможность получить ребенку качественное индивидуальное образование. Другие причины связаны с религиозными представлениями, с физическими и психическими особенностями детей, с занятиями профессиональным спортом, трудностями адаптации ребенка к школьной системе и трудностями взаимодействия с детским коллективом, с ранним интеллектуальным развитием, неудовлетворенностью родителей качеством образования (чему и как учат) [8].

Семейное обучение имеет свои плюсы и минусы. Прежде всего, родители, выбравшие путь семейного обучения, стремятся обеспечить своим детям индивидуальный подход, учитывая их интересы и потребности, так же такая форма обучения позволяет гибко формировать учебный план, акцентируя внимание на сильных и слабых

сторонах ребенка. Положительными сторонами семейного обучения являются: индивидуальный подход, учет возможностей и интересов ребенка, сплочение семьи, увеличение количества свободного времени у ребенка, защита ребенка от влияния негативных социальных факторов и другие [11; 14].

Однако несмотря на преимущества семейного обучения, есть негативные тенденции, связанные, прежде всего, с невозможностью полноценной социализации и дальнейшего вхождения в социум, с трудностями адаптации при изменяющихся средовых условиях, некомпетентностью родителей в организации учебного плана для ребенка и невозможностью правильного распределения нагрузки, а также недостаточностью охвата учебных дисциплин (так как выбираются учебные предметы, прежде всего, те, которые интересны ребенку) [2; 15].

Семейное обучение – это освоение школьником образовательной программы, предусмотренной ФГОС (НОО, ООО) вне школы по индивидуальным программам с учетом индивидуальных возможностей и потребностей ребенка с прохождением итоговой аттестации в образовательной организации. При этом такой школьник не получает никаких привилегий при сдаче ОГЭ или ЕГЭ.

В некоторых странах семейное обучение или «homeschooling», пользуется большой популярностью с середины XX в., ему посвящен ряд исследований [17; 18]. Идея о вреде традиционного образования для физического и психического здоровья детей, высказанная рядом авторов, заставила задуматься о фундаментальных принципах обучения. По их мнению, традиционная школа не должна быть единственным источником знания. Современный мир предлагает множество альтернативных форм обучения и выбор их должен определяться индивидуальным подходом для развития ребенка [19]. В то же время, нельзя умалять несомненные преимущества школьного образования, в т.ч. ведущую роль в социализации детей, в обучении их базовым социальным навыкам. Важно, чтобы при организации обучения дети могли не только приобретать информацию и знания, но и получить возможность индивидуального развития в своем собственном ритме, открывая для себя новое [16; 20].

Разработкой данной проблемы занимаются многие отечественные исследователи. Понимание специфики семейного образования как проблемы педагогической науки стало предметом исследования ряда специалистов – К.В. Жуйковой, С.В. Ляликовой, В.М. Карповой, М.П. Антуфьевой, К.А. Баданиной и других [1; 2; 5]. В исследованиях А.А. Козловой, И.А. Ефимовой, С.В. Котисовой, А.А. Кочетовой, посвящённых вопросам индивидуализации школьного образования, важное место занимали проблемы, связанные с проблемой гуманизации государственного школьного образования [4; 8]. Проблемы развития личности ребенка и его социализация в условиях семейного образования рассматривались О.В. Зайцевой, А.Н. Сидоровым, С.М. Мальцевой [6; 11].

Сейчас в России феномен семейного образования через семейное обучение, когда родители берут на себя ответственность за обучение своих детей вне традиционных общеобразовательных школ, начинает набирать обороты по распространению и внедрению в практику, но до настоящего времени он еще недостаточно изучен.

Актуальность исследования определяется тем, что динамический характер образовательных услуг не дает возможность изучения различных внешних и внутренних факторов, определяющих выбор формы обучения среди родителей. На научно-теоретическом уровне анализ научных исследований и психолого-педагогической практики позволил выявить противоречие между запросом общества в формировании разносторонне развитой личности, склонной к познанию и активной деятельности и сложившейся системой образования, которая не в полной мере отвечает существующим требованиям.

В более частном случае возникает противоречие между потребностями родителей в качественном обучении своих детей и существующими традиционными и новыми формами образовательных учреждений. Проблема выявления причин выбора формы обучения становится приоритетной и все более актуализируется у родителей.

На государственном уровне возможность получения семейного образования регламентировано ФЗ «Об образовании в РФ» [12] и

Письмом Министерства образования и науки РФ от 15 ноября 2013 г. № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» [9]. В них обозначено, что родители имеют право выбрать для ребенка форму его обучения и обязаны организовать деятельность ребенка по освоению знаний, умений, навыков и компетенций в случае выбора семейной формы обучения, предусмотренных ФГОС (НОО, ООО) и программой обучения.

Целью исследования выступает изучение семейной формы обучения (через сравнение с традиционной), выявления причины выбора родителями семейной формы обучения, рассмотрение ее преимуществ и недостатков, а также изучение аспектов социализации детей в условиях семейного обучения.

Материалы и методы

В качестве респондентов выступили 35 родителей (мужчины и женщины) школьников средней школы (7-8 класс) в возрасте от 29 до 49 лет, которые выбрали для своего ребенка семейную форму обучения (ЭГ – экспериментальная группа), а также их дети – ученики 7-8 классов, обучающиеся по семейной форме образования, и 35 родителей с детьми-школьниками 7-8 классов, выбирающие традиционное обучение (КГ – контрольная группа). Общее число респондентов составило 70 родителей и 70 детей из г. Набережные Челны РТ.

Основными методами исследования выступили опрос и тестирование (применяемые методики описаны в результатах). Результаты ЭГ и КГ были подвергнуты сравнению.

Результаты и обсуждение

Результаты опроса родителей

Опрос проводился среди родителей с помощью анкеты К.В. Жуйковой, С.В. Ляликовой «Семейно-домашнее обучение как модель образования, будущего» [5]. Были выбраны следующие блоки вопросов: 1) причины выбора семейного образования; 2) преимущества семейного образования; 3) недостатки семейного образования; 4) жизненные ценности родителей.

Первый блок касался причин выбора семейного образования. Родители ответили на вопрос: «По вашему мнению, какие причины побуждают родителей выбрать семейное образование для своих детей? Отметьте три главные причины» (табл. 1).

Как видно по данным таблицы 1, у родителей семейной и родителей традиционной формы обучения отмечаются различные точки зрения на причины определения и выбора формы образования для детей. Так для родителей, предпочитающих семейное обучение, важными причинами являются: низкое качество традиционного школьного образования (65,4%), желание сохранить здоровье ребенка, уберечь его от излишних нагрузок (55,6%), важность семейной преемственности (40,3%), напряженная психологическая обстановка в школе (40,3%).

Таблица 1.

Причины выбора семейного образования (по мнению родителей) (%)

Причины выбора семейного обучения	Родители семейного обучения	Родители традиционного обучения
Низкое качество школьного образования	65,4	33,2
Желание сохранить здоровье ребенка	55,6	21,7
Возможность семейной преемственности	40,3	35,2
Напряженная психологическая обстановка в школе	40,1	55,8
Хочу учить ребенка сам (а)	25,3	12,3
Пройти школьную программу экстерном	12,3	11,2
Инвалидность (ОВЗ)	25,3	65,7
Удаленность школы	14,2	26,4
Религиозные взгляды семьи	5,7	8,5
Постоянные переезды семьи	11,4	17,1

Родители традиционного обучения отмечают, что основными причинами, которые бы помогли побудить родителей прибегнуть к семейной форме обучения, являются: инвалидность или ОВЗ у ребенка (65,7%) и напряжённая психологическая обстановка в школе (55,8%).

Сравнивая результаты опроса по двум группам родителей, мы выявили, что родители семейного обучения в отличие от родителей

традиционного обучения чаще отмечают фактор низкого качества образования (65,4% против 33,2%), желаниа сохранить здоровье ребенку (55,6% против 21,7%), возможности семейной преемственности (40,3% против 35,2%), напряженная психологическая обстановка в школе (40,1% против 55,8%), желаниа учить ребенка самому (самой) (25,3% против 12,3%). Тогда как родители традиционного обучения в отличие от родителей семейного обучения чаще отмечают фактор психологической напряженности в школе (55,8% против 40,1%), наличие инвалидности или ОВЗ у ребенка (66,7% против 25,3%), возможности семейной преемственности (40,3% против 35,2%), низкое качество школьного образования (65,4% против 33,2%), удаленности школы от дома (26,4% против 14,2%), постоянных переездов семьи (17,1% против 11,4%). По остальным причинам результаты практически одинаковые.

Таким образом, родители рассматривают семейную форму обучения как хорошую альтернативу традиционному обучению по причине низкого качества второго, желаниа сохранить здоровье ребенку, возможности семейной преемственности (поддержание детско-родительской привязанности) и напряженной психологической обстановки в школе.

Второй блок исследования был посвящен выявлению преимуществ семейного образования. Родителям был задан вопрос: «Какие плюсы свойственны семейному образованию? Выберите не более трех вариантов ответа» (рис. 1).

Как видно по данным рис. 1 в группе родителей семейного и традиционного обучения есть расхождения по мнению преимуществ семейной формы обучения, однако по некоторым позициям они не такие выраженные. Как родители семейного, так и родители традиционного обучения высоко оценили наличие индивидуального подхода в семейной форме обучения (97,1% и 85,7% соответственно).

Сравнение результатов показало, что родители семейного обучения в отличие от родителей традиционного обучения среди плюсов семейного обучения выделили возможность иметь больше свободного времени и иметь гибкий график (87,5% против 57,1%), возмож-

ность оградить ребенка от негативных внешних факторов (45,7% против 14,3%), чаще отмечали, что учеба – это нечто больше, чем оценки и баллы по ОГЭ и ЕГЭ (80% против 42,8%). Не совсем высоко оцени родители семейного и традиционного обучения возможность неформальной подачи учебного материала в семейной форме обучения (42,8% против 31,4%).

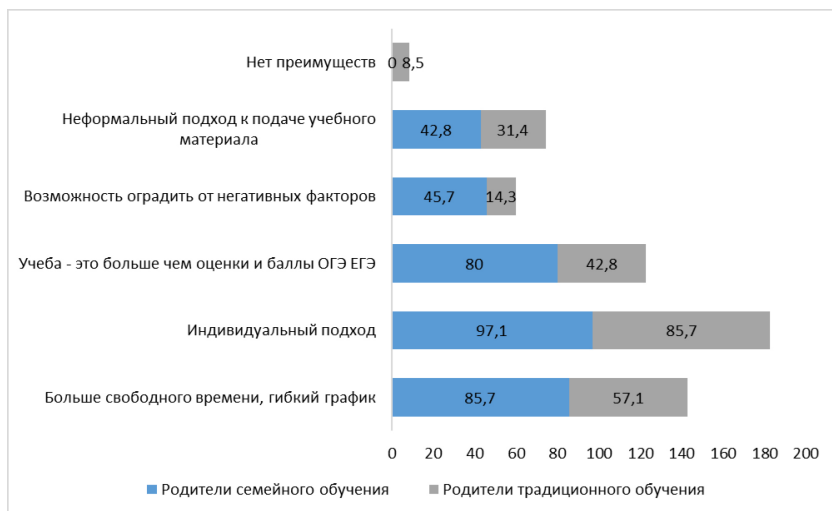


Рис. 1. Преимущества семейного образования (по мнению родителей) (%)

Таким образом, родители семейного и традиционного обучения больше всего ценят в семейной форме обучения возможность индивидуального подхода к обучающимся. Помимо этого, родители семейного обучения чаще оценивают возможность иметь больше времени и гибкий график, и они уверены, что учеба – это нечто больше, чем оценки и баллы, которые получают обучающиеся.

Третий блок касался выявления недостатков семейного образования. Родителям был задан вопрос: «Какие минусы свойственны семейному образованию? Выберите не более трех вариантов ответа» (Рис. 2).

Дав оценку недостаткам семейного обучения, родители, связанные с ним, высоко оценили отсутствие опыта коллективной работы

(51,7%) и низкий уровень социализации (42,8%), родители традиционного обучения также выделили отсутствие опыта коллективной работы (71,4%) и низкий уровень социализации (97,1%), но родители традиционного обучения, в отличие от родителей семейного обучения, были более критичны в оценке недостатков, поэтому многие категории набрали более 50%.

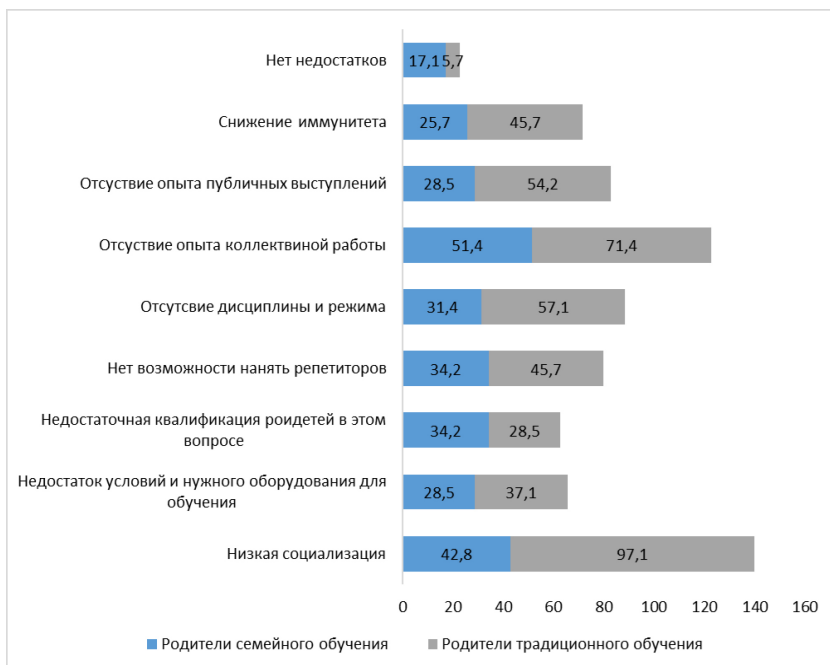


Рис. 2. Недостатки семейного образования (по мнению родителей) (%)

Анализ полученных результатов показал, что родители традиционного обучения среди минусов семейного обучения чаще выделяли низкую социализацию (97,1% против 42,8%), отсутствие опыта коллективной работы (71,4% против 51,4%), отсутствие дисциплины и режима (57,1% против 31,4%), отсутствие опыта публичных выступлений (54,32% против 28,5%), отсутствие возможности нанять репетиторов (45,7% против 34,25), снижение иммунитета (45,7% против 25,7%). По остальным факторам нет

выраженных различий, обе группы родителей дают низкую оценку таким недостаткам семейного обучения, как: недостаточная квалификация родителей в этом вопросе, недостаток условий и нужного оборудования для обучения.

Таким образом, родители семейного и традиционного обучения среди недостатков семейной формы обучения выделили отсутствие опыта коллективной работы и низкий уровень социализации, но родители традиционного обучения были более критичны в оценке недостатков, поэтому многие категории набрали более высокий процент. Следует отметить относительную неразработанность критериев эффективности и результативности семейной формы обучения вследствие отсутствия достаточного опыта такого обучения и поэтому намечаемую нами как исследовательскую перспективу.

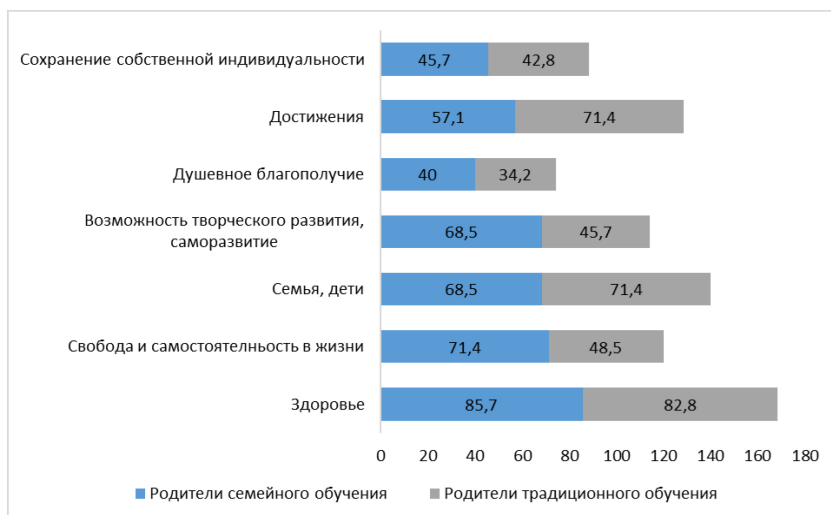


Рис. 3. Иерархия жизненных ценностей у родителей (%)

Четвертый блок связан с оценкой жизненных ценностей родителей, которые во многом детерминируют стратегии и тактики при принятии жизненно важных решений. Для этого родителям было предложено проранжировать жизненные ценности, которыми они руководствуются и которые стали внутренними мотивами для вы-

бора той или иной формы обучения. Результаты в процентах представлены на рис. 3.

Как видно по результатам рис. 3, в качестве основных жизненных ценностей у родителей семейного обучения выступили сохранение здоровья (85,7%), свобода и самостоятельность в жизни (71,4%), семья, дети (68,5%), возможность творческого развития (68,5%). У родителей традиционного обучения в качестве основных ценностей вступили здоровье (82,8%), семья, дети (71,4%), достижения (71,4%).

Сравнивая результаты ранжирования жизненных ценностей у родителей семейного и традиционного обучения, можно сделать вывод о том, что обе группы в одинаковой степени чаще выбирают ценность сохранения здоровья и семейного благополучия, однако в других случаях первые чаще, чем вторые, выбирают свободу и самостоятельность в жизни (71,4% против 48,5%), возможность творческого развития и саморазвития (68,5% против 45,7%), тогда как вторые чаще, чем первые, выбирают достижения (71,4% против 57,1%).

Таким образом, можно сказать, что родители семейного обучения при выборе семейной формы обучения для своего ребенка руководствуются ценностями здоровья, семейного благополучия, самостоятельности и свободы в жизни, возможностью творческого развития и саморазвития. Тогда как родители традиционного обучения при выборе школьной формы обучения для своего ребенка руководствуются ценностями здоровья, семейного благополучия и достижения.

Исследование отношения родителей к форме обучения своих детей освещает только одну субъективную сторону оценки данного процесса. Поэтому, с целью выявления адаптивных социализирующих факторов, мы исследовали самих школьников.

Результаты тестирования школьников

Тестирование проводилось со школьниками с использованием методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [4], позволяющей выявить адаптивность-дезадаптивность, принятие-непринятие себя, принятие-непринятие

других, эмоциональный комфорт-дискомфорт, внутренний-внешний контроль, доминирование-ведомость.

Исследование школьников проводилось с целью выявления степени социальной адаптированности (рис. 4).

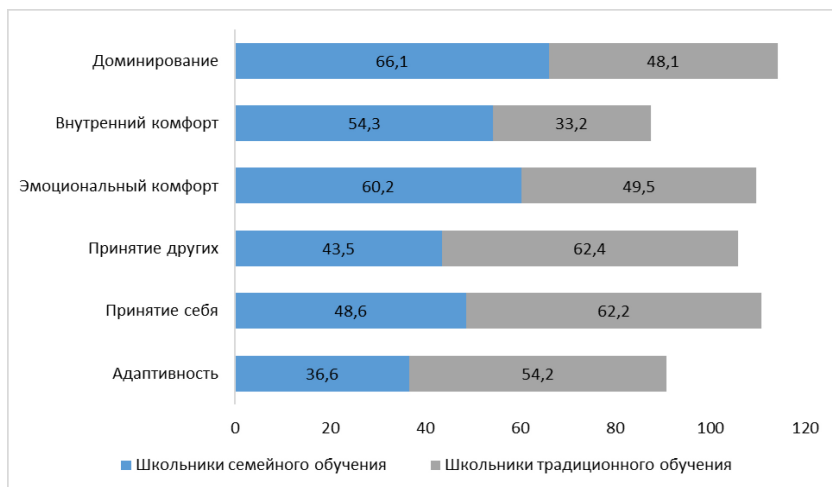


Рис. 4. Уровень социальной адаптации у школьников семейного и традиционного обучения (%)

Школьники традиционного обучения показали более высокий уровень адаптивности (54,2%), у школьников же семейного обучения этот показатель ниже (36,6%). У школьников традиционного обучения лучше сформировано самопринятие (62,2%), у школьников семейного обучения принятие себя ниже (48,6%). Это свидетельствует о недостаточной осознанности ценности своей личности, что может выражаться в самоосуждении и это может быть связано с социальной неполноценностью или чувством вины. У школьников традиционного обучения более лучше сформировано принятие других (62,4%), у школьников семейного обучения принятие других ниже (43,5%). Это свидетельствует о недостаточной терпимости к людям и умении школьников принимать их такими какие они есть без осуждения.

Эмоциональный комфорт выше у школьников семейного обучения (60,2%), чем у школьников традиционного обучения (49,5%) и

это свидетельствует о преобладании эмоционального дискомфорта, тревожности и беспокойства учащихся традиционного обучения. У школьников семейного обучения лучше развит внутренний контроль (54,3%), у школьников традиционного обучения преобладает внешний контроль (33,2%), что свидетельствует о выраженности у последних экстерналистского локуса контроля и их позиции приписывать к причинам происходящего внешние факторы и их неспособности брать на себя ответственность за происходящее. Доминирование и стремление к лидерству выражено в большей степени у школьников семейного обучения (66,1%) и меньшей степени у школьников традиционного обучения (48,1%).

Таким образом, степень социализированности у школьников традиционного обучения выше, чем у школьников семейного обучения, что проявляется в низком принятии себя и других, в выраженном стремлении к доминированию и преобладанию внутреннего локуса контроля у школьников семейного обучения и высокой степени принятии себя и других, эмоционального дискомфорта, в преобладании внешнего локуса контроля и отсутствии стремления к доминированию у школьников традиционного обучения.

Заключение

1. Родители считают семейную форму обучения хорошей альтернативой традиционному образованию ввиду низкого качества традиционного образования, стремления сохранить здоровье ребенка, возможности преемственности семьи и напряженной психологической обстановки в школе

Родители традиционного обучения рассматривают семейное обучение только при наличии инвалидности ребенка, в ситуации напряженной психологической обстановки в школе, возможности семейной преемственности и неудовлетворенности качеством школьного образования.

2. Родители семейного и традиционного обучения больше всего ценят в семейной форме обучения возможность индивидуального подхода к обучающимся. Родители семейного обучения чаще, чем

родители традиционного обучения, оценивают возможность иметь больше времени и гибкий график, и они уверенно, что учеба – это нечто больше, чем оценки и баллы, которые получают обучающиеся.

Родители семейного и традиционного обучения среди недостатков семейной формы обучения выделили отсутствие опыта коллективной работы и низкий уровень социализации, но родители традиционного обучения, в отличие от родителей семейного обучения, были более критичны в оценке недостатков, поэтому многие категории в их оценке набрали более высокий процент.

Родители при выборе семейной формы обучения для своего ребенка руководствуются ценностями здоровья, семейного благополучия, самостоятельности и свободы в жизни, возможностью творческого развития и саморазвития. Родители традиционного обучения при выборе школьной формы обучения для своего ребенка руководствуются ценностями здоровья, семейного благополучия и достижения.

3. Степень социализированности у школьников традиционного обучения выше, чем у школьников семейного обучения. Это проявляется в низком принятии себя и других, в выраженном стремлении к доминированию и преобладанию внутреннего локуса контроля у школьников семейного обучения и высокой степени принятия себя и других, эмоционального дискомфорта, в преобладании внешнего локуса контроля и отсутствии стремления к доминированию у школьников традиционного обучения.

4. Семейное обучение, являясь альтернативой традиционному обучению, получает все большую популярность среди родителей, которые аргументирует свой выбор субъективными витальными причинами. К сожалению, недостаточно информации о последствиях альтернативных форм обучения, в т.ч. социализирующих, детерминирующих личностное развитие ребенка.

Список литературы

1. Антуфьева М.П. Актуальные вопросы семейного образования: понятие, причины, подходы, проблемы // Молодой ученый. 2018. № 15 (201). С. 204-206.

2. Баданина К.А. Влияние социальных факторов на развитие семейного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12-5. С. 50-55.
3. Брыкова Л.В. Традиционное и дистанционное обучение: за и против // Научные революции как ключевой фактор развития науки и техники: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Киров, 28 мая 2020 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2020. – С. 19-22.
4. Ефимова И.А., Котисова С.В., Кочетова А.А. Диагностика и мониторинг ученического самоуправления и социализации школьников: Методическое пособие / под ред. А.А. Кочетовой. Санкт-Петербург: Изд-во «КультИнформПресс», 2017. 105 с.
5. Жуйкова К.В., Ляликова С.В., Карпова В.М. Семейно-домашнее обучение как модель образования, будущего: Аналитический отчет по результатам социологического исследования / под общ. ред. А.И. Антонова. Москва: МАКС Пресс, 2018. 145 с.
6. Зайцева О.В. Особенности ценностной сферы родителей, реализующих семейную форму образования // Вестник ЮУрГГПУ. 2017. №3. С. 137-141.
7. Ивойлова, И. А. Минобрнауки разъяснило правила домашнего обучения // Российская газета. 26 ноября 2013. URL: <http://rg.ru/2013/11/26/obrazovaniesite.html>
8. Козлова А.А. Традиционное и дистанционное образование: каковы перспективы развития в современном обществе // Общество - наука - инновации: сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 22 декабря 2019 года. Часть 2. – Иркутск: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2019. – С. 37-41.
9. Мэйшань П. Особенности дистанционного обучения по сравнению с традиционным обучением (на примере опыта России и Китая) // Проблемы современного педагог. обр-я. 2020. № 68-4. С. 120-124.
10. Письмо Министерства образования и науки РФ от 15 ноября 2013 г. № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70417012/>

11. Сидоров А.Н., Мальцева С.М. Актуальные плюсы и минусы семейного образования // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 2(11). С. 135-138.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/70291362/>
13. Феськова Ю.Д., Бакуменко М.А. Дистанционное обучение в России: уровень развития, преимущества и недостатки // Тенденции развития интернет и цифровой экономики. 2019. № 2. С. 102-103.
14. Швецов А.А. Семейное образование в системе современного педагогического процесса // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2020. № 5. С. 162-163.
15. Якунина А.Н. Семейное образование: мифы и реальность // Социальная педагогика. 2015. № 4. С. 85-90.
16. Basham P., Merrifield J., Hepburn C. R. Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream // Studies in Education Policy are published periodically throughout the year by The Fraser Institute. Vancouver, BC, Canada, 2007.
17. Ray B.D. Homeschooling Across America: Academic Achievement and Demographic Characteristics (summary of study, August 10, 2009). URL: <https://www.nheri.org/homeschooling-across-america-academic-achievement-and-demographic-characteristics/>
18. The general problems of homeschooling. Washington, 2011. 166 p.
19. Home education: Yesterday, Today, Tomorrow. Washington, 2009. 43 p.
20. Home learning – great opportunities? New York, 2009. 72 p.

References

1. Antufyeva M.P. Topical issues of family education: concept, causes, approaches, problems. *Molodoy uchenyy* [Young scientist], 2018, no. 15(201), pp. 204-206.
2. Badanina K.A. The influence of social factors on the development of family education. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual problems of the humanities and natural sciences], 2015, no. 12-5, pp. 50-55.
3. Brykova L.V. Traditional and distance learning: pros and cons. *Scientific revolutions as a key factor in the development of science and tech-*

- nology: a collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference, Kirov, 28 May 2020. Sterlitamak: LLC 'Agency for International Studies', 2020, pp. 19-22.*
4. Efimova I.A., Kotisova S.V., Kochetova A.A. *Diagnostics and monitoring of student self-government and socialization of schoolchildren: A methodological guide* / edited by A.A. Kochetova. St. Petersburg: Kul'turinformpress Publ., 2017, 105 p.
 5. Zhuikova K.V., Lyalikova S.V., Karpova V.M. *Family and home schooling as a model of education, the future: An analytical report on the results of a sociological study* / under the general editorship of A.I. Antonov. Moscow: MAX Press, 2018, 145 p.
 6. Zaitseva O.V. Features of the value sphere of parents implementing the family form of education. *Vestnik YuUrGGPU* [Bulletin of the YUrGG-PU], 2017, no. 3, pp. 137-141.
 7. Ivoylova, I. A. The Ministry of Education and Science explained the rules of home schooling. *Rossiyskaya gazeta* [Russian Gazette], November 26, 2013. URL: <http://rg.ru/2013/11/26/obrazovaniesite.html>
 8. Kozlova A.A. Traditional and distance education: what are the prospects for development in modern society. *Society - science - innovations: A collection of articles based on the results of the All-Russian scientific and practical conference, Irkutsk, December 22, 2019. Part 2.* Irkutsk: LLC Agency for International Studies, 2019, pp. 37-41.
 9. Meishan P. Features of distance learning compared with traditional learning (on the example of the experience of Russia and China). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2020, no. 68-4, pp. 120-124.
 10. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 15, 2013 No. NT-1139/08 "On the organization of family education". URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70417012/>
 11. Sidorov A.N., Maltseva S.M. Actual pros and cons of family education. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva* [Education and problems of society development], 2020, no. 2(11), pp. 135-138.
 12. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 12/29/2012 No. 273-FZ. URL: <https://base.garant.ru/70291362/>

13. Feskova Yu.D., Bakumenko M.A. Distance learning in Russia: the level of development, advantages and disadvantages. *Tendentsii razvitiya internet i tsifrovoy ekonomiki* [Trends in the development of the Internet and the digital economy], 2019, no. 2, pp. 102-103.
14. Shvetsov A.A. Family education in the system of modern pedagogical process. *Bulletin of Medical Internet Conferences*, 2020, no. 5, pp. 162-163.
15. Yakunina A.N. Family education: myths and reality. *Sotsial'naya pedagogika* [Social pedagogy], 2015, no. 4, pp. 85-90.
16. Basham P., Merrifield J., Hepburn C. R. Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream. *Studies in Education Policy are published periodically throughout the year by The Fraser Institute*. Vancouver, BC, Canada, 2007.
17. Ray B.D. Homeschooling Across America: Academic Achievement and Demographic Characteristics (summary of study, August 10, 2009). URL: <https://www.nheri.org/homeschooling-across-america-academic-achievement-and-demographic-characteristics/>
18. The general problems of homeschooling. Washington, 2011, 166 p.
19. Home education: Yesterday, Today, Tomorrow. Washington, 2009, 43 p.
20. Home learning – great opportunities? New York, 2009, 72 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Чукмарова Люция Феданевна, кандидат психологических наук,

доцент

Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета; Университет Управления «ТИСБИ»

г. Набережные Челны, проспект Мира, 68/19 (1/18), 423812, Российская Федерация; ул. Муштары, 13, г. Казань, 420 012, Российская Федерация

lux61@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Lucia F. Chukmarova, PhD in Psychology, Associate Professor

Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny Institute; University of Management "TISBI"

*68/19 (1/18), Mira Ave., Naberezhnye Chelny, 423812, Russian Federation; 13, Mushtari Str., Kazan, 420 012, Russian Federation
lux61@yandex.ru*

SPIN-code: 1329-1458

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8061-5563>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Chukmarova-Lyusiya-Chukmarova-Lyusiya>

Поступила 05.08.2024

После рецензирования 01.09.2024

Принята 10.09.2024

Received 05.08.2024

Revised 01.09.2024

Accepted 10.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-667
UDC 165.021+ 37.018.43



Original article

FROM CRITICAL THINKING TO CRITICAL TRUST: THE CASE FOR ONLINE LEARNING

A.V. Golubinskaya, V.V. Viakhireva

Background. *On one hand, education is a specific form of social interaction where participants' trust is a prerequisite rather than an outcome. On the other hand, the contemporary informational environment, in which new educational practices emerge, is replete with unverified and false information that complicates trust. This creates a paradox: online education simultaneously demands both swift trust and epistemic vigilance. Swift trust and epistemic vigilance are understood as two regimes of critical thinking, and the factors influencing the switch between these regimes are the subject of this study.*

Purpose. *To identify the factors that trigger different regimes of critical thinking in online learning.*

Materials and methods. *The theoretical part of the study is based on the synthesis of epistemic trust concept, theory of swift trust and social-epistemological approach to critical thinking. Based on this, the article presents a pilot survey of students of massive open online courses of Lobachevsky University online learning platform (N=83).*

Results. *The main finding is that the key factor in switching between swift trust and epistemic vigilance is the previous negative online learning experiences. Having such experience is consolidated and sharply reduces expectations from any subsequent online learning. The absence of negative experiences, on the contrary, increases swift trust and reduces epistemic vigilance. The main mechanisms of switching between regimes of critical thinking in online education are presented as epistemic delegation, appeal to statistics, logical-grammatical representation, and visual representation.*

Keywords: *critical thinking; critical trust; swift trust; epistemic vigilance; epistemic trust; critical thinking regimes; massive open online courses; online education*

For citation. *Golubinskaya A.V., Viakhireva V.V. From Critical Thinking to Critical Trust: The Case for Online Learning. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 787-811. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-667*

Научная статья

ОТ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ К КРИТИЧЕСКОМУ ДОВЕРИЮ: К ВОПРОСУ ОБ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ

А.В. Голубинская, В.В. Вяхирева

Обоснование. *С одной стороны, образование является особенной формой социального взаимодействия, для которой доверие между участниками является изначальным условием, а не результатом. С другой стороны, современная информационная среда, в которой возникают новые образовательные практики, изобилует непроверенной и ложной информацией, что затрудняет процесс установления доверительных отношений. Это создает парадоксальные установки: онлайн-образование одновременно требует и быстрого доверия, и эпистемической бдительности. Быстрое доверие и повышенная бдительность понимаются как два режима критического мышления, факторы переключения между которыми являются предметом данного исследования.*

Цель – *определить факторы, запускающие разные режимы критического мышления в процессе онлайн-обучения.*

Материалы и методы. *Теоретическая часть исследования опирается на синтез концепций эпистемического доверия, теорию быстрого доверия и социально-эпистемологический подход к критическому мышлению. На базе этого в статье представлено пилотное исследование методом опроса слушателей на плат-*

форме массовых открытых онлайн-курсов университета Лобачевского ($N=83$).

Результаты. Основной результат исследования заключается в том, что ключевым фактором переключения между быстрым доверием и повышенной эпистемической бдительностью является наличие или отсутствие предшествующего негативного опыта онлайн-обучения. Наличие такого опыта закрепляется и резко снижает ожидания от любых последующих практик онлайн-обучения. Отсутствие негативного опыта, наоборот, повышает быстрое доверие и снижает эпистемическую бдительность. В качестве механизмов переключения между режимами критического мышления в онлайн-образовании обозначены эпистемическое делегирование, апелляция к статистике, логико-грамматическая и визуальная репрезентация.

Ключевые слова: критическое мышление; критическое доверие; быстрое доверие; эпистемическая бдительность; эпистемическое доверие; режимы критического мышления; массовые открытые онлайн курсы; онлайн-обучение

Для цитирования. Голубинская А.В., Вяхирева В.В. От критического мышления к критическому доверию: к вопросу об онлайн-обучении // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 787-811. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-667

Introduction

Epistemic trust, swift trust and the paradox of online knowledge environment

According to contemporary theories of social evolution, such as cognitive niche theory, human cognition has evolved not only through the ability to produce knowledge itself. Other key means of evolution are the ability to share it and the specific ways that knowledge is distributed in social groups. One of the core concepts of social distribution of knowledge is epistemic trust, which helps evaluate an informant as reliable or unreliable and expand personal experience with other people's testimony [6; 7]. Epistemic trust is important for learning [20; 21], scientific

creativity [12; 18] and other fields, but since knowledge acceptance and knowledge production are two diverse processes, epistemic trust may also be different. As for learning, epistemic trust can be considered as an advanced form of swift trust [17; 19; 23]. Swift trust refers to a type of trust that a group develops rapidly to achieve common goals, when individuals initially assume each other as trustworthy and verify and adjust it afterwards (as opposed to earning trust). It makes the concept crucial for higher education, where the time to develop trust naturally does not precede the time to collaborate and interact. In a class, we expect students to rely on the teacher's competences when they first start a lesson, not to question if the teacher can be taken seriously.

However, not only in pedagogy but also in modern global society, there is another trend of an unprecedented increase in false information, opinion manipulation, and the spread of unverified theories. The rise of misinformation and disinformation, especially on social media platforms, has become a significant concern. If we compare these two trends (the increase of trust's role and the increase of disinformation), it becomes evident how contradictory the existing knowledge culture is. On the one hand, the culture is aimed at constant learning, which makes learners autonomous. On the other hand, the merging of the educational environment with social media raises the risk of students being exposed to inaccurate information. These risks grow as we learn something new. In other words, what is merged are two informational environments, one, where epistemic vigilance and the attitude not to trust anyone are considered part of cognitive hygiene, and another, where the effectiveness of the interaction depends on whether the group members are ready to trust each other in advance. It is obvious that these two perspectives are mutually exclusive.

The risk of being misled as a result of poorly (or dishonestly) arranged online learning can probably be considered as a threat to both individual psychological safety and mechanisms of trust distribution in society. For example, the anti-vaccination movement illustrates how the public distrust to expert knowledge and how powerful misconceptions and conspiracy theories are to influence the real world, resulting in serious consequences.

The Reset Australia report revealed that the rise in the distrust of immunisation coincided with a 280% increase in anti-vaccination Facebook group membership [3]. Private and commercial educational courses in public perception stand next to the courses of leading universities or expert communities. The philosophical aspect of this issue lies in the fact that the difference between the courses' quality can be seen only from the perspective of the knowledgeable. It means that the ability to distinguish scientifically acceptable conceptions from misconceptions implies an understanding of scientifically acceptable conceptions. C. Bergstrom and J. D. West offer the following example: «Suppose you track down the study, and read something like the following: “We observe a statistically significant difference in cat- and dog-lovers' earnings, based on an ANCOVA using log-transformed earnings data ($F = 3.86$)”. If you don't have a professional background in statistics, you've just slammed head-on into a particularly opaque black box. You probably don't know what an ANCOVA is or what the F value means or what a log transformation is or why someone would use it». [27, p. 4]. While the text is made for laymen, it requires competences in data science to be estimated as plausible, so the only thing a lay reader could do would be trust the source. Trust mechanisms are challenged by the paradoxes created by the way modern society develops. An individual, being unable to evaluate information plausibility expertly, is expected not to trust anyone, especially the ones who pretend to be experts, and at the same time to share swift trust with teachers and other experts.

Critical thinking as reflexive epistemic trust

In the last few decades, the concept of critical thinking has expanded. Following the new perspectives in epistemology, critical thinking studies stepped from a logocentric framework to an analysis of collective forms and factors of reasoning [13; 24], emotional mechanisms, related to rational processes [4; 9] and special accounts of both epistemic and non-epistemic values [8; 11; 15]. Trust seems to be another complex phenomenon, equally related to cognition, emotions, social relations, and cultural values, but the relationship between epistemic trust and critical thinking remains arguable. Some authors use the term “critical

thinking” as opposed to trust [1; 2; 14]. We suppose that critical thinking does not necessarily oppose trust, but rather embraces it and evaluates its validity to determine whether it is justified [10]. J. Kleinig writes that critical thinking skills can be considered as the outcome of a process in which trust has been established [10, p. 9]. According to fundamental role of epistemic trust in science and education, critical thinking can be described not as something related to trust but as a specific form of trust itself. This approach, as well as the term “critical trust”, has been implemented in health literacy studies [26], risk and uncertainty management [22], ecology [25] and media studies [5]. Critical trust is described as a form of reliance on a person or institution combined with a degree of skepticism. It lies on a continuum between outright scepticism (rejection) and uncritical acceptance. Hence, critical trust reconciles the actual reliance of the public on institutions while simultaneously possessing a critical attitude towards the motivations or independence of the agency in question [26, p. 147]. As opposed to non-critical trust, critical trust is rather projected and constructed than developed naturally. As opposed to the traditional definition of critical thinking, this concept highlights the importance of accepting the limits of individual knowledge and being reflexive about whom or what to trust.

At this point, the research has several preliminary conclusions. The first is that critical thinking can be considered a specific form of trust, built on reflexive regulation of whom or what to trust and why. The second statement is that education as a form of interaction demands specific forms of trust, such as swift trust. The third statement relates to changes in trust mechanisms provided by the online information environment. Collectively, these statements lead to the question of whether the way we pick or what to trust and why has also changed for online education.

Regimes of critical thinking for online learning: pilot study

The main question of this study follows from the described paradoxes. If education is based on swift trust, and getting information from the Internet is usually seen as based on vigilance, what is online education based on? We suppose that in this framework, both swift trust and epistemic vigilance present different regimes of critical thinking. This ap-

proach presents critical thinking as a socially preferable configuration of trust and vigilance for collective cognitive practices. For example, critical thinking can be weakened during communication with a trustworthy teacher and is expected to be reinforced during web-surfing. The regime of critical thinking for online learning remains unclear.

Therefore, the purpose of this paper is to figure out the factors that initiate various regimes of critical thinking in regard to online learning.

Materials and methods

A pilot poll of the students of massive open online courses was conducted to trace the abovementioned association. The aim of the study was to determine the degree of epistemic trust/vigilance of students in massive open online courses. In order to achieve this goal, we have embedded an online questionnaire that was presented on courses' pages on the platform of massive open online courses at Lobachevsky University (mooc.unn.ru). The questionnaire consists of three parts. In the first part, the respondents shared their experience with online course learning and their ideas on reliable and unreliable education concepts. In the second part, the respondents were asked to explain their strategy for protection against unreliable information during online learning. In the third part, the respondents assessed the degree of their trust or epistemic vigilance in the various sources of information. The informed consent form was also included.

As a result, 83 respondents participated in the poll. The invitation to participate in the poll was posted on the pages of massive open online courses of the Lobachevsky University next to final tests of the courses, so all respondents experienced online learning at least once. 60 of them had taken online courses on new, completely unfamiliar topics (Group A, 72 %). The rest of the respondents had used online courses to improve their knowledge and represent a group of informed and prepared students (Group B, 28%). This division is necessary for the research: the presence of previously acquired knowledge on the topic makes the student more attentive to contradictions and logical discrepancies, while the absence of prior knowledge hinders the discovery of misconceptions and interpretation errors.

Results

Part 1. Epistemic trust factors in online courses

The most significant factors in students' trust in educational materials were identified during the first part of the research. Among others, the respondents were asked to rate the significance of the status of the organisation that issued the online course, the status of the lecturer, the platform on which the course is hosted, and the presence of feedback from other students and the respondent's friends on a five-point scale. The respondents were asked to choose from 5 options: 1 – “not significant at all”, 2 – “mostly not significant”, 3 – “neither significant nor insignificant”, 4 – “mostly significant”, 5 – “very significant”. In Table 1 factors are ranked according to the options 4 and 5.

Table 1.

The percentage of the respondents who noted the high importance of the reputational factors of online course

Index	Group A	Group B
Online course is issued by an educational or scientific organisation	68%	61%
The lecturer is a famous person	18%	52%
The lecturer has a degree in the field of the course	57%	57%
The online course is hosted on a well-known platform	53%	43%
The online course has positive feedback from the users who have already completed it	80%	70%
This online course was recommended to me by my friends	53%	61%

Group B included more students who paid attention to the lecturer's personality, while the students who are not experienced in the chosen course's did not consider the importance of the lecturer's popularity the same. The lecturer's scientific degree was equally significant for the both groups (“Very important”—23% and “Important”—33% in Group A; “Very important”—30% and “Important”—26% in Group B). Hence, a famous person means not only famous in academia but also a person who is possible to find information about on the Internet in general. This is in line with other research showing that a media person is more credible than an unknown person regardless of their levels of expertise while discussing scientific facts [16].

Then, both groups of students stated which other Internet sources they found the most trusted to compare the information received during online courses with. Two ratings were formed according to the results of the poll (Table 2).

Table 2.

The rating of the “trusted” sources of information on the Internet

Place in the rating	Group A	Group B
1st place	E-books, textbooks and study guides	YouTube videos
2nd place	Pages of specialized organisations (scientific centres, laboratories)	Pages of specialized organisations (scientific centres, laboratories)
3rd place	Academic publications databases and scientific journals; YouTube videos	Academic publications databases and scientific journals
4th place	Blogs of the well-known representatives of this knowledge area	Blogs of the well-known representatives of this knowledge area; e-books, textbooks and study guides
5th place	Wikipedia and other multidisciplinary encyclopaedic resources	Wikipedia and other multidisciplinary encyclopaedic resources

In general, the respondents showed confidence in online courses as a reliable form of knowledge transfer. More than 60% of respondents are convinced that any online course is a peer-reviewed, reliable source of knowledge. 38.9% of the respondents who expressed distrust to online courses highlighted that the absence of educational licenses and the “universities’ races” are the factors of low-quality courses. The Table 2 shows the difference in Group A’ and Group B’ trust proportioning. Students who do not have prior knowledge in the field of the online course (Group A) more often turn to the traditional “guarantors” of reliable learning, such as textbooks. On the contrary, experienced students rely on informal sources to clarify the reliability of online courses (for example, YouTube videos).

As we mentioned earlier, the high level of misinformation on the Internet affects the educational forms of trust, which can be discovered in the following parts of the open questions. These are respondents’ original quotations, that represent the same skeptical idea:

1. “Online courses are not an officially recognised source of knowledge”;
2. “They aimed only at making money”, “they are an attempt to make money on naive people while the information produced during these courses is not valuable at all”, “people have learned to make money on old information that can be sold as an original new idea wrapped in complicated, odd words”;
3. “Most of the courses on the Internet are not reliable sources of information”, “a license for such courses is not required; if there is no official certificate of completion, their quality may be poor”;
4. “Not all the courses pass the expert assessment; if they do, there is a question of who these experts are”.

For the next steps, the respondents were divided into three different groups by their attitude towards online education: those who assessed the authenticity and reliability of online courses’ information as a phenomenon of educational culture (21%) in a highly negative way; those who were very optimistic about the reliability of online courses in any form (13%); and a neutral group (Table 3). The latter group is excluded from further analysis as it doesn’t show any strictly positive or negative assessment.

Table 3.

The extreme points of trust in the quality of online course materials

Characteristics	Respondents who made a highly negative assessment of online course general reliability, %	Respondents who made a highly positive assessment of online course general reliability, %
Had taken online courses on new, completely unfamiliar topics (Group A)	53%	85%
Had directly taken an unreliable, misleading, non-scientific online course	46%	0%
Associated the reliability of materials with the platform where the online course is hosted	38%	86%
Associated the reliability of materials with lecturer’s titles	38%	71%
Associated the reliability of materials with a license for educational and/or scientific activities	38%	71%

The table shows that students in general tend to overestimate the reliability of online course materials until they have to review their attitude.

Part 2. The strategies for protection against unreliable information in online learning.

In the second part of the questionnaire, the respondents were asked to describe their strategies for protecting against misleading educational information in free form. The task was formulated as follows: “Imagine that you have a list of several online courses on the same unfamiliar topic you want to learn.

You know that some of the online courses on the list have been developed by fraudulent commercial organisations with no subject experts involved. Describe your strategy for finding a reliable course: which factors will you consider and what will indicate to you that the course materials can be trusted?”.

The received responses identify several groups of the actions that people complete to check the reliability of an online course. They analyse:

1. The organisation that developed the online course (their place in the educational services market, licenses, full-time learning programmes).

2. The information about the platform where the online course is hosted (feedback from the students of other courses, learning support mechanisms, etc.).

3. The feedback on the online course on the third-party websites (including the search for “real feedback” among fake ones) and friends’ recommendations.

4. The certification of teachers, course authors (publications on the topic, the page of the course on the organisation’s website).

5. The course schedule and reference list, the status of the certificates and diplomas issued upon the completion of the course, the educational technologies used, the representation of the course on the Internet, etc.

Based on these answers, we compiled the list of confidence-building factors for online courses: the organisation, the platform, the third parties (a social group or Internet users), the teachers and authors of the course, the content (structure, description, and references).

We observed that the strategies for choosing the object of the analysis to check the reliability of online course materials varied from one group to another.

Group A and Group B proposed similar strategies in general. The difference between the groups lies in the fact that the Group A, experienced in learning new and completely unfamiliar topics online, indicated the feedbacks and the recommendations from independent users more often than the respondents from the Group B. 70% of Group A indicated this parameter. 38% of this group also described independent feedback as feedback from the close social circle, regardless of qualification, 62% mentioned the course reviews on third-party websites and forums. 48% of the Group B respondents acknowledge feedback as a trustworthy source of information in their strategies. The rest of the Group B answers cannot be structured; their answers include relying on luck, checking the Internet, the certification, spam complaints, presence on social media, lecturers' experience outside the course etc.

Less agreement on online courses' reliability was reached by a highly pessimistic group that previously had experience with low-quality courses and the group that was highly optimistic about the expert procedures of information on the Internet (Table 4).

Table 4.

The mentioning of the analysis objects in the strategies of the pessimistic and optimistic groups of respondents

Objects of analysis mentioned by the respondents in their strategies	Percentage of mentioning among the respondents who made a highly negative assessment of the reliability of online course materials in general	Percentage of mentioning among the respondents who made a highly positive assessment of the reliability of online course materials in general
Course feedback	31%	71%
Indicators of a teacher's/lecturer's competence level	46%	29%
Schedule plan and reference list	23%	0%
Course lifetime	8%	29%

In their strategies, the respondents of the negatively experienced group mainly focus on finding information about the lecturer/author of the course. They also described actions that are unique in comparison with positively experienced group: checking the course materials for evident mistakes, analysing the lecturer's publication activity in scientific journals, analysing trial lessons, the visual representation of information, and the course as a whole.

Therefore, the negative experience of online learning reduces the trust to online learning in general and makes it necessary to expand the range of analysed objects (in this case, to the course schedule and reference list).

Part 3. The place of online courses in the system of the reliable sources of information.

In the third part of the questionnaire, the respondents were asked to assess the various forms of the misrepresentation as the risk of being intentionally or unintentionally misinformed during the online learning. The threats were stated in the poll as follows:

Threat 1. The need for financial support causes the misrepresentation of scientific facts in order to paint sponsors' products in a better light.

Threat 2. Unverified information is prematurely presented as the truth, a scientific fact.

Threat 3. Misconceptions and conspiracy theories are presented as scientific facts.

Threat 4. Outdated and irrelevant information is presented as sensational one.

Threat 5. The low qualification of the author causes unintentional mistakes in the presentation of scientific facts.

The respondents were asked to assess the probability of these threats in two groups of information sources: educational (textbooks and study guides, online courses on commercial platforms; online courses on the platforms of universities and scientific organisations; online courses on large well-known platforms) and non-educational sources, including wide audience sources (posts on social networks, news reports) and sources for expert audience (articles in scientific journals).

It is essential that online courses are more credible than news and social media posts. In this task respondents described online learning environment as comfortable and safe (Table 5).

Table 5.

The percentage of the respondents who underlined the high probability of threats

Sources	Threat 1	Threat 2	Threat 3	Threat 4	Threat 5
<i>Non-educational</i>					
Posts on social networks	67%	71%	64%	61%	70%
News reports	45%	54%	58%	51%	54%
Articles in scientific journals	13%	11%	14%	11%	13%
<i>Educational</i>					
Textbooks and study guides	12%	6%	4%	13%	8%
Online courses on private sites, websites	40%	25%	14%	17%	28%
Online courses on the platforms of universities and scientific organisations	8%	5%	1%	5%	11%
Online courses on large well-known platforms	17%	8%	4%	4%	6%

The platforms of educational and scientific institutions are the most trusted sources of information, while large educational online learning platforms and private sites are less trusted.

The experiment shows that online learning experience generally reduces the degree of trust and also revealed several major tendencies. Thus, Group A demonstrated greater concern about being misinformed during the online learning by all the threats considered regardless of the platform where the course is hosted. At the same time the risks were distributed among different platforms: for this group online courses on large well-known non-university platforms are protected from the threat of outdated and irrelevant information, but they might be exposed to the risks of fact distortion due to the need for sponsors' and partners' financial support. Online courses on university platforms are seen as completely opposed.

Pessimistic and optimistic expectations also showed a specific distinction between groups of respondents (Table 4): those who made a highly positive assessment of study material reliability almost unanimously rated all risks of being misinformed on large, well-known plat-

forms at 0%. Meanwhile, the pessimistic set intensifies expectations of sponsors' influence and the risk that unverified information is presented as a scientific fact.

Discussion

As mentioned by N. Levy [12], new technologies affect the mechanisms of epistemic trust, and this research reveals different mechanisms of epistemic trust in an online education environment. The present study confirmed that students are more likely to perceive judgments as true if they come from a specific person (a famous person or a real user), i.e. personal relationships are the main factor in establishing trust-based relationships. The psychologists researching the epistemic trust outside education have achieved the similar results. For example, a similar conclusion was reached by M. Motta, T. Callaghan and S. Sylvester [11], who have shown that people who think they know more about diseases than medical experts are more likely to trust non-expert sources, such as celebrities [11]. In line with the ideas of epistemic vigilance theory [2; 14], it must be pointed out that an epistemic assessment is influenced by the nature of the source of information: we naturally would rather trust a friend than an enemy. The evaluation of the information received from a friend is more stable. The signals that most people perceive as the evidence of the unreliability of the source also include assertiveness, fake confidence, difficulties in finding suitable words, frequent paraphrasing, stuttering, hesitation or contradiction, the direction of the speaker's gaze, or the avoidance of eye contact [13].

Contrary to the mentioned papers on the general mechanisms of the epistemic trust, we find that epistemic trust depends on experience of interaction with other but similar sources of information. The results of the study showed that the respondents who do not have negative experience generally tend to idealize online courses, while those, who experienced a course of a poor content quality creates a fairly stable sense of threat to be misinformed. The respondents who previously had faced insufficient online courses made lower assessments to all the criteria. As the experience changes, the strategies for assessing the source of informa-

tion also change: trust in the third-party feedback decreases, attention to traditional pedagogical elements (for example, schedule plans) increases.

It is necessary to mention the paradox found when comparing the answers of part 2 and 3 of the study. Generally, the respondents consider the third-party opinion as the least trustworthy source of information, while it is believed to be one of the most influential factors to online courses' assessment. It confirms our initial assumption that epistemic trust to online-educational environment differs from epistemic trust to online environment per se. Critical thinking for online education is more vigilant than critical thinking for traditional education and more trustful than critical thinking for non-educational online communication. As yet it is not possible to predict the future development of critical thinking regimes for online learning. On one hand, if labelling an online communication as educational will change the regime of critical thinking to less vigilant, it can be used as a tool for intentional misinformation and bring new risks for society. On the other hand, if any online communication, including learning, will by any chance provoke distrust, educational purposes will be challenged by incapacity for swift trust.

The most significant result of this research is the ability to classify and describe the dynamics in critical thinking regimes. The main mechanisms are epistemic delegation, appeal to statistics, logical or grammatical (in the broad sense of the word) mechanism and a visual information assessment.

Delegation is a mechanism where the establishment of reliability is "delegated" to authorized social structures or structural elements at different levels: the ministries that license educational organisations, the supervisory authorities that control over educational activities; the platforms that provide expertise of the educational materials; the teachers and lecturers certified in this field, both the authors/lecturers of the course or the third parties. The student in this case proceeds from the idea of social contracts about the transmission of knowledge and the sharing of epistemic responsibility relying on the fairness of a particular person.

Appeal to statistics is a mechanism that also refers to the idea of the delegation of assessing information reliability, but in this case the reli-

ability is determined by the number of users who have read the message. This mechanism is based on the analysis of two principles: available feedback and the lifetime of a message. For example, a student is more likely to assess a course positively if the course has been issued for a certain amount of time so a third party could discover and fix any errors. In this case, it is not the content of other people's assessments, but the quantity that matters.

The logical or grammatical (in the broad sense) mechanism refers to balance of descriptive course materials and the elements of the schedule plan, literacy, consistency with other sources illustrating a similar topic.

The least studied but probably the most significant mechanism for further research is the one of a visual information assessment. Usually, perceptive experience of online students isn't related to critical thinking processes. Eight respondents in the research pointed out directly that the design of the site and the ways of presenting visual material could be considered as an information reliability reason. This belief demands further investigation. On the one hand, it supports the concepts of visual culture and the role of the psychology of perception for cognitive tasks in digital environment. On the other hand, it has very little force as an epistemic assessment tool (any information can be presented in any form, and the form of its presentation should not be a criterion of its reliability). The question of the role of online course visual properties during the critical assessment of the content quality is the perspective for future researches.

Conclusion

Swift epistemic trust is a core concept in the social distribution of knowledge through online education, helping to evaluate informants as reliable or unreliable and expand personal experience through testimony. The increasing difficulty in discerning between credible and misleading information poses a significant challenge to the mechanisms of trust, which are necessary for any educational process. In particular, some respondents are questioning the value and reliability of online courses and expressing concerns about profit motives and lack of expert assessment the same way people are usually question news and entertainment mate-

rials. On the one hand, it is natural reaction to the merge of educational practices with non-educational information environment or social media. On the other hand, there is no clear answer to the question of what mechanism of trust is replacing the traditional swift trust for online learning. In this study we proposed the idea that different learning experience is connected to different regimes of critical thinking.

The results of the study can be divided into several groups.

First of all, regardless of the level of preparation, learners tend to trust specific academic markers (such as academic degrees), and in the process of critical evaluation it is not the educational material itself that is subjected to scrutiny, but “what surrounds it”.

Second, the higher the learner’s experience in the subject of study, the less significance official educational publications have.

Finally, negative online learning experience is consolidating and sharply reducing expectations from any subsequent online learning, and conversely, the absence of negative experiences reduces (in the case of this study it eliminates) epistemic vigilance to educational materials. The results then showed that respondents without negative experiences are generally prone to idealize online courses, while the experience of learning in a course with poor content quality forms a stable sense of threat of being misinformed. As experience changes, so do perceptions of information source evaluation strategies: trust in third-party reviews decreases, while attention to traditional pedagogical elements (such as course outlines) increases.

The most significant result of the research is the identification of various mechanisms of critical thinking for online students. The study shows that argument from authority, which is usually seen as a fallacy, also represents the mechanism for critical thinking and affects the regimes of epistemic trust in online classes, and this mechanism works differently for students with different educational background, online learning experience and non-epistemic expectations. The research identifies critical thinking regimes with mechanisms of epistemic delegation, appeal to statistics, logical or grammatical analyses, and visual information assessment to establish reliability in online education. Overall, these mechanisms shed

light on the multifaceted nature of how students evaluate online course reliability, encompassing factors beyond just content quality.

Sponsorship information. The work was funded with a grant from the Russian Science Foundation (project № 24-28-00809 “Critical thinking studies: fundamental research on critical thinking as an interdisciplinary problem”).

References

1. Verpatova O.Yu. Bloggers: critical thinking in new media. In: Pavlov I.I. (eds) *Problemy upravleniya v sotsialno-gumanitarnykh, ekonomicheskikh i tehniceskikh sistemah* [Management problems in socio-humanitarian, economic and technical systems]: Eighth annual collection of scientific papers of teachers, graduate students, undergraduates, students of the Faculty of Management and Social Communications of TvGTU. In 2 vol. Vol. 2. Tver, 2020, pp. 21-26.
2. Chursinova O.V., Yaroshuk A.A. Critical thinking of students: basic techniques and tools of development. *LBC 94.3*, vol. 2, p. 289.
3. *Anti-vaccination & vaccine hesitant narratives intensify in Australian Facebook Groups: Research Report*. Reset Australia, 2021, 8 p.
4. Arslan S., Demirtas Z. Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 2016, vol. 58, no. 4, p. 276. <http://dx.doi.org/10.21909/sp.2016.04.723>
5. Dwyer N., Marsh S. Social network culture needs the lens of critical trust research. *Trust Management IX: 9th IFIP WG 11.11 International Conference, IFIPTM 2015, Hamburg, Germany, May 26-28, 2015, Proceedings 9*. Springer International Publishing, 2015, pp. 126-133. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-18491-3_9
6. Fonagy P., Allison E. Beyond mentalizing: Epistemic trust and the transmission of culture. *The Psychoanalytic Quarterly*, 2023, vol. 92, no. 4, pp. 599-640. <https://doi.org/10.1080/00332828.2023.2290023>
7. Gweon H. Inferential social learning: Cognitive foundations of human social learning and teaching. *Trends in cognitive sciences*, 2021, vol. 25, no. 10, pp. 896-910. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.07.008>

8. Hahn U., Lewandowsky S. What the pandemic showed us about reason and values. *Philosophy, Expertise, and the Myth of Neutrality*. 2024.
9. Hanna E. P. et al. A cognitive emotional methodology for critical thinking. *Advances in Applied Sociology*, 2013, vol. 3, no. 01, p. 20. <http://dx.doi.org/10.4236/aasoci.2013.31003>
10. Kleinig J. Trust and critical thinking. *Trust and Schooling*. Routledge. 2020, pp. 15-25. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1144167>
11. Koster E., de Regt H. W. Science and values in undergraduate education. *Science & Education*, 2020, vol. 29, no. 1, pp. 123-143. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00093-7>
12. Levy N. In trust we trust: Epistemic vigilance and responsibility. *Social epistemology*, 2022, vol. 36, no. 3, pp. 283-298. <http://dx.doi.org/10.1080/02691728.2022.2042420>
13. Lim L. Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 2015, vol. 26, no. 1, pp. 4-23. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
14. Machete P., Turpin M. The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review. *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology: 19th IFIP WG 6.11 Conference on e-Business, e-Services, and e-Society, I3E 2020, Skukuza, South Africa, April 6–8, 2020, Proceedings*, Part II. Springer International Publishing, 2020, pp. 235-246. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_20
15. Marabini A. Critical Thinking and Epistemic Value. *Critical Thinking and Epistemic Injustice: An Essay in Epistemology of Education*. Cham: Springer International Publishing, 2022, pp. 105-134. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95714-8>
16. Martinez-Berman, L., McCutcheon, L., Huynh, H. P. Is the worship of celebrities associated with resistance to vaccinations? Relationships between celebrity admiration, anti-vaccination attitudes, and beliefs in conspiracy. *Psychology, health & medicine*, 2021, vol. 26, no. 9, pp. 1063-1072 <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2020.1778754>
17. Milman N. B. Cultivating swift trust in virtual teams in online courses. *Distance Learning*, 2021, vol. 18, no. 2, pp. 45-47.

18. Ohlhorst J. *Trust Responsibly: Non-Evidential Virtue Epistemology*. Taylor & Francis. 2024, p. 160. <https://doi.org/10.4324/9781003374466>
19. Paliszkievicz J., Skarzyńska E. The role of trust in online learning. *Online learning Analytics*. Auerbach Publications, 2021, pp. 197-211. <http://dx.doi.org/10.1201/9781003194620-11>
20. Pesch A. *Trust Matters: Measuring Preschoolers' Epistemic and Interpersonal Trust in Teachers*. PhD dissertation. University of Minnesota, 2020.
21. Pesch A., Koenig M. A. Trust matters: measuring and identifying a role for epistemic and interpersonal trust in preschoolers' learning from teachers. *Early Education and Development*, 2023, vol. 34, no. 1, pp. 27-52. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2021.1991729>
22. Pidgeon N., Poortinga W., Walls J. Scepticism, Reliance and Risk Managing Institutions: Towards a Conceptual Model of 'Critical Trust'. *Trust in Risk Management*. Routledge, 2010, pp. 117-142.
23. Rappale L. *Epistemic Trust in Online Higher Education: A Mixed Method Phenomenological Research Study*. State University of New York at Albany, 2019.
24. Simion, M. Social Epistemology of Education. In: Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, 2020. Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_696-1
25. Stern M. J., Coleman K. J. Trust ecology and collaborative natural resource management. *A new era for collaborative forest management*. Routledge, 2019, pp. 45-58. <http://dx.doi.org/10.4324/9781351033381-3>
26. Walls J. et al. Critical trust: understanding lay perceptions of health and safety risk regulation. *Health, risk & society*, 2004, vol. 6, no. 2, pp. 133-150. <https://doi.org/10.1080/1369857042000219788>
27. West J. D., Bergstrom C. T. An Introduction to Calling Bullshit: Learning to Think Outside the Black Box. *Numeracy*, 2022, vol. 15, no. 1, article 1. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.15.1.1405>

Список литературы

1. Верпатова О. Ю. Блогеры: критическое мышление в формате новых медиа // Проблемы управления в социально-гуманитарных, экономических и технических системах: Восьмой ежегодный сборник на-

- учных трудов преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов факультета управления и социальных коммуникаций ТвГТУ. В 2 ч. / Под общ. ред. И.И. Павлова. Часть 2. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2020. С. 21-26.
2. Чурсинова О. В., Ярошук А. А. Критическое мышление обучающихся: основные техники и инструменты развития // LBC 94.3. Т. 2. С. 289.
 3. Anti-vaccination & vaccine hesitant narratives intensify in Australian Facebook Groups : Research Report. Reset Australia, 2021. 8 p.
 4. Arslan S., Demirtas Z. Social emotional learning and critical thinking disposition // *Studia Psychologica*. 2016. Vol. 58, No. 4. P. 276. <http://dx.doi.org/10.21909/sp.2016.04.723>
 5. Dwyer N., Marsh S. Social network culture needs the lens of critical trust research // *Trust Management IX: 9th IFIP WG 11.11 International Conference, IFIPTM 2015, Hamburg, Germany, May 26-28, 2015, Proceedings 9*. Springer International Publishing, 2015. P. 126-133. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-18491-3_9
 6. Fonagy P., Allison E. Beyond mentalizing: Epistemic trust and the transmission of culture // *The Psychoanalytic Quarterly*. 2023. Vol. 92, No. 4. P. 599-640. <https://doi.org/10.1080/00332828.2023.2290023>
 7. Gweon H. Inferential social learning: Cognitive foundations of human social learning and teaching // *Trends in cognitive sciences*. 2021. Vol. 25, No. 10. P. 896-910. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.07.008>
 8. Hahn U., Lewandowsky S. What the pandemic showed us about reason and values // *Philosophy, Expertise, and the Myth of Neutrality*. 2024.
 9. Hanna E. P. et al. A cognitive emotional methodology for critical thinking // *Advances in Applied Sociology*. 2013. Vol. 3, No. 01. P. 20. <http://dx.doi.org/10.4236/aasoci.2013.31003>
 10. Kleinig J. Trust and critical thinking // *Trust and Schooling*. Routledge. 2020. P. 15-25. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1144167>
 11. Koster E., de Regt H. W. Science and values in undergraduate education // *Science & Education*. 2020. Vol. 29, No. 1. P. 123-143. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00093-7>
 12. Levy N. In trust we trust: Epistemic vigilance and responsibility // *Social epistemology*. 2022. Vol. 36, No. 3. P. 283-298. <http://dx.doi.org/10.1080/02691728.2022.2042420>

13. Lim L. Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology // *Curriculum Journal*. 2015. Vol. 26. No. 1. P. 4-23. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
14. Machete P., Turpin M. The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review // *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology: 19th IFIP WG 6.11 Conference on e-Business, e-Services, and e-Society, I3E 2020, Skukuza, South Africa, April 6–8, 2020, Proceedings, Part II*. Springer International Publishing, 2020. P. 235-246. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_20
15. Marabini A. *Critical Thinking and Epistemic Value // Critical Thinking and Epistemic Injustice: An Essay in Epistemology of Education*. Cham : Springer International Publishing. 2022. P. 105-134. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95714-8>
16. Martinez-Berman, L., McCutcheon, L., Huynh, H. P. Is the worship of celebrities associated with resistance to vaccinations? Relationships between celebrity admiration, anti-vaccination attitudes, and beliefs in conspiracy // *Psychology, health & medicine*. 2021. Vol. 26, No. 9. P. 1063-1072 <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2020.1778754>
17. Milman N. B. Cultivating swift trust in virtual teams in online courses // *Distance Learning*. 2021. Vol. 18, No. 2. P. 45-47.
18. Ohlhorst J. *Trust Responsibly: Non-Evidential Virtue Epistemology*. Taylor & Francis. 2024. P. 160. <https://doi.org/10.4324/9781003374466>
19. Paliszkievicz J., Skarzyńska E. The role of trust in online learning // *Online learning Analytics*. Auerbach Publications. 2021. P. 197-211. <http://dx.doi.org/10.1201/9781003194620-11>
20. Pesch A. *Trust Matters: Measuring Preschoolers' Epistemic and Interpersonal Trust in Teachers*. PhD dissertation. University of Minnesota. 2020.
21. Pesch A., Koenig M. A. Trust matters: measuring and identifying a role for epistemic and interpersonal trust in preschoolers' learning from teachers // *Early Education and Development*. 2023. Vol. 34. No. 1. P. 27-52. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2021.1991729>
22. Pidgeon N., Poortinga W., Walls J. *Scepticism, Reliance and Risk Managing Institutions: Towards a Conceptual Model of 'Critical Trust' // Trust in Risk Management*. Routledge. 2010. P. 117-142.

23. Rapple L. Epistemic Trust in Online Higher Education: A Mixed Method Phenomenological Research Study. State University of New York at Albany. 2019.
24. Simion, M. Social Epistemology of Education. In: Peters, M. (eds) Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Springer. 2020. Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_696-1
25. Stern M. J., Coleman K. J. Trust ecology and collaborative natural resource management // A new era for collaborative forest management. Routledge. 2019. P. 45-58. <http://dx.doi.org/10.4324/9781351033381-3>
26. Walls J. et al. Critical trust: understanding lay perceptions of health and safety risk regulation // Health, risk & society. 2004. Vol. 6. No. 2. P. 133-150. <https://doi.org/10.1080/1369857042000219788>
27. West J. D., Bergstrom C. T. An Introduction to Calling Bullshit: Learning to Think Outside the Black Box // Numeracy. 2022. Vol. 15. No. 1. Article 1. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.15.1.1405>

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anastasiia V. Golubinskaya, Ph.D., Associate Professor, Social Security and Humanitarian Technologies Department, Senior Researcher at the Laboratory of Social Anthropology of the Institute of International Relations and World History

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

23, Gagarina Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

golub@unn.ru

SPIN-code: 3660-9790

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-3968>

ResearcherID: AAN-2296-2021

Scopus Author ID: 57408306200

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Anastasia-Golubinskaya>

Valeriia V. Viakhireva, Junior Researcher at the Laboratory of Social Anthropology of the Institute of International Relations and World History

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23, Gagarina Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation
vvv@fsn.unn.ru
SPIN-code: 6581-1129
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7060-1149>
ResearcherID: KTH-9688-2024
Scopus Author ID: 58030558400
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Valeriia-Viakhireva>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Голубинская Анастасия Валерьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, старший научный сотрудник лаборатории социальной антропологии Института международных отношений и мировой истории
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация
golub@unn.ru

Вяхирева Валерия Валерьевна, младший научный сотрудник лаборатории социальной антропологии Института международных отношений и мировой истории
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация
vvv@fsn.unn.ru

Поступила 05.08.2024
После рецензирования 01.09.2024
Принята 11.09.2024

Received 05.08.2024
Revised 01.09.2024
Accepted 11.09.2024

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://rjep.ru>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

1. Введение.
2. Цель работы.
3. Материалы и методы исследования.
4. Результаты исследования и их обсуждение.
5. Заключение.
6. Информация о конфликте интересов.
7. Информация о спонсорстве.
8. Благодарности.

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES**

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ. ДИДАКТИКА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В РОССИИ

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ Г.В. Гришина	449
ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКЦИОННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ Е.В. Дунаенко, И.П. Назарова, Т.А. Бурцева	466
РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ А.В. Калита, Е.Э. Шишлова	485
ПРИМЕНЕНИЕ ВЗАИМОПРОСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Е.А. Курченкова	503
РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ Л.Н. Лубожева	519
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СЦЕНАРНОГО ТИПА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С.Л. Суворова	534

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Л.А. Жебрунова	555
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ Миронцева С.С., Байко В.А., Спирина Ю.П.	573
ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ О.В. Михина, Е.С. Потрикеева	596
ПСИХОЛОГИЯ СТУДЕНТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ДЕТЕЙ	
ПСИХОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, СМЫСЛОЖИЗННЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ Р.А. Ахмеров, Н.Г. Хакимова	622
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА Ю.Н. Анисимова, Р.Р. Хуснутдинова, Г.Н. Каменева	645
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ П.А. Кисляков, Н.А. Цветкова	665
ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ (ОЧНАЯ ФОРМА)» СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ С.А. Кремень, Ф.М. Кремень	684

ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА РОССИЙСКОГО НОВОГО УНИВЕРСИТЕТА 2022-2023 УЧЕБНОГО ГОДА Любимова Г.Н., Курбатов А.В., Сафонов А.А., Гулич С.С., Ксенофонтов А.Н.	710
МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ С.А. Малегонова	728
РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ-НАВИГАТОРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С.Ф. Туктамышева	744
СЕМЕЙНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ОЦЕНКЕ РОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНИКОВ И РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ДЕТЕЙ Л.Ф. Чукмарова	766
ОТ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ К КРИТИЧЕСКОМУ ДОВЕРИЮ: К ВОПРОСУ ОБ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ А.В. Голубинская, В.В. Вяхирева	787
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	812

CONTENTS

INTERCULTURAL DIALOG IN PEDAGOGICAL EDUCATION. DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN RUSSIA

UNIVERSITY ENVIRONMENT AS AN ADAPTATION FACTOR OF INTERNATIONAL STUDENTS IN RUSSIA G.V. Grishina	449
THE EXPERIENCE OF HUMANITARIAN DISCIPLINE LECTURE DELIVERING USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES E.V. Dunayenko, I.P. Nazarova, T.A. Burtceva	466
THE ROLE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN STUDENT LEARNING CHINESE LANGUAGE A.V. Kalita, E.E. Shishlova	485
APPLICATION OF PEER QUESTIONING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITIES E.A. Kurchenkova	503
RESULTS OF SUBJECT-LANGUAGE TRAINING AT THE UNIVERSITY L.N. Lubozheva	519
SCENARIO-TYPE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM FOR TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES S.L. Suvorova	534
ORGANIZATION OF STUDENT DESIGN AND RESEARCH WORK IN THE FIELD OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY L.A. Zhebrunova	555

PERSONAL AND PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION AMONG FUTURE TEACHING STAFF IN THE E-LEARNING CONTEXT S.S. Mirontseva, V.A. Baiko, Yu.P. Spirina	573
A PROFILE-ORIENTED GERMAN LANGUAGE COURSE FOR BACHELOR STUDENTS IN POLITICS O.V. Michina, E.S. Potrikeeva	596
PSYCHOLOGY OF STUDENTS OF DOMESTIC PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND CHILDREN	
PSYCHOBIOGRAPHIC CHARACTERISTICS, SEMANTIC ORIENTATIONS OF STUDENTS OF RUSSIAN AND TATAR NATIONALITIES R.A. Akhmerov, N.G. Khakimova	622
VALUE ORIENTATIONS OF TEENAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE Yu.N. Anisimova, R.R. Khusnutdinova, G.N. Kameneva	645
PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF CORRECTIONAL OFFICERS: REVIEW OF FOREIGN RESEARCH P.A. Kislyakov, N.A. Tsvetkova	665
EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PATHWAY “VOCATIONAL EDUCATION – UNIVERSITY (FULL-TIME)” FOR STUDENTS IN TEACHER TRAINING PROGRAMS S.A. Kremen, F.M. Kremen	684
PHYSICAL HEALTH OF THE 1ST YEAR STUDENTS OF THE 2022-2023 ACADEMIC YEAR G.N. Lyubimova, A.V. Kurbatov, A.A. Safonov, S.S. Gulih, A.N. Ksenofontov	710
MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PERSONALITY IN A CRISIS SITUATION S.A. Malegonova	728

CREATION OF A COMPREHENSIVE SUPPORT SYSTEM FOR TEACHERS-NAVIGATORS FOR THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS S.F. Tuktamysheva	744
THE FAMILY EDUCATION FORM IN THE ESTIMATION OF PARENTS AND RESULTS OF CHILDREN'S SOCIALISATION L.F. Chukmarova	766
FROM CRITICAL THINKING TO CRITICAL TRUST: THE CASE FOR ONLINE LEARNING A.V. Golubinskaya, V.V. Viakhireva	787
RULES FOR AUTHORS	812

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology

are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 31.10.2024. Дата выхода в свет 31.10.2024. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 27,07. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP155SE-2/024.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская» (ИП Давгуненко А.А. ИНН 344210747590). Адрес типографии: ул. Проезд Добролюбова 3 стр. 2, г. Москва, 127254, Россия.