



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
сериальных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN)
с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте журнала:

<https://pedobrazovanie.ru>

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,

id=30801

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

кандидат психологических наук, доцент
С. А. ВОДЯХА
выпускающий редактор

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор филологических наук, профессор	Н. И. КОНОВАЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA

2023. № 4

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Candidate of Psychology, Associate Professor
S. A. VODYAKHA
Executive Editor

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Philology, Professor	N. I. KONOVALOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Попов М. В.

С. Е. Чуцкаев – народный комиссар просвещения Урала (март – июль 1918 г.)8

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Крупченко А. К., Головина И. В., Халадов Х.-А. С.

Аксиологические ориентиры реформирования системы высшего образования:
вызовы настоящего и возможности будущего 12

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гулов А. П.

Требования к отбору содержания олимпиадного учебника20

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Суханова О. Н.

Готовность классных руководителей и кураторов групп СПО
к реализации воспитательной деятельности в современном образовании28

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Шарикова С. Г., Волчегорская Е. Ю.

Педагогические условия формирования
ценностно-смыслового восприятия музыки у детей 41

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дербуш М. В., Скарбич С. Н.

Формирование умения рассуждать в процессе смешанного обучения геометрии
учащихся основной школы46

Чжан Цзюньцзе

Перкуссия в музыкальном развитии младших школьников
в сельских образовательных учреждениях Китая56

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гончаров М. Н.

Формирование композиционного мышления у студентов колледжа
в процессе коллективной художественной деятельности62

Корнеева Л. И., Лузганова А. А.

Опыт применения метода case-study в курсе профессионально ориентированного
английского языка в общественно-политической сфере70

Маршев К. В., Резер Т. М.

Проблема формирования готовности студентов лесотехнического вуза
к реализации экологического права76

Мокрищева В. С.

Применение смешанного обучения глаголам движения
в рамках реализации курса русского языка как иностранного84

Пачикова Л. П., Мальчукова Н. Н., Куликова С. В.

Повышение мотивации к изучению математики
у будущих инженеров аграрного профиля94

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васягина Н. Н., Рудницкая А. И.

Формирование жизнестойкости
как условие профилактики суицида у обучающихся 103

Воробьева М. А.

Исследование влияния пандемии и сопутствующих факторов на когнитивные функции и психическое состояние детей в период готовности к школе112

Каримова В. Г., Минюрова С. А., Валиев Р. А., Петрова Г. М.

Связь эмоциональной зрелости с аккультурационными ожиданиями педагога как фактор готовности к взаимодействию с субъектами образовательных отношений в поликультурной среде 124

Коротаева Е. В., Андриянина А. С.

Установка на здоровый образ жизни как инструмент профилактики ПАВ среди подростков 134

Куценок Р. Г.

Возможности айтрекинга в педагогических исследованиях 142

Трухан Т. В., Кружкова О. В., Жданова Н. Е., Косарева А. Ю.

Стресс-факторы городской среды как средовые детерминанты девиантного поведения молодежи 150

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Роцина Г. О., Русанова Л. С., Артемьева Т. Д.

Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения «Альфа» как основа педагогического прогнозирования и социального проектирования161

Информация для авторов 170

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION

- Popov M. V.**
S. E. Chutskaev is People's Commissioner of Education
of the Urals (March – July 1918)8

EDUCATION STRATEGIES

- Krupchenko A. K., Golovina I. V., Khaladov K.-A. S.**
Reforming the System of Higher Education:
Challenges of the Present and Opportunities for the Future 12

THEORY OF EDUCATION

- Gulov A. P.**
Requirements to Selection of Contents of the Olympiad Textbook20

PEDAGOGICAL STATISTICS

- Sukhanova O. N.**
Readiness of Classroom Teachers and Curators of Groups in Organizations
of Vocational Education to the Implementation of Educational Activities
in Modern Education28

PRESCHOOL EDUCATION

- Sharikova S. G., Volchegorskaya E. Yu.**
Pedagogical Conditions for the Formation
of Value-Semantic Perception of Music in Children 41

SCHOOL EDUCATION

- Derbush M. V., Skarbich S. N.**
Formation of the Ability to Reason in the Process of Blended Learning of Geometry
of Students of the Basic School46
- Zhang Junjie**
Percussion in the Musical Development of Younger School Children
in Rural Educational Institutions in China56

PROFESSIONAL EDUCATION

- Goncharov M. N.**
Formation of Compositional Thinking among College Students
in the Process of Collective Artistic Activity62
- Korneeva L. I., Luzganova A. A.**
Case-Study Method Applying in the Course of Professionally Oriented English
in Socio-Political Sphere70
- Marshev K. V., Rezer T. M.**
The Problem of Formation of Students' Readiness of Forestry Engineering University
for the Implementation of Environmental Law76
- Mokrishcheva V. S.**
Application of Blended Learning of Verbs of Movement in the Framework
of the Implementation of the Course of Russian as a Foreign Language84
- Pachikova L. P., Malchukova N. N., Kulikova S. V.**
Increasing of Motivation to Study Mathematics from Future Agricultural Engineers94

PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION

- Vasyagina N. N., Rudnitskaya A. I.**
Formation of Resilience as a Condition for the Prevention of Suicide in Students 103

Vorobyeva M. A.	
A Study of the Impact of the Pandemic and Concomitant Factors on the Cognitive Functions and Mental State of Children in School Readiness	112
Karimova V. G., Minyurova S. A., Valiev R. A., Petrova G. M.	
The Connection of Emotional Maturity with Acculturation Expectations of a Teacher as a Factor of Readiness to Interact with Subjects of Educational Relations in a Multicultural Environment	124
Korotaeva E. V., Andryunina A. S.	
Setting a Healthy Lifestyle as a Tool for the Prevention of Surfactants among Adolescents.....	134
Kutsenok R. G.	
The Possibilities of Eye Tracking in Pedagogical Research.....	142
Trukhan T. V., Kruzhkova O. V., Zhdanova N. E., Kosareva A. Yu.	
Stress Factors of the Urban Environment as Environmental Determinants of Youth Deviant Behavior	150

INCLUSIVE EDUCATION

Roschina G. O., Rusanova L. S., Artemyeva T. D.	
Formation of Communication Skills in Children with Disabilities of the Alpha Generation as the Basis of Pedagogical Forecasting and Social Design	161
Information for authors	170

УДК 371.1:94(370.54)«1918
ББК 4403(235.55)6-42

ГРНТИ 14.09.95

Код ВАК 5.8.1

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: m-v-popov@yandex.ru

С. Е. ЧУЦКАЕВ – НАРОДНЫЙ КОМИССАР ПРОСВЕЩЕНИЯ УРАЛА (МАРТ – ИЮЛЬ 1918 Г.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональное образование; народные комиссары просвещения; школьные реформы; реформирование образования; советский период; большевики; левые эсеры

АННОТАЦИЯ. В статье освещается деятельность профессионального революционера Сергея Егоровича Чуцкаева на посту народного комиссара просвещения Уральской области весной – летом 1918 г. Показаны первые попытки реформирования системы школьного образования на Урале; создание в Екатеринбурге высшего педагогического учебного заведения – Уральской высшей педагогической школы в условиях, когда в деятельности советских органов наряду с большевиками принимали активное участие представители партии «левых» социалистов – революционеров. Даются краткие биографические данные о большевике, в том числе отмечается роль Чуцкаева в принятии решения о расстреле царской семьи.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Попов, М. В. С. Е. Чуцкаев – народный комиссар просвещения Урала (март – июль 1918 г.) / М. В. Попов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 8–11.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

S. E. CHUTSKAEV IS PEOPLE'S COMMISSIONER OF EDUCATION OF THE URALS (MARCH – JULY 1918)

KEYWORDS: regional education; people's commissars of education; school reforms; reformation of education; Soviet period; Bolsheviks; Left SRs

ABSTRACT. The article highlights the activities of the professional revolutionary Sergei Egorovich Chutskaev as People's Commissar of Education of the Ural Region in the spring and summer of 1918. The first attempts to reform the system of school education in the Urals are shown; the creation in Ekaterinburg of a higher pedagogical educational institution – the Ural Higher Pedagogical School in conditions when, along with the Bolsheviks, representatives of the party of “left” socialists-revolutionaries took an active part in the activities of the Soviet bodies. Brief biographical information about the Bolshevik is given, including the role of Chutskaev in the decision to execute the royal family.

FOR CITATION: Popov, M. V. (2023). S. E. Chutskaev is People's Commissioner of Education of the Urals (March – July 1918). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 8–11.

Всеруральский съезд Советов 29 января 1918 г. принял специальную резолюцию по народному образованию, в которой говорилось о необходимости начать реорганизацию школьного дела, предоставив возможность бесплатного обязательного обучения всем детям до 16 лет. Решением съезда управление школой передавалось культурно-просветительным комитетам местных Советов [2].

В марте 1918 г. на территории Уральского военного округа было создано новое административное объединение – Уральская область, в которую входили существовавшие раньше Вятская, Пермская, Оренбургская и Уральская губернии [8]. При этом впервые административным центром этого громадного региона стал Екатеринбург, до этого уездный город Пермской губернии. Именно здесь стали функционировать органы власти Уральской области, в

том числе был создан при Уральском исполнительном комитете рабочих, солдатских и крестьянских депутатов областной комиссариат народного просвещения.

В это время большевистским руководством страны в Екатеринбург для работы в качестве одного из руководителей Уралсовета был направлен профессиональный революционер, член большевистской партии с 1903 г. Сергей Егорович Чуцкаев. Прибывший в новую «столицу Урала» партийный деятель был знаком с особенностями Уральского региона – здесь в Камышлове он родился (в 1876 г.), окончил Екатеринбургскую гимназию, начал деятельность профессионального революционера, сидел в тюрьме и отбывал ссылку по обвинению в революционной пропаганде. Эти факты биографии Чуцкаева нашли подробное изложение в статье В. П. Микитюка и Е. С. Завалихина [6, с. 162]. Здесь же дается

подробная информация о деятельности партийного работника на посту председателя Екатеринбургского горисполкома, а вот участие в работе Уральского совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов в марте – июле 1918 г. в публикации не получило освещения.

Да и сам С. Е. Чуцкаев в написанной им в конце 1920-х гг. автобиографии лишь в нескольких словах уделяет внимание своей деятельности в Уралсовете: «За время революции, кроме партийной работы и состояния в партийных комитетах Оренбурга, Екатеринбург и др., нес следующие обязанности: помощника оренбургского уездного комиссара, члена оренбургского совета рабочих депутатов, екатеринбургского городского головы, председателя екатеринбургского городского совета, члена уральского совета рабочих депутатов...» [9].

А ведь Сергей Егорович был заместителем председателя Уральской областной чрезвычайной комиссии по борьбе с контрреволюцией и спекуляцией, а также одновременно занимал пост комиссара просвещения Урала¹. При этом существовавшие до июня 1918 г. советские региональные органы управления народным образованием имели гораздо более значительные права и были более самостоятельными в принятии решений, чем вошедшие позже летом 1918 г. в систему Наркомпроса РСФСР местные отделы. Это объяснялось тем, что в это время (до июля 1918 г.) окончательно законодательно не был решен вопрос о том, постановления каких органов – местных или центральных – имеют преимущество при принятии решений. Кроме того, входившие до июля 1918 г. в состав местных советских органов представители партии «левых» эсеров были противниками централизации управления образованием. В частности, в состав руководителей наркомата просвещения Уральской области в марте 1918 г. был введен один из лидеров ПЛСР в Екатеринбурге М. Х. Поляков, позднее возглавивший наркомат юстиции Урала [7, с. 421].

Весной 1918 г. Наркомпрос РСФСР и комиссариат просвещения Уральской области практически не рассылали на места обязательные постановления, инструкции, методические разработки, предоставляя возможность городским и уездным органам советской власти самостоятельно решать вопросы относительно деятельности образовательных и культурно-просветительских учреждений. Это касалось и реформирования образовательной системы. В письме комиссару просвещения Урала С. Е. Чуцкаеву 29 мая 1918 г.

руководитель Кунгурского городского комиссариата сообщил о разработанном местными работниками народного образования и учителями плане реорганизации всех учебных заведений города, согласно которому общее образование предусматривало выделение трех ступеней: первая ступень – школа начальная (трех- или четырехгодичный срок обучения), вторая ступень – высшее начальное училище с четырехгодичным курсом обучения и третья ступень – школа средняя (трех-, четырехгодичным курсом)². В письме отмечается, что комиссариату (Кунгурскому. – Прим. авт.) «неизвестно также делаются ли в этом отношении какие-либо шаги областными или окружными комиссарами. Ввиду этого уездные отделы просвещения в вопросах реформы школы в духе момента вынуждены действовать сепаратно, что при таком положении вещей может создаться как единая и целая сеть замкнутых учебных заведений, где переход из одного учебного заведения в другое в силу несогласованности программ и других причин будет крайне затруднителен или же вовсе невозможен. Невозможность решать вопросы о типах школы и их программах в уездных масштабах требует созыва комиссаром просвещения Уральской области в июне – июле областного съезда комиссаров и советских деятелей по Народному образованию для разработки вопросов о новой школе»³.

Решающим документом в деле централизации управления народным образованием был декрет Совнаркома РСФСР от 8 июня 1918 г. «О передаче в ведение комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений всех ведомств». Этот декрет централизовал финансирование просвещения в Советской республике, в результате чего местные органы управления образованием стали лишь отделами Наркомпроса РСФСР⁴.

В июле 1918 г. съезд комиссаров народного просвещения и всех школьных работников Уральской области состоялся в Перми. Екатеринбургскими учителями был разработан и предложен проект школьной реформы, одобренный съездом и областным комиссариатом просвещения [4, с. 204–206]. Для того чтобы противостоять оппозиционно настроенным к советской власти педагогам, объединенным в учительской организации «Уральский педагогический союз», в мае 1918 г. учителями, стоящими на «советской платформе», были созданы отделения

² Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). Ф. Р-1600. Оп. 1. Д. 5. Л. 42.

³ Там же.

⁴ Сборник узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства № 39. М., 1920.

¹ Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее – ЦДООСО). Ф. 221. Оп. 2. Д. 827. Л. 4.

Екатеринбургского союза учителей-интернационалистов в Челябинске, Нижнем Тагиле, Ревде и в других городах. К началу 1919 г. в Уральском регионе было уже 24 отделения этого союза [5, с. 35]. Одним из направлений деятельности комиссара по просвещению Уральской области была попытка создания в 1918 г. в Екатеринбурге высшего педагогического учебного заведения областного масштаба – Уральской высшей педагогической школы. Именно Чуцкаеву организационной комиссией по созданию этого вуза было поручено найти помещение для размещения учебных площадей и интерната для студентов¹. Однако отсутствие централизованной системы финансирования со стороны Наркомпроса РСФСР до 8 июня 1918 г. делало невозможной регулярную материальную поддержку Высшей уральской педагогической школы со стороны областного комиссариата просвещения, деньги выделялись лишь Екатеринбургским городским комиссариатом, да и то от случая к случаю [3]. Как деятель просвещения С. Е. Чуцкаев был лектором в школе для подготовки партийных работников, участвовал в работе агитпоезда «Октябрьская революция», которым руководил М. И. Калинин. В 1920 г. Сергей Егорович участвовал в создании Уральского университета, являясь членом оргкомитета и правления вуза².

Однако о своей деятельности весной – летом 1918 г. на Урале С. Е. Чуцкаев вспоминать не любил, в том числе, как уже упоминалось, в написанной им автобиографии. Причина этого – участие комиссара просвещения, занимавшего по совместительству должность заместителя Уральской областной ЧК, в принятии решения об убийстве царской семьи. В биографии Сергея Егоровича, написанной его дочерью Е. С. Чуцкаевой в 1972 г., прямо сообщается: «Когда возникла опасность контрреволюционного заговора с целью освобождения царя и царской семьи, С. Е. Чуцкаев, будучи членом Уральского Совета и Обкома партии, а также заместителем председателя Обл. ЧК, участвовал в принятии решения о переводе царской семьи из Тобольска в Екатеринбург, а затем в решении о расстреле царя и его близких»³. Не упоминает в своей автобиографии С. Е. Чуцкаев и о своих связях летом 1918 г. с «левыми» эсерами, в частности заведующим Уральским областным отделом социального обеспечения («призре-ния») в этот период была жена Сергея Егоровича Д. Х. Полякова – сестра уже упоминавшегося М. Х. Полякова, одного из руко-

водителей левозеро-партии в Екатеринбурге⁴. Документы свидетельствуют, что после событий в июле 1918 г. Уральский областной комитет партии «левых» социалистов-революционеров (сюда входил и М. Х. Поляков) предложил учителям – членам левозеро-партии отказаться от преподавательской работы в школах⁵.

После захвата Екатеринбурга белогвардейцами С. Е. Чуцкаев был переведен в Москву на работу в наркомате финансов. В своей автобиографии (конец 1920-х гг.) он пишет: «С конца 1919 г. по специальному поручению В. И. Ленина “архисекретно” выдавал через МСПО (Московский союз потребителей обществ. – Прим. авт.) продовольственный паек 200 наиболее ответственным специалистам всех ведомств, “чуцкаевский” паек, превратившийся потом в конце 1920 г. в пайки “совнаркомовский, академический” и др.» [9].

После окончания гражданской войны Чуцкаев был командирован в Сибирь, где в 1921–1922 гг. занимал должность заместителя, затем председателя Сибирского ревкома. В 1923–1927 гг. – член коллегии, затем заместитель наркома наркомата рабоче-крестьянской инспекции, а с 1927 по 1927 гг. был председателем Дальневосточного крайисполкома [8, с. 594]. С августа 1933 г. по январь 1935 г. Сергей Егорович был полномочным представителем СССР в Монгольской народной республике (далее – МНР). Правительством МНР был награжден орденом «Полярная звезда»⁶. В 1938 г. возглавил Комитет по землеустройству трудящихся евреев и «за грубые политические ошибки был исключен из партии» [7, с. 594]. Однако арестован не был и с сентября 1938 г. по март 1944 г. работал вначале экономистом на Московском протезном заводе, а затем контролером-ревизором в Камышловле. Умер в Свердловске 1 марта 1944 г.⁷

Таким образом, советским руководством образованной весной – летом 1918 г. Уральской области на должность областного комиссара просвещения был назначен известный в кругах уральских революционеров большевик с дореволюционным партийным стажем С. Е. Чуцкаев. Значение сферы образования в общественной жизни подчеркивалось тем, что одновременно Чуцкаев занимал и другие важные должности: был заместителем председателя областной ЧК, председателем Екатеринбургского горисполкома. В то же время совмещение должностей мешало ему выполнять в полном объеме работу по руководству

⁴ Там же. Л. 3.

⁵ ГАСО. Ф. Р-1600. Оп. 1. Д. 5. Л. 116.

⁶ ЦДООСО. Ф. 221. Оп. 2. Д. 827. Л. 5.

⁷ Там же.

¹ ГАСО. Ф. Р-1450. Оп. 1. Д. 1. Л. 3.

² ЦДООСО. Ф. 221. Оп. 2. Д. 827. Л. 4.

³ Там же.

просвещением, о чем свидетельствуют имеющиеся источники. Кроме того, участие комиссара по народному образованию в организации расстрела царской семьи явилось причиной того, что в своих воспоминаниях Чуцкаев старался не писать о своей деятельности летом 1918 г. В исследуемый период в советские властные структуры (в том числе в органы просвещения) входили представители партии «левых» социали-

стов-революционеров, критиковавшие централизованное государственное управление, отдавая приоритет решениям местных органов. Все это затрудняло реформирование образовательной системы. Решающие шаги в этом направлении в Советской России были сделаны лишь осенью 1918 г., однако в Екатеринбурге в это время была установлена власть белогвардейских правительств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Екатеринбург. Энциклопедия. – Екатеринбург, 2002. – Текст : непосредственный.
2. Известия Уральского областного совета рабочих и солдатских депутатов. – 1918. – 20 февраля. – Текст : непосредственный.
3. Игошев, Б. М. Революция и Уральская высшая педагогическая школа (к 90-летию со дня создания) / Б. М. Игошев, М. В. Попов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2.
4. Кальсина, А. А. Развитие образования и здравоохранения в Пермской губернии в период Первой мировой и Гражданской войны / А. А. Кальсина, Т. О. Шестова. – Пермь, 2011. – Текст : непосредственный.
5. Кондрашова, М. И. Коммунистическая партия – организатор формирования социалистической интеллигенции на Урале в 1917–1927 гг. / М. И. Кондрашова. – Иркутск, 1985. – Текст : непосредственный.
6. Микитюк, В. П. Сергей Егорович Чуцкаев – городской голова 1917–1918 гг. / В. П. Микитюк, Е. С. Завалихин. – Текст : непосредственный // Главы городского самоуправления Екатеринбурга. Исторические очерки. – Екатеринбург, 2003.
7. Уральская историческая энциклопедия – Екатеринбург: УрО РАН. – Екатеринбург, 1998. – Текст : непосредственный.
8. Уральская жизнь. – 1918. – 29 марта. – Текст : непосредственный.
9. Чуцкаев, С. Е. Автобиография / С. Е. Чуцкаев. – Текст : непосредственный // Деятели СССР и революционного движения в России. Энциклопедический словарь. – М., 1989.

REFERENCES

1. *Ekaterinburg. Entsiklopediya* [Ekaterinburg. Encyclopedia]. (2002). Ekaterinburg.
2. *Izvestiya Ural'skogo oblastnogo soveta rabochikh i soldatskikh deputatov* [Proceedings of the Ural Regional Council of Workers' and Soldiers' Deputies]. (1918). February 20.
3. Igoshev, B. M., Popov, M. V. (2013). *Revolyutsiya i Ural'skaya vysshaya pedagogicheskaya shkola (k 90-letiyu so dnya sozdaniya)* [Revolution and the Ural Higher Pedagogical School (to the 90th Anniversary of Its Creation)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2.
4. Kalsina, A. A., Shestova, T. O. (2011). *Razvitie obrazovaniya i zdavookhraneniya v Permskoi gubernii v period Pervoi mirovoi i Grazhdanskoi voiny* [The Development of Education and Healthcare in the Perm Province During the First World War and the Civil War]. Perm.
5. Kondrashova, M. I. (1985). *Kommunisticheskaya partiya – organizator formirovaniya sotsialisticheskoi intelligentsii na Urale v 1917–1927 gg.* [The Communist Party is the Organizer of the Formation of the Socialist Intelligentsia in the Urals in 1917–1927.]. Irkutsk.
6. Mikityuk, V. P., Zavalikhin, E. S. (2003). *Sergei Egorovich Chutskaev – gorodskoi golova 1917–1918 gg.* [Sergey Egorovich Chutskaev is Mayor 1917–1918]. In *Glavy gorodskogo samoupravleniya Ekaterinburga. Istoriicheskie ocherki*. Ekaterinburg.
7. *Ural'skaya istoricheskaya entsiklopediya – Ekaterinburg: UrO RAN* [Ural Historical Encyclopedia – Ekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences]. (1998). Ekaterinburg.
8. *Ural'skaya zhizn'* [Ural Life]. (1918). March 29.
9. Chutskaev, S. E. (1989). *Avtobiografiya* [Autobiography]. In *Deyateli SSSR i revolyutsionnogo dvizheniya v Rossii. Entsiklopedicheskii slovar'*. Moscow.

УДК 378.14
ББК 4448.024

ГРНТИ 14.07.01

Код ВАК 5.8.1

Крупченко Анна Константиновна,

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации; 125212, Россия, г. Москва, Головинское шоссе, 8, корп. 2а; e-mail: annakrupchenko@mail.ru

Головина Инна Валентиновна,

кандидат химических наук, начальник Управления взаимодействия с педагогическими вузами, Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации; 125212, Россия, г. Москва, Головинское шоссе, 8, корп. 2а; e-mail: igolovina1@gmail.com

Халадов Хож-Ахмед Султанович,

кандидат философских наук, доцент, проректор, Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации; 125212, Россия, г. Москва, Головинское шоссе, 8, корп. 2а; e-mail: haladov70@mail.ru

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЫЗОВЫ НАСТОЯЩЕГО И ВОЗМОЖНОСТИ БУДУЩЕГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; российское высшее образование; Болонская система образования; научно-образовательный суверенитет; аксиология иноязычного образования; профессиональная лингводидактика; реформирование образования; образовательные реформы; образовательный процесс

АННОТАЦИЯ. Статья рассматривает рубежную ситуацию выхода России из Болонского процесса, представляющую собой, с одной стороны, вызов российской системе высшего образования, а с другой – возможность ее реформирования. Целью исследования стал анализ ключевых проблем и перспектив развития высшего образования в России в поиске нового вектора его развития. Новизна исследования состоит в выдвигании идеи становления и развития научно-образовательного суверенитета отечественного высшего образования, в основе которого должны лежать традиционные ценности российского образования и национальные интересы технологически развивающейся экономики России. Исследовательский инструментарий включал наряду с теоретическими методами, направленными на сохранение традиционных российских ценностей образования, эмпирические методы анкетирования, опроса и наблюдений за реализацией целевых задач высшего образования. Сопоставительный анализ ключевых проблем переходного периода, выдвинутых экспертами, учеными и административными работниками с уровнем (не)поддержки их позиций педагогами и студентами в отношении взглядов на реформирование системы высшего образования, позволил представить всестороннюю картину поиска аксиологических ориентиров его развития через дискуссию и предлагаемые пути преодоления проблем образовательного процесса в различных вузах России, среди которых перспективна идея включения в него таких отечественных направлений, как аксиология иноязычного образования и профессиональная лингводидактика, отвечающих стратегии становления научно-образовательного суверенитета России.

БЛАГОДАРНОСТИ: работа выполнена в рамках государственного задания на НИР «Исследование ценностных ориентаций педагогических работников» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023012400075-5-3.1).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Крупченко, А. К. Аксиологические ориентиры реформирования системы высшего образования: вызовы настоящего и возможности будущего / А. К. Крупченко, И. В. Головина, Х.-А. С. Халадов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 12–19.

Krupchenko Anna Konstantinovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Leading Researcher, The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia

Golovina Inna Valentinovna,

Candidate of Chemistry, Head of Department of Interaction with Pedagogical Universities, The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia

Khaladov Khozh-Akhmed Sultanovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Vice-Rector, The Academy of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia

**REFORMING THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION:
CHALLENGES OF THE PRESENT AND OPPORTUNITIES
FOR THE FUTURE**

KEYWORDS: higher educational institutions; Russian higher education; Bologna education system; scientific and educational sovereignty; axiology of foreign language education; professional linguodidactics; reforming education; educational reforms; educational process

ABSTRACT. The article considers the milestone situation of Russia's leaving the Bologna process, which, on the one hand, represents a challenge to the Russian system of higher education, and, on the other hand, an opportunity to reform it. The aim of the study was to analyze the key problems and prospects for the development of higher education in Russia in search of a new vector of its development. The novelty of the study lies in the idea of the formation and development of the scientific and educational sovereignty of domestic higher education, which should be based on the traditional values of Russian education and the national interests of the technologically developing economy of Russia. The research tools included, along with theoretical methods aimed at preserving the traditional Russian values of education, empirical methods of questioning and monitoring the implementation of the targets of higher education. A comparative analysis of the key problems of the transition period, put forward by experts, scientists and administrative workers with the level of (non) support for their positions by teachers and students in relation to views on reforming the higher education system, made it possible to present a comprehensive picture of the search for axiological guidelines for its development through discussion and proposed ways to overcome the problems of the educational process in various universities of Russia, among which the idea of including such domestic areas as the axiology of foreign language education and professional linguodidactics, which meet the promising strategy of the formation of scientific and educational sovereignty of Russia.

ACKNOWLEDGMENTS: the work was carried out within the framework of the state task for the research work "Research of the value orientations of pedagogical workers" (registration number EGISU NIOKTR 1023012400075-5-5.3.1).

FOR CITATION: Krupchenko, A. K., Golovina, I. V., Khaladov, K.-A. S. (2023). Reforming the System of Higher Education: Challenges of the Present and Opportunities for the Future. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 12–19.

Введение. Системообразующим событием для российского высшего образования стало решение правительства РФ об отказе от Болонской системы. Заявление министра науки и высшего образования Валерия Фалькова о создании в нашей стране собственной уникальной системы образования будущего дает основание на обретение ею научно-образовательного суверенитета, который будет «предоставлять максимальное пространство возможностей для каждого студента»¹ и не будет ставить национальную систему оценки научных исследований в зависимость от поведения зарубежного провайдера.

И это поставило вопрос о поиске нового вектора развития национальной системы образования с позиций сохранения всего позитивного и приемлемого для развития образования в России и пересмотра ряда ее постулатов, не в полной мере учитывающих ценностно-целевые нормативные и духовно-нравственные основы российской образовательной политики.

Научно-образовательный суверенитет – это не отказ от многостороннего сотрудничества, открытости и гибкости. Это демонстрация приверженности идеям гуманизма, духовно-нравственным ценностям родной культуры, принципам российской гражданской идентичности и равностатусности. Это «уникальная способность нашей научно-педагогической школы воспитывать и формировать ученых и специалистов мирового уровня с широким кругозором, фундаментальными познаниями, независимым интеллектом и

мощной творческой интуицией»².

Лейтмотивом текущего момента стало центрирование на идее суверенитета. Россия, обладающая значительным потенциалом в использовании человеческого капитала, экономических и природных ресурсов, акцентирует внимание на технологическом, цифровом, экономическом и финансовом суверенитете. Закономерно предположить, что и образование не может не иметь статус суверенного. Этот внутренний вызов нашел свое отражение и во внешней среде в условиях выхода из Болонской системы, который обозначил проблему определения нового вектора развития отечественного высшего образования. В статье идеи реформирования системы образования рассматриваются с учетом исторической перспективы, актуальной законодательной базы, современных тенденций образовательной политики и реальных позиций представителей научно-профессионального сообщества.

Почти 20-летний период развития высшего образования в России, гармонизирующий свои цели и задачи с требованиями Болонского процесса, в Минобрнауки назвали «прожитым этапом», полагая, что «Болонская система больше не справляется с задачами ускоренного технологического развития и модернизации экономики России, а значит, не отвечает интересам нашей страны»³.

² <https://mironov.ru/moya-pozitsiya/my-obyazany-zashhitit-nauchno-obrazovatelnyj-suverenitet-rossii>.

³ https://объясняем.пф/articles/news/vuzy_v_blizhayshee_vremya_predstavlyat_obrazovatelnye_programmy_srokom_na_4_6_let/?utm_source=Gismeteo&utm_medium=CPC&utm_campaign=ga_site-orf_news&utm_content=All.

¹ <https://ria.ru/20220803/obrazovanie-1806876891>.

Закономерно рассматривать высказанную заявленную проблему на примере гуманитарных наук, которые изучают человека в сфере его духовной, нравственной, общественной и культурной деятельности [12], когда речь идет о ценностно-целевых основах «личностного и гражданского воспитания молодежи, фундамент которых закладывается гуманитарными науками» [3, с. 45].

Методология исследования предусматривала информационно-аналитический и сопоставительный анализ теоретических взглядов ученых на поиск аксиологических стратегий реформирования отечественного высшего образования с учетом исторической перспективы и требований нормативной базы государственной образовательной политики, установления баланса гуманитарного и технического в образовании как актуального сегодня гармоничного сочетания духовно-нравственных ценностей образования в условиях цифровой образовательной среды. В эмпирическую базу исследований был включен комплексный анализ мнений экспертов и представителей научно-профессионального сообщества в сопоставлении со статистическими данными официальных исследований в отношении отказа от Болонской системы, а также с результатами анкетирования студентов и педагогов вузов, (не) поддерживающих предложенные взгляды экспертов и выявляющие перспективные возможности обновления отечественной системы высшего образования.

Теоретическая база исследования. Отечественное образование исконно представляло собой мощный социокультурный институт, имеющий высокую репутацию в мировом образовательном пространстве. Исследования обоснованности формирования национальной образовательной идентичности исходят из результатов ретроспективного анализа развития университетского образования в России, обращающего внимание на историческую миссию российских университетов, с его уникальной ролью в формировании особого просветительского духа, где честь, нравственность и внутренняя человеческая независимость ценились не менее профессиональных знаний. Исследователь Л. В. Хведченя указывает, что именно на этом выросла и сформировалась почти 300-летняя история университета, воспринимаемая как история интеллигенции – того социального слоя, который представлял элиту российского общества и элиту российского образования [11]. Благодаря им частью национальной культуры стали такие исконные ценности воспитания, как поиск истины, уважение к разуму, святолюбие и непокоренность, стремление к совершенствованию и идеалу, идейность,

готовность служить на благо общества, корпоративность мировоззрения, что значительно отличало наш национальный уклад от западного [11]. И сегодня отечественное образование стоит перед новым историческим вызовом: не потерять в условиях технического прогресса нравственных ориентиров и этических самоограничителей, удерживающих этот процесс в рамках управляемости [4].

Аксиологический разворот в российском образовании ряд ученых в большей степени связывают с изменением ценностных ориентаций самого индивида. Они обосновывают, что «ценностью становится тот предмет, который позволяет в большей (меньшей) мере удовлетворять потребность или соответствовать интересу, а содержание любого ценностного отношения все чаще представляет собой индивидуализированное измерение явлений материальной и духовной культуры, образовательной и социальной действительности» [13, с. 114]. При этом результаты проведенных исследований ценностной ориентации современной российской молодежи показывают, что общий характер ее политической самоидентификации носит незавершенный характер и обладает «контекстуально-лабильными (неустойчивыми)» чертами [9, с. 102]. Исследователь Д. Д. Осина выявила, что «динамика изменения социальной реальности в купе с трансформацией социокультурной среды ведут к отсутствию устойчивого когнитивного восприятия политических символов» [9, с. 102]. Результаты исследования «Навыки будущего. Что нужно знать в новом сложном мире» подтвердили тезис об отсутствии выраженного интереса к политике у молодежи. 57% респондентов признались, что политика в целом им неинтересна; а интерес к ней проявляют лишь 19% опрошенных [8].

Названные и другие результаты исследований побуждают научно-профессиональное и педагогическое сообщество к поиску основ новой аксиологической традиции в образовательном пространстве. При этом ученые И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко указывают, что «метанавыки, наряду с экзистенциальными навыками, являются генеральными векторами в развитии аксиологической экосистемы образования» [13, с. 114].

Вопрос образования является вопросом будущего развития страны. В итоговых публикациях Международного форума «Аксиология иноязычного образования в контексте педагога будущего», проведенного в рамках проекта, поддержанного РФФИ (№ 19-013-20192), указывается, что система ценностей, формируемая сегодня у студентов (будущих учителей иностранного языка) в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузах, на долгие годы будет определять со-

держание мировоззренческого поля, направленного на формирование личности обучающегося. Реализуясь в качестве набора жизненных принципов, данная система будет выступать основой социальной регуляции, определяя содержание (иноязычного) образования будущего [2]. Именно поэтому к проблеме формирования системы ценностей будущего специалиста (педагога, учителя) в настоящее время приковано внимание профессионально-педагогической общественности [5].

На эти цели сегодня направлены и такие нормативные документы России, как:

– «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации», отражающая «возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, в том числе применяя методы гуманитарных и социальных наук»¹;

– «Концепция Гуманитарной политики России», нацеленная «на международное культурно-гуманитарное сотрудничество, которое призвано создавать благоприятные условия для реализации внешнеполитических задач, способствовать налаживанию конструктивного диалога и преодолению разногласий с партнерами»²;

– «Основы государственной культурной политики», которые наилучшим образом определяют теоретико-нормативную основу реформирования национальной системы высшего образования. В документе подчеркивается, что «Государственная культурная политика призвана обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны, укрепление общероссийской гражданской идентичности, единства и сплочения российского общества, повышения качества жизни в Российской Федерации»³.

Заявленные аксиологические стратегии государственной образовательной политики

¹ Указ Президента РФ от 01.12.2016 г. № 642 «Стратегия научно-технологического развития РФ».

² Указ Президента РФ от 05.09.2022 г. № 611, утверждающий Концепцию Гуманитарной политики России за рубежом.

³ Указ Президента РФ от 24.12.2014 года № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» с изменениями, внесенными 25.01.2023 г.

стали целевыми ориентирами в поиске ответа на системообразующий вопрос современного высшего образования: Каким оно будет? Какой вектор его развития возобладает? Какие ценности будут у образования будущего?

Экспериментальная база исследований: анализ результатов, дискуссия. Первая реакция на информацию о выходе из Болонского процессе была сдержанной. В Минобрнауки сообщили, что этот процесс будет постепенным, что позволило поставить на «паузу» период реформирования образования. Министр науки и высшего образования В. Фальков заявил «о поиске определенного вектора развития образования, который предоставит такие широкие возможности для молодежи, которых нет в других странах, поскольку здесь нельзя перестроить все в одночасье»⁴.

В прессе назвали вопрос выхода из Болонской системы дискуссионным. И это позволило привлечь внимание к нему представителей различных областей образования, исследующих его на правительственном и экспертном уровнях видными учеными, административными работниками, студентами и педагогами-практиками. В анализ развернувшихся дискуссий были включены мнения экспертов и преподавателей ряда ведущих вузов страны: МГУ, МГЛУ, РУДН, РАНХиГС, ВШЭ, Финуниверситета, МГТУ им. Н. Э. Баумана и других вузов. Комплексный анализ мнений, составляющих основную группу возникших проблем в связи с выходом из Болонской системы, включал этап статистической проверки (не)поддержки ряда дискуссионных экспертных суждений, которые были включены в анкету для 220 участников 5-й Международной научно-практической конференции «Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе», проведенной на факультете «Лингвистика» 15–16 декабря 2022 года в МГТУ им. Н. Э. Баумана для преподавателей и студентов из 40 высших учебных заведений России, а также из университетов КНР и ЮАР. Кроме того, для анализа были представлены и статистические данные из официальных источников SuperJob и Государственной Думы⁵ как результаты проведенных исследований по целевой тематике.

⁴ <https://ria.ru/20220803/obrazovanie-1806876891.html>.

⁵ <https://www.superjob.ru/research/articles/113437/2-iz-3-rossiyan>.

Таблица 1

Статистические показатели исследований по выходу из Болонской системы

	Преподаватели и студенты			Исследование SuperJob Да	Исследование в Государственной Думе Да
	Да	Нет	Не определен		
Целесообразен ли отказ от Болонской системы?	26%	25%	49%	66%	88%

Результаты *первого* (статистического) *этапа* исследований (табл. 1) показали, что практически половина представителей педагогического сообщества воздержались от принятия решения, что показывает прежде всего демонстрацию пребывания в состоянии неопределенности, нежелание выхода из зоны ближайшего окружения: написан-

ных планов и программ, наработанного учебно-методического комплекса.

Второй этап исследований, результаты которого представлены в таблице 2, демонстрирует (не)поддержку наиболее часто высказываемых мнений представителями профессионального и педагогического экспертного сообщества.

Таблица 2

Оценка мнений экспертов о выходе из Болонской системы участниками образовательного процесса

Мнения экспертов	Опрос преподавателей и студентов		
	Да	Нет	Не определился
1. Рынок труда уже адаптировался к Болонской системе ¹	26%	55%	19%
2. Нецелесообразно ломать и переделывать все учебные планы и программы ²	27%	51%	22%
3. Возвращение к специалитету может обречь российскую систему образования на полную изоляцию и непризнание ³	26%	55%	19%
4. Копирование чужих систем существенно снизило качество отечественного образования ⁴	45%	15%	40%
5. Необходимо возвращение фундаментальности университетскому образованию ⁵	50%	15%	35%
6. Потребность активного включения студентов в НИР в вузе ⁶	57%	13%	30%
7. Подготовка в вузе должна отражать реалии будущей профессии ⁷	70%	7%	23%

¹ <https://tass.ru/obschestvo/14676465>.

² Там же.

³ Там же.

⁴ <https://www.kommersant.ru/doc/5395686>.

⁵ Там же.

⁶ <https://www.gazeta.ru/social/news/2022/04/30/17663696.shtml>.

⁷ Там же.

Анализ результатов оценивания мнений экспертов показал следующее:

1. Практически две трети респондентов не согласились, что рынок труда уже адаптировался к Болонской системе в связи с рядом проблем, относящихся, например, к уровню образования «бакалавриат», который не давал однозначной информации о его соответствии уровню полного высшего образования. Министерство просвещения, например, единодушно поддержало выход из Болонской системы, так как со степенью «бакалавр» трудно было определить специальность и квалификацию (по диплому) выпускника педагогических вузов. Проблемным оставался и уровень магистратуры, на котором можно было обучаться по не преемственным с бакалавриатом направлениям подготовки.

2. Больше половины опрошенных осознают необходимость изменения учебных планов и программ. В Ведомстве заявили о «необходимости изменения вектора образования, создания своей модели подготовки кадров, в которых востребована развивающаяся и модернизирующаяся экономика, модель, сочетающая богатый накопленный опыт отечественного образования и в том

числе за последние 20 лет»⁸.

3. 26% респондентов волновал вопрос возвращения к специалитету, который, по их мнению, может обречь российскую систему образования на полную изоляцию и непризнание. В то время как информационные службы сообщали⁹, что на 2023 год заявки на обучение подали студенты из 180 стран, среди них 33 европейских государства. При этом отмечалось, что ведущие вузы мира (США, Индия, Китай и др.), а также страны Азиатского и Африканского континентов не присоединялись к Болонскому процессу, что не мешает им развивать свои системы образования¹⁰.

4. Почти половина опрошенных согласилась с мнением ректора МГУ – признанного вуза России, имеющего высокую репутацию в мировом образовательном пространстве¹¹, выступившего за создание «своего, сильного образования, а не за копиро-

⁸ <https://ria.ru/20220803/obrazovanie-1806876891.html>.

⁹ <https://education-in-russia.com/a>; <https://rg.ru/2022/05/30/v-minobrнауки-obiasnili-chto-znachit-otkaz-ot-bolonskoj-sistemy-obucheniia.html>.

¹⁰ <https://russkiymir.ru/news/310475>.

¹¹ <https://www.msu.ru/news/mgu-v-top-20-luchshikh-vuzov-mira-po-pokazatelyu-obrazovanie-reytinga-the.html>.

вание иностранных моделей»¹.

5. Более 50% респондентов поддержали мнение ректора МГУ и в позиции возвращения университетскому образованию фундаментальности. Президент РФ в своем Послании Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года также подчеркнул, что «В основе новых технологий практически всегда лежат фундаментальные исследования, и мы должны предоставить ученым, исследователям большую свободу для творчества. Это мощнейший стимул для молодежи идти в науку, возможность доказать, что ты лидер, что ты лучший в мире. И нашим научным командам есть чем гордиться. У молодежи, у наших граждан должны появиться новые возможности, а не проблемы для качественного образования, для трудоустройства, профессионального роста»².

6. Почти 60% респондентов поддержали потребность активного включения студентов в научно-исследовательскую работу в вузе. Этот вопрос вызвал интерес и в рамках исследования, проводимого совместно с редакцией журнала «Высшее образование в России», которое определило факт резкого снижения количества студентов, принимающих участие в НИР, как парадоксальный [1, с. 19]. Выявленный результат ставит серьезную задачу преемственности перехода из школы в вуз. Целесообразность повышения мотивации к продуктивной научно-исследовательской работе можно продемонстрировать на примере творческого задания, которое было дано первокурсникам Финансового университета – студентам первого набора на направление «Лингвистика», открывшегося в 2021–2022 учебном году в рамках дисциплины «Учебно-научный семинар», – написать эссе на тему «Какие компетенции лингвиста я хочу сформировать, чтобы быть востребованным экономикой России будущего». Для выполнения задания был рекомендован список источников, но студенты им могли и не ограничиваться. Самостоятельно подготовленные работы обсуждались в группах для представления наиболее актуальных дескрипторов компетенций лингвиста будущего. Визуализации результатов служили подготовленные диаграммы и презентации. Лучшие работы были представлены на ежегодном Международном научном студенческом конгрессе Финансового университета и удостоены дипломов и сертификатов. Таким образом, задание, повышающее мотивацию к научному творчеству, инициировало решение научно-исследовательской задачи, нацеленной на значимый результат, носило характер самостоятельного поиска, погрузило

в изучение актуальных источников и создало условия представления своей инновационной позиции с использованием в том числе и компьютерных технологий.

7. Свыше 70% респондентов поддержали мнение о том, что подготовка в вузе должна отражать реалии будущей профессии, и это закономерно, так как задача вуза – готовить будущих специалистов всех областей и сфер современной экономики. В связи с этим проводимое исследование обратилось к междисциплинарным направлениям подготовки специалистов, например в процессе обучения иностранному языку (ИЯ) для профессиональных целей [6; 10]. «Иностранный язык», в особенности английский язык в статусе международного, становится в определенной степени универсальной дисциплиной, когда он, как и русский язык, несет информацию для всех сфер науки и экономики. С другой стороны, эта учебная дисциплина изучается на всех уровнях и направлениях профессиональной подготовки и как гуманитарная дисциплина, как носитель гуманитарного знания создает фундамент аксиологической основы личностного и гражданского воспитания молодежи в контексте аксиологии иноязычного образования, и как носитель профессионального знания способствует формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (будущего) специалиста в рамках профессиональной лингводидактики (ПЛД). Рассмотрение отечественных направлений аксиологии иноязычного образования и методологии профессиональной лингводидактики могут стать возможными векторами формирования уникальной суверенной отечественной системы образования [14; 15]. Аксиология выступает нравственным регулятором между социальными потребностями и образовательной системой, ориентиром, трансформирующим цели государственной образовательной политики в метапредметные и предметные задачи учебных дисциплин. Профессиональная лингводидактика обосновывает формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста для успешной равноставной профессиональной межкультурной коммуникации с представителями других стран и культур в соответствии с документами («Основы государственной культурной политики»), которые наилучшим образом определяют теоретико-нормативную основу реформирования национальной системы высшего образования.

Заключение. Комплексный отбор концептуальных высказываний экспертов по вопросу выхода из Болонской системы, ее проблем и перспектив включал: сомнение в целесообразности данного решения (п. 1–3

¹ <https://www.kommersant.ru/doc/5395686>.

² <http://kremlin.ru/events/president/news/70565>.

табл. 1); поддержку отказа от приспособления к чужим системам образования (п. 4–5) и требования к содержанию образовательного процесса (п. 6–7), которые позволяют представить через призму позиций экспертов и аргументаций как оппонентов, так и единомышленников целую палитру мнений, позволяя каждому включиться в дискуссию.

С другой стороны, статья, выдвигая идею становления научно-образовательного суверенитета, коррелирует с позицией Минобрнауки о создании своей уникальной системы высшего образования. В то же время исследование обращает внимание на недостаточную акцентуацию в экспертных высказываниях на национальных целях государства на период до 2030 года¹ на «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций». Эти позиции не отражены и в перечне универсальных компетенций высшего образования, в то время как во ФГОС ООО в разделе «Общие положения» заявлены актуальные и ценные для человека – гражданина современного общества положения «о формировании российской гражданской идентичности обучающихся как составляющей их социальной идентичности,

представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан РФ, способности, готовности и ответственности выполнения им своих гражданских обязанностей, пользования прав и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в обществе правил и норм поведения»².

Опыт исследования инновационного понятия «аксиология иноязычного образования» констатирует мощное продвижение аксиологии в осмыслении и развитии существенных педагогических направлений, которые актуализировали включение аксиологического подхода в программы обучения гуманитарных дисциплин, привели к идее введения курса «Аксиология образования» / «Педагогическая аксиология» в процесс вузовского педагогического образования.

Все это говорит об актуальности и значимости учета ценностного компонента в образовательном процессе. Анализ состояния педагогического образования показал, что именно аксиология может выступить нравственным регулятором между социальными потребностями и образовательной системой, ориентиром, трансформирующим цели государственной образовательной политики в метапредметные и предметные задачи гуманитарных дисциплин.

² ФГОС_ООО.pdf.

¹ <http://www.kremlin.ru/acts/news/63728>.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова, П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. В. Шаброва. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 12. – С. 9–30. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30.
2. Аксиология иноязычного педагогического образования : коллективная монография / под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – М. : МПГУ ; Г. Ю. Крюков, 2020. – 376 с. – URL: https://vk.com/doc13953087_594302710?hash=8119355efa9ddb86e. – Текст : электронный.
3. Замаараева, Е. И. Проблемы гуманитарного знания в эпоху тотальной цифровизации / Е. И. Замаараева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – № 12 (4). – С. 45–50. – DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-4-45-50.
4. Краснова, Л. А. Steam-подход как инструмент формирования профессиональных компетенций будущих педагогов / Л. А. Краснова, Т. И. Анисимова. – Текст : электронный // Современный ученый. – 2023. – № 2. – С. 204–207. – URL: <https://su-journal.ru/wp-content/uploads/2023/04/su-2.pdf>.
5. Краснощекова, Г. А. Пути модернизации языковой подготовки студентов технических вузов / Г. А. Краснощекова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 209–220. – DOI: 10.17223/19996195/39/14.
6. Крупченко, А. К. Выбор целевой методологии иноязычной профессиональной коммуникации: профессиональная лингводидактика / А. К. Крупченко. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2022. – № 4 (85). – С. 6–13. – DOI: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2022_85_4_6-13.
7. Лингвотематические и психолого-педагогические аспекты преподавания профессионально ориентированного иностранного языка : коллективная монография / под ред. М. В. Мельничук. – М. : Научные технологии, 2016. – 333 с. – Текст : непосредственный.
8. Локарева, Е. Навыки будущего. Что нужно знать в новом сложном мире. Global Education Future; Профессии будущего; Worldskills Russia / Е. Локарева, П. Лукша, И. Ниненко [и др.]. – URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus. – Текст : электронный.
9. Осинина, Д. Д. Базовая социальная онтология и ценностные ориентации современной российской молодежи: проблема политической самоидентификации / Д. Д. Осинина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – Т. 12 (4). – С. 97–103. – DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-4-97-103.
10. Рубцова, А. В. Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе / А. В. Рубцова, Н. И. Алмазова. – Текст : непосредственный // Научно-технические ведо-

мости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Т. 8, № 2. – С. 107–114.

11. Хведченя, Л. В. Содержание иноязычного образования: история и современность : монография / Л. В. Хведченя. – Минск : Издательский центр БГУ, 2002. – 275 с. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/97170>. – Текст : электронный.

12. Юдин, Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям (начало) / Б. Г. Юдин. – Текст : непосредственный // Знание. Понимание. Мастерство. – 2005. – № 3. – С. 129–138.

13. Яковлева, И. В. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма / И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 4. – С. 113–127. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.

14. Krupchenko, A. Axiology of foreign language education / A. Krupchenko, T. Zharkova, K. Inozemtseva. – Text : electronic // The European proceedings of social & behavioural sciences. – 2020. – Vol. 86. – P. 467–474. – DOI: 10.15405/epsbs.2020.08.55. – URL: <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpSBS/volumes/wut 2020>.

15. Krupchenko, A. K. Professional linguodidactics as the cutting-edge advanced approach to foreign language teaching in TVET: ESP vs. CLIL / A. K. Krupchenko, A. N. Kuznetsov. – Text : immediate // INTED. – 2017. – P. 2863–2868. – DOI: 10.21125/inted.2017.0077.

REFERENCES

1. Ambarova, P. A., Zborovsky, G. E., Nikolsky, V. S., Shabrova, N. V. (2022). Akademicheskaya i sotsiokul'turnaya adaptatsiya studentov v vuzakh Rossii [Academic and Socio-Cultural Adaptation of Students in Russian Universities]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 31. No. 12, pp. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30.

2. Krupchenko, A. K., Chernyshova, S. V. (Eds.). (2020). *Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Axiology of Foreign Language Pedagogical Education]. Moscow, MPGU, G. Yu. Kryukov. 376 p. URL: https://vk.com/doc13953087_594302710?hash=8119355efa9ddb86e.

3. Zamaraeva, E. I. (2022). Problemy gumanitarnogo znaniya v epokhu total'noi tsifrovizatsii [Problems of Humanitarian Knowledge in the Era of Total Digitalization]. In *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. No. 12 (4), pp. 45–50. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-4-45-50.

4. Krasnova, L. A., Anisimova, T. I. (2023). Steam-podkhod kak instrument formirovaniya professional'nykh kompetentsii budushchikh pedagogov [Steam Approach as a Tool for the Formation of Professional Competencies of Future Teachers]. In *Sovremennyye uchenyye*. No. 2, pp. 204–207. URL: <https://su-journal.ru/wp-content/uploads/2023/04/su-2.pdf>.

5. Krasnoshchekova, G. A. (2017). Puti modernizatsii yazykovoi podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov [Ways to Modernize the Language Training of Students of Technical Universities]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 39, pp. 209–220. DOI: 10.17223/19996195/39/14.

6. Krupchenko, A. K. (2022). Vybór tselevoi metodologii inoyazychnoi professional'noi kommunikatsii: professional'naya lingvodidaktika [Choice of Target Methodology of Foreign Language Professional Communication: Professional Linguodidactics]. In *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. No. 4 (85), pp. 6–13. DOI: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2022_85_4_6-13.

7. Melnichuk, M. V. (Ed.). (2016). *Lingvometodicheskie i psikhologo-pedagogicheskie aspekty prepodavaniya professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka* [Linguo-Methodological and Psychological-Pedagogical Aspects of Teaching a Professionally Oriented Foreign Language]. Moscow, Nauchnye tekhnologii. 333 p.

8. Lokareva, E., Luksha, P., Ninenko, I. et al. *Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' v novom slozhnom mire. Global Education Future; Professii budushchego; Worldskills Russia* [Future Skills. What You Need to Know in a New Complex World. Global Education Future; Professions of the Future; WorldSkills Russia]. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.

9. Osinina, D. D. (2022). Bazovaya sotsial'naya ontologiya i tselestnyye orientatsii sovremennoi rossiiskoi molodezhi: problema politicheskoi samoidentifikatsii [Basic Social Ontology and Value Orientations of Modern Russian Youth: The Problem of Political Self-Identification]. In *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. Vol. 12 (4), pp. 97–103. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-4-97-103.

10. Rubtsova, A. V., Almazova, N. I. (2017). Strategiya razvitiya professional'no orientirovannogo inoyazychnogo obrazovaniya v vysshei shkole [Strategy for the Development of Professionally Oriented Foreign Language Education in Higher Education]. In *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. Vol. 8. No. 2, pp. 107–114.

11. Khvedchenya, L. V. (2002). *Soderzhanie inoyazychnogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost'* [The Content of Foreign Language Education: History and Modernity]. Minsk, Izdatel'skii tsentr BGU. 275 p. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/97170>.

12. Yudin, B. G. (2005). Ot gumanitarnogo znaniya k gumanitarnym tekhnologiyam (nachalo) [From Humanitarian Knowledge to Humanitarian Technologies (Beginning)]. In *Znanie. Ponimanie. Masterstvo*. No. 3, pp. 129–138.

13. Yakovleva, I. V., Chernykh, S. I., Kosenko, T. S. (2022). «Aksiologicheskii razvorot» v rossiiskom obrazovanii: pozitsiya sub'ektivizma [“Axiological U-Turn” in Russian Education: The Position of Subjectivism]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 31. No. 4, pp. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.

14. Krupchenko, A., Zharkova, T., Inozemtseva, K. (2020). Axiology of Foreign Language Education. In *The European proceedings of social & behavioural sciences*. Vol. 86, pp. 467–474. DOI: 10.15405/epsbs.2020.08.55. URL: <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpSBS/volumes/wut 2020>.

15. Krupchenko, A. K., Kuznetsov, A. N. (2017). Professional Linguodidactics as the Cutting-Edge Advanced Approach to Foreign Language Teaching in TVET: ESP vs. CLIL. In *INTED*, pp. 2863–2868. DOI: 10.21125/inted.2017.0077.

УДК 371.671.1
ББК 4420.268.2

ГРНТИ 14.07.01

Код ВАК 5.8.1

Гулов Артем Петрович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений МИД России; 119454, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, 76; e-mail: gulov@tea4er.org

**ТРЕБОВАНИЯ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ
ОЛИМПИАДНОГО УЧЕБНИКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предметные олимпиады; академические конкурсы; развитие одаренности; одаренные дети; олимпиадное движение; олимпиадные учебники; содержание учебников; школьники; творческие задания

АННОТАЦИЯ. Современное состояние отечественного образования характеризуется повышенным спросом на воспитание и обучение креативных специалистов, способных эффективно решать задачи и проблемы в условиях неопределенности. Олимпиадное движение как педагогический феномен призвано проводить отбор талантливых и одаренных учащихся, которые способны к различным видам творчества. Однако на рынке учебной литературы представлено недостаточное количество пособий и учебников, при помощи которых школа может запускать олимпиадные образовательные программы. Цель нашего исследования – изучить ключевые требования к отбору содержания современного олимпиадного учебника. Нами выявлено, что среди прочих идей важны опора на создание творческих заданий, превышающих по уровню сложности объем школьной программы, вместе с использованием большого количества разнообразных форматов, а также универсальность учебника, что позволит использовать его вместе с любыми школьными учебно-методическими комплексами по предмету. Теоретическая значимость преломляется в обогащении педагогической науки знанием о требованиях к отбору содержания подобных учебников, практическая значимость проявляется в потенциальном использовании обнаруженных требований для создания серии олимпиадных учебников.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гулов, А. П. Требования к отбору содержания олимпиадного учебника / А. П. Гулов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 20–27.

Gulov Artem Petrovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of the English Language No. 6, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia

**REQUIREMENTS TO SELECTION OF CONTENTS
OF THE OLYMPIAD TEXTBOOK**

KEYWORDS: subject Olympiads; academic competitions; development of giftedness; gifted children; Olympiad movement; Olympiad textbooks; content of textbooks; pupils; creative tasks

ABSTRACT. The current state of domestic education is characterized by an increased demand for the education and training of creative specialists who are able to effectively solve problems and problems in conditions of uncertainty. The Olympiad movement as a pedagogical phenomenon is designed to select talented and gifted students who are capable of various types of creativity. However, the market for educational literature presents an insufficient number of manuals and textbooks with which the school can launch Olympiad programs. The purpose of our study is to study the key principles of creating a modern Olympiad textbook. We have found that among other ideas, it is important to rely on the composing of creative tasks that exceed the volume of the school curriculum in terms of complexity, together with the use of a large number of different formats, as well as the versatility of the textbook, which will allow it to be used together with any school educational and methodological complexes in the subject. Theoretical significance is refracted in enriching pedagogical science with knowledge about the nature of such textbooks, practical significance is manifested in the potential use of the discovered requirements to create a series of Olympiad textbooks.

FOR CITATION: Gulov, A. P. (2023). Requirements to Selection of Contents of the Olympiad Textbook. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 20–27.

Введение. 20-е годы текущего столетия характеризуются беспрецедентными вызовами для отечественной педагогики. Отказ от принципов Болонского соглашения, мировые конфликты, разрушение однополярного мира с одновременным выдвиганием России как одного из важнейших политических акторов сотряса-

ют устои высшего образования, что неминуемо ведет и к постепенной реформации средней школы. Группа российских ученых, анализируя современные тенденции развития образования в условиях геополитического разлома, высказывает следующую мысль: «Современная культура выстраивает свои смыслы и ценности не вокруг истины,

за которую отвечает наука, а вокруг идеи *креативности* и оригинальности. Монолог истины и учителя, который вещал ее, стоя у классной доски, или с кафедры, заменяется диалогом, *соревнованием*, стремлением заявить о себе. Диалог и соревнование постоянно порождают неожиданные ситуации, требующие от человека способности реагировать на случай, на неожиданность. Это и ставит перед образованием необходимость формирования таких способностей человека, которые создают необходимый ресурс свободного креативного действия личности» [6, с. 22]. На наш взгляд, данные тезисы напрямую говорят о необходимости развития олимпиадного движения, которое концентрирует в себе и культурное развитие личности, и формирование творческих компетенций, благоприятно сосуществующих в соревновательной атмосфере предметных олимпиад. Выдержав испытание временем, в современном неустойчивом мире олимпиады готовят школьников и студентов к *неопределенности* условий задач и проблем, которые обязательно встретятся им в науке и на производстве, при решении прикладных и теоретических вопросов.

Однако вопросы системной подготовки к интеллектуальным конкурсам в массовой школе остро стоят на повестке дня, так как на рынке учебной литературы не хватает научно-методических материалов, которые могли бы закрыть данные лакуны и обеспечить школы комплектами должного уровня. Объективных причин несколько – от быстрого устаревания уже подготовленных и опубликованных пособий в связи со сменой формата олимпиадных заданий до непонимания пишущими авторами по отдельным предметам единой дидактической концепции школьных предметных олимпиад, которая выстроена на основе культурологического подхода [4]. Стоит отметить, что при мониторинге новинок различных издательств нами выявлена тенденция: авторы избегают употребление термина «учебник», тем самым осознанно снижая степень ожиданий педагогической общественности от подобных научно-методических трудов [13; 15]. Однако на современном этапе развития олимпиадного движения, учитывая его массовость и популярность среди школьников, возникает потребность именно в едином *учебнике*, который может помочь и ученику, и учителю в их совместной деятельности при подготовке к олимпиадным проектам. Создание серии современных учебников позволит облегчить труд школы при проектировании курса дополнительных занятий олимпиадной направленности. Таким образом, *цель* нашего исследования – выявить требования к отбору содержания олим-

пиадного учебника, которые могут быть положены в основу создания комплектов учебно-методических материалов по всем предметам. Отметим, что по отдельным дисциплинам на рынке образовательной литературы присутствуют удачные образцы научно-методической мысли, доказавшие свою эффективность, однако федеральные издательства на данный момент не поддерживают какую-либо серию олимпиадных учебников, имеющих гриф Министерства просвещения, соответственно, одобренных для использования в школе. Мы связываем данные ограничения как с низким качеством некоторых пособий, так и со слабой теоретической рамкой, на которую могли бы опираться авторские коллективы.

Одновременно с проблемой обеспечения научно-методической литературой проявляется и слабая методологическая культура учителя, которая выражается в непонимании сути подготовки к предметным олимпиадам [14]. Одна проблема вытекает из другой, являясь ее прямым следствием. Так, среди российских ученых высказывается следующая мысль: «Анализ практики олимпиадного движения на муниципальном уровне показывает, что очень часто учителя, особенно молодые (стаж до трех лет), проявляют неосознанный дилетантский подход к олимпиаднему движению школьников» [20, с. 142]. Соглашаясь с данным тезисом, мы бы хотели подчеркнуть важность существования серии олимпиадных учебников в информационном поле российского учителя – как гарант обеспечения единого унифицированного подхода к формированию и развитию творческого начала и компетенций школьников. Обращаясь и далее к мысли отечественных ученых, мы читаем: «Содержание и структуру учебника на каждом этапе развития общества определяет социальный заказ с учетом достижений в сфере теории и практики образования» [12, с. 242]. Соответственно, современное олимпиадное движение отражает запросы общества и государства на подготовку креативных специалистов в массовой школе, что невозможно без наличия учебно-методической литературы.

Материалы и методы. Связь дидактики и методики видится нам важной в контексте нашего исследования, поэтому мы опирались на общие дидактические принципы для всех предметов при учете ведущей функции отдельной дисциплины. Нами использованы системный, деятельностный и культурологический подходы. Опора на культурологическую теорию содержания школьного образования [19] вместе с нашей авторской педагогической концепцией реализации предметных олимпиад

при использовании культурологического подхода [3] позволили сформулировать основные принципы разработки учебных материалов для эффективной подготовки к олимпиаде, а также требования к содержанию учебника. Нами были использованы теоретические методы: анализ научной литературы по теме, категоризация, обобщение, дедукция и индукция. Эмпирически мы опирались на собственный опыт создания учебных пособий для подготовки к олимпиадам по английскому языку, которые были изданы в таких издательствах, как «Титул», «МЦНМО», Pearson [24].

Учитывая давнюю историю феномена олимпиадного движения, первые официальные конкурсы и проекты которого были запущены в СССР, отечественная теория и практика накопили большой опыт в реализации интеллектуальных состязаний [1; 2; 8]. Широко изучены вопросы подготовки к различным предметам, описаны методические особенности организации школьных занятий [5; 9; 23]. Ряд ученых затрагивают морально-нравственные аспекты соревновательной деятельности школьников, уделяя повышенное внимание вопросам воспитания личности вместе с формированием мощного интеллекта [10; 16; 17]. Зарубежные ученые также обращают внимание на функционирование национальных систем конкурсного движения, в том числе концентрируясь на аспекте подготовки к международным олимпиадам [21; 22; 25]. Однако на современном этапе развития конкурсных практик существует противоречие между массовостью и популярностью олимпиад и нехваткой средств обучения, которые могли бы интегрироваться в школьные программы хотя бы на уровне дополнительного образования. В педагогике подчеркивается мысль о том, что «возникает большой разрыв между задачами школьного учебника и олимпиадными задачами» [11, с. 321]. Таким образом, необходимы новые решения в данной сфере. Цифровизация образования также принимается нами во внимание. Так, мы встречаем идею о приоритете электронных средств обучения: «Организация подготовки обучающихся к олимпиадам ... средствами электронных учебников имеют существенные преимущества перед традиционным учебником хотя бы за счет большего удобства в обращении» [7, с. 140]. Тем не менее мы не можем полностью согласиться с этим тезисом, хотя и принимаем важность наличия цифрового компонента для современного учебника. Важной мыслью нам видится принятие необходимости создавать авторские отечественные продукты, так как «культурная направленность зарубежного учебного изда-

ния способна иметь как положительный, так и отрицательный потенциал в деле воспитания человека, становления его социальных характеристик и развития национально-культурной идентичности» [18, с. 122].

Результаты. Таким образом, неоспоримым является утверждение о необходимости и важности создания отечественного олимпиадного учебника по всем предметам, которые входят в олимпиадное движение. Нами предпринимались попытки написания учебных пособий по английскому языку, в рамках работы над которыми нам удалось выделить и сформулировать некоторые как ключевые принципы отбора и конструирования заданий, так и требования к отбору содержания олимпиадного учебника, которые могут быть положены в основу разработки олимпиадных учебников (рис.).

Обратимся к требованиям, которые могут предъявляться к таким учебникам.

1. Общий уровень теоретического материала и заданий должен превышать сложность школьной программы, так как олимпиадные задания регионального и заключительного этапов всероссийской олимпиады школьников (ВСОШ), равно как и заключительные этапы перечневых конкурсов и олимпиад, всегда затрагивают аспекты университетского знания. В отдельных случаях (например, международные олимпиады) сложность заданий может превышать программы бакалавриата.

2. Универсальность учебника преломляется в возможности его использования в связке с любыми современными УМК по предмету, которые готовят к государственной итоговой аттестации.

3. Творческие задания должны составлять большую часть тренировочных задач, при этом важно представить максимально возможное количество форматов для ознакомления школьников.

4. Интеграция и междисциплинарность (с учетом профиля предметов) должны отображаться через как интеграцию видов заданий, так и создание задач на стыке смежных предметов (например, физика и химия, география и история, русский язык и литература).

5. Избыточность заданий в учебнике служит залогом системной подготовки в течение нескольких лет (9–11 классы) и позволяет организовать внеаудиторную работу. Большое количество тренировочных упражнений, созданных по единым принципам, позволит учащимся и их наставникам качественно готовиться, не прибегая к поискам других пособий. Мы выступаем за плюрализм авторских концепций создания учебных продуктов, однако завершённые линейки и полновесные учебники являются

более целесообразными средствами обучения в контексте лонгитюдной олимпиадной подготовки.

6. В учебнике должны содержаться образцы заданий прошлых лет или их аналоги, опора на которые позволяет знакомить учащихся с уровнем сложности различных этапов, а также рефлексировать по поводу дальнейшей подготовки и индивидуальной образовательной траектории с учетом выявленных проблемных полей.

7. Тренировочные тесты, спроектированные для работы на время, помогут воссоздать атмосферу реального конкурса, организовать «боевые» условия олимпиадного этапа для развития умений справляться со стрессом и решать сложные задания под давлением результата в конкурентной среде.

8. Наличие ответов и комментариев к заданиям позволит использовать данный учебник для самоподготовки, а также поможет молодым педагогам готовиться к работе с группой учащихся.

9. Цифровые технологии должны учитываться при создании подобного учебника, так как олимпиадные курсы достаточно часто реализуются в дистанционном или смешанном режиме, что обусловлено в том числе и нехваткой педагогических кадров в некоторых регионах.

10. Доступность и/или бесплатность разработанного учебно-методического комплекса смогут обеспечить равные возможности для всех участников олимпиадного движения.



Рис. Принципы отбора и конструирования заданий

Дискуссии и обсуждения. Должен ли олимпиадный учебник быть исключительно цифровым ресурсом? В нашем понимании, современное образование невозможно представить без электронных средств обучения, однако они не должны подменять бумажные ресурсы. Книга, которая открывается в классе, бланки ответов, куда записываются идеи школьников, должны быть бумажного вида. Однако реализация таких практик может различаться – для обеспечения доступности ресурса достаточно обеспечить публикацию электронной копии в виде файла pdf в сети Интернет. Дополнительное программно-методическое обеспечение, сопровождаю-

щее учебный комплекс, может храниться в закрытых репозиториях, будучи доступным на проприетарной основе. Олимпиадное движение является драйвером развития одаренности в российской школе, поэтому открытый доступ к такой учебной литературе сможет продвигать формирование и развитие творческих компетенций в массовом образовании. Мы считаем, что элитарность участия в предметных олимпиадах должна проявляться через их соревновательный характер и формирование личности и компетенций специалистов, а не через сокрытие важной информации в тренерских штабах различных регионов. Олимпиада – это прежде всего образовательный проект госу-

дарственной важности, а уже потом средство оценивания интеллектуальных достижений региона. Для становления России как технологического лидера в условиях острой конкуренции и экзистенциальных рисков между крупными акторами отечественной олимпиадной подготовки и разработки олимпиадных заданий должны происходить кооперация и сотрудничество. Крупнейшие университеты, которые ответственны за создание олимпиадных задач для всероссийской и перечневых олимпиад, могут налаживать каналы коммуникации и создавать межвузовские предметные методические комиссии, из состава которых возможно формировать авторские коллективы. Даже при отсутствии интереса федеральных издательств, современные книгопечатные возможности крупных вузов сравнимы по степени качества и глубине проработки теоретических вопросов с коммерческими игроками.

Заключение. На наш взгляд, выдвинутые требования к отбору содержания олимпиадного учебника позволяют разрабатывать современные учебно-методические продукты, которые в полной мере смогут способствовать поднятию качества препода-

вания в школе, что и является теоретической значимостью нашего исследования. Проблемы развития олимпиадного движения и обеспечения его доступности не могут быть разрешены без создания серии учебников, которые отвечают духу и концепции предметных олимпиад, во взаимосвязи их проблемности, творческой направленности и знаниевого компонента. Современный образовательный рынок компенсирует отсутствие учебников при помощи использования заданий олимпиад прошлых лет, зарубежных учебно-методических материалов, вузовских методичек для преподавания отдельных дисциплин. Однако интеллектуальные состязания становятся не только драйвером развития творческих компетенций, но и альтернативной системой поступления в высшие учебные заведения, что обуславливает необходимость применения системного подхода при создании единой серии олимпиадных учебников. На практическом уровне выдвинутые нами требования могут использоваться как для дальнейших исследований по теме, так и для создания отдельных пособий и серии учебников для олимпиадной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боженкова, Е. Н. Роль олимпиад в образовании: опыт десятилетия Открытой Всесибирской олимпиады по программированию имени И. В. Поттосина / Е. Н. Боженкова, Т. В. Нестеренко, Т. Г. Чурина. – Текст : непосредственный // Интеллектуальные технологии в образовании, экономике и управлении : материалы VI Международной научно-практической конференции, Воронеж, 02–25 декабря 2009 года. – Воронеж : Воронежская областная типография – издательство им. Е. А. Болховитинова, 2009. – С. 186–192. – EDN YNYQOO.
2. Болдовская, Т. Е. Разработка и применение электронного учебного пособия для подготовки курсантов к олимпиадам по математике / Т. Е. Болдовская, М. В. Девятерикова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2018. – № 6. – С. 38–42. – EDN YOOUUP.
3. Гулов, А. П. Культурологические основы концепции реализации школьных предметных олимпиад / А. П. Гулов. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (177). – С. 69–81.
4. Гулов, А. П. Предметные олимпиады в России и за рубежом: культурологический подход : монография / А. П. Гулов. – Москва : КДУ ; Добросвет, 2023. – 122 с. – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1299-0-2023-122. – Текст : непосредственный.
5. Егорова, Т. В. Материалы для подготовки к заключительному этапу Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку / Т. В. Егорова. – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический поиск. – 2015. – № 2 (12). – С. 81–85. – EDN WQSYOF.
6. Кабытов, П. С. Дискуссия по поводу статьи Бусыгина А. Е. «Российская государственная образовательная политика: в какой степени она содействует становлению новой социальной реальности?» / П. С. Кабытов, В. А. Конев, С. В. Соловьева [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29, № 1. – С. 21–30. – DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-1-21-30>.
7. Каргаполов, А. Н. Электронный учебник как средство подготовки школьников к олимпиадам по астрономии / А. Н. Каргаполов. – Текст : непосредственный // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 04 июля 2017 года / ответственный редактор А. А. Романова. – Омск : Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2017. – С. 139–141. – EDN YGIMQS.
8. Келдибекова, А. О. Дистанционные и эвристические олимпиады – современные формы проведения предметных олимпиад / А. О. Келдибекова, Э. Т. Авазова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2018. – № 9. – С. 34–37. – EDN VAOOWI.
9. Кистанов, С. В. Опыт организации студенческой олимпиады на примере III этапа Всероссийской студенческой олимпиады по истории / С. В. Кистанов, М. И. Рутковская. – Текст : непосредственный // Инновации в организации мероприятий всероссийской студенческой олимпиады: проблемы и перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 27 октября

2017 года. – Москва : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный университет дизайна и технологии», 2017. – С. 63–67. – EDN ZUPOBT.

10. Коновалова, И. Н. Электронный учебник как средство подготовки к участию в олимпиадах по математике обучающихся экономическим специальностям / И. Н. Коновалова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы математики и механики : материалы Международной научно-практической и научно-методической конференции, Белгород, 17 марта 2021 года. – Белгород : Автономная некоммерческая организация высшего образования «Белгородский университет кооперации, экономики и права», 2021. – С. 49–52. – EDN SJTWHL.

11. Кузнецова, А. В. К вопросу о развитии задач школьного учебника геометрии в олимпиадные задачи / А. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Современные исследования в России и мире: отечественный и зарубежный опыт : материалы XX Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 28 июня 2019 года. – Ростов-на-Дону : Южный университет (ИУБиП), 2019. – С. 320–323. – EDN SAGYND.

12. Левитан, К. М. Ценностный потенциал современного учебника иностранного языка для юридических вузов / К. М. Левитан, М. А. Югова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 235–255. – DOI: 10.17223/19996195/61/13. – EDN BYMVXK.

13. Наумов, А. Е. Методическое пособие по коллективной подготовке школьников к участию во Всероссийской олимпиаде школьников по праву / А. Е. Наумов, Т. Р. Орехова, И. П. Кененова. – Москва : ООО «МАКС Пресс», 2016. – 52 с. – EDN YJMAPX. – Текст : непосредственный.

14. Павлова, О. А. Образовательный потенциал предметных олимпиад: на примере олимпиад по математике / О. А. Павлова, А. В. Лыфенко. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 53–58. – EDN WHRTJZ.

15. Резвякова, С. В. Учебное пособие для подготовки студентов к экзамену и олимпиаде по дисциплине «Экология» / С. В. Резвякова, Г. А. Игнатова. – Орел : Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, 2021. – 163 с. – EDN SMXLZG. – Текст : непосредственный.

16. Рукодельникова, М. Б. Учебник китайского языка нового поколения в условиях проведения ЕГЭ и Всероссийской олимпиады школьников / М. Б. Рукодельникова. – Текст : непосредственный // Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики : сборник статей I международной научно-практической конференции, Москва, 18 апреля 2019 года. – Москва : Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2019. – С. 211–216. – EDN YLAZDO.

17. Сорокин, А. А. Учебник истории в системе подготовки школьников к единому государственному экзамену и олимпиадам / А. А. Сорокин, А. В. Половникова, Т. С. Орлова [и др.]. – Текст : непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 5. – С. 44–53. – EDN TIQBQM.

18. Тарева, Е. Г. Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению / Е. Г. Тарева, Е. О. Павлова. – Текст : непосредственный // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11, № 3. – С. 121–130. – DOI: 10.18721/JHSS.11310.

19. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Просвещение, 1983. – 352 с. – Текст : непосредственный.

20. Шефер, О. Р. Педагогическое содействие в разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории при подготовке обучающегося к олимпиадам по физике / О. Р. Шефер, В. В. Кудрина, И. Ю. Кудрина. – Челябинск : Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2016. – 200 с. – ISBN 978-5-905251-93-1. – EDN TYOITK. – Текст : непосредственный.

21. Abdeshev, K. S. The efficiency of different instruments in Olympiad preparation / K. S. Abdeshev, M. A. Abu. – Text : immediate // Yessenov Science Journal. – 2019. – No. 1 (35). – P. 135–140. – EDN VVRFZN.

22. Ahmed, N. Challenges and opportunities for young female learners in STEM from the perspective of Bangladesh / N. Ahmed, T. Urmi, M. Tasmin. – Text : immediate // Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering. – TALE, 2020. – P. 39–46. – DOI: 10.1109/TALE48869.2020.9368378.

23. Ardura, D. Motivational pathways towards academic achievement in physics & chemistry: A comparison between students who opt out and those who persist / D. Ardura, A. Pérez-Bitrián. – Text : immediate // Chemistry Education Research & Practice. – 2019. – Vol. 20. – P. 618–632. – DOI: 10.1039/C9RP00073A.

24. Gulov, A. Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages / A. Gulov. – Pearson, 2021. – 206 p. – ISBN 978-1-800-06270-2. – Text : immediate.

25. Steegh, A. Exploring science competition participants' expectancy-value perceptions and identification: A latent profile analysis / A. Steegh, T. Höffler, L. Höft et al. – Text : immediate // Learning and Instruction. – 2021. – Vol. 74. – DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101455.

REFERENCES

1. Bozhenkova, E. N., Nesterenko, T. V., Churina, T. G. (2009). Rol' olimpiad v obrazovanii: opyt desyatiletiya Otkrytoi Vsesibirskoi olimpiady po programmirovaniyu imeni I. V. Pottosina [The Role of Olympiads in Education: The Experience of the Decade of the Open All-Siberian Olympiad in Programming named after I. V. Potosin]. In *Intellektual'nye tekhnologii v obrazovanii, ekonomike i upravlenii: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Voronezh, 02–25 dekabrya 2009 goda*. Voronezh, Voronezhskaya oblastnaya tipografiya – izdatel'stvo im. E. A. Bolkhovitinova, pp. 186–192. EDN YNYQOO.

2. Boldovskaya, T. E., Devyaterikova, M. V. (2018). Razrabotka i primeneniye elektronnoy uchebnoy posobiya dlya podgotovki kursantov k olimpiadam po matematike [Development and Application of an Electronic Textbook for Training Cadets for Olympiads in Mathematics]. In *Aktual'nye problemy prepodavaniya matematiki v tekhnicheskoy vuzе*. No. 6, pp. 38–42. EDN YOOUP.

3. Gulov, A. P. (2023). Kul'turologicheskie osnovy kontseptsii realizatsii shkol'nykh predmetnykh olimpiad [Cultural Foundations of the Concept of Implementing School Subject Olympiads]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 4 (177), pp. 69–81.
4. Gulov, A. P. (2023). *Predmetnye olimpiady v Rossii i za rubezhom: kul'turologicheskii podkhod* [Subject Olympiads in Russia and Abroad: Cultural Approach]. Moscow, KDU, Dobrosvet. 122 p. DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1299-0-2023-122.
5. Egorova, T. V. (2015). Materialy dlya podgotovki k zaklyuchitel'nomu etapu Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov po russkomu yazyku [Materials for Training for the Final Stage of the All-Russian Olympiad for Schoolchildren in the Russian Language]. In *Povolzhskii pedagogicheskii poisk*. No. 2 (12), pp. 81–85. EDN WQSYOF.
6. Kabytov, P. S., Konev, V. A., Solovyeva, S. V. et al. (2023). Diskussiya po povodu stat'i Busygina A. E. «Rossiiskaya gosudarstvennaya obrazovatel'naya politika: v kakoi stepeni ona sodeistvuet stanovleniyu novoi sotsial'noi real'nosti?» [Discussion about the Article by A. E. Busygin “Russian State Educational Policy: To What Extent Does It Contribute to the Formation of a New Social Reality?”]. In *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. Vol. 29. No. 1, pp. 21–30. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-1-21-30>.
7. Kargapolov, A. N. (2017). Elektronnyi uchebnik kak sredstvo podgotovki shkol'nikov k olimpiadam po astronomii [Electronic Textbook as a Means of Preparing Schoolchildren for Olympiads in Astronomy]. In Romanova, A. A. (Ed.). *Metodika prepodavaniya matematicheskikh i estestvennonauchnykh distsiplin: sovremennye problemy i tendentsii razvitiya: materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Omsk, 04 iyulya 2017 goda*. Omsk, Omskii gosudarstvennyi universitet im. F. M. Dostoevskogo, pp. 139–141. EDN YGIMQC.
8. Keldibekova, A. O., Avazova, E. T. (2018). Distanttsionnye i evristicheskie olimpiady – sovremennye formy provedeniya predmetnykh olimpiad [Distance and Heuristic Olympiads is Modern Forms of Subject Olympiads]. In *Voprosy pedagogiki*. No. 9, pp. 34–37. EDN VAOOWI.
9. Kistanov, S. V., Rutkovskaya, M. I. (2017). Opyt organizatsii studencheskoi olimpiady na primere III etapa Vserossiiskoi studencheskoi olimpiady po istorii [The Experience of Organizing a Student Olympiad on the Example of the III Stage of the All-Russian Student Olympiad in History]. In *Innovatsii v organizatsii meropriyatii vserossiiskoi studencheskoi olimpiady: problemy i perspektivy razvitiya: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 27 oktyabrya 2017 goda*. Moscow, Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskii gosudarstvennyi universitet dizaina i tekhnologii», pp. 63–67. EDN ZUPOBT.
10. Konovalova, I. N. (2021). Elektronnyi uchebnik kak sredstvo podgotovki k uchastiyu v olimpiadakh po matematike obuchayushchikhsya ekonomicheskim spetsial'nostyam [Electronic Textbook as a Means of Training for Participation in Mathematics Olympiads Students of Economic Specialties]. In *Sovremennye problemy matematiki i mekhaniki: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi i nauchno-metodicheskoi konferentsii, Belgorod, 17 marta 2021 goda*. Belgorod, Avtonomnaya nekommercheskaya organizatsiya vysshego obrazovaniya «Belgorodskii universitet kooperatsii, ekonomiki i prava», pp. 49–52. EDN SJTWHL.
11. Kuznetsova, A. V. (2019). K voprosu o razvitiu zadach shkol'nogo uchebnika geometrii v olimpiadnye zadachi [To the Question of the Development of Tasks of a School Geometry Textbook into Olympiad Tasks]. In *Sovremennye issledovaniya v Rossii i mire: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt: materialy XX Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Rostov-na-Donu, 28 iyunya 2019 goda*. Rostov-on-Don, Yuzhnyi universitet (IUBiP), pp. 320–323. EDN SAGYND.
12. Levitan, K. M., Yugova, M. A. (2023). Tsennostnyi potentsial sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka dlya yuridicheskikh vuzov [The Value Potential of a Modern Foreign Language Textbook for Law Schools]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 61, pp. 235–255. DOI: 10.17223/19996195/61/13. EDN BYMVXX.
13. Naumov, A. E., Orekhova, T. R., Kenenova, I. P. (2016). *Metodicheskoe posobie po kollektivnoi podgotovke shkol'nikov k uchastiyu vo Vserossiiskoi olimpiade shkol'nikov po pravu* [Methodological Guide for the Collective Training of Schoolchildren for Participation in the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Law]. Moscow, OOO «MAKS Press». 52 p. EDN YJMAPX.
14. Pavlova, O. A., Lyfenko, A. V. (2016). Obrazovatel'nyi potentsial predmetnykh olimpiad: na primere olimpiad po matematike [The Educational Potential of Subject Olympiads: On the Example of Olympiads in Mathematics]. In *Nachal'naya shkola*. No. 4, pp. 53–58. EDN WHRTJZ.
15. Rezvyakova, S. V., Ignatova, G. A. (2021). *Uchebnoe posobie dlya podgotovki studentov k ekzamenu i olimpiade po distsipline «Ekologiya»* [Textbook for Training Students for the Exam and the Olympiad in the Discipline “Ecology”]. Orel, Orlovskii gosudarstvennyi agrarnyi universitet imeni N. V. Parakhina. 163 p. EDN SMXLZG.
16. Rukodelnikova, M. B. (2019). Uchebnik kitaiskogo yazyka novogo pokoleniya v usloviyakh provedeniya EGE i Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov [Textbook of the Chinese Language of a New Generation in the Context of the Unified State Examination and the All-Russian Olympiad for Schoolchildren]. In *Kitaiskii yazyk: aktual'nye voprosy yazykoznaniiya, perevodovedeniya i lingvodidaktiki: sbornik statei I mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 18 aprelya 2019 goda*. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi institut mezhdunarodnykh otnoshenii (universitet) Ministerstva inostrannykh del Rossiiskoi Federatsii, pp. 211–216. EDN YLAZDO.
17. Sorokin, A. A., Polovnikova, A. V., Orlova, T. S. et al. (2019). Uchebnik istorii v sisteme podgotovki shkol'nikov k edinomu gosudarstvennomu ekzamenu i olimpiadam [History Textbook in the System of Training Schoolchildren for the Unified State Exam and Olympiads]. In *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole*. No. 5, pp. 44–53. EDN TIQBQM.
18. Tareva, E. G., Pavlova, E. O. (2020). Kriterii vybora zarubezhnogo uchebnika kak sredstva podgotovki obuchayushchikhsya k mezhkul'turnomu obshcheniyu [Criteria for Choosing a Foreign Textbook as a Means of

Training Students for Intercultural Communication]. In *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovanie*. Vol. 11. No. 3, pp. 121–130. DOI: 10.18721/JHSS.11310.

19. Kraevsky, V. V., Lerner, I. Ya. (Eds.). (1983). *Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya* [Theoretical Foundations of the Content of General Secondary Education]. Moscow, Prosveshchenie. 352 p.

20. Shefer, O. R., Kudrina, V. V., Kudrina, I. Yu. (2016). *Pedagogicheskoe sodeistvie v razrabotke i realizatsii individual'noi obrazovatel'noi traektorii pri podgotovke obuchayushchegosya k olimpiadam po fizike* [Pedagogical Assistance in the Development and Implementation of an Individual Educational Trajectory in Training a Student for Physics Olympiads]. Chelyabinsk, Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu «Krai Ra». 200 p. ISBN 978-5-905251-93-1. EDN TYOITK.

21. Abdeshev, K. S., Abu, M. A. (2019). The Efficiency of Different Instruments in Olympiad Preparation. In *Yessenov Science Journal*. –No. 1 (35), pp. 135–140. EDN VVRFZN.

22. Ahmed, N., Urmi, T., Tasmin, M. (2020). Challenges and Opportunities for Young Female Learners in STEM from the Perspective of Bangladesh. In *Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering*. TALE, pp. 39–46. DOI: 10.1109/TALE48869.2020.9368378.

23. Ardura, D., Pérez-Bitrián, A. (2019). Motivational Pathways Towards Academic Achievement in Physics & Chemistry: A Comparison between Students Who Opt Out and Those Who Persist. In *Chemistry Education Research & Practice*. Vol. 20, pp. 618–632. DOI: 10.1039/C9RP00073A.

24. Gulov, A. (2021). *Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages*. Pearson. 206 p. ISBN 978-1-800-06270-2.

25. Steegh, A., Höfler, T., Höft, L. et al. (2021). Exploring Science Competition Participants' Expectancy-Value Perceptions and Identification: A Latent Profile Analysis. In *Learning and Instruction*. Vol. 74. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101455.

УДК 377.031
ББК 4447.042+4447.005

ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 5.8.7

Суханова Ольга Николаевна,

проректор, Академия Минпросвещения России, Академия Минпросвещения; 125212, Россия, г. Москва, Головинское шоссе, 8, корп. 2а; e-mail: o.sukhanova@apkrpro.ru

ГОТОВНОСТЬ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И КУРАТОРОВ ГРУПП СПО К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: классные руководители общеобразовательных организаций; кураторы групп учреждений среднего профессионального образования; воспитательная деятельность; профессиональная готовность; внеурочные занятия; проект «Разговоры о важном»

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема готовности классных руководителей и кураторов групп СПО к реализации воспитательной деятельности в современном общем и среднем профессиональном образовании (на примере готовности к проведению внеурочных занятий проекта «Разговоры о важном»). Основное содержание статьи составляет анализ результатов анкетирования классных руководителей, участвующих в реализации внеурочных занятий проекта. *Цель исследования* состоит в обнаружении и анализе отношения классных руководителей и кураторов групп СПО к целевым установкам, содержанию, процессу и различным аспектам внеурочных занятий «Разговоры о важном» как важной составляющей их профессиональной готовности, в выявлении перспектив совершенствования их готовности в контексте применения потенциала сферы дополнительного профессионального образования. Методы исследования: анкетирование, аналитическое обобщение, статистическая обработка, количественный и качественный анализ полученных данных. *Новизна исследования* заключается в проведении его по принципу оперативной обратной связи: практика реализации внеурочных занятий предварялась и обеспечивалась научно-методическим сопровождением, интенсивным обучением на курсах повышения квалификации, консультированием, изучением реального отношения классных руководителей к различным аспектам реализации проекта и внесением необходимых коррективов. Фокус анкетирования представлен в двух ракурсах: как процедура изучения готовности респондентов к реализации внеурочных занятий и как процесс изучения эффективности дополнительного профессионального образования – подготовки классных руководителей к воспитательной деятельности в проекте «Разговоры о важном». *Результаты исследования* служат основанием для единого ценностного подхода к формированию профессиональной готовности классных руководителей к реализации воспитательной деятельности в образовательных организациях общего и среднего профессионального образования страны с использованием потенциала региональных учреждений дополнительного профессионального образования, действующих в единой логике на основе векторов, задаваемых координатором единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (ЕФС) – Академией Минпросвещения России.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Суханова, О. Н. Готовность классных руководителей и кураторов групп СПО к реализации воспитательной деятельности в современном образовании / О. Н. Суханова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 28–40.

Sukhanova Olga Nikolaevna,

Vice-Rector, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

READINESS OF CLASSROOM TEACHERS AND CURATORS OF GROUPS IN ORGANIZATIONS OF VOCATIONAL EDUCATION TO THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN MODERN EDUCATION

KEYWORDS: class teachers of educational organizations; college group curators; educational activities; professional readiness; extracurricular classes; “Conversations about important things” project

ABSTRACT. This article deals with the problem of readiness of classroom teachers and curators of groups in organizations of vocational education (curators) to the implementation of educational activities in modern school and secondary vocational education (on the example of readiness to conduct extracurricular classes within the project “Conversations about important things”). The main content of this article is the analysis of the results of the survey among classroom teachers involved in the implementation of extracurricular classes. *The aim of the study* was to discover and analyze the attitude of classroom teachers and curators to the purpose, content, process and various aspects of extracurricular classes “Conversations about important things” as an important component of their professional readiness, to identify the prospects for improving their readiness in the context of applying the potential of additional professional education

sphere. The following methods were used in the study: questionnaire survey, analytical summary, statistical processing, quantitative and qualitative analysis of the data obtained. *The novelty of the study* was in conducting it according to the principle of immediate feedback: the practice of implementing extracurricular classes was preceded and provided by scientific and methodological support, intensive teacher training, counseling, studying the real attitude of classroom teachers to various aspects of the project implementation and making necessary adjustments in this work. The focus of the survey is presented from two angles: as a procedure for studying the readiness of respondents to implement extracurricular classes and as a process of studying the effectiveness of additional professional education, i.e., preparation of classroom teachers for educational activities within the project "Conversations about important things". *The results of the study* are the basis for a common value-based approach to the formation of professional readiness of classroom teachers to implement educational activities in educational organizations of school and secondary vocational education across the country, using the potential of regional institutions of additional professional education, acting in a common logic based on vectors given by the coordinator of the unified federal system of scientific and methodological support for teachers and administrative employees, which is the Academy of the Ministry of Education of Russia.

FOR CITATION: Sukhanova, O. N. (2023). Readiness of Classroom Teachers and Curators of Groups in Organizations of Vocational Education to the Implementation of Educational Activities in Modern Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 28–40.

Введение. *Актуальность.* «Разговоры о важном» – это цикл еженедельных внеурочных занятий, гарантирующих каждому обучающемуся доступ к интересному, полезному, просветительскому контенту, к идеям, основанным на традиционных духовно-нравственных ценностях Российской Федерации. «Это прежде всего неформальное общение с ребятами, обсуждение тех вопросов, которые интересуют их самих», – подчеркнул министр просвещения Российской Федерации Сергей Сергеевич Кравцов. Проект «Разговоры о важном» направлен на развитие ценностного отношения школьников к своей Родине, населяющим ее людям, ее уникальной истории, богатой природе и великой культуре; на формирование соответствующей внутренней позиции, необходимой школьнику для конструктивного и ответственного поведения в обществе¹.

Известно, что в воспитании существенную роль играет личность учителя, классного руководителя. Согласно известному выражению Владимира Ивановича Даля, воспитатель сам должен быть тем, кем он хочет сделать воспитанника. «Смысл как сложная ментальная структура сознания вначале должен зародиться у воспитателя. Нельзя эффективно заниматься личностным опытом другого человека, не обладая собственным» [11, с. 150].

Классный руководитель является гражданином и представителем общества, по-

этому его гражданская позиция обретает роль объективно необходимой слагаемой его готовности к работе с обучающимися в соответствии с современными приоритетами воспитания в общем и профессиональном образовании². Гражданская позиция понимается как система позитивных ценностных установок личности на государство, право, гражданское общество, на самого себя как активного гражданина, осуществляющего социально значимую деятельность, ориентированную на общественное благо [9, с. 222–223]. Классный руководитель сам должен быть глубоко погружен в содержание внеурочных занятий, обладать высокими моральными качествами, в противном случае установки воспитания не достигнут цели, не будут реализованы³.

Сущностной характеристикой воспитания является формирование отношения к предметам, явлениям, фактам, событиям окружающего мира, воспитание «человека культуры» [7, с. 16].

В отечественной и зарубежной психологии понятие «отношение» определяется как активная интегральная позиция, определяющая индивидуальный характер деятельности и поступков, обусловленный результатом взаимодействия субъектов, отражающий ранее приобретенный опыт целостной системы избирательных взаимосвязей и их переживаний [6, с. 128]. В теории отношений В. Н. Мясищева заложен подход к системе отношений как субъективной, основанной на индивидуальном

¹ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 17 июня 2022 года № 03-871 «Об организации занятий "Разговоры о важном"». URL: https://www.informio.ru/files/directory/documents/2022/07/MP_03_871_ot_17_06.2022.pdf (дата обращения: 26.07.2023); Письмо Минпросвещения России от 15.08.2022 № 03-1190 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации цикла внеурочных занятий "Разговоры о важном"»). URL: https://www.skk-it.ru/content/files/Pismo_Minprosveschenia_Rossii_ot_15_08_2022_N_03-1190_O_na.pdf (дата обращения: 26.07.2023).

² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJotEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 26.07.2023).

³ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 26.07.2023).

опыте, избирательной связи человека с различными сторонами действительности, со всей действительностью в целом, со значимыми объектами. Согласно утверждению автора теории, исследование личности является в значительной степени ее исследованием в ее отношениях [8].

В педагогической теории готовность к различным видам деятельности всесторонне исследовалась с середины XX столетия (В. С. Ильин, В. Ф. Райский, С. Л. Рубинштейн и др.). Проблемы готовности педагога к выполнению профессиональной деятельности рассматривали О. А. Абдуллина, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин и др. Профессиональная готовность признается одним из обязательных условий эффективности профессиональной деятельности специалиста (М. И. Дьяченко, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и др.). Готовность изучается как психическое и психологическое состояние личности (В. В. Давыдов, Н. Д. Левитов, А. А. Понукалин), как условие выполнения деятельности (А. С. Бельх), как установка личности (Д. М. Узнадзе), как уровень личностной ориентации (В. А. Ядов), как синтез качеств личности, мотивов и ситуаций (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович).

Многие исследователи считают готовность фундаментальным условием и необходимой предпосылкой выполнения любой деятельности. Профессиональная готовность классного руководителя трактуется как совокупность качеств, необходимых для успешного осуществления воспитательной деятельности; характеризуется умениями оперативно принимать решения, проявлять высокий интерес к работе, поддерживать контакт с обучающимися, владеть эффективными приемами педагогического взаимодействия. Структура профессиональной готовности включает мотивационно-целевой, когнитивный, функционально-действенный и контрольно-оценочный компоненты. В формировании готовности обосновывается важность мотивационного компонента [3–5; 10; 14; 15].

Исходя из сказанного выше, *цель исследования* заключается в том, чтобы проанализировать *отношение* классных руководителей и кураторов групп СПО к содержанию, процессу и различным аспектам осуществления внеурочных занятий «Разговоры о важном» по принципу обратной связи и выявить перспективы развития их профессиональной готовности в контексте использования потенциала региональных учреждений дополнительного профессионального образования, действующих в единой логике на основе задаваемых координатором ЕФС – Академией Минпросвеще-

ния России – векторов [12, с. 32–33].

Методы исследования: диагностические (анкетирование, экспертная оценка), статистические и математические методы обработки информации.

Прогностический потенциал проведенного исследования обусловлен возможностью организации на его основе следующего этапа исследовательской работы по обеспечению составляющих качества готовности классного руководителя к воспитательной работе в современном образовании.

Обсуждение и результаты. В исследовании (формат: анкетирование, сроки реализации: 1 полугодие 2022–2023 учебного года) приняли участие 95 463 классных руководителей и куратора групп СПО из всех субъектов Российской Федерации, в том числе из новых территорий. Наибольшую активность проявили классные руководители из следующих регионов: Иркутская область, Алтайский край, Московская область, Челябинская область, Ставропольский край, Курская область, Республика Татарстан, Тульская область, Саратовская область, Чеченская Республика.

Общая характеристика респондентов. Преобладающее большинство педагогов (62%) имеют стаж классного руководства более 8 лет; 17% – от 4 до 7 лет, 14% – от 1 до 3 лет, 7% – до 1 года. Классные руководители работают в основном в городской местности (51%), в средней (50%) и начальной (39%) школе. 37% респондентов осуществляют классное руководство в начальной школе (в том числе в 1–2 классах – 19%, в 3–4 классах – 18%); в 7–9 классах – 29%, в 5–6 классах – 20%, в 10–11 классах – 9%. Наименьшую часть респондентов составили кураторы групп СПО (5%).

Таким образом, состав респондентов соответствует репрезентативной выборке, в которой основные признаки генеральной совокупности, из которой извлечена данная выборка, представлены приблизительно в той же пропорции, с которой данный признак выступает в генеральной совокупности. Ведущий принцип, лежащий в основе такой процедуры, – это принцип рандомизации, случайности.

Анкета разработана многопланово и многоаспектно, включает три раздела и более 30 опросных позиций.

В процессе анкетирования классным руководителям было предложено ответить на три открытых вопроса в формате недописанных тезисов, ориентированных на выявление их личного отношения к внеурочным занятиям («Внеурочные занятия «Разговоры о важном» для меня – это...»), понимания сути проекта («Главное во внеурочных занятиях «Разговоры о важном»

для меня – это...») и осознания собственной профессиональной позиции («Моя ключевая задача как классного руководителя, куратора – это...»). В качестве первичного инструмента анализа ответов использовался метод построения «облака слов», позже посредством частотного анализа «облако» было преобразовано в диаграмму.

Совокупность полученных ответов являлась содержательной основой для проблемных дискуссий в дополнительном профессиональном образовании по вопросам значимости профессиональной позиции и

отношения классных руководителей к реальным воспитательной деятельности.

На вопрос о выявлении личного отношения классных руководителей к внеурочным занятиям поступило 33 665 содержательных ответов (120 368 слов). Контент-анализ ответов в целом показал положительное отношение респондентов к внеурочным занятиям, которые «интересны, познавательны, важны, полезны» и являются «дополнительной возможностью в решении воспитательных задач».

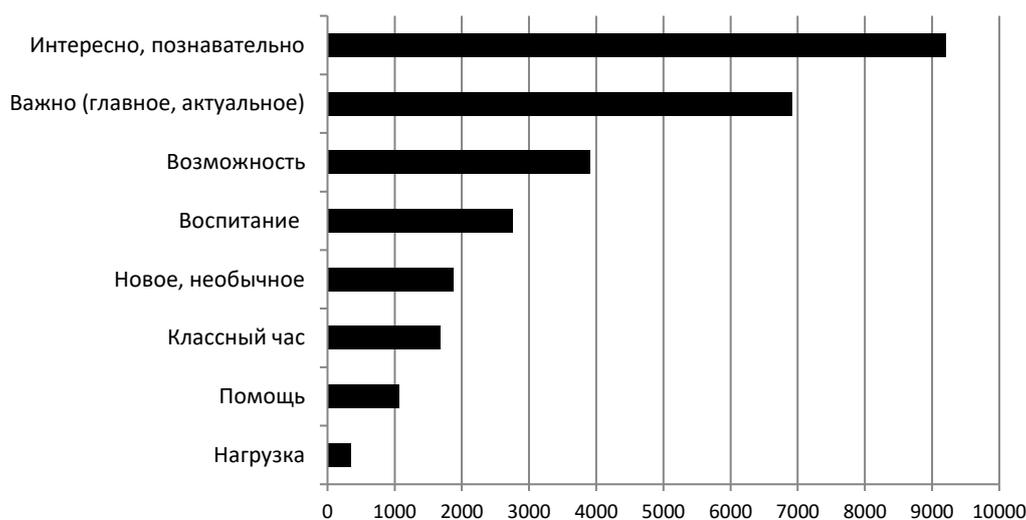


Рис. 1. Диаграмма «Внеурочные занятия “Разговоры о важном” для меня – это...»

К примеру, приведем наиболее часто встречающиеся ответы респондентов на незавершенное предложение «Внеурочные занятия “Разговоры о важном” для меня – это...»: «реальный диалог поколений и диалог ценностей – искренне, без фальшивых нот о любви к Родине, о высоких нравственных основах нашего российского общества и др.»; «возможность пообщаться с ребятами о значимых темах, привлечь их внимание к важным на сегодняшний день вопросам, услышать их мнение и помочь им разобраться в важных вопросах»; «возможность внести вклад в духовно-нравственное развитие подрастающего поколения»; «возможность понять современных детей»; «помощь в общении с детьми на определенные темы, в воспитании гражданственности, гражданской идентичности и патриотизма, в формировании мировоззре-

ния обучающихся»; «хорошее подспорье для просвещения школьников»; «часть информационной и воспитательной работы»; «очень важная составляющая в работе с классом»; «информация, актуальная для класса в данный момент»; «тематические беседы»; «часы размышлений»; «интересный творческий процесс»; «возможность систематизировать воспитательную работу в классе по основным направлениям».

В нескольких единичных высказываниях респонденты – кураторы групп СПО выразили свое отношение к внеурочным занятиям как к «дополнительной нагрузке».

Вопрос, обусловленный выявлением понимания классными руководителями сути проекта, получил 10 929 содержательных ответов (41 135 слов).

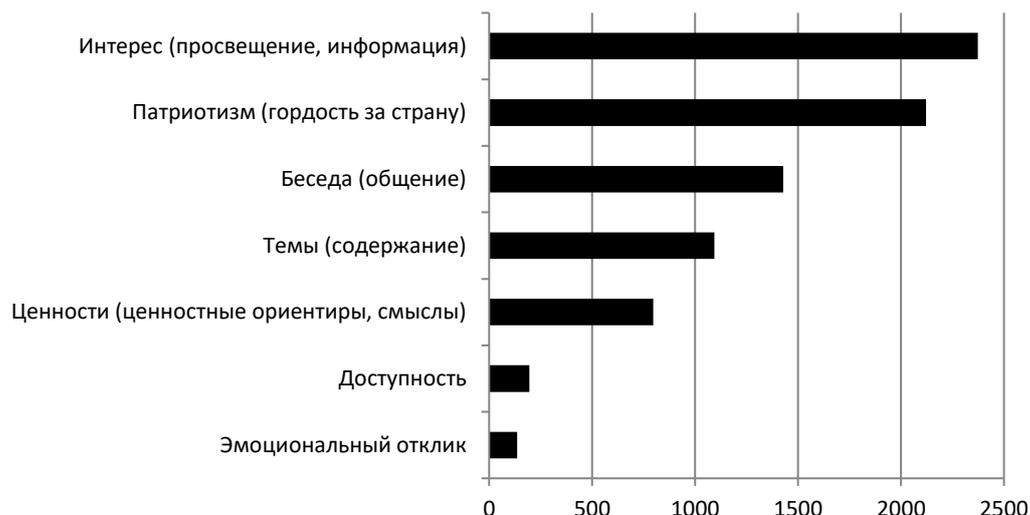


Рис. 2. Диаграмма «Главное во внеурочных занятиях «Разговоры о важном» для меня – это...»

Главным во внеурочных занятиях, по мнению классных руководителей, являются просвещение, новизна информации, гордость за страну, возможность общения с детьми, тематическое содержание, ценностные ориентиры и смыслы, доступность, получение эмоционального отклика. Результаты частоты ключевых слов представлены в диаграмме 2.

Приведем наиболее часто встречающиеся ответы респондентов на незавершенное предложение «Главное во внеурочных занятиях «Разговоры о важном» – это...»: «*увлекательное путешествие в историю, традиции и культурное наследие нашего многонационального народа*»; «*отличная возможность для детей узнать больше о родной земле*»; «*интересно о важном*»; «*«заполняемость» ребят важным и их открытиям*»; «*возможность напомнить детям о важных событиях, мотивация к изучению истории, культуры своей страны*»; «*духовно-нравственная составляющая воспитательной работы*»; «*воспитание патриотизма и духовности, любви к Родине, уважения к народу*»; «*формирование ценностно-нравственных ориентиров, ценностных установок, способствующих развитию умений строить коммуникацию, расти здоровыми и гармонично развитыми личностями*»; «*развитие у обучающихся ценностного отношения к Родине, природе, человеку, культуре, знаниям, здоровью*»; «*ежене-*

дельная форма общения на разнообразные, новые, познавательные темы»; «*диалог с детьми и их беседа друг с другом*»; «*обмен мнениями по важным вопросам*»; «*увидеть» мысли ребенка в ситуации, отличной от образовательной*»; «*достучаться» до детского сердечка, до каждого обучающегося, чего порою не хватает в обычной учебной практике*»; «*подготовиться по теме и быть с детьми на одной волне*»; «*эмоционально настроить детей на восприятие важного*»; «*дети в добровольно-принудительном порядке слышат, видят, узнают то, что необходимо для их воспитания и что они сами точно смотреть не станут: у них другие ценности, к сожалению, в приоритете*»; «*эмоции и интерес ребят*»; «*искренность и честность*»; «*абсолютно все*»; «*адаптированный материал*».

Анализ ответов на третий открытый вопрос «Моя ключевая задача как классного руководителя, куратора группы СПО – это...» показывает, что респонденты рассматривают в качестве ключевых следующие задачи проекта: воспитание, и прежде всего воспитание патриотизма; донесение информации до обучающихся; просветительство; возможность заинтересовать и вызвать у детей эмоции; сформировать ценности; помочь, научить размышлять.

Вопрос получил 10 929 содержательных ответов (53 378 слов) классных руководителей и кураторов групп СПО. Данные представлены на диаграмме 3.

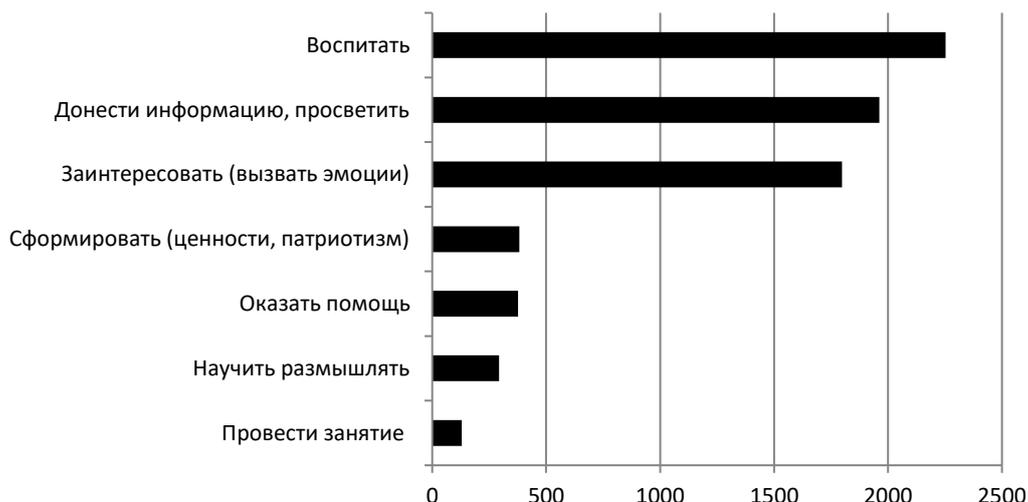


Рис. 3. Диаграмма «Моя ключевая задача как классного руководителя, куратора группы СПО – это...»

Среди наиболее часто встречающихся завершений респондентами тезиса «Моя ключевая задача как классного руководителя, куратора группы СПО – это...» следующие: *«воспитать живой интерес к актуальным вопросам жизни страны и ее будущему, правильное отношение к жизненным ценностям»; «воспитать достойных своей великой страны граждан и патриотов»; «формировать ненавязчиво правильное отношение каждого обучающегося к патриотической составляющей, патриота надо растить, само это не произойдет»; «вызвать отклик в душе растущего человека по насущным вопросам жизни общества и их личной жизни»; «достучаться» до сердца, способствовать успешной адаптации обучающихся к непростой окружающей действительности»; «“зацепить” детей темой разговора, заставить думать и дать возможность высказать свое мнение»; «обеспечить возможность для каждого ученика высказаться на интересующую его тему, помочь ему с возникшими проблемами, организовать общение с одноклассниками, родителями, учителями, помочь понять себя»; «создать благоприятные условия для развития личности обучающегося»; «быть помощником ребенку в его жизненном самоопределении, поддерживать, развивать индивидуальные способности, реализовывать творческий потенциал»; «учить переживать за своих соотечественников»; «учить принимать решения, действовать, хорошо учиться, добиваться успехов в творчестве, спорте для процветания России»; «сделать “Разговор о важном” увлекательным событием, способным вызывать неподдельный интерес детей к истории своей страны»; «сделать занятие результативным, донести до каждого*

ученика его нравственные аспекты, будь то тема исторического просвещения, семейных ценностей или экологии»; «использовать в полном объеме ресурсы внеурочного занятия и региональный компонент»; «быть понятой и принятой детьми»; «сеять разумное, доброе, вечное».

Таким образом, результаты анализа ответов (в том числе и с их содержательной конкретизацией) на данные открытые вопросы анкеты свидетельствуют о сформированном у респондентов многоплановом позитивном отношении к проекту «Разговоры о важном», в том числе об устойчивой профессиональной позиции в отношении понимания классными руководителями аксиологических оснований воспитательной работы, значения и смысла ее ключевых задач, проекта как инструмента ценностно ориентированного воспитания и социализации подрастающего поколения, а в целом подтверждают готовность классных руководителей и кураторов групп СПО к реализации внеурочных занятий проекта.

Классным руководителям были также предложены пять утверждений, характеризующих определенные качества внеурочных занятий «Разговоры о важном». Необходимо было оценить степень своего согласия/несогласия по отношению к приведенным утверждениям при помощи шкалы, содержащей пять категорий ответов. Результаты оценивания представлены на диаграмме 4.

Анализ полученных результатов подтвердил, что респонденты в своем большинстве характеризуют внеурочные занятия в контексте ключевых идей проекта – как занятия, которые должны иметь познавательный, развивающий и просветительский характер, быть интересными детям.

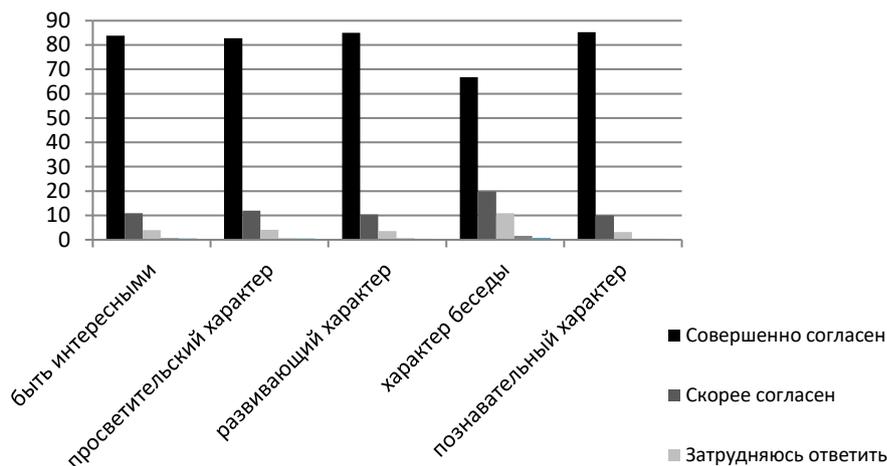


Рис. 4. Диаграмма. Оценивание респондентами ведущих характеристик и жанра реализации внеурочных занятий «Разговоры о важном»

Примечательно, что в отношении проведения внеурочных занятий в жанре беседы респонденты выразили степень своего согласия в явной склонности к выбору положительных ответов (в категориях «совершенно согласен» и «скорее согласен»), что в совокупности составило не менее 90%.

Таким образом, анализ этой позиции анкетирования свидетельствует о сформированном у респондентов отношении к оцениванию характеристик и формата внеурочных занятий в точном соответствии с заданной трактовкой ценностных установок проекта, значения и смысла его ключевых задач, что позволяет констатировать наличие у классных руководителей и кураторов групп СПО готовности к реализации внеурочных занятий в современных реалиях.

Следует обратить особое внимание на то обстоятельство, что педагогической основой цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» являются идеи междисциплинарного подхода, обусловленные целе-

сообразностью и даже необходимостью продолжения «Разговора о важном» за рамками внеурочных занятий. Вместе с тем установлено, что на постоянной основе и в сотрудничестве с коллегами их реализуют только 27,4% от общего количества участвующих в анкетировании классных руководителей, а наличие «продолжения разговора в развитии темы» только на своих уроках удостоверяют 31,6% респондентов.

Готовность классных руководителей к реализации внеурочных занятий «Разговоры о важном» обеспечивается различными форматами сопровождения. Обнаружено, что при подготовке к проведению внеурочных занятий классные руководители и кураторы групп СПО используют приведенные далее в таблице 1 форматы, причем, как правило, с совмещением двух или более из них. Достоверно значимых различий в выборе педагогами формата подготовки в зависимости от стажа классного руководства не выявлено.

Таблица 1

Форматы подготовки классных руководителей к внеурочным занятиям, в том числе в соответствии со стажем классного руководства

Форматы подготовки классных руководителей к проведению внеурочных занятий «Разговоры о важном»	в % (общ.)
Заранее скачиваю материалы занятий с сайта https://razgovor.edsoo.ru/	83,37
Изучаю материалы занятий самостоятельно	58,74
Самостоятельно подбираю дополнительные материалы (видео и аудио, примеры из истории региона)	35,94
Знакомлюсь с ценностными основаниями занятий, продумываю свои слова, моделирую возможные вопросы обучающихся	34,70
Смотрю записи «Классного марафона» в удобное время	33,84
Смотрю трансляции «Классного марафона» онлайн	19,83
Разрабатываю собственные материалы (творческие задания, дополнительные вопросы, подбираю тексты)	18,95
Изучаю материалы занятий вместе с коллегами	9,23
Проектирую вместе с коллегами возможные варианты продолжения разговора на заданную тему на занятиях	8,07
Заранее к этим занятиям не готовлюсь	1,48

На основании полученных результатов можно констатировать, что преобладающее большинство респондентов (83,4%) «заранее скачивают материалы занятий с сайта проекта», чтобы обеспечить себе подготовку к внеурочным занятиям в *индивидуальном режиме*. Более половины опрошенных классных руководителей (58,7%) *самостоятельно* «изучают предложенные для внеурочных занятий материалы»; около 36% из них подбирают дополнительные материалы (видео и аудио, примеры из истории региона).

Таким образом, результаты анкетирования показывают, что в практике большинства классных руководителей проведению внеурочного занятия предшествует самостоятельная работа, в процессе которой происходят предварительные (до встречи с обучающимися) осмысление, «проживание» и принятие респондентами ценностного содержания занятия, формирование к нему личностного отношения с опорой на собственные знания, умения, убеждения, жизненный опыт. Действительно, «...для восприятия чужой мудрости нужна прежде всего самостоятельная работа» [13, с. 9]. Следует заметить, что «большинство исследователей отмечают

главенствующую роль самостоятельной работы в формировании готовности к деятельности, как к профессиональным ее видам, так и к самообразовательной» [2, с. 144].

Из материалов, представленных на сайте проекта <https://razgovor.edsoo.ru/>, классные руководители регулярно используют размещенные видеоматериалы (87,5%), предложенный сценарий (85%), презентацию (70,3%), методические материалы (64%). Не используют материалы проекта при проведении внеурочных занятий менее 1% респондентов.

В целом респонденты высоко оценивают качество материалов проекта (6,1 из 7 баллов), подчеркивают значимость того, что *предложенные материалы проекта разработаны с опорой на жизненный опыт и знания обучающихся* (5,6 из 7 баллов). Следует заметить, что обращение разработчиков материалов проекта к жизненному опыту обучающихся/студентов, его ценностному потенциалу, использование этого опыта в содержании внеурочных занятий обусловлены необходимостью оптимизации процесса решения многообразия воспитательных задач, а также нахождения оптимального пути к личности обучающегося.

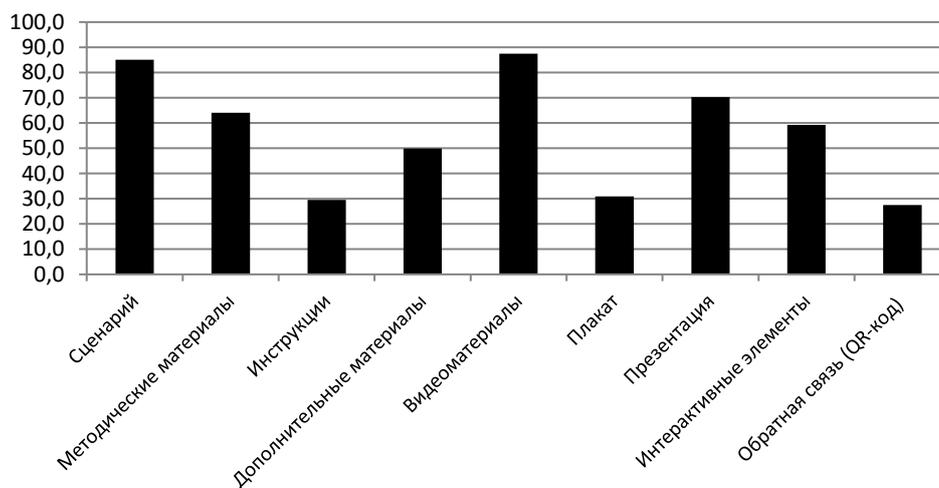


Рис. 5. Диаграмма. Использование респондентами материалов, размещенных на сайте проекта «Разговоры о важном»

Важность опоры в обучении на жизненный познавательный опыт отмечалась многими учеными. К примеру, в рамках концепции витагенного обучения опыт трактуется в качестве ценности образования, основы целостного педагогического процесса, в котором актуализация опыта выступает в качестве фундамента сотрудничества педагога и обучающегося, механизма личностных новообразований, развития устойчивого интереса к содержанию [1, с. 18]. Актуализация опыта обучающихся/студентов способствует целенаправленному характеру процесса познания, развитию доказательного мышления и практическому применению усвоен-

ного содержания.

Респонденты отмечают, что содержание внеурочных занятий вызывает у обучающихся устойчивый интерес (5,9 из 7) и эмоциональный отклик (5,6 из 7). В частности, классные руководители выразили свое отношение к качеству методической разработки внеурочных занятий и определили занятие на тему «День героев Отечества» как самое удачное в этом контексте (40,5%). Примечательно, что, по наблюдению классных руководителей, и у обучающихся это занятие вызвало наибольший эмоциональный отклик (около 50%).

Таблица 2

**Оценивание классными руководителями внеурочных занятий
в плане эмоционального отклика обучающихся**

№ п/п	Тема внеурочного занятия	Оценивание внеурочных занятий в плане эмоционального отклика обучающихся (%)
1.	День героев Отечества	49,98
2.	День матери	49,3
3.	Новый год. Семейные праздники и мечты	45,5
4.	Мы разные – мы вместе	38,7
5.	Волонтеры России	35,71
6.	День отца	30,95
7.	Наша страна – Россия	29,4
8.	День пожилых людей	29,3
9.	Символы России	27,7
10.	Россия – мировой лидер атомной отрасли	26,99
11.	День народного единства	25,2
12.	День учителя	25,1
13.	День знаний	17,4
14.	165-летие со дня рождения К. Д. Циолковского	17,4
15.	День Конституции	16,0
16.	День музыки	14,3

О качестве разработанных материалов проекта говорит и тот факт, что при проведении внеурочных занятий у большинства классных руководителей (75,7%) «не возникают затруднения методического характера». Только небольшая часть респондентов фиксирует «возникновение затруднений на этапе мотивации» (12,2%) и «в заключительной части внеурочного занятия» (5,6%). По мнению классных руководителей, возникновение подобных затруднений обусловлено совокупностью следующих причин: «особенности конкретной группы обучающихся» (12,9%), «специфика темы внеурочного занятия» (10,2%), «отсутствие предварительной подготовки» (2,4%).

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод о проявлении классными руководителями способности к профессиональной экспертной оценке предлагаемых материалов и о владении методикой их применения на практике, а также констатировать наличие в процессе реализации проекта прямой зависимости: отсутствие у преобладающего большинства классных руководителей (около 76%) затруднений методического характера по причине высокого качества разработанных методических материалов. Подтверждением тому служат и слова благодарности классных руководителей, которые содержатся практически в каждой анкете: «Благодарю за предоставленные материалы, которые очень помогают в организации классных часов, облегчают работу, способствуют рациональному использованию времени. Материалы всегда соответствуют возрасту обучающихся и очень интересны им»; «Выражаю огромную благодарность от себя и моих ребят из 6 “А” за инте-

ресные занятия. Занятия замечательные, детям нравятся»; «Впервые в моей почти сорокалетней практике идеальная помощь классному руководителю!!!»; «Очень рада, что в школе есть проект, который помогает расширять кругозор ребят, воспитывать у них лучшие человеческие качества: доброту, сострадание, взаимопомощь, патриотизм и др.».

Классные руководители, участвующие в анкетировании, в целом оценивают количество материалов проекта как достаточное (5,3 из 7), но вместе с тем отмечают некоторую потребность в тетрадах на печатной основе (28,6%), в дополнительных видеоматериалах (27,8%), в том числе во фрагментах художественных фильмов, в интерактивных заданиях (23,5%). Детализация данной информации представлена в таблице 3.

Результаты анкетирования показывают, что при явно позитивном принятии проекта, новых подходов и инструментов воспитательной работы, при осознании своей государственной миссии классные руководители *недостаточно свободны в реализации специфики собственно внеурочного занятия* и, в частности, не всегда готовы отойти от взаимодействия с детьми, более тяготеющего к уроку. К примеру, испытывают затруднения при организации открытой дискуссии. Подтверждением тому являются пролонгированные наблюдения организаторов проекта, а также отмечается запрос классных руководителей на материалы на печатной основе. В свою очередь, выявленное затруднение классных руководителей формирует заказ для региональной системы дополнительного профессионального образования.

Таблица 3

Потребность классных руководителей и кураторов групп СПО в дополнительных материалах для внеурочных занятий

№ п/п	Дополнительные материалы для внеурочных занятий	в %
1.	Тетрадь на печатной основе	28,6
2.	Дополнительные видеоматериалы (в т. ч. фрагменты художественных фильмов)	27,8
3.	Интерактивные задания	23,5
4.	Игровые материалы, квесты, викторины	8,5
5.	Задания творческого характера, шаблоны	4,6
6.	Тесты и теоретический материал	2,9
7.	Раздаточный материал (карточки)	2,1
8.	Чек-листы	1,0
9.	Музыкальное сопровождение	0,54
10.	Материалы для детей с ОВЗ	0,4

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что при проведении внеурочных занятий классные руководители чаще

всего используют такие педагогические технологии, как групповая работа, учебные дебаты, проактивные вопросы.

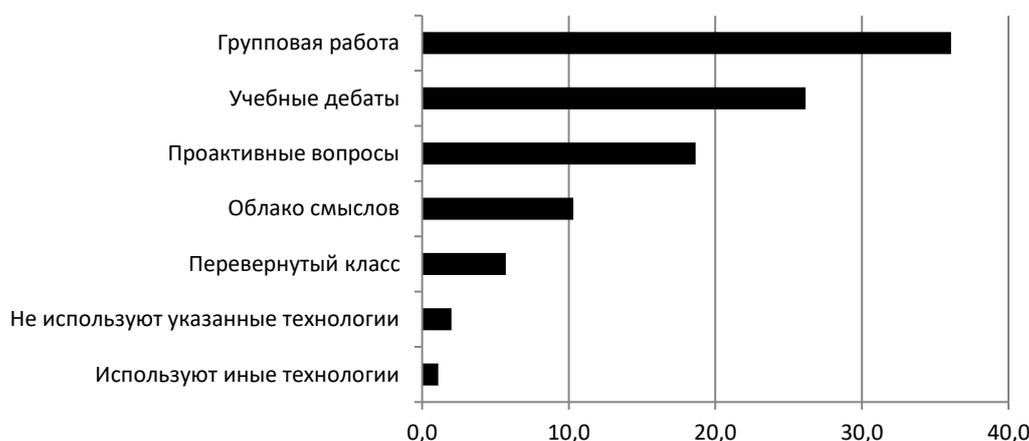


Рис. 6. Диаграмма. Педагогические технологии, используемые классными руководителями при проведении внеурочных занятий

Выявлено, что 92,3% опрошенных классных руководителей поддерживают существующую практику приглашения на внеурочные занятия известных спикеров. 50% ответов респондентов содержат конкретные

предложения по составу спикеров. Данное обстоятельство позволило составить обобщенный, с указанием профессиональной сферы (табл. 4), список предложенных классными руководителями спикеров.

Таблица 4

Обобщенный состав спикеров с указанием профессиональной сферы

№ п/п	Профессиональная сфера спикеров	в %
1.	Ветераны Великой Отечественной войны, герои Российской Федерации, герои специальной военной операции	21,5
2.	Министры и главы регионов Российской Федерации	17,9
3.	Выдающиеся спортсмены	17,7
4.	Талантливые педагоги	8,2
5.	Современные писатели	7,5
6.	Известные актеры	7,3
7.	Известные ученые	5,5
8.	Популярные блогеры	3,9
9.	Космонавты	3,3
10.	Священнослужители (патриарх, муфтий и др.)	1,0

Респонденты в качестве приглашенных спикеров прежде всего указали ветеранов Великой Отечественной войны, героев Российской Федерации и специальной военной операции (21,5%), министров и глав регионов Российской Федерации (17,9%), выдающихся спортсменов (17,7%). Анализ ответов выявил также пожелания классных руководителей в сфере титульных спикеров внеурочных занятий, в числе которых: Ю. А. Гагарин, А. С. Пушкин, С. А. Есенин, М. В. Ломоносов, М. Ю. Лермонтов. Классные руководители (23%) объяснили затруднения в определении конкретного спикера тем, что «выбор спикера зависит от темы конкретного внеурочного занятия».

Существенно важной составляющей содержания материалов анкетирования является констатация классными руководителями процесса изменения отношения к проекту: «Изначально проект не внушал доверия, однако занятия оказались актуальными и действительно интересными. А методические разработки значительно упрощают работу. Отдельное спасибо за интерактивные занятия»; «Мое отношение не изменилось, оно изначально было положительным. А вот отношение детей существенно изменилось. Если первые занятия проходили под девизом “Зачем нам это надо?” (у меня 11 класс), то теперь, встречаясь в понедельник, они задают мне вопрос “О чем сегодня поговорим?”. Плюс еще в том, что это первый урок недели, он позволяет классному руководителю увидеть всех детей, настроиться с ними на неделю, установить контакт доброжелательности. Теперь каждый наш “Разговор” заканчивается фразой: “Благодарю за разговор и хорошей всем недели”; «Нет предела совершенству. Информация еще долго будет распаковываться для нас – педагогов и учеников».

Выводы. Проведенное исследование отношения к ценностно-целевым установкам, содержанию, процессу и различным аспектам реализации внеурочных занятий проекта «Разговоры о важном» как важной составляющей профессиональной готовности классных руководителей и кураторов групп СПО к воспитательной деятельности в современных условиях позволило сформулировать следующие выводы.

Достоверность результатов исследования обеспечена большим массивом респондентов из всех субъектов Российской Федерации, в том числе из новых территорий, и соответствием состава респондентов репрезентативной выборке, в которой основные признаки генеральной совокупности представлены приблизительно в том же соотношении, с которым данный признак выступает в генеральной совокупности.

Специфика подготовки и сопровождения классных руководителей и кураторов групп СПО реализована в авторской методике исследования по принципу соблюдения эффекта оперативной обратной связи (предварительная подготовка и научно-методическое обеспечение классных руководителей и кураторов групп СПО к проведению внеурочного занятия, консультирование в контексте изучения уровня готовности, анкетирование и обработка полученных результатов, коррекция процесса реализации проекта и т. д.).

Установлено, что большинство респондентов высоко оценивают полезность предлагаемых форматов подготовки и сопровождения для готовности классных руководителей к практике воспитательной деятельности в проекте.

Выявлено, что подготовке большинства респондентов к проведению внеурочного занятия предшествует самостоятельная работа, обуславливающая предварительное (до встречи с обучающимися) осмысление, «проживание» и принятие респондентами ценностного содержания занятия, формирование к нему личностного отношения в опоре на собственные знания, умения, убеждения, жизненный опыт. Данное обстоятельство в полной мере подтверждает выводы научных исследований о главенствующей роли самостоятельной работы в формировании готовности к деятельности.

Результаты свидетельствуют о сформированном у респондентов многоплановом позитивном отношении к проекту «Разговоры о важном», в том числе об устойчивой профессиональной позиции в отношении понимания аксиологических оснований воспитательной работы, значения и смысла ее ключевых задач, проекта как инструмента ценностно ориентированного воспитания и социализации подрастающего поколения, что в целом подтверждает готовность классных руководителей и кураторов групп СПО к реализации внеурочных занятий проекта.

Выявлено, что, по мнению респондентов: – внеурочные занятия «интересны, познавательны, важны, полезны» и являются «дополнительной возможностью в решении воспитательных задач»;

– главным во внеурочных занятиях являются тематическое содержание, ценностные ориентиры и смыслы, новизна и доступность информации, гордость за страну, возможность общения с детьми, получение эмоционального отклика;

– ключевыми задачами проекта являются: воспитание, и прежде всего воспитание патриотизма; просветительство; возможность заинтересовать детей информацией; сформировать ценности; научить

размышлять;

– педагогической основой цикла занятий являются идеи междисциплинарного подхода, обусловленные целесообразностью и даже необходимостью продолжения «разговора о важном» за рамками внеурочных занятий (выраженную тенденцию проявления которых уже реализуют немногим менее 60% респондентов: более 27% на постоянной основе в сотрудничестве с коллегами и около 32% респондентов на своих уроках).

Обнаружено, что респонденты в целом оценивают количество материалов проекта как достаточное, высоко оценивают их качество и значимость опоры материалов на жизненный опыт и знания обучающихся; отмечают, что содержание внеурочных занятий «Разговоры о важном» вызывает у обучающихся устойчивый интерес и эмоциональный отклик.

Обнаружено, что преобладающее большинство классных руководителей выражают поддержку практике приглашения на занятия известных спикеров.

Важным выводом исследования является констатация классными руководителями существенного изменения отношения к проекту как самих классных руководителей, так и обучающихся, а также проявление партнерского заинтересованного отношения респондентов к возможности внесения ряда конструктивных предложений разработчикам проекта.

На основании проведенного исследования в перспективе можно предположить целесообразность разработки единого про-

странства воспитательных инициатив в стране, условий для самореализации, саморазвития и раскрытия творческого потенциала классных руководителей и кураторов групп СПО на основе выстраивания эффективной коммуникации и стратегии сотрудничества региональных институтов развития образования, отличающихся упорядоченностью, согласованностью и устойчивостью взаимосвязей между всеми их уровнями и элементами, в том числе в контексте усиления внимания к наставничеству в среде классных руководителей; поддержки и методического сопровождения классных руководителей с учетом результатов ежегодных мониторингов; обмена результативными практиками воспитания, выявления лучших спикеров, в том числе из успешных выпускников образовательных организаций, для общения с подрастающим поколением; актуализации проблемных ситуаций для анализа и профессиональной рефлексии в среде классных руководителей; конкурсных мероприятий с целью выявления профессиональных дефицитов и повышения профессиональных компетенций педагогов в сфере воспитания; различных форматов мероприятий (конференции, форумы, ресурсные центры, сессии рефлексивного обсуждения, переговорные площадки классных руководителей с родительской общественностью, интерактивные площадки с привлечением представителей ведомств и общественных организаций к участию во внеурочных занятиях и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин, А. С. Витagenный опыт и витagenный принцип категории педагогической антропологии / А. С. Белкин, Н. Г. Свирина. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vitagennyy-opyt-i-vitagennyy-printsip-kategorii-pedagogicheskoy-antropologii/viewer> (дата обращения: 20.07.2023).
2. Беловолова, С. П. Готовность учителя к профессиональной педагогической деятельности как качество личности / С. П. Беловолова, Р. А. Орлова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 140–157.
3. Бывшева, М. В. Результаты исследования профессиональных дефицитов классного руководства в контексте решения приоритетных национальных задач в области образования / М. В. Бывшева, А. С. Демешева, А. В. Коротун. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 95–117.
4. Дорохова, Т. С. Опыт исследования готовности классного руководителя к реализации социально-педагогических компетенций / Т. С. Дорохова, Ю. Н. Галагузова, И. А. Симонова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 641–657.
5. Журба, Н. Н. Готовность классных руководителей к реализации событийного подхода в воспитательной деятельности / Н. Н. Журба, О. А. Семиздралова, А. В. Щербаков. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 1 (46). – С. 96–107.
6. Клепцова, Е. Ю. К анализу категории «отношение» / Е. Ю. Клепцова. – Текст : непосредственный // Вестник ВятГУ. – 2011. – № 2 (3). – С. 125–129.
7. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учебник / Л. И. Маленкова ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – 483 с. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1912092> (дата обращения: 25.07.2023). – Текст : электронный.
8. Мясичев, В. Н. Психология отношений : избр. психолог. труды / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалева ; сост. В. А. Журавель. – 4-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2011. – 399 с. – (Сер. «Психологи России»). – Текст : непосредственный.
9. Плотникова, Е. Ю. Понятие и сущность гражданской позиции в педагогике и психологии / Е. Ю. Плотникова. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – Вып. 6 (28). – С. 218–226.

10. Сергеева, С. В. Формирование готовности классных руководителей и кураторов к осуществлению воспитательной работы в условиях многоуровневой образовательной организации / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 1. – С. 83–87.

11. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.

12. Суханова, О. Н. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как ключевой инструмент реализации приоритетных государственных задач в области воспитания / О. Н. Суханова. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 29–37.

13. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. Т. 41 / Л. Н. Толстой. – URL: <https://litmir.club/br/?b=228509&p=9> (дата обращения: 21.07.2023). – Текст : электронный.

14. Уварина, Н. В. Особенности подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности: мотивационно-ценностный компонент / Н. В. Уварина, А. В. Савченков. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2020. – Т. 12, № 2. – С. 41–50.

15. Федосеев, А. В. Готовность педагога к воспитательной работе в процессе учебной деятельности / А. В. Федосеев, Л. С. Мурыгина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (156). – С. 217–236.

REFERENCES

1. Belkin, A. S., Svinina, N. G. (2007). Vitagennyi opyt i vitagennyi printsip kategorii pedagogicheskoi antropologii [Vitagenic Experience and Vitagenic Principle of the Category of Pedagogical Anthropology]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 15–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vitagennyi-opyt-i-vitagennyi-printsip-kategorii-pedagogicheskoy-antropologii/viewer> (mode of access: 20.07.2023).

2. Belovolova, S. P., Orlova, R. A. (2008). Gotovnost' uchitelya k professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti kak kachestvo lichnosti [Teacher's Readiness for Professional Pedagogical Activity as a Quality of Personality]. In *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 14, pp. 140–157.

3. Byvsheva, M. V., Demysheva, A. S., Korotun, A. V. (2022). Rezul'taty issledovaniya professional'nykh defitsitov klassnogo rukovodstva v kontekste resheniya prioritnykh natsional'nykh zadach v oblasti obrazovaniya [Results of the Study of Professional Deficits of Classroom Teachers in the Context of Addressing National Education Priorities]. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 2 (56), pp. 95–117.

4. Dorokhova, T. S., Galaguzova, Yu. N., Simonova, I. A. (2022). Opyt issledovaniya gotovnosti klassnogo rukovoditelya k realizatsii sotsial'no-pedagogicheskikh kompetentsii [Experience of Research of Classroom Teacher's Readiness to Implement Socio-Pedagogical Competencies]. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 3 (57), pp. 641–657.

5. Zhurba, N. N., Semizdralova, O. A., Shcherbakov, A. V. (2021). Gotovnost' klassnykh rukovoditelei k realizatsii sobytiinogo podkhoda v vospitatel'noi deyatel'nosti [Readiness of Classroom Teachers to Implement the Event Approach in Educational Activities]. In *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*. No. 1 (46), pp. 96–107.

6. Kleptsova, E. Yu. (2011). K analizu kategorii «otnosheniye» [To the Analysis of the Category “Attitude”]. In *Vestnik VyatGGU*. No. 2 (3), pp. 125–129.

7. Malenkova, L. I. (2023). *Teoriya i metodika vospitaniya* [Theory and Methodology of Education]. Moscow, INFRA-M. 483 p. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1912092> (mode of access: 25.07.2023).

8. Myasishchev, V. N. (2011). *Psikhologiya otnoshenii* [Psychology of Relationships]. 4th edition. Moscow, MPSI, Voronezh, NPO «MODEK». 399 p.

9. Plotnikova, E. Yu. (2019). Ponyatie i sushchnost' grazhdanskoi pozitsii v pedagogike i psikhologii [The Concept and Essence of Civic Position in Pedagogy and Psychology]. In *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. No. 6 (28), pp. 218–226.

10. Sergeeva, S. V., Voskresenka, O. A. (2018). Formirovanie gotovnosti klassnykh rukovoditelei i kuratorov k osushchestvleniyu vospitatel'noi raboty v usloviyakh mnogourovnevnoi obrazovatel'noi organizatsii [Formation of Readiness of Classroom Teachers and Curators to Carry Out Educational Work in the Conditions of Multilevel Educational Organization]. In *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. No. 1, pp. 83–87.

11. Serikov, V. V. (1999). *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem* [Education and Personality. Theory and Practice of Pedagogical Systems Design]. Moscow, Izdatel'skaya korporatsiya «Logos». 272 p.

12. Sukhanova, O. N. (2022). Dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie kak klyuchevoi instrument realizatsii prioritnykh gosudarstvennykh zadach v oblasti vospitaniya [Additional Professional Teacher Training Education as a Key Tool for the Implementation of Priority State Tasks in the Field of Education]. In *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*. Vol. 5. No. 1, pp. 29–37.

13. Tolstoy, L. N. *Polnoe sobranie sochinenii* [Complete Works]. Vol. 41. URL: <https://litmir.club/br/?b=228509&p=9> (mode of access: 21.07.2023).

14. Uvarina, N. V., Savchenkov, A. V. (2020). Osobennosti podgotovki budushchikh pedagogov k vospitatel'noi deyatel'nosti: motivatsionno-tsennostnyi komponent [Features of Future Teachers' Preparation for Educational Activity: Motivational and Value Component]. In *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. Vol. 12. No. 2, pp. 41–50.

15. Fedoseev, A. V., Murygina, L. S. (2020). Gotovnost' pedagoga k vospitatel'noi rabote v protsesse uchebnoi deyatel'nosti [Teacher's Readiness for Educational Work in the Process of Learning Activities]. In *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 3 (156), pp. 217–236.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.036:78:373.21
ББК 4410.054.43

ГРНТИ 14.23.07

Код ВАК 5.8.2

Шарикова Светлана Геннадьевна,

заведующая отделением «Дошкольное образование», Челябинский педагогический колледж № 2; 454091, Россия, г. Челябинск, ул. Горького, 79; e-mail: moin74@mail.ru

Волчегорская Евгения Юрьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогика, психология и предметные методики», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 445080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностно-смысловое восприятие; музыкальное искусство; музыкальное воспитание; восприятие музыки; педагогические условия; художественно-игровая деятельность; интонационно-символические модели; музыкальные образы; музыкальные произведения; старшие дошкольники

АННОТАЦИЯ. В современной педагогике дошкольного образования актуальным является вопрос формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей. Понятие ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста авторами рассматривается как холистический процесс, основанный на понимании детьми интонационно-выразительных элементов музыкального языка; эмоциональном, лично окрашенном постижении содержания музыкального произведения; оценке значимости музыкальных образов в качестве выразителей нравственно-эстетических ценностей и художественных смыслов. Эффективность формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста, по мнению авторов, обеспечивается внедрением следующих педагогических условий: инициация ценностно-смысловых установок в процессе художественно-игровой деятельности; аффективно-смысловое вхождение в музыкальный образ с помощью музыкальных интонационно-символических моделей. В статье раскрываются суть обозначенных педагогических условий и направления деятельности педагога по их реализации: изучение возрастных и психологических особенностей детей дошкольного старшего возраста, моделирование художественно-игровой деятельности, конструирование музыкальных интонационно-символических моделей, развитие воображения у дошкольников, развитие навыка осмысления прослушанного музыкального произведения.

Обозначенные автором педагогические условия содействуют исполнению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в части развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия произведений музыкального искусства.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шарикова, С. Г. Педагогические условия формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей / С. Г. Шарикова, Е. Ю. Волчегорская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 41–45.

Sharikova Svetlana Gennadievna,

Head of Department "Preschool Education", Chelyabinsk Pedagogical College No. 2, Chelyabinsk, Russia

Volchegorskaya Evgenia Yuryevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department "Pedagogy, Psychology and Subject Methods", South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF VALUE-SEMANTIC PERCEPTION OF MUSIC IN CHILDREN

KEYWORDS: value-semantic perception; musical art; musical education; perception of music; pedagogical conditions; artistic and gaming activities; intonation-symbolic models; musical images; musical works; older preschoolers

ABSTRACT. In modern pedagogy of preschool education, the issue of the formation of the value-semantic perception of music in children is relevant. The concept of value-semantic perception of music in children of senior preschool age is considered by the authors as a holistic process based on children's understanding of the intonation-expressive elements of the musical language; emotional, personally colored comprehension of the content of a musical work; assessment of the significance of musical images as exponents of moral and aesthetic values and artistic meanings. The effectiveness of the formation of the value-semantic perception of music in children of senior preschool age, according to the authors, is ensured by the introduction of the following pedagogical conditions: the initiation of value-semantic attitudes in the process of artistic and play activities; affective-semantic entry into the musical image with the help of musical intonation-symbolic models. The article reveals the essence of the indicated pedagogical conditions and reveals the directions of the teacher's activities for their implementation: the study of age and psychological characteris-

tics of older preschool children, modeling of artistic and gaming activities, the construction of musical intonation-symbolic models, the development of imagination in preschoolers, the development of the skill of comprehending the listened musical work. The pedagogical conditions outlined by the author contribute to the implementation of the federal state educational standard for preschool education, in terms of developing the prerequisites for the value-semantic perception of works of musical art.

FOR CITATION: Sharikova, S. G., Volchegorskaya, E. Yu. (2023). Pedagogical Conditions for the Formation of Value-Semantic Perception of Music in Children. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 41–45.

Использование возможностей искусства как своеобразного способа познания действительности является актуальным и востребованным направлением дошкольного образования. Художественно-эстетическая область деятельности детей в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования ориентирует педагогов на формирование предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства.

Известно, что семантическая (смысловая) информация является важным аспектом музыки. Музыкальная семантика активно используется композиторами как средство выражения, хотя существуют некоторые разногласия по поводу того, как теоретически можно рассматривать музыкальный смысл.

Различают по меньшей мере три различных аспекта музыкального смысла:

1) смысл, воспринимаемый в результате восприятия и оценки различных средств музыкальной выразительности или форм (например, звуковые паттерны с точки зрения высоты тона, динамики, темпа, тембра и т. д., которые отражают особенности музыкальных образов);

2) смысл, воспринимаемый в результате передачи определенного настроения;

3) смысл, воспринимаемый в результате внемusical ассоциаций [14].

Таким образом, процесс формирования предпосылок ценностно-смыслового восприятия должен опираться на холистический подход, который является одним из распространенных подходов в образовании, предполагая онтологическое преимущество целого по отношению к его частям. Известно, что «холистическое образование» развивает критическое мышление и навыки решения проблем, так как учит рассматривать различные точки зрения и мыслить нестандартно. Кроме того, целостное образование также помогает развить эмоциональный интеллект, помогая детям идентифицировать и понимать свое собственное эмоциональное состояние, а также чувства других людей. Наконец, холизм в образовании направлен на развитие эмпатии, поскольку дети учатся учитывать чувства и потребности других людей в дополнение к своим собственным.

В последнее время идеи холистического подхода все чаще используются применительно к музыкальному воспитанию детей, которое предполагает взаимодействие эмоциональной, физической, интеллектуальной и духовной сфер ребенка и находится в тесной связи с его социальным и культурным развитием [15].

В связи с этим мы трактуем ценностно-смысловое восприятие музыки у детей старшего дошкольного возраста как холистический процесс, основанный на понимании детьми интонационно-выразительных элементов музыкального языка; эмоциональном, личностно окрашенном постижении содержания музыкального произведения; оценке значимости музыкальных образов в качестве выразителей нравственно-эстетических ценностей и художественных смыслов.

Педагогические условия, которые способствуют повышению эффективности процесса формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста, определяются с учетом специфики восприятия музыки у детей данного возраста. К таким аспектам относятся: эмоциональная отзывчивость ребенка в ходе слушания музыкального произведения; ритмическая активность; образность восприятия, продиктованная новизной, яркостью и красочностью воспринимаемого музыкального материала; стремление к практической активной развивающей деятельности.

Учитывая вышесказанное, деятельность, направленная на формирование ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста, будет эффективнее при создании следующих педагогических условий:

1) инициация ценностно-смысловых установок в процессе художественно-игровой деятельности;

2) аффективно-смысловое вхождение в музыкальный образ с помощью музыкальных интонационно-символических моделей.

Первое педагогическое условие формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста связано с поиском таких методов и технологий, которые инициируют смыслообразование в процессе целенаправленного воздействия на ценностную сферу ребенка.

Особенно актуальным этот процесс является применительно к музыкально-эстетическому воспитанию, так как развитие полимодальных музыкально-образных представлений осуществляется наиболее эффективно благодаря полимодальной природе смысла.

Одной из таких технологий является технология игровой деятельности. Вопросы феноменологии игры поднимаются широким кругом исследователей, которые рассматривают ее как результативный инструмент, направленный на становление мировоззренческой позиции воспитанников, на изучение окружающего мира. Л. С. Выготский, С. А. Шамаков, Д. Б. Эльконин выделяют важную роль организованной игровой деятельности детей, которая способствует становлению ценностно-смысловой сферы дошкольника путем запуска механизма смыслообразования в игре. Потенциал художественно-игровой деятельности детей направлен на формирование жизненного опыта детей, личностной точки зрения по отношению к своей деятельности.

Обращение к данному педагогическому условию в контексте формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста обосновано тем, что ребенок старшего дошкольного возраста, постигая многообразие окружающего мира, вступая во взаимодействие по различным направлениям деятельности, проявляет себя в игре самым доступным и естественным образом [11]. Восприятие музыки представляет собой процесс постижения и осознания смысла, зашифрованного в звуке. Проблемные художественно-игровые ситуации создают условия для рефлексивного осознания окружающей действительности, что способствует развитию смысловой сферы, расширению процедуры осмысления музыкального образа за гранью конкретной воспринимаемой ситуации [3].

Содержательное наполнение художественно-игровой деятельности дошкольников представляет собой разнообразные виды, включающие настольно-дидактические, словесные сюжетно-ролевые, театрализованные, музыкально-дидактические игры, а также игры, основывающиеся на механизме погружения в конкретную ситуацию.

Рассматривая инициацию ценностно-смысловых установок в процессе художественно-игровой деятельности как педагогическое условие формирования предпосылок ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста, предлагаем моделирование следующих художественно-игровых ситуаций:

– «реставрация» сказочного музыкального сюжета;

– передача характера музыкальных персонажей с помощью цветowych, графических карточек;

– комбинирование карточек, отражающих меняющиеся элементы характера музыки (выбор графики, цветowych пятен и т. п.);

– нахождение ошибки в описании музыкального произведения;

– рисование музыкальной картины, портрета музыкального героя с помощью слов;

– придумывание названия музыкального произведения, его возможного продолжения;

– изображение жеста, мимикой портрета музыкального героя;

– «рассказ» с помощью движений сюжета музыкального произведения;

– описание с помощью танцевальных движений различных сказочных музыкальных персонажей;

– «оживление» музыкальной картины.

Возможности художественно-игровой деятельности в формировании ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста обусловлены деятельностью, которая соотносит музыкально-художественные смыслы с личным жизненным опытом ребенка.

Характерной особенностью второго педагогического условия – аффективно-смысловое вхождение в музыкальный образ с помощью музыкальных интонационно-символических моделей – является использование специфических музыкально-образных конструктов, которые выступают «интонационными кодами», объединяющими музыкальные звуки, демонстрирующими эмоции, художественный образ, с помощью которых дети могут выстраивать общение, откликаться на информацию, заложенную в звуках. Базой музыкальных интонационно-символических моделей выступают «коммуникативные стереотипы» музыкального восприятия, которые предложены Д. К. Кирнарской [8]. К ним относятся музыкальные интонационно-символические модели Призыва, Плача, Маятника, Созерцания, Игры, Круга, Веера, Взлета, Ухода, Угрозы, каждой из которых соответствует свой визуальный образ и двигательно-пространственный контекст.

С целью аффективно-смыслового вхождения детей в музыкальный образ моделируются ситуации в контексте различных видов музыкальной деятельности, которые определяются исходя из тематики музыкальных произведений и включают слушание музыки, музыкально-ритмические движения, пение, игру на музыкальных инструментах, музыкально-образную деятельность [4].

Процесс аффективно-смыслового вхождения детей старшего дошкольного возраста в музыкальный образ осуществляется с учетом следующих компонентов:

- понимание эмоционального фона другого человека (аффективный компонент);
- осознание и принятие внутреннего мира другого человека (когнитивный компонент);
- проявление сочувствия к другому человеку (поведенческий компонент).

Моделирование ситуаций для аффективно-смыслового вхождения детей в музыкальный образ с помощью музыкальных интонационно-символических моделей предусматривает следующую систему заданий:

- выражение невербальным способом содержания интонационно-символических моделей;
- символическое изображение различных эмоциональных состояний, отражающих настроение интонационно-символической модели;
- демонстрация невербальным способом с помощью мимики и движений различных эмоциональных состояний, переда-

ваемых музыкально-интонационным конструктом (одобрения, радости, благодарности, сожаления и т. п.);

- фиксация смыслового содержания интонационно-символических моделей с помощью живописи;
- демонстрация смыслового содержания интонационно-символических моделей с помощью различных движений.

При этом деятельность педагога предполагает управление процессом идентификации эмоций при восприятии детьми музыкальных интонационно-символических моделей; развитие воображения у дошкольников; развитие навыка осмысления прослушанного музыкального образа.

Вышеназванные педагогические условия могут стать основой методики формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста и быть внедрены в практическую деятельность дошкольных образовательных организаций с целью повышения результативности ценностно-смыслового восприятия музыки у детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1965. – 151 с. – Текст : непосредственный.
2. Ветлугина, Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с. – Текст : непосредственный.
3. Волчегорская, Е. Ю. Концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников : монография / Е. Ю. Волчегорская. – Челябинск : ЧГПУ, 2007. – 139 с. – Текст : непосредственный.
4. Волчегорская, Е. Ю. Музыкально-интонационная модель как средство активизации продуктивной деятельности детей / Е. Ю. Волчегорская, О. Н. Ногина. – Текст : непосредственный // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – С. 36–40.
5. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с. – Текст : непосредственный.
6. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 320 с. – Текст : непосредственный.
7. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1989. – 187 с. – Текст : непосредственный.
8. Кинарская, Д. К. Классическая музыка для всех / Д. К. Кинарская. – М. : Академия, 1997. – 270 с. – Текст : непосредственный.
9. Медушевский, В. В. Музыка в семье искусств / В. В. Медушевский. – Текст : непосредственный // Музыка в школе. – 1984. – № 1. – С. 31–35.
10. Холопов, Ю. Н. К проблеме музыкального анализа / Ю. Н. Холопов. – Текст : непосредственный // Проблемы музыкальной науки. – 1985. – № 6. – С. 131–151.
11. Шмаков, С. А. Игра и дети / С. А. Шмаков. – М. : Знание, 1968. – 64 с. – Текст : непосредственный.
12. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с. – Текст : непосредственный.
13. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с. – Текст : непосредственный.
14. César, A. J. A Holistic and Multidisciplinary Approach to Children Music Education / A. J. César, L. Correia Castilho. – Text : immediate // Perspectives on Music, Sound and Musicology. Current Research in Systematic Musicology. – 2021. – Vol. 10.
15. Koelsch, S. Music, language and meaning: Brain signatures of semantic processing / S. Koelsch. – Text : electronic // Nature Neuroscience. – 2004. – Vol. 7 (3). – P. 302–307. – URL: https://www.researchgate.net/publication/6457047_Music_language_and_meaning_Brain_signatures_of_semantic_processing (mode of access: 06.07.2023).

REFERENCES

1. Asafiev, B. V. (1965). *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii* [Selected Articles on Musical Enlightenment and Education]. Moscow, Music. 151 p.

2. Vetlugina, N. A. (1981). *Muzykal'noe vospitanie v detskom sadu* [Musical Education in Kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie. 240 p.
3. Volchegorskaya, E. Yu. (2007). *Kontseptsiya lichnostno orientirovannogo esteticheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov* [The Concept of Personality-Oriented Aesthetic Education of Younger Schoolchildren]. Chelyabinsk, ChGPU. 139 p.
4. Volchegorskaya, E. Yu., Nogina, O. N. (2010). Muzykal'no-intonatsionnaya model' kak sredstvo aktivizatsii produktivnoi deyatel'nosti detei [Musical-Intonational Model as a Means of Activating the Productive Activity of Children]. In *Nachal'naya shkola plus Do i Posle*, pp. 36–40.
5. Vygotsky, L. S. (1987). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. Moscow, Pedagogika. 344 p.
6. Gogoberidze, A. G. (2010). *Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta* [Theory and Methods of Musical Education of Preschool Children]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 320 p.
7. Kabalevsky, D. B. (1989). *Kak rasskazivat' detyam o muzyke?* [How to Teach Children about Music?]. Moscow, Prosveshchenie. 187 p.
8. Kinarskaya, D. K. (1997). *Klassicheskaya muzyka dlya vseh* [Classical Music for Everyone]. Moscow, Akademiya. 270 p.
9. Medushevsky, V. V. (1984). Muzyka v sem'e iskusstv [Music in the Family of Arts]. In *Muzyka v shkole*. No. 1, pp. 31–35.
10. Kholopov, Yu. N. (1985). K probleme muzykal'nogo analiza [On the Problem of Musical Analysis]. In *Problemy muzykal'noi nauki*. No. 6, pp. 131–151.
11. Shmakov, S. A. (1968). *Igra i deti* [Game and Children]. Moscow, Znanie. 64 p.
12. Shatskaya, V. N. (1975). *Muzykal'no-esteticheskoe vospitanie detei i yunoshstva* [Musical and Aesthetic Education of Children and Youth]. Moscow, Pedagogika. 200 p.
13. Elkonin, D. B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of the Game]. Moscow, Pedagogika. 304 p.
14. César, A. J., Correia Castilho, L. (2021). A Holistic and Multidisciplinary Approach to Children Music Education. In *Perspectives on Music, Sound and Musicology. Current Research in Systematic Musicology*. Vol. 10.
15. Koelsch, S. (2004). Music, Language and Meaning: Brain Signatures of Semantic Processing. In *Nature Neuroscience*. Vol. 7 (3), pp. 302–307. URL: https://www.researchgate.net/publication/6457047_Music_language_and_meaning_Brain_signatures_of_semantic_processing (mode of access: 06.07.2023).

УДК 372.851.4
ББК 4426.221-26

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 5.8.2

Дербуш Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике, Омский государственный педагогический университет; 644099, Россия, г. Омск, наб. Тухачевского, 14; e-mail: marderb@mail.ru

Скарбич Снежана Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Омский государственный педагогический университет; 644099, Россия, г. Омск, наб. Тухачевского, 14; e-mail: snejana1979@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАССУЖДАТЬ
В ПРОЦЕССЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ
УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: геометрия; методика преподавания геометрии; методика геометрии в школе; рассуждение; умение рассуждать; смешанное обучение; модели смешанного обучения; формирование умений; школьники; образовательный процесс

АННОТАЦИЯ. Умение рассуждать является одним из основополагающих при изучении геометрии. Выполняемые рассуждения позволяют показать владение теоретическими знаниями и умение применять их в новых ситуациях. В том случае, если умение рассуждать не сформировано у учащихся, у них возникают сложности при изучении геометрии из-за неспособности выстраивать цепочки умозаключений, использовать теоретические факты для обоснования своих выводов. Все это подтверждает необходимость организации систематической работы по формированию умения рассуждать у учащихся в процессе обучения геометрии в основной школе.

Современное развитие цифровых образовательных технологий открывает большие возможности для организации деятельности по формированию этого умения. Целью статьи является разработка рекомендаций по использованию интерактивных заданий, направленных на формирование умения рассуждать при реализации различных моделей смешанного обучения геометрии учащихся основной школы. В ходе исследования использованы следующие методы: анализ, систематизация, классификация, обобщение.

В результате исследования выделены четыре блока, составляющие умения рассуждать (когнитивный, операционный, коммуникативный и оценочный); приведены формулировки задач, направленные на формирование умения рассуждать; разработан комплекс интерактивных обучающих заданий, фрагменты которых описаны в статье; даны рекомендации по их использованию при реализации различных моделей смешанного обучения геометрии.

Новизна исследования: разработан новый подход к формированию умения рассуждать в процессе смешанного обучения математике, основанный на целенаправленном и последовательном сочетании традиционного и электронного обучения. Полученные результаты могут быть использованы в практике работы преподавателей математики при организации процесса обучения геометрии.

БЛАГОДАРНОСТИ: статья подготовлена в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Методика преподавания математики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2023-018/2 от 15.02.2023).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дербуш, М. В. Формирование умения рассуждать в процессе смешанного обучения геометрии учащихся основной школы / М. В. Дербуш, С. Н. Скарбич. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 46–55.

Derbush Marina Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Skarbich Snezhana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

**FORMATION OF THE ABILITY TO REASON IN THE PROCESS
OF BLENDED LEARNING OF GEOMETRY OF STUDENTS
OF THE BASIC SCHOOL**

KEYWORDS: geometry; methods of teaching geometry; geometry technique at school; reasoning; the ability to reason; blended learning; blended learning models; formation of skills; pupils; educational process

ABSTRACT. The ability to reason is one of the fundamental in the study of geometry. The performed reasoning allows you to show the possession of theoretical knowledge and the ability to apply them in new situa-

tions. In the event that the ability to reason is not formed among students, then they have difficulties in studying geometry due to the inability to build chains of inferences, to use theoretical facts to substantiate their conclusions. All this confirms the need to organize systematic work on the formation of the ability to reason among students in the process of teaching geometry in basic school.

The modern development of digital educational technologies opens up great opportunities for organizing activities to form this skill. The purpose of the article is to develop recommendations on the use of interactive tasks aimed at developing the ability to reason in the implementation of various models of blended of teaching geometry in basic school students. In the course of the study, methods were used: analysis, systematization, classification, generalization.

As a result of the study, four blocks were identified that make up the ability to reason (cognitive, operational, communicative and evaluative); the formulations of tasks aimed at the formation of the ability to reason are given; a set of interactive training tasks has been developed, fragments of which are described in the article; recommendations are given for their use in the implementation of various models of blended learning geometry.

The novelty of the research: a new approach to the formation of the ability to reason in the process of blended learning in mathematics has been developed, based on a purposeful and consistent combination of traditional and e-learning. The results obtained can be used in the practice of mathematics teachers in organizing the process of teaching geometry.

ACKNOWLEDGMENTS: The article was support as part of the implementation of the state assignment for the implementation of applied research work on the topic “Methods of teaching mathematics in a general educational organization, taking into account the implementation of blended learning models” (Additional agreement between the Ministry of Education of Russia and the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “OmSPU” No. 073-03-2023-018/2 dated 02.15.2023).

FOR CITATION: Derbush, M. V., Skarbich, S. N. (2023). Formation of the Ability to Reason in the Process of Blended Learning of Geometry of Students of the Basic School. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 46–55.

Постановка проблемы и цель исследования. Одной из основных задач, стоящих перед современной системой образования, реализующей принципы системно-деятельностного подхода, является формирование у школьников «умения учиться». В это словосочетание включаются как интеллектуальное развитие учащегося и овладение им необходимыми приемами мышления, так и способность применять полученные знания и способы деятельности для решения задач, связанных с продолжением образования и профессиональной деятельностью.

Для того чтобы учащиеся могли осознанно изучать и применять математику, у них должно быть сформировано одно из важнейших умений – умение рассуждать. Его важность отмечается во многих научно-методических работах, а также в международных исследованиях, связанных с оценкой математической грамотности учащихся.

Геометрия, возникшая как наука благодаря своей практической значимости, в настоящее время вызывает большие трудности у учащихся. Они связаны и с усвоением теоретических знаний, представляющих целостную систему, где новое почти всегда опирается на ранее изученное, и с умением применять эти знания для доказательства новых математических фактов и решения геометрических задач. Это чаще всего обусловлено новизной рассматриваемых задач, которые требуют обоснования каждого шага решения. Из года в год, анализируя результаты ОГЭ и ЕГЭ по математике, видим, что решение геометрических задач вызывает

у учащихся затруднения, которые связаны в первую очередь с неумением выстраивать логическую цепочку рассуждений и обосновывать ее шаги. Причиной этому является отсутствие целенаправленно организованной учителем работы по формированию умения рассуждать посредством специального комплекса заданий, основанных на приемах и правилах, составляющих основу логического мышления учащихся. Поэтому с началом систематического изучения геометрии в 7 классе важно обратить внимание в процессе обучения на формирование у учащихся умения рассуждать.

Выбор средств и форм обучения, которые бы способствовали формированию этого умения, достаточно велик. В данной статье мы рассматриваем особенности использования цифровых технологий для организации деятельности учителя и учащихся при формировании умения рассуждать на уроках геометрии. Большой потенциал этого направления связан с возрастающими возможностями цифровых ресурсов, которые позволяют сконструировать адаптированные интерактивные задания, направляющие деятельность учащихся при осуществлении процесса рассуждения по предложенной теме/задаче. Наибольший интерес представляет систематическое использование таких заданий в процессе смешанного обучения геометрии, когда у учащихся появляется возможность личного взаимодействия с учителем и работы с цифровыми образовательными ресурсами.

Все вышесказанное определяет цель исследования: выделить составляющие уме-

ния рассуждать и примерные формулировки задач, направленных на его формирование, а также разработать рекомендации по разработке и использованию комплекса обучающих интерактивных заданий, применяемых при реализации моделей смешанного обучения геометрии учащихся основной школы для формирования умения рассуждать.

Методология и результаты исследования. Особенностью математических знаний является их доказательность. Поэтому в школьном курсе геометрии учащиеся знакомятся с аксиомами, теоремами и учатся решать задачи как на вычисление, так и на доказательство. Однако, кроме самого строгого процесса доказательства, построенного на основе законов логики и имеющейся базы знаний, важно научить учащихся рассуждать. Рассмотрим, в чем заключается специфика этого понятия.

В толковом словаре С. И. Ожегова термин «рассуждать» трактуется как «1. Мыслить, строить умозаключения. 2. Последовательно излагать свои суждения о чем-н., обсуждать что-н., вести беседу» [8, с. 542]. Таким образом, основной смысл, который всегда закладывался в умение рассуждать, напрямую связан с мыслительной деятельностью и способностью выстраивать логичную цепочку умозаключений независимо от области знаний или реальной жизни.

Важное значение рассуждениям отводится в работах Д. Пойа. Так, в своей книге «Математика и правдоподобные рассуждения» [9] он выделил два вида рассуждений: доказательные и правдоподобные. Доказательные рассуждения имеют жесткие стандарты, а правдоподобные более просты в своем построении. Для математики характерны оба вида рассуждений. Ведь «математика в процессе создания напоминает любые другие человеческие знания, находящиеся в процессе создания. Вы должны догадаться о математической теореме, прежде чем ее докажете; вы должны догадаться об идее доказательства, прежде чем проведете его в деталях» [9, с. 15]. Эти два вида рассуждений, по мнению Д. Пойа, не противоречат, а дополняют друг друга.

К. Brodie отмечает, что в процессе рассуждения «мы разрабатываем ход мыслей или аргументацию, которые могут служить целому ряду целей – убедить других или самих себя в том или ином утверждении; решить проблему; или объединить ряд идей в более связное целое» [13, р. 7]. При этом под математическими рассуждениями в ее работе понимаются рассуждения об объектах математики и с ее помощью, а наиболее важными для формирования математических рассуждений являются «интуиция, креативность, воображение, объяснение и

коммуникация» [13, р. 11].

В работе D. L. Ball и H. Bass указывается, что «рассуждение является «базовым навыком» математики и необходимо для ряда целей – понимания математических концепций, гибкого использования математических идей и процедур и восстановления когда-то понятых, но забытых математических знаний» [12, р. 28].

Важное место умению рассуждать отводится в международных исследованиях, связанных с оценкой функциональной математической грамотности. Так, в нормативных документах PISA умение рассуждать является фундаментальным, которое пронизывает весь процесс обучения математике и трактуется как «навык, который становится все более важным в современном мире. Математика – это наука о четко определенных объектах и понятиях, которые можно анализировать и преобразовывать различными способами с помощью “математических рассуждений” для получения определенных и вечных выводов» [14].

В работах отечественных ученых также уделяется особое внимание умениям рассуждать у учащихся, начиная с дошкольного возраста и заканчивая обучением в старшей школе. Иногда рассуждение отождествляется с умением доказывать математические факты, но некоторые исследователи рассматривают его как самостоятельное умение.

По мнению А. Н. Капиносова [5], проведение рассуждений – это вид мыслительной деятельности, который направлен на решение задач, включающих в себя как актуализацию ранее известных фактов и утверждений, так и выполняемые переходы между суждениями.

Опираясь на представленное выше определение, В. А. Далингер уделяет особое внимание доказательным рассуждениям, «в которых основаниями перехода от одних суждений к другим являются теоретические предложения (аксиомы, теоремы, определения некоторой математической теории)» [2, с. 431].

Согласно С. И. Смирновой [11], умение рассуждать – это способность выстраивать логическую цепочку суждений, используя имеющиеся знания.

Л. И. Боженкова рассматривает рассуждение в контексте интеллектуального воспитания учащихся как «попытку соединить элементы старой информации с целью получения новой», при этом важно «не только выяснить каким образом ... происходит такое мысленное соединение, но и материализовать “скрытые” умственные действия, позволяющие осуществить его поиск» [1, с. 42].

Таким образом, под умением рассуждать будем понимать умение построения цепочки

умозаключений с целью получения непротиворечивых обоснованных выводов.

Выделим составляющие умения «рассуждать» в виде четырех блоков:

1. *Когнитивный блок*, включающий знание и понимание учащимися сути приемов и правил выполнения мыслительных действий, определяющих умение рассуждать:

- прием выведения следствий из условия и заключения задачи посредством анализа и синтеза;

- прием выделения существенных и несущественных признаков математических объектов посредством их сравнения и проведения аналогии;

- прием формулирования вывода на основе обобщения;

- прием составления классификации объектов по некоторому признаку;

- правила построения аргументов и контраргументов (примеров и контрпримеров);

- прием конструирования вопросов по рассматриваемой проблеме на основе ее анализа и обобщения.

2. *Операционный блок*, включающий действия, выполняемые учащимися непосредственно в ходе рассуждений:

- выводить следствия из условия и заключения задачи посредством анализа и синтеза;

- выделять существенные и несущественные признаки математических объектов посредством их сравнения и проведения аналогии;

- формулировать выводы на основе обобщения;

- выделять свойства математических объектов;

- устанавливать родовидовые отношения;

- приводить примеры и контрпримеры;

- строить суждения по правилу силлогизма;

- аргументировать (обосновывать) предложенное решение задачи;

- составлять аналогичные и обратные задачи на основе анализа условий исходной ситуации.

3. *Коммуникативный блок*, основу которого составляют действия, связанные с умением объяснять и отстаивать свои рассуждения:

- объяснять собственное решение, демонстрируя цепочку умозаключений и их обоснование;

- задавать вопросы на основе анализа предложенного решения / доказательства;

- отстаивать собственное решение в ходе дискуссии.

4. *Оценочный блок*, включающий действия, связанные с самооценкой формируе-

мого умения:

- оценивать правильность своих рассуждений и полученных выводов;

- оценивать предлагаемые высказывания / гипотезы и т. д.;

- оценивать непротиворечивость отдельных шагов рассуждений;

- находить ошибки / неточности в предлагаемых решениях / доказательствах.

Все указанные действия в составе умения рассуждать должны формироваться у учащихся в процессе целенаправленной работы, включающей в себя как специальные типы задач, так и интерактивные задания, позволяющие отработать отдельные действия нужное количество раз до полного понимания логики рассуждений. Использование интерактивных заданий и различных онлайн-ресурсов предполагает внедрение в изучение геометрии технологии смешанного обучения.

Трактовку данного понятия можно найти в работах как зарубежных, так и отечественных авторов. Так, в одном из определений смешанное обучение трактуется как «модель обучения, в которой гармонично сочетаются формы организации обучения как в реальной, так и в виртуальной образовательной среде и самообучение» [3, с. 3].

В работе Н. В. Любомирской, Е. Д. Рудик и Т. Е. Хоченковой под смешанным обучением понимается технология «организации образовательного процесса, в основе которого лежит концепция объединения технологий традиционной классно-урочной системы и технологий электронного обучения» [6, с. 166].

Опираясь на указанные определения, будем рассматривать смешанное обучение как форму организации обучения, при которой традиционная форма обучения в равной степени смешивается с электронным обучением, включающим использование ИКТ и электронно-образовательных ресурсов, предоставляемых онлайн-средой, для активного взаимодействия участников образовательного процесса.

Таким образом, процесс обучения учащихся в парадигме смешанного обучения сочетается в себе как прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса, так и их интерактивное взаимодействие с цифровыми образовательными ресурсами.

Опираясь на работы ученых [4; 7; 10; 15], рассматривающих разные модели смешанного обучения, выделим пять: «Ротация», «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Автономная группа», «Личный выбор», в ходе реализации которых будет эффективно формирование умения «рассуждать».

Формирование умения рассуждать осуществляется посредством различных циф-

ровых ресурсов, в том числе интерактивных заданий с соответствующей формулировкой задач.

Выделим типы задач, которые могут быть предложены учащимся для развития действий, составляющих основу операционного блока в умении рассуждать:

- А. Что следует из условия (заключения) ...?
- В. Какие следствия можно получить из ...?
- С. Продолжите высказывание: известно, что ..., следовательно ...
- Д. Какими свойствами обладает ...?
- Е. Каков геометрический смысл ...?
- Ф. Как записать на языке геометрии ...?
- Г. Что можно вычислить, зная ...?
- Н. Какова зависимость между ...?
- И. Какой вид примет фигура, если ...?
- Ж. При каком условии задача будет иметь n решений?
- К. Можно ли (найти, построить, доказать), если (условие) ...?
- Л. Обобщите задачу на случай, когда ...
- М. Верны ли следующие утверждения ...

Приведенные формулировки типовых задач являются базовыми для разработки интерактивных заданий с использованием

цифровых образовательных ресурсов, которые можно использовать в онлайн-зонах при реализации моделей смешанного обучения с целью формирования умения рассуждать.

Среди цифровых ресурсов, которые могут использоваться с данной целью, можно выделить два вида: образовательные платформы, содержащие готовый контент, требующий пошагового выполнения действий, и платформы для создания собственных интерактивных заданий (интерактивных лекций, адаптивных тестов и т. д.).

Приведем пример интерактивного задания, созданного с помощью элемента «интерактивная лекция» в системе Moodle.

Данное задание в интерактивном режиме показывает построение цепочки умозаключений при проведении рассуждений на этапе поиска решения задачи и их фиксацию в письменном виде. Необходимо отметить, что учащийся самостоятельно выполняет данные рассуждения, а система лишь направляет его. На рисунках 1–3 представлены фрагменты такого задания.

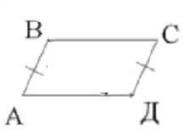
На первом этапе учащемуся предлагается начать с записи условия задачи, выделив известные и неизвестные элементы. Нажав на кнопку «Вопрос 1», учащийся выбирает нужные элементы (рис. 1).

Рис. 1. Этап работы с формулировкой задачи

На следующем этапе осуществляется поиск решения задачи, в процессе которого рассуждения учащегося фиксируются в виде граф-схемы. В данном примере процесс рассуждений проводится с помощью получения следствий из требования задачи: «для того чтобы доказать, что ..., необходимо ...». Рассуждения сопровождаются вопросами, где учащемуся необходимо выбрать, что необходимо для доказательства (рис. 2), при этом указывается большая посылка (обоснование), на основе которой

нужно сделать вывод. Если обучающийся неверно ответил на вопрос, то ему выдается комментарий, пример которого представлен на рисунке 2. Учащемуся предлагается определить, что следует из того, что ABCD является параллелограммом, опираясь на определение параллелограмма. Если учащийся выбирает, что $AD=BC$, то ему выдается комментарий, который указывает на неверное толкование ранее изученного материала.

Рассуждения



Дано:
 $ABCD$ – четырехугольник,
 $AB=CD$, $AB \parallel CD$.

Док-ть:
 $ABCD$ – параллелограмм.

Займемся поиском доказательства и начнем рассуждать:

Вопрос 2

Для того, чтобы доказать, что $ABCD$ – параллелограмм согласно определению понятия параллелограмм, нужно чтобы

$AD=BC$

$AD \parallel BC$

$AB \parallel CD$

$AB=CD$

Отправить

Ваш ответ :

$AD \parallel BC$

Отзыв:
верно, так как по определению "Параллелограммом называется четырехугольник, у которого противоположные стороны попарно параллельны"

$AD=BC$

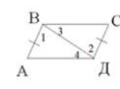
Отзыв:
это уже следует из свойства параллелограмма, а не из его определения

Рис. 2. Этап поиска решения задачи

Процесс рассуждений учащихся фиксируется в виде граф-схемы поиска доказательства (рис. 3), где истинность высказывания отмечается знаком плюс, а направление рассуждений в процессе поиска от требования к условию фиксируется стрелками. Обратное направление стрелок в граф-схеме позволяет проследить последовательность

записи шагов доказательства. Данное задание направлено на формирование умения учащегося рассуждать от требования к условию задачу, т. е. путем анализа, а синтез позволяет нам выделить шаги доказательства путем чтения граф-схемы снизу вверх.

Следующий шаг рассуждений



Дано:
 $ABCD$ – четырехугольник,
 $AB=CD$, $AB \parallel CD$.

Док-ть:
 $ABCD$ – параллелограмм.

Рассуждаем дальше:
 $AB \parallel CD$ – это нам дано в условии задачи, поэтому поставим знак "плюс".
 Для того, чтобы доказать, что $AD \parallel BC$, необходимо:

Вопрос 3

Последний шаг рассуждений



В итоге свои рассуждения вы представили в виде схемы, где четко прослеживаются шаги доказательства.

Рис. 3. Последний шаг рассуждений

Данное обучающее интерактивное задание направлено на формирование такого действия, составляющего умение рассуждать, как выводиться следствия из требования задачи посредством анализа.

Аналогично нами разработаны обучающие задания на вывод следствий из условия задачи посредством синтеза, на поиск существенных и несущественных признаков математических объектов посредством их сравнения и проведения аналогий, на формулирование выводов, полученных на основе обобщения, и др., согласно выделенным выше составляющим умения рассуждать.

Такие обучающие задания целесообразно применять на первоначальном этапе формирования умения рассуждать при реализации таких моделей, как «Смена рабо-

чих зон», «Ротация». Впоследствии в зависимости от учебных возможностей учащихся в классе подобное задание может использоваться в модели «Автономная группа» для учащихся, работающих в онлайн-зоне, а с остальными учащимися организуется фронтальная работа. На совершенствующем этапе эти задания применяются в модели «Личностный выбор» с целью переноса действий в новые ситуации.

Еще одним немаловажным этапом является этап фиксации своих рассуждений с помощью силлогизмов. Однако грамотно выделить малую посылку, вывод, следующий из нее, и обоснование (большую посылку) для многих учащихся затруднительно. Мы разработали обучающее задание, направленное на формирование таких уме-

ний у учащихся, как построение суждений в виде силлогизма, выделение большой и малой посылки, вывода. Такие задания создают у учащихся понимание необходимости обоснования каждого сделанного шага рассуждения или доказательства, что часто опускается даже в доказательствах учебников геометрии.

На рисунке 4 приведен пример обучающего интерактивного задания, где учащемуся предлагается доказательство теоремы «Признак параллелограмма» в виде готового чертежа и краткой записи (дано и дока-

зать). Далее следует текст пошагового доказательства с пропусками, где необходимо выбрать из выпадающего списка малую посылку, большую посылку или вывод.

Применение такого вида заданий в онлайн-зонах различных моделей смешанного обучения оказывает неоценимую помощь учителю, поскольку позволит быстро и адекватно среагировать на возможные неточности в записи рассуждений, а также сформировать указанные выше умения, чем порою на уроке не уделяется достаточно времени.

Дано: ABCD – четырехугольник.
 $AB=CD$, $AB \parallel CD$
 Док-ть: ABCD – параллелограмм.

Док-во:

- 1) т. к. $AB \parallel CD$, AC – секущая, то $\angle 1 = \angle 2$ ()
- 2) т. к. в $\triangle ABC$ и $\triangle CDA$: $AB=CD$, $\angle 1 = \angle 2$, $AC=CA$, то $\triangle ABC = \triangle CDA$ (по 1 признаку равенства треугольников), следовательно все элементы соответственно равны, т. е. $\angle 3 = \angle 4$.
- 3) т. к. BC и AD – прямые, AC – секущая, $\angle 3 = \angle 4$, то $BC \parallel AD$ (по признаку параллельных прямых).
- 4) т. к. в четырехугольнике ABCD: $AB \parallel CD$ и $BC \parallel AD$, то ABCD – параллелограмм (по признаку параллелограмма).

Дано: ABCD – четырехугольник.
 $AB=CD$, $AB \parallel CD$
 Док-ть: ABCD – параллелограмм.

Док-во:

- 1) т. к. $AB \parallel CD$, AC – секущая, то $\angle 1 = \angle 2$ ()
- 2) т. к. в $\triangle ABC$ и $\triangle CDA$: $AB=CD$, $\angle 1 = \angle 2$, $AC=CA$, то $\triangle ABC = \triangle CDA$ (по 1 признаку равенства треугольников), следовательно все элементы соответственно равны, т. е. $\angle 3 = \angle 4$.
- 3) т. к. BC и AD – прямые, AC – секущая, $\angle 3 = \angle 4$, то $BC \parallel AD$ (по признаку параллельных прямых).
- 4) т. к. в четырехугольнике ABCD: $AB \parallel CD$ и $BC \parallel AD$, то ABCD – параллелограмм (по признаку параллелограмма).

Рис. 4. Интерактивное задание на формирование умения построения суждений в виде силлогизмов

Кроме самостоятельно разработанных интерактивных заданий можно использовать и готовый контент, представленный на образовательных платформах. С этой целью могут быть использованы ресурсы ФГИС «Моя школа», которая имеет такой ресурс, как лабораторная работа. Особенностью этого типа занятий является пошаговое выполнение действий учащимися в соответствии с предложенной инструкцией. Выполнение заданий лабораторной работы предполагает, что учащимся будет выполнено построение с использованием возможностей встроенной динамической сре-

ды, которое поможет ему ответить на поставленные вопросы и сделать выводы, позволяющие получить новый теоретический факт. Все это соответствует отдельным действиям операционного блока при выполнении рассуждений.

Для примера рассмотрим лабораторную работу по теме «Подобие» и возможности работы с ней при реализации моделей смешанного обучения. Саму работу предваряет небольшой видеоролик, содержащий встроенные вопросы, ответы на которые требуют проведения анализа ранее представленного материала (рис. 5).

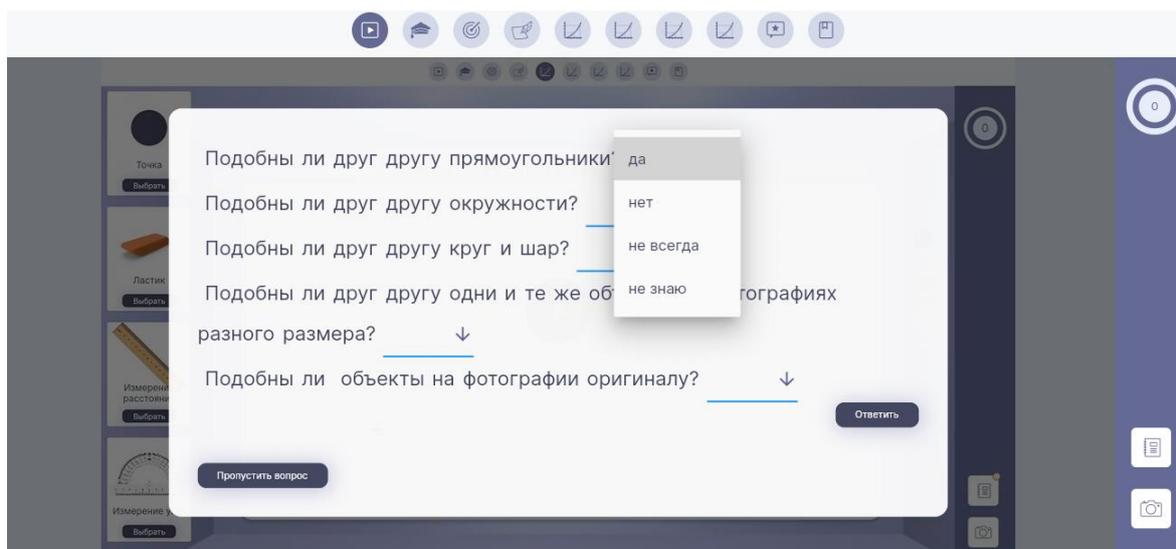


Рис. 5. Встроенные вопросы к видеоролику по теме «Подобие»

Работа с этим материалом может быть организована с помощью модели «Ротация». При этом учащиеся самостоятельно просматривают видеоматериал и отвечают на вопросы. И хотя предлагаемые ответы довольно однозначны, они требуют обоснования своего выбора, который основывается на приеме выведения следствий из условия задачи посредством анализа и синтеза. Проверка полученных ответов организуется в ходе прямого взаимодействия с учителем. Это важно еще и для формирования действий коммуникативного и оценочного блоков умения рассуждать, так как учащи-

мися могут быть выбраны разные ответы, и они должны будут обосновать и «защитить» свое решение.

Необходимо отметить, что встроенные вопросы имеют разные формулировки, но все они либо совпадают, либо очень близки по смыслу к выделенным типам задач, представленных выше.

Перед выполнением самой работы учащимся предлагается краткая инструкция (рис. 6), к которой можно обратиться в любой момент времени, нажав на соответствующий значок на экране.

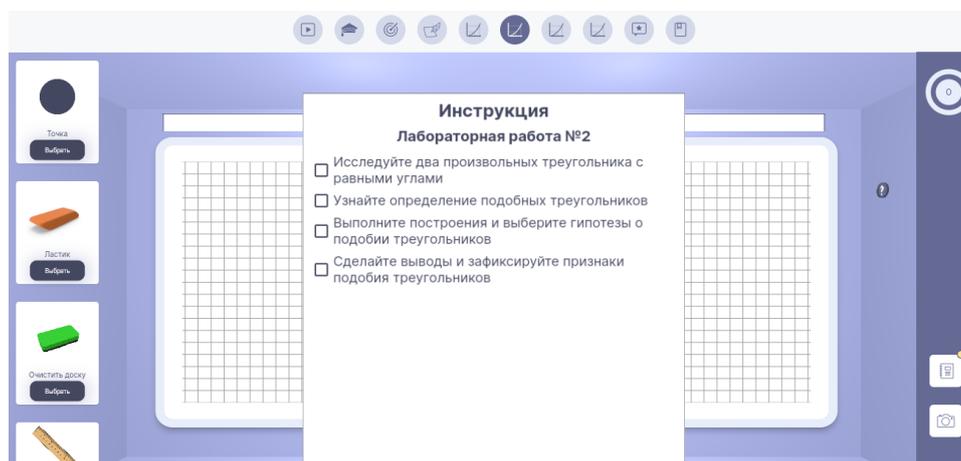


Рис. 6. Инструкция к лабораторной работе по теме «Подобие»

Выполнение лабораторной работы осуществляется при реализации моделей «Ротация» (каждая логически завершенная часть работы проверяется учителем в форме фронтального опроса), «Смена рабочих зон» (построение чертежа и ответы на наводящие вопросы осуществляются в зоне онлайн-работы, а выдвижение гипотез происходит в зоне групповой проектной работы), «Автономная группа» (работу выполняет только часть учащихся класса, имею-

щих высокие учебные возможности и достаточно развитые ИКТ компетентности, с остальным учащимися данный материал рассматривается в привычном формате). Важно отметить, что все ответы на поставленные вопросы в тестовом виде и собственные рассуждения учащихся фиксируются в специальной форме, которая проверяется учителем и позволяет выявить правильность выполненного задания и возникшие проблемы (рис. 7).

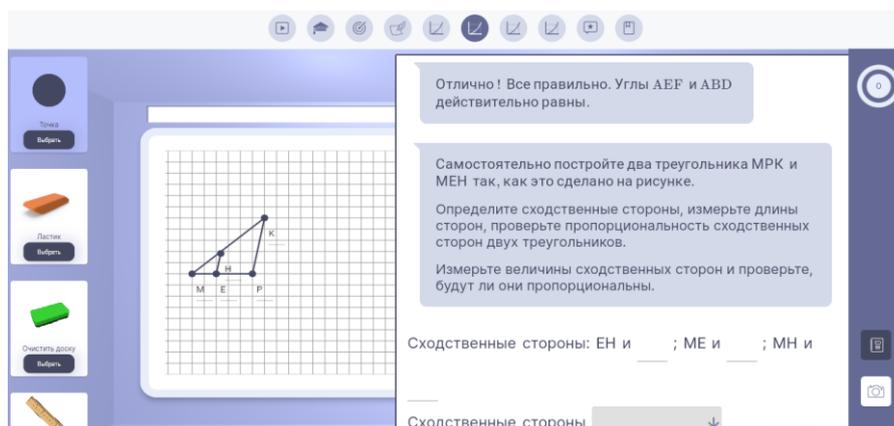


Рис. 7. Фрагмент выполнения лабораторной работы во ФГИС «Моя школа»

Использование контента ФГИС «Моя школа» формирует у учащихся умение как рассуждать за счет использования приемов мыслительной деятельности, составляющих основу операционного блока, так и выполнять геометрические построения в онлайн-среде. И то, и другое очень важно для совершенствования процесса обучения геометрии и мотивации учащихся.

Целенаправленное систематическое использование интерактивных заданий, направленных на формирование умения рассуждать, позволяет показать логику в построении цепочки умозаключений и подготовить учащихся к обоснованному решению геометрических задач и доказательству теоретических фактов, что важно как при изучении геометрии, так и при прохождении итоговой аттестации за курс основной и средней школы. Использование подобных заданий в условиях смешанного обучения позволяет выстраивать индивидуальный маршрут овладения этим умением у учащихся, которые могут обратиться к этому контенту как на занятии (модели «Ротация», «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон»), так и самостоятельно по мере необходимости или в случае возникновения затруднений (модель «Личный выбор»).

Заключение. Таким образом, форми-

рование умения рассуждать в условиях смешанного обучения геометрии решает ряд важных задач:

- гарантия благоприятной адаптации обучающихся к деятельности по решению геометрических задач и доказательству теорем, особенно у учащихся с низкой мотивацией к изучению математики, учащихся, пришедших из других образовательных организаций, и т. д., за счет учета индивидуальных особенностей обучающихся; повышение уровня применяемых активных стратегий обучения, при которых центром процесса обучения является ученик;

- создание условий для самостоятельного становления у обучающихся умения рассуждать, а также постоянное совершенствование данного умения за счет использования онлайн-ресурсов.

Предлагаемый подход к формированию умения рассуждать в условиях смешанного обучения математике предполагает пошаговую отработку учащимися каждого действия, его составляющего. При этом управление этим процессом происходит в автоматическом режиме, что позволяет использовать разработанный комплекс интерактивных обучающих заданий в зонах онлайн-работы, реализуя различные модели смешанного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боженкова, Л. И. Интеллектуальное воспитание учащихся при обучении геометрии : монография / Л. И. Боженкова. – Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2007. – 281 с. – Текст : непосредственный.
2. Далингер, В. А. Методические аспекты формирования у учащихся умения проводить доказательные рассуждения и делать выводы / В. А. Далингер. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8–3. – С. 431–433.
3. Даутова, О. Б. Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Шилова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 3 (31). – С. 15–28.
4. Дидактико-методические основы смешанного обучения математике в школе : монография / В. А. Далингер, М. В. Дербуш, Р. Ю. Костюченко [и др.]. – Омск : ОмГПУ, 2021. – 244 с. – Текст : непосредственный.
5. Капиносов, А. Н. Учись рассуждать. Учебные задания по математике для 4–5 (5–6) кл. / А. Н. Капиносов. – М., 1986. – 27 с. – Текст : непосредственный.
6. Любомирская, Н. В. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся / Н. В. Любомирская, Е. Л. Рудик, Т. Е. Хоченкова. – Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. – 2019. – № 3 (27). – С. 165–180.

7. Нугуманова, Л. Н. «Точка кипения»: смешанное обучение – технология XXI века / Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко, Е. Г. Скобельцына. – Казань, 2019. – 72 с. – Текст : непосредственный.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз, 1989. – 750 с. – Текст : непосредственный.
9. Пойа, Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа. – М. : Наука, 1975. – 464 с. – Текст : непосредственный.
10. Рубцов, Г. И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия / Г. И. Рубцов, Н. В. Панич. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5 (32). – С. 102–108. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27182136> (дата обращения: 09.06.2023).
11. Смирнова, С. И. Развитие у учащихся умения рассуждать при обучении математике в 5–6 классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. И. Смирнова. – Петрозаводск, 1999. – 22 с. – Текст : непосредственный.
12. Ball, D. L. How to make mathematics reasonable at school / D. L. Ball, H. Bass. – Text : immediate // Research handbook on the principles and standards of school mathematics. – 2003. – P. 27–44.
13. Brodie, K. Teaching mathematical reasoning in high school classes / K. Brodie. – Springer Science & Business Media, 2009. – 775 p. – Text : immediate.
14. PISA 2022 Mathematics Framework (Draft). – OECD, 2018. – 95 p. – URL: <https://pisa2022-mts.ecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> (mode of access: 11.06.2023). – Text : electronic.
15. Purnima, V. Blended Learning Models / V. Purnima. – 2002. – URL: <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (mode of access: 05.05.2022). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Bozhenkova, L. I. (2007). *Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya pri obuchenii geometrii* [Intellectual Education of Students in Teaching Geometry]. Kaluga, KGPU im. K. E. Tsiolkovskogo. 281 p.
2. Dalinger, V. A. (2015). Metodicheskie aspekty formirovaniya u uchashchikhsya umeniya provodit' dokazatel'nye rassuzhdeniya i delat' vyvody [Methodological Aspects of the Formation of Students' Ability to Conduct Evidence-Based Reasoning and Draw Conclusions]. In *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. No. 8–3, pp. 431–433.
3. Dautova, O. B., Ignatyeva, E. Yu., Shilova, O. N. (2020). Massovyi format smeshannogo obucheniya kak dvizhenie k tsifrovoi transformatsii obrazovaniya [The Mass Format of Blended Learning as a Movement towards Digital Transformation of Education]. In *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. No. 3 (31), pp. 15–28.
4. Dalinger, V. A., Derbush, M. V., Kostyuchenko, R. Yu. et al. (2021). *Didaktiko-metodicheskie osnovy smeshannogo obucheniya matematike v shkole* [Didactic and Methodological Foundations of Blended Teaching of Mathematics at School]. Omsk, OmGPU. 244 p.
5. Kapinosov, A. N. (1986). *Uchis' rassuzhdat'. Uchebnye zadaniya po matematike dlya 4–5 (5–6) kl.* [Learn to Reason. Educational Tasks in Mathematics for 4–5 (5–6) Grades]. Moscow. 27 p.
6. Lyubomirskaya, N. V., Rudik, E. L., Khochenkova, T. E. (2019). Smeshannoe obuchenie kak mekhanizm formirovaniya navykov proektnoi i issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya [Blended Learning as a Mechanism for Forming Project and Research Skills in Students]. In *Issledovatel'/Researcher*. No. 3 (27), pp. 165–180.
7. Nugumanova, L. N., Yakovenko, T. V., Skobeltsyna, E. G. (2019). «Tochka kipeniya»: smeshannoe obuchenie – tekhnologiya XXI veka [“Boiling Point”: Blended Learning is Technology of the 21st Century]. Kazan. 72 p.
8. Ozhegov, S. I. (1989). *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Russkii yazyk. 750 p.
9. Poia, D. (1975). *Matematika i pravdopodobnye rassuzhdeniya* [Mathematics and Plausible Reasoning]. Moscow, Nauka. 464 p.
10. Rubtsov, G. I., Panich, N. V. (2016). Smeshannoe obuchenie: analiz traktovok ponyatiya [Blended Learning: Analysis of Interpretations of the Concept]. In *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. No. 5 (32), pp. 102–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27182136> (mode of access: 09.06.2023).
11. Sмирнова, С. И. (1999). *Razvitie u uchashchikhsya umeniya rassuzhdat' pri obuchenii matematike v 5–6 klassakh* [The Development of Students' Ability to Reason When Teaching Mathematics in Grades 5–6]. Avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. Petrozavodsk. 22 p.
12. Ball, D. L., Bass, H. (2003). How to Make Mathematics Reasonable at School. In *Research handbook on the principles and standards of school mathematics*, pp. 27–44.
13. Brodie, K. (2009). *Teaching Mathematical Reasoning in High School Classes*. Springer Science & Business Media. 775 p.
14. PISA 2022 Mathematics Framework (Draft). (2018). OECD. 95 p. URL: <https://pisa2022-mts.ecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> (mode of access: 11.06.2023).
15. Purnima, V. (2002). *Blended Learning Models*. URL: <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (mode of access 05.05.2022).

Чжан Цзюньцзе,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: junjiezhang159@gmail.com

ПЕРКУССИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИТАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сельские начальные школы; китайские школьники; музыка; музыкальное искусство; музыкально-ритмическое развитие; младшие школьники; китайские праздники; методика преподавания музыки; уроки музыки; перкуссия

АННОТАЦИЯ. Актуальность проблемы развития школьников средствами музыкального искусства в Китае обусловлена его огромным воспитательным потенциалом. Китайские исследователи считают, что музыкальное искусство, которое осваивается школьниками на уроках музыки, должно способствовать не только музыкальному, но и культурному развитию детей. Для активизации этого развития следует учитывать особенности уклада жизни, культуры, региональные и национальные традиции, бытующие в том месте, где ребенок родился и проживает. В сельских школах Китая таким значимым для младших школьников событием является праздник, отражающий все особенности культурной и социальной жизни селян. Китайские сельские праздники сопровождаются танцами, шествиями, соревнованиями и игрой на национальных ударных китайских инструментах. Для активного включения ребенка в такие праздники в содержание уроков музыки и музыкальных занятий в детском саду необходимо сформировать определенные музыкально-исполнительские навыки и включить в содержание занятий различные виды музыкальной деятельности, традиционные для китайской национальной культуры. Однако содержание музыкальных занятий в сельских дошкольных учреждениях, а также в сельских школах Китая не всегда является разнообразным и интересным для детей. В статье предлагается введение такого способа формирования интереса младших школьников к музыкальному искусству, как перкуссия – исполнительство на национальных китайских ударных инструментах. Включение перкуссии в содержание уроков музыки в сельской начальной школе и музыкальных занятий в детском саду способствует воспроизведению и развитию этой национальной культурной традиции детьми. Для формирования навыка перкуссии у обучающихся предлагается использование ритмо-формул, которые являются различными в темповом, метроритмическом воплощении исполнительства на китайских ударных инструментах во время праздников. В статье делается вывод о том, что подготовка школьников и дошкольников к сельским праздникам на уроках музыки и музыкальных занятиях, включающая перкусионное ансамблевое исполнительство для аккомпанемента к танцам, пению, способствует их музыкальному и культурному развитию.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Чжан, Цзюньцзе. Перкуссия в музыкальном развитии младших школьников в сельских образовательных учреждениях Китая / Чжан Цзюньцзе. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 56–61.

Zhang Junjie,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PERCUSSION IN THE MUSICAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN IN RURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHINA

KEYWORDS: rural primary schools; Chinese schoolchildren; music; musical art; musical and rhythmic development; younger students; Chinese holidays; music teaching methodology; music lessons; percussion

ABSTRACT. The relevance of the problem of developing schoolchildren by means of musical art in China is due to its huge educational potential. Chinese researchers believe that the art of music, which is mastered by schoolchildren in music lessons, should contribute not only to the musical, but also to the cultural development of children. To activate this development, one should take into account the peculiarities of the way of life, culture, regional and national traditions existing in the place where the child was born and lives. In rural schools in China, such a significant event for junior schoolchildren is a holiday that reflects all the features of the cultural and social life of the villagers. Chinese rural holidays are accompanied by dances, processions, competitions and playing the national Chinese percussion instruments. In order to actively include a child in such holidays in the content of music lessons and music lessons in kindergarten, it is necessary to form certain musical and performing skills. However, the content of music classes in rural preschool institutions, as well as in rural schools in China, is not always varied and interesting for children. The article proposes the introduction of such a method of forming the interest of younger students in the art of music as percussion – performing on national Chinese percussion instruments. The inclusion of percussion in the content of music lessons in a rural primary school and music classes in kindergarten contributes to the reproduction and development of this tradition by children. To form the percussion skill of students, it is proposed to use rhythmic formulas, which are different in the tempo, metro-rhythmic embodiment of performance on Chinese percussion instruments during the holidays. The article concludes that the preparation of schoolchildren and preschoolers for rural holidays at music lessons and music les-

sons, including percussion ensemble performance to accompany dancing, singing, contributes to their musical and cultural development.

FOR CITATION: Zhang, Junjie. (2023). Percussion in the Musical Development of Younger School Children in Rural Educational Institutions in China. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 56–61.

Сельские образовательные учреждения в Китае сегодня нацелены на совмещение двух уровней образования – дошкольного и школьного. Поэтому в современном Китае в провинциях появляются детские сады-школы, которые сегодня являются востребованной формой образовательного учреждения на селе [6]. В настоящее время более половины всех дошкольных образовательных учреждений Китая и начальных школ находятся в сельской местности [7]. В «Руководстве по обучению в детском саду (пробное внедрение)», изданном Министерством образования Китая еще в 2001 году, указывалось, что «обучение в детском саду является важной частью базового образования и является базовым этапом для школьного обучения и образования на протяжении всей жизни»¹. В различных документах китайского правительства указывается, что дошкольное и начальное образование призваны заложить фундамент к обучению в старшей школе, но, что более важно, сформировать личность каждого ребенка, заложить основу для его всестороннего и культурного развития².

В 2013 году китайские Министерство образования и Министерство финансов запустили передвижную пилотную программу поддержки дошкольных и школьных образовательных учреждений в отдаленных сельских районах северных провинций (Ляонин, Хэнань, Хунань, Гуйчжоу и Шэньси, Гуанси, Юньнань, Ганьсу и Цинхай), которые являются не столь экономически развитыми, как южные районы³, обосновывая запуск этой программы тем, что уровень сельского школьного и дошкольного образования является недостаточно высоким. В связи с этим, отмечается в тексте данной

¹ Постановление Министерства образования КНР о дошкольном воспитании от 2 июля 2001 года. «Руководство по обучению в детском саду (пробное внедрение)». URL: <https://cmsadmin.xbdedu.cn>.

² Министерство образования и Министерство финансов. Пилотный план работы по поддержке работы сельских и отдаленных районов Центрального и Западного Китая по осуществлению дошкольного образования. Опубликовано в 2013 году. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/201306/t20130607_153023.html; Постановление Министерства образования КНР о дошкольном воспитании от 2 июля 2001 года. «Руководство по обучению в детском саду (пробное внедрение)». URL: <https://cmsadmin.xbdedu.cn>.

³ Министерство образования и Министерство финансов. Пилотный план работы по поддержке работы сельских и отдаленных районов Центрального и Западного Китая по осуществлению дошкольного образования. Опубликовано в 2013 году. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/201306/t20130607_153023.html.

программы, необходимо модернизировать множество направлений работы по обучению младших школьников и воспитанию детей дошкольного возраста в сельских образовательных учреждениях, включая в их содержание интересные для обучающихся методы и формы.

Среди множества этих направлений, требующих улучшения и модернизации, выделяется эстетическое и музыкальное воспитание. При этом авторы [4; 7; 11] утверждают, что методическим основанием для улучшения должны стать воплощенные в содержании воспитания и музыкального образования традиции китайской музыкальной и художественной культуры, востребованные детьми, проживающими в сельской местности.

Анализ работы сельских начальных школ и детских садов Китая по направлению «Музыкальное образование» показал значительные пробелы в методическом оснащении этих образовательных учреждений, недостаточную техническую оснащенность, малое количество музыкальных инструментов, которые могут быть использованы в процессе урока музыки, невысокий уровень подготовки педагогов-музыкантов, что выражается в отсутствии использования ими на музыкальных занятиях современных методов и форм музыкального образования. В содержании музыкальных занятий в сельских детских садах используется преимущественно только один вид музыкальной деятельности – пение, который реализуется за помощью метода повторения детьми за педагогом мелодий и слов песен, что, безусловно, не вызывает у дошкольников интереса ни к самим песням, ни к певческой деятельности в целом. Эти же проблемы имеются и в организации и проведении уроков музыки в сельских начальных школах, в том числе в детских садах-школах [11].

Решением проблемы улучшения качества музыкального образования в этих образовательных учреждениях может стать подготовка детей к значимым для сельских жителей событиям, таким как национальные китайские праздники, на которых важную роль играют музыка и исполнительство на ударных инструментах. Китайский праздник невозможен без игры на национальных ударных инструментах, которая определяется в китайской литературе перкуссией. Она, как и китайская опера, является визитной карточкой всей музыкальной культуры Китая [2; 5; 9; 10]. Китайские исследователи подчеркивают, что перкуссия

составляет огромный пласт в истории и развитии китайской музыкальной культуры [5; 10]. Звук барабана, отмечает Чжан Хайлун, неотделим от крупных фестивалей, свадеб, похорон и различных традиционных праздничных мероприятий в Китае. Он является символом духа китайцев и занимает незаменимое место в китайской музыке.

Искусство перкуссии чаще всего, как отмечает Л. И. Исаева, на праздниках в селах и городах Китая демонстрируют исполнители именно из сел и деревень [2]. Они специально прибывают в города на праздники и участвуют в уличных шествиях, в представлениях в парках и на стадионах городов. Они являются активными участниками празднеств и народных гуляний в селах [8]. Такой вид музицирования, как перкуссия, на праздниках в селах привлекает жителей, которые с удовольствием слушают и даже участвуют в исполнении вместе с музыкантами. Младшие школьники и дошкольники в селах, как и сельские жители, тоже активно участвуют в национальных китайских праздниках. Слушая перкуссию, они пытаются ритмично двигаться под удары барабанов, подражать исполнителям в игре на ударных инструментах. Все это говорит о том, что для ребенка, проживающего в селе, такие праздники являются большим радостным событием, поэтому подготовка к такому празднику в детском саду и в начальной школе всегда будет для него интересна и привлекательна.

Организация подготовки к праздникам требует введения таких видов музыкальной деятельности, которые будут востребованы на селе и которые будут интересны детям. К ним можно отнести не только исполнение песен, выученных дошкольниками и младшими школьниками на уроках музыки и музыкальных занятиях, но и исполнение песен с танцевальными движениями, танцев с аккомпанементом на ударных инструментах (в народной музыкальной культуре Китая имеются танцы, которые исполняются с аккомпанементом на ударных инструментах, например танец «Яо Гу У» с поясным барабаном, танец «Куайцзы У» с палочками, танец «Уйзу У» с бубном и др.), а также игра на ударных инструментах. Сегодня на уроках музыки в китайских школах перкуссия как определенный вид музыкальной деятельности стала интересовать и учителей музыки, и многих обучающихся. Преимущества перкуссии заключаются в том, что этот вид музицирования может быть удачно реализован в коллективе класса, может совмещать игру на ударном инструменте с пением и танцем, что позволяет развивать у младших школьников их музыкальные способности и приобщиться к му-

зыкальной культуре своего народа [11; 13]. Перкуссия, как указывалось, востребована и в национальных китайских праздниках, наиболее значимыми в сельской местности из которых являются: Китайский Новый год или праздник весны (Чуньцзе), праздник фонарей (Юаньсяоцзе), праздник, посвященный весеннему севу – второго дня второго месяца (Лунтайтоу), праздник, посвященный памяти выдающегося древнекитайского поэта Цюй Юань – драконьих лодок (Дуань) и праздник в честь основания Китайской Народной Республики – Национальный день. На всех этих праздниках обязательно звучат ударные инструменты, поражая слушателей разнообразием ритма и эмоционального содержания исполнения. Самым востребованными из них для исполнения являются барабаны и гонги. Метроритм таких перкуссионных исполнений составляет ритмическое наполнение такими длительностями, как четверти, восьмые и шестнадцатые. Ритмический рисунок в перкуссии часто воспроизводится исполнителями несколько раз, а затем он может быть изменен в процессе исполнения и импровизации.

Почти в каждом празднике при исполнении перкуссии можно выделить наиболее часто повторяющиеся ритмические обороты – ритмоформулы. Изучение ритмоформул, звучащих в перкуссии китайских праздников, позволило выделить такие из них, которые доступны для исполнения детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Для освоения различных ритмоформул на уроках музыки и на музыкальных занятиях в детском саду приемлемыми являются такие методы, как наглядный, демонстрационный, творческого задания, графический. Наглядный метод эффективен при демонстрации учителем игры на определенном ударном инструменте – барабане, гонге или на лингу – инструменте наподобие бубна.

Метод демонстрации той или иной ритмоформулы может быть применен на нескольких уроках в последовательности, которую определяет Т. А. Иванчикова [1]. Сначала ритмоформулы с квадратным ритмическим построением (ритм «суммирования» и «ритм дробления»), затем, уже на следующих занятиях, ритмоформулы с тем же построением, но включающим пунктирный ритм и затем, на занятиях, которые будут проводиться на заключительном этапе освоения ритмоформул, они используются уже с неквадратным ритмическим построением.

Методом освоения ритмоформул на слух могут явиться творческое задание по воспроизведению в речи, а затем в игре на инструменте ритма поэтического произведения – китайского детского стишка (народные потешки и прибаутки, суще-

ствующие в китайском фольклоре многие века), который обладает определенным поэтическим ритмом. Перкуссия может включаться в урок музыки или музыкальное занятие в качестве ритмического аккомпанемента произносимому ребенком стишку.

Графический метод предполагает включение различных плакатов, наглядных пособий, а также записей на доске, визуально обозначающих тот или иной ритм, лежащий в основе ритмоформулы и необходимый для воспроизведения ее на ударном инструменте.

Перкуссия, как отмечает У Цзюньфэй, как правило, исполняется коллективом музыкантов [5]. Поэтому такие ансамбли определенных ударных инструментов, например только барабаны или только бубны и т. д., на которых играет ансамбль, состоящий из 5–6 человек вследствие большой наполняемости каждой группы детского сада или каждого класса в начальной школе на селе могут создать целый оркестр из разных инструментальных групп: группа-ансамбль только барабанов или группа-ансамбль только бубнов, китайских колокольчиков и т. д. Единственным препятствием для создания таких перкуSSIONных праздничных оркестров является недостаточность музыкальных инструментов, которая, как указывалось, повсеместно ощущается в китайских сельских образовательных учреждениях. В этом случае ряд авторов [4; 13; 14] предлагают создавать самодельные ударные музыкальные инструменты – барабаны (барабан Гу и Бо), гонги (гонг Лу), бубны (Лингу), китайские колокольчики. Для этого в сельских образовательных учреждениях дети с помощью педагога при подготовке к празднику могут создавать инструменты из подручного материала – жестяных крышек, деревянных брусков, бамбуковых стеблей, деревянных палочек для еды и т. д.

ПеркуSSIONные детские оркестры могут исполнять различные ритмоформулы праздника, которые, как указывалось, отличаются по темпу, ритму и метру в исполнении. Например, ритмоформула праздника драконьих лодок отличается мерностью акцента и незатейливостью ритмического рисунка, так как во время такого праздника, на котором происходит соревнование лодок, на каждой из них обязательно должен быть музыкант-барабанщик, дающий ударами барабана сигнал о том, каков должен

быть темп движений гребцов.

ПеркуSSIONные оркестры могут аккомпанировать песне, исполняемой детьми на определенном празднике. В музыкальный репертуар для пения и аккомпанемента следует включать детские праздничные песни с четким ритмом, например «Новый год», композитор Фан Лань, «Цинъюаньсяо», композитор Чжан Сюру (для праздника фонарей), «Циньдуань», композитор Чэнь Пейцзя (для праздника драконьих лодок), «Воспевай родину», композитор Ван Синь (для праздника национального дня Китая).

В процессе подготовки к исполнению перкуSSION для праздников при неоднократном повторении детьми ритмоформул для аккомпанемента песне или танцу, а также в процессе только инструментального перкуSSIONного исполнения у них происходит формирование чувства темпа, метра и ритма, что в целом позволяет говорить и о развитии их музыкальных способностей [13; 14].

Полученные дошкольниками на подготовительных к празднику музыкальных занятиях навыки могут в процессе самого сельского праздника быть воспроизведены в совместных с родителями праздничных действиях: игре на барабанах, танцах и исполнении песен. Такие праздники могут проводиться не только селянами, но и быть организованными и в сельской школе, и в сельском детском саду.

Освоение ритмических элементов китайского народного танца, пение китайских народных песен с ритмическим аккомпанементом на ударных инструментах позволяют констатировать, что сельские дети осваивают элементы китайской народной музыкальной культуры, а подготовка к национальному китайскому празднику сельских школьников с использованием перкуSSION и при совмещении такого исполнения с пением и танцем способствует музыкально (так как детьми осваивается китайская музыкальная культура) ритмическому (так как у них формируется чувство ритма) развитию.

В завершении следует отметить, что элементы подготовки к празднику, а именно формирование навыка перкуSSIONного исполнительства, изучение детьми определенных ритмоформул, изготовление ими самодельных музыкальных инструментов, были успешно осуществлены в детском саду – начальной школе «Чижан Джунсинь» села Чипан провинции Шаньдун Китайской Народной Республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иваичикова, Т. А. Основные этапы развития музыкально-ритмических навыков у дошкольников / Т. А. Иваичикова. – Текст : непосредственный // Реализация дополнительных общеразвивающих программ в детских школах искусств: опыт работы с детьми дошкольного возраста : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции в области художественного образования детей «АРТ-ЕКАТЕРИНБУРГ» (с международным участием). Т. 2. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – С. 30–39.

2. Исаева, Л. И. Страна уехала на праздник. (Очерки по истории возникновения китайских народных праздников и их описание) / Л. И. Исаева ; ИДВ РАН. – М.: ООО «Издательство МБА», 2017. – 376 с. : ил. – Текст : непосредственный.
3. Жуйкова, А. А. Проблемы раннего музыкального воспитания детей / А. А. Жуйкова. – Текст : непосредственный // Искусство и образование: методология, теория, практика. – 2020. – Т. 3, № 1-2. – С. 34–40. – EDN TGBNFJ.
4. Лю, Цзяли. Как использовать сельские преимущества для развития сельского музыкального образования / Лю Цзяли. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2014. – Вып. 02. – С. 106–108.
5. У, Цзюньфэй. Исследование наследственности, развития и инноваций китайской национальной ударной музыки / У Цзюньфэй. – Текст : непосредственный // Художественная оценка. – 2020. – Вып. 03. – С. 50–52.
6. У, Чжихуэй. Интегрированная «детский сад – школа» модель / У Чжихуэй. – Текст : непосредственный // Воспитатель. – 2017. – № 07. – С. 6–7.
7. У, Чжихуэй. Доклад о развитии сельского образования Китая за 2020–2022 гг. / У Чжихуэй, Цинь Юйю. – Пекин : Издательство «Наука», 2022. – Текст : непосредственный.
8. Фу, Даосинь. Дискуссия о традиционных праздниках и национальной музыкальной культуре / Фу Даосинь. – Текст : непосредственный // Голос Желтой реки. – 2019. – № 02. – С. 25–29.
9. Цинь, Синьсинь. Исследование стратегии преподавания перкуссии на уроке музыки в начальной школе / Цинь Синьсинь. – Текст : непосредственный // Форум по базовому образованию. – 2022. – № 09. – С. 98–99.
10. Чжан, Хайлун. Барабаны и вдохновение китайской нации / Чжан Хайлун. – Текст : непосредственный // Художественный широкоугольный. – 2004. – № 04. – С. 27–31.
11. Чжан, Хайнань. Анализ текущей ситуации и контрмер в области обучения музыке сельских детей / Чжан Хайнань. – Текст : непосредственный // Прочитайте и напишите. – 2020. – № 2. – С. 288–289.
12. Чжан, Ц. Самодельные музыкальные инструменты в дошкольных образовательных учреждениях Китая / Ц. Чжан. – Текст : непосредственный // Современные проблемы музыкального и художественного образования : региональный сборник научных трудов (с участием), Екатеринбург, 01 декабря 2021 года. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – С. 145–149. – EDN CXXPRL.
13. Чжан, Ц. Музыкально-ритмическое развитие младших школьников на уроках музыки в сельских школах Китая / Ц. Чжан, Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Традиции и инновации в культурно-образовательном пространстве Европы и Азии : международный сборник научных трудов / ответственный редактор Л. В. Матвеева. – Екатеринбург, 2023. – С. 244–249.
14. Чжан, Ц. Развитие чувства ритма у детей в сельских детских садах Китая / Ц. Чжан, Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия : материалы X Международной научно-практической конференции / под ред. Г. И. Батыршиной. – Казань, 2021. – С. 610–615.
15. Шаракеева, Н. В. Эстетическое воспитание и развитие младших школьников средствами музыкального искусства / Н. В. Шаракеева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирушкинские чтения : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 29–30 марта 2017 года / под редакцией Е. Н. Ахтырской, Л. В. Борзовой, М. А. Мазаловой. – Саратов : Издательство «Саратовский источник», 2017. – С. 327–330. – EDN ZIQDSJ.

REFERENCES

1. Ivanchikova, T. A. (2015). Osnovnye etapy razvitiya muzykal'no-ritmicheskikh navykov u doshkol'nikov [The Main Stages in the Development of Musical and Rhythmic Skills in Preschoolers]. In *Realizatsiya dopolnitel'nykh obshcherazvivayushchikh programm v detskikh shkolakh iskusstv: opyt raboty s det'mi doshkol'nogo vozrasta: materialy VIII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii v oblasti khudozhestvennogo obrazovaniya detei «ART-EKATERINBURG» (s mezhdunarodnym uchastiem)*. Vol. 2. Ekaterinburg, UrGPU, pp. 30–39.
2. Isaeva, L. I. (2017). *Strana uekhala na prazdnik. (Ocherki po istorii vozniknoveniya kitaiskikh narodnykh prazdnikov i ikh opisaniye)* [The Country Left for a Holiday. (Essays on the History of the Emergence of Chinese Folk Holidays and Their Description)]. Moscow, ООО «Izdatel'stvo MBA». 376 p.
3. Zhuikova, A. A. (2020). Problemy rannego muzykal'nogo vospitaniya detei [Problems of Early Musical Education of Children]. In *Iskusstvo i obrazovanie: metodologiya, teoriya, praktika*. Vol. 3. No. 1-2, pp. 34–40. EDN TGBNFJ.
4. Liu, Chiali. (2014). Kak ispol'zovat' sel'skie preimushchestva dlya razvitiya sel'skogo muzykal'nogo obrazovaniya [How to Use the Rural Advantages for the Development of Rural Music Education]. In *Severnaya muzyka*. Issue 02, pp. 106–108.
5. Wu, Junfei. (2020). Issledovanie nasledstvennosti, razvitiya i innovatsii kitaiskoi natsional'noi udarnoi muzyki [Study of the Inheritance, Development and Innovation of Chinese National Percussion Music]. In *Khudozhestvennaya otsenka*. Issue 03, pp. 50–52.
6. Wu, Zhihui. (2017). Integrirovannaya «detskii sad – shkola» model' [Integrated “Kindergarten – School” Model]. In *Vospitateľ*. No. 07, pp. 6–7.
7. Wu, Zhihui, Qin, Yuyu. (2022). *Doklad o razvitiі sel'skogo obrazovaniya Kitaya za 2020–2022 gg.* [China Rural Education Development Report 2020–2022]. Beijing, Izdatel'stvo «Nauka».
8. Fu, Daoxin. (2019). Diskussiya o traditsionnykh prazdnikakh i natsional'noi muzykal'noi kul'ture [Discussion about Traditional Holidays and National Musical Culture]. In *Golos Zheltoi reki*. No. 02, pp. 25–29.
9. Qin, Xinxin. (2022). Issledovanie strategii prepodavaniya perkussii na uroke muzyki v nachal'noi shkole [Study of the Strategy of Teaching Percussion in a Music Lesson in Elementary School]. In *Forum po bazovomu obrazovaniyu*. No. 09, pp. 98–99.

10. Zhang, Hailong. (2004). Barabany i vdokhnovenie kitaiskoj natsii [Drums and Inspiration of the Chinese Nation]. In *Khudozhestvennyi shirokougol'nyi*. No. 04, pp. 27–31.
11. Zhang, Hainan. (2020). Analiz tekushchei situatsii i kontrmer v oblasti obucheniya muzyke sel'skikh detei [Analysis of the Current Situation and Countermeasures in the Field of Teaching Music to Rural Children]. In *Prochitaite i napisшите*. No. 2, pp. 288–289.
12. Zhang, C. (2021). Samodel'nye muzykal'nye instrumenty v doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Kitaya [Homemade Musical Instruments in Preschool Educational Institutions in China]. In *Sovremennye problemy muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya: regional'nyi sbornik nauchnykh trudov (s uchastiem), Ekaterinburg, 01 dekabrya 2021 goda*. Ekaterinburg, pp. 145–149. EDN CXXPRL.
13. Zhang, C., Tagiltseva, N. G. (2023). Muzykal'no-ritmicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov na urokakh muzyki v sel'skikh shkolakh Kitaya [Musical and Rhythmic Development of Junior Schoolchildren at Music Lessons in Rural Schools in China]. In Matveeva, L. V. (Ed.). *Traditsii i innovatsii v kul'turno-obrazovatel'nom prostanstve Evropy i Azii: mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh trudov*. Ekaterinburg, pp. 244–249.
14. Zhang, C., Tagiltseva, N. G. (2021). Razvitie chuvstva ritma u detei v sel'skikh detskikh sadakh Kitaya [Development of a Sense of Rhythm in Children in Rural Kindergartens in China]. In Batyrshina, G. I. (Ed.). *Iskusstvo i khudozhestvennoe obrazovanie v kontekste mezhkul'turnogo vzaimodeistviya: materialy X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Kazan, pp. 610–615.
15. Sharakeeva, N. V. (2017). Esteticheskoe vospitanie i razvitie mladshikh shkol'nikov sredstvami muzykal'nogo iskusstva [Aesthetic Education and Development of Junior Schoolchildren by Means of Musical Art]. In Akhtyrskaya, E. N., Borzova, L. V., Mazalova, M. A. (Eds.). *Aktual'nye problemy prepodavaniya v nachal'noi shkole. Kiryushkinskie chteniya: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Saratov, 29–30 marta 2017 goda*. Saratov, Izdatel'stvo «Saratovskii istochnik», pp. 327–330. EDN ZIQDSJ.

УДК 37.025.7:377.016:74
ББК 4447.026+Щ1р+Ю925.131.1

ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 5.8.2

Гончаров Михаил Николаевич,

преподаватель, Уральский колледж бизнеса, управления и технологии красоты; 620024, Россия, г. Екатеринбург, пер. Саранинский, 6 e-mail: mikhail_goncharov_79@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: композиционное мышление; художественные навыки; коллективная деятельность; активные методы; творческий подход

АННОТАЦИЯ. Актуальной является проблема совершенствования и развития композиционного мышления у студентов колледжей, обучающихся по направлению «Дизайн». Это связано с тем, что для успешной реализации любого творческого замысла необходимо уметь передать композицию. Именно композиция является основой любого художественно-творческого произведения, дизайнерского проекта. Кроме того, важно выработать у учащихся универсальные компетенции, которые необходимы специалисту в любой сфере, к примеру коммуникативные навыки. Важно развивать самостоятельность, креативный подход. Создание композиции не содержит каких-либо готовых решений. Для того чтобы сформировать у студентов профессиональные компетенции по направлению «Дизайн», важно в первую очередь сформировать у них композиционное мышление. В формировании композиционного мышления участвуют как эмпирические ощущения (кинестетические или проприорецептивные и экстерорецептивные, в частности зрительные), так и лексико-семантические понятия (в форме слов и определений).

Предполагается, что в процессе создания композиции произведения студенты должны проявлять самостоятельность и творческий подход, самостоятельно осуществлять поиск наиболее эффективных средств и методов, которые позволят раскрыть авторскую индивидуальность, выразить тончайшие нюансы авторского замысла и творческого подхода.

Универсальным способом, который позволит решить указанные проблемы комплексно, является организация коллективной художественной деятельности, направленной на формирование композиционного мышления у студентов. Начинать обучение необходимо с объяснительно-иллюстративного метода, в рамках которого учащиеся получают теоретические знания. Затем возможен переход к репродуктивному методу, когда учащиеся выполняют работу по образцу. Затем следует задействовать метод проблемного изложения, эвристический метод. Это создает основу для перехода к исследовательскому методу, в рамках которого доля самостоятельной работы максимальна.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гончаров, М. Н. Формирование композиционного мышления у студентов колледжа в процессе коллективной художественной деятельности / М. Н. Гончаров. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 62–69.

Goncharov Mikhail Nikolaevich,

Lecturer, Ural College of Business, Management and Beauty Technology, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF COMPOSITIONAL THINKING AMONG COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF COLLECTIVE ARTISTIC ACTIVITY

KEYWORDS: compositional thinking; artistic skills; collective activity; active methods; creative approach

ABSTRACT. The problem of improving and developing compositional thinking among college students studying in the direction of “Design” is relevant. This is due to the fact that for the successful implementation of any creative idea, it is necessary to be able to convey the composition. It is the composition that is the basis of any artistic and creative work, design project. In addition, it is important to develop in students universal competencies that are necessary for a specialist in any field, for example, communication skills. It is important to develop independence, a creative approach. Creation compositions do not contain any ready-made solutions. In order to form students’ professional competencies in the direction of “Design”, it is important, first of all, to form their compositional thinking. Both empirical sensations (kinesthetic or proprioceptive, and exteroceptive, in particular visual) and lexico-semantic concepts (in the form of words and definitions) participate in the formation of compositional thinking.

It is assumed that in the process of creating a composition of a work, students must show independence and creativity, must independently search for the most effective means and methods that will reveal the author’s individuality, allow expressing the finest nuances of the author’s intention and creative approach.

A universal way that will allow solving these problems in a complex way is the organization of collective artistic activity aimed at the formation of compositional thinking among students. It is necessary to start training with an explanatory and illustrative method, in which students receive theoretical knowledge. Then, a transition to the reproductive method is possible, when students perform work according to the model. Then you

should use the method of problem presentation, the heuristic method. This creates the basis for the transition to the research method, within which the proportion of independent work is maximized.

FOR CITATION: Goncharov, M. N. (2023). Formation of Compositional Thinking among College Students in the Process of Collective Artistic Activity. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 62–69.

Введение. *Актуальность темы.* В современных условиях модернизации системы образования немаловажная роль отводится повышению качества образования в целом, развитию профессионально ориентированного обучения, направленного на формирование у студентов профессиональных компетенций. Необходимо сформировать компетентную личность, профессионала, который обладает не только необходимыми знаниями и навыками, но и готовностью к постоянному профессиональному росту, саморазвитию, к применению инновационных методов в своей работе, развитой рефлексией. Немаловажную роль в решении этой проблемы играет формирование у обучающихся базовых знаний, навыков и умений, которые лежат в основе любых видов художественной деятельности. Важно сформировать такой тип мышления, который будет способствовать решению конкретных прикладных задач, принятию профессионально значимых решений [8].

В первую очередь речь идет о формировании у студентов композиционного мышления. Несмотря на то, что в настоящее время существует немало теоретических и методологических материалов, которые позволяют обучать студентов основам композиции, в рамках направления 54.02.01 «Дизайн» (по отраслям) теоретико-методологическая основа является недостаточно разработанной. Все еще отмечаются проблемы в сфере организации учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование целостного композиционного мышления, недостаточно разработаны методы и средства формирования креативного подхода. Кроме того, ситуация усугубляется тем, что единый подход к формированию понятийной базы, терминологии все еще отсутствует, в связи с чем композиционные закономерности художественных произведений не рассматриваются с единой позиции, что порождает ряд разногласий и противоречий среди педагогов.

Не вызывает сомнения необходимость совершенствования и развития композиционного мышления студентов колледжей, поиск более эффективных методов и средств педагогического воздействия [3]. Базовые знания основ композиции должны быть сформированы именно в колледже, поскольку это первая профессиональная ступень образования. На основе знаний, полученных студентами в период обучения в колледже, в дальнейшем будут формироваться более углубленные знания и навыки.

Однако именно эти базовые знания будут лежать в основе творческого и профессионального мышления человека, станут основой его профессиональной компетентности.

Кроме того, важно выработать у учащихся универсальные компетенции, которые необходимы специалисту в любой сфере, к примеру коммуникативные навыки, умение планировать и соотносить свою деятельность с учетом интересов других лиц, умение договариваться, согласовывать свои действия с другими людьми, умение распределять обязанности и т. д. Универсальным способом, который позволит решить указанные проблемы комплексно, является организация художественной деятельности, направленной на формирование композиционного мышления у студентов.

Существуют различные способы организации художественной деятельности. Одним из эффективнейших методов является коллективная художественная деятельность, поскольку она позволяет выработать у студентов не только профессиональные компетенции, но и универсальные (общие) компетенции, которые играют важную роль не только в профессиональной деятельности дизайнеров, но и во всех остальных видах деятельности. В процессе осуществления коллективной деятельности у студентов формируется умение работать в коллективе, умение распределять обязанности, планировать свои действия, согласовывать свои действия с действиями других участников проекта. В процессе совместной коллективной деятельности развиваются социально-коммуникативные, личностные компетенции [7].

Цель – проанализировать возможности формирования композиционного мышления у студентов колледжа в процессе коллективной художественной деятельности.

Основная часть. Ведущим фактором творческого становления и развития дизайнера, вне зависимости от направления, выступает профессиональная готовность к рациональной передаче реалий окружающего мира, умение создавать и воспроизводить гармоничный художественный образ, умение оптимально и гармонично передавать цветовые сочетания, соотношения цветов и тонов. Это основа обучения, которая необходима всем учащимся, вне зависимости от того, в каком направлении и жанре они будут работать в дальнейшем. То есть изначально студентов необходимо научить основам композиции, сформировать у них композиционное мышление.

Начинать обучение именно с обучения основам композиции и с формирования композиционного мышления важно, поскольку именно композиция является той базой, которая необходима для создания любого произведения искусства. Учащимся необходимо привить понимание того, что как композиция является основой любого произведения, так и цвет является тем средством, которое позволяет передать эмоции, чувства и переживания [11].

Композиция представляет собой структурную основу художественного произведения. Именно через композицию достигается единство различных частей, функционирующих независимо друг от друга, она позволяет объединить в единую целостную систему различные фрагменты, части, предметы, фигуры художественного произведения. При помощи правильного распределения светотени в соответствии с темой, сюжетом можно передать основную идею и замысел произведения. При этом используются определенные композиционные правила, приемы, средства выразительности [3].

Композиция лежит в основе различных форм искусства. Композиционные принципы и законы реализуются повсеместно в различных видах искусства, к примеру в архитектурных зданиях, в живописи, в танцах, в музыкальном искусстве, в литературе и фольклоре. Человек, который знает основные композиционные принципы и законы, в значительной мере способен к пониманию и углубленному анализу различных художественных произведений. Это те основы, которые позволяют студентам в дальнейшем решать различные профессиональные задачи, проявлять творческий подход.

Именно за счет композиции происходит организация различных компонентов художественного замысла, что позволяет в полной мере реализовать художественную форму любого произведения. Композиция является основой для формирования единого и целостного образа художественного произведения, с ее помощью происходит соподчинение различных элементов и деталей, она позволяет передать основную идею, основной замысел, заложенный в произведении. В процессе освоения композиции происходит не только развитие творческих навыков. Освоение композиции способствует также формированию у студентов ряда личностных и психических качеств, знаний и навыков. Процесс формирования композиционного мышления сопровождается формированием у студентов таких качеств, как воображение, фантазия.

Основное назначение композиции состоит в том, что она позволяет создать полноценный художественный образ дизай-

нерского проекта, художественного произведения. Соблюдение композиционных принципов позволяет сделать произведение более выразительным и запоминающимся, они надолго откладываются в памяти, и это происходит в первую очередь благодаря тому, что они имеют правильно выстроенную композицию. Умения грамотно применять различные средства, подобрать именно те средства и методы, которые позволят максимально полно передать творческий замысел художника, – все это лежит в основе композиционного мышления.

Предполагается, что в процессе создания композиции произведения студенты должны проявлять самостоятельность и творческий подход, самостоятельно осуществлять поиск наиболее эффективных средств и методов, которые позволят раскрыть авторскую индивидуальность, позволят выразить тончайшие нюансы авторского замысла и творческого подхода. Дальнейший ход подготовки по формированию композиционного мышления у студентов должен идти по типу более углубленного изучения композиции. Также необходимо постоянно расширять имеющиеся знания студентов. Все это развивается в процессе выполнения практических работ, упражнений, направленных на закрепление базовых навыков [11].

Под композиционным мышлением в первую очередь понимается такой тип мышления, при котором студент способен к восприятию и дальнейшему воспроизведению особенностей изобразительной плоскости, применяя при этом наиболее рациональные и эффективные средства и методы воссоздания авторского замысла произведения. Предпосылкой для формирования композиционного мышления являются развитые кинестетические, проприоцептивные и экстероцептивные ощущения, а также зрительное восприятие, сформированность лексико-семантических понятий.

Кинестетические ощущения – это ощущения пространства, положения собственного тела, производимых движений и мышечных усилий. Эти ощущения лежат в основе пространственной ориентировки, являются основой эргономики, которая очень важна не только в деятельности дизайнера, но и в любой другой профессиональной деятельности (позволяет максимально эффективно организовать рабочее пространство, минимизировать усилия по достижению цели и решению поставленной задачи). Именно эти ощущения позволяют выбрать оптимальные средства и пути решения отдельного дизайнерского проекта, максимально точно передать творческий замысел.

Проприоцептивные ощущения связаны

с обработкой проприоцептивной информации (информации о движениях, о положении тела, отдельных объектов по отношению друг к другу, к единому целому, к фону). Эти ощущения позволяют определенным образом обрабатывать информацию, интерпретировать ее, передавать, воплощая в творческом замысле. Эти ощущения обеспечивают способность к планированию, контролю, принимают участие в формировании самого творческого замысла.

Экстероцептивные ощущения – это ощущения, которые связаны с тактильными, кожными и другими ощущениями, с чувствительностью в целом. Они во многом оказывают влияние на формирование конечных представлений об объекте, позволяют передать его детали, выделить отдельные аспекты.

Зрительное восприятие – это способность к распознаванию и различению зрительных стимулов, а также их интерпретации со ссылкой на предыдущий опыт. От зрительного опыта, от тех образов, которые воспринимал человек, во многом зависит способность генерировать идеи, создавать новые образы или преобразовывать уже имеющиеся, воплощать их в творческих проектах.

От сформированности лексико-семантических понятий зависит то, насколько человек владеет терминологической базой, насколько он умеет оперировать необходимыми понятиями, определениями в той или иной сфере. От этого зависят возможность выстраивания коммуникации, профессионального общения, а также дальнейший рост и развитие человека, его становление как профессионала.

Студенты должны генерировать новые идеи и образы, а также должны преобразовывать уже имеющиеся в памяти образы, модернизировать их, адаптировать под текущую ситуацию, текущие запросы и ожидания общества. При формировании новых образов или преобразовании имеющихся образов неизбежно задействуется воображение, которое представляет собой отдельный психический процесс, в ходе которого происходят слияние и преобразование образов памяти, формируются различные представления [3].

В основе развития композиционного мышления и композиционного видения лежит ряд характеристик, таких как целостное восприятие, творческое воображение, эмоциональная и зрительная память. Все эти компоненты существуют не по отдельности, они тесно взаимосвязаны и подлежат развитию в процессе специально организованной педагогической деятельности [2]. Важно уметь применять композицион-

ные навыки и умения на всех этапах проектной деятельности – начиная от реализации творческого замысла и заканчивая итоговым оформлением, представлением и визуализацией конечного продукта [6].

Работа по формированию композиционного мышления – это длительный систематический процесс, который можно представить в виде методики («Методика формирования композиционного мышления у обучающихся колледжа»). Рассмотрим эту методику подробнее.

На первом этапе реализации методики необходимо научить студентов умению выделять композиционную доминанту (условный центр). Особенно важно это при передаче изображения с натуры. Решая сюжетную композицию, необходимо подходить к вопросу с пониманием того, что именно композиционный центр выступает в качестве ведущего фактора, позволяющего создать целостное произведение.

На втором этапе реализации методики важно сформировать умение целостно воспринимать группу предметов, объединенных в единый композиционный замысел. Важно уметь четко передать геометрическую форму объекта, а для этого необходимо уметь правильно воспринимать и оценивать всю группу объектов как единое целое. На этом этапе могут использоваться упражнения на восприятие объектов различной формы, величины, цвета. Элементами композиции можно выбирать квадраты, прямоугольники, линии, круг. Эти элементы по очереди можно делать смысловым, конструктивным центром композиции. Центр, фокус композиции, ее главный элемент может быть и на ближнем плане, и на дальнем, может оказаться на периферии или в середине – это не важно, главное, что второстепенные элементы подводят взгляд к кульминации композиции. Это упражнение может выполняться в технике коллажа (цветная бумага, вырезки из газет и журналов) или на компьютере. Можно использовать серию упражнений на восприятие объектов в динамике, на восприятие контрастов, асимметрии и симметрии. Постепенно можно усложнять упражнения, вплоть до способности воспринимать и воспроизводить определенный ритм [10].

На третьем этапе реализации методики важно научить обучающихся умению анализировать объекты и явления окружающего мира, умению правильно компоновать образы, объединять их в единую композицию, передавать художественный замысел. Такая работа ведется последовательно:

- 1) поиск темы произведения;
- 2) определение идеи;
- 3) выбор сюжета;

- 4) подбор формата, размера и техники исполнения;
- 5) создание структуры будущего произведения (часто для этого рисуется форэскиз);
- 6) проработка пластики и расположения фигур;
- 7) определение изобразительного языка и стилизации;
- 8) доработка равновесия тональных и цветовых пятен в картине, ритм элементов;
- 9) усиление смыслового и композиционного центров;
- 10) проработка деталей и т. д.

Именно на этом этапе необходимо научить учащихся умению решать прикладные учебно-творческие задачи (пластически организовывать изобразительный материал, интерпретировать материал в своем композиционном материале, подчиняя его определенному художественному произведению, ориентируясь при этом на правила и законы композиции). Немаловажная роль отводится умению объединять части композиции в единое целое [2]. При этом в процессе работы необходимо использовать различные средства выразительности [15].

В процессе обучения рекомендуется использовать метод проблемных ситуаций, в рамках которого учащиеся получают навыки решения различных прикладных задач. При этом в основе лежат определенная проблема, противоречие. Проблемное обучение позволяет учащимся активизировать собственные ресурсы, задействовать различные знания и навыки. Видя проблемную ситуацию, учащиеся учатся выдвигать гипотезу, вырабатывать определенный алгоритм решения проблемы. При этом учащийся учится самостоятельно планировать свою деятельность. Сначала он ставит себе цель, прописывает примерные ожидаемые результаты. Затем он разбивает эту цель на конкретные задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели. Это развивает самостоятельность, инициативность, творческий подход, формирует нестандартное мышление, умение правильно ставить цели, задачи, планировать свою работу, предполагать ожидаемые результаты, при необходимости – применять альтернативные варианты организации деятельности [14]. В решении конкретных учебных задач перспективным является метод проектов, в рамках которого работа может вестись как индивидуально, так и в группе [5].

Рассмотрим самые значимые методы в формировании композиционного мышления, которые могут применяться на любом этапе реализации представленной методики. Могут применяться как активные и ин-

терактивные, так и пассивные методы. Из активных методов предпочтительнее использовать такие методы и приемы, как дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговая атака, внеконтекстные операции с понятиями и др. Из интерактивных методов хорошо себя зарекомендовали такие методы и приемы, как мозговой штурм, кластеры, пазлы, круглый стол, дискуссии, дебаты, деловые игры, аквариум и другие [9]. Методы можно по-разному комбинировать между собой. Важно сделать учебный процесс ориентированным на тесное взаимодействие, сотрудничество между педагогом и обучающимися, между самими обучающимися [13]. В настоящее время широко применяют такие приемы активного обучения, как диалоговое окно, диалогические лекции, диспуты, семинары, система вопросов и ответов. При проверке знаний также используется нестандартный подход: проекты, викторины, специально разработанная система тестирования [5].

Преимущество активных методов состоит в том, что они повышают уровень самостоятельности, инициативности обучающихся, побуждают их к активному мыслительному процессу и постоянному творческому поиску [15]. Активное обучение таким образом активизирует мыслительные процессы, учащиеся приобретают способность к решению широкого круга проблем и учебных задач [1]. В рамках коллективного обучения хорошо зарекомендовала себя система, разработанная в СССР в 1965 году двумя выдающимися педагогами, дидактами Исааком Яковлевичем Лернером и Михаилом Николаевичем Скаткиным [4]. И по сей день эта система признается одной из самых продуктивных. Классификация методов обучения основывается на характере деятельности обучаемых:

1. Объяснительно-иллюстративный метод.
2. Репродуктивный метод.
3. Метод проблемного изложения.
4. Частично-поисковый (он же эвристический) метод.
5. Исследовательский метод.

Каждый последующий метод является более сложным, так как подразумевает более высокую степень самостоятельности обучающихся. Как правило, обучение начинается с объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов, которые относятся к группе репродуктивных методов. От учащихся на этом этапе не требуется каких-либо знаний, умений. Они не создают ничего нового, а лишь осваивают уже имеющийся практический опыт, создают объекты по

образцу (воспроизводят накопленный опыт). На этом этапе обучение проводится для всей группы. Студентам дают определенные теоретические знания, которые в дальнейшем понадобятся им для реализации практических проектов, для воплощения творческих замыслов.

Затем появляется возможность перехода к более сложным методам (к методу проблемного изложения, частично-поисковому и исследовательскому методу). На данном этапе, как правило, весь коллектив учащихся разбивается на группы, каждая из которых будет реализовывать свой проект. От учащихся требуется решение какой-либо практической задачи, проблемы (например, выбор центра композиции, выбор второстепенных объектов, разработка конкретного творческого замысла). В широком смысле под проблемой подразумевают определенную ситуацию, требующую практического решения, детального изучения. В основе, как правило, лежит конкретная прикладная задача, противоречие. После того, как учащиеся научились решать прикладные задачи, можно переходить к эвристическому (частично-поисковому методу), в основе которого лежат исследовательская, творческая деятельность, осознанный поиск новых, нестандартных подходов к решению практических задач. Как правило, на этом этапе учащиеся решают инновационные задачи под руководством педагога, их деятельность регулируется и организуется педагогом [8].

На этом этапе студенты учатся четко формулировать проблему, определять цель и задачи исследования, выделять основные характеристики объекта, планировать свою деятельность, подбирать оптимальные средства и методы решения конкретных прикладных задач, представлять и оформлять результаты своей деятельности, презентовать их [12]. Как правило, конечный продукт, который является результатом реализации всего проекта, каждая из групп представляет на итоговом занятии перед всем коллективом [9].

Заключение. При обучении студентов художественного профиля огромная значимость придается формированию компо-

зиционного мышления. Именно от сформированности композиционного мышления во многом зависит возможность реализации творческого замысла, создания художественного объекта. Для формирования композиционного мышления целесообразно задействовать коллективные формы работы. Это позволяет решить и ряд других дополнительных задач (социализация, развитие коммуникативных навыков, умение договариваться, действовать в коллективе, согласовывать свои действия с другими людьми). Предпочтение следует отдавать активным и интерактивным методам.

Для того чтобы сформировать у обучающихся по направлению «Дизайн» необходимый уровень профессиональной компетентности, важно в первую очередь сформировать у них композиционное мышление. Под композиционным мышлением в первую очередь понимается такой тип мышления, при котором студент способен к восприятию и дальнейшему воспроизведению особенностей изобразительной плоскости, применяя при этом наиболее рациональные и эффективные средства и методы воссоздания авторского замысла произведения. Предпосылкой для формирования композиционного мышления являются развитые кинестетические, проприоцептивные и экстероцептивные ощущения, а также зрительное восприятие, сформированность лексико-семантических понятий.

В работе были рассмотрены различные методы обучения. Показано, что наиболее эффективными являются активные методы обучения. Именно они должны быть основой обучения. Представлена методика формирования композиционного мышления у обучающихся колледжа. Показано, что в рамках коллективного обучения хорошо зарекомендовала себя система, заключающаяся в последовательном переходе от простых методов к более сложным. При этом целесообразно применять следующий порядок: объяснительно-иллюстративный метод; репродуктивный метод; метод проблемного изложения; частично-поисковый (он же эвристический) метод; исследовательский метод.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонова, Х. И. Особенности активных методов обучения / Х. И. Амонова. – Текст : непосредственный // Педагогические науки. – 2021. – № 1. – С. 80–81.
2. Батаева, Л. А. Проблематика развития композиционного видения обучающихся на занятиях изобразительной деятельностью / Л. А. Батаева. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2021. – № 4. – С. 184–191.
3. Боташева, Н. П. Развитие композиционного мышления у бакалавров художественно-педагогических специальностей: теоретико-методические аспекты / Н. П. Боташева. – Текст : непосредственный // Грамота. – 2021. – Т. 6, № 6. – С. 1013–1019.
4. Бурдин, Н. П. Методы учебной деятельности по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину в дисциплине «Основы конструирования в дизайн-проектировании» / Н. П. Бурдин. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 18. – ART 75244. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75244.htm>.

5. Бушуева, В. В. Методы активного обучения студентов / В. В. Бушуева, А. Н. Лоцилин, Е. А. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Преподавателю социально-гуманитарных дисциплин. – 2020. – № 1. – С. 99–106.
6. Куликова, Т. В. Особенности изучения художественных традиций региона при подготовке художника-мастера / Т. В. Куликова. – Текст : непосредственный // Гуманитарное пространство. – 2018. – Т. 7, № 4. – С. 668–673.
7. Макарова, К. В. Отношения «фигура-фон» в черно-белой иллюстрации как раздел преподавания искусства книги на ХГФ ИИИ МПГУ / К. В. Макарова. – Текст : непосредственный // KANT. – 2020. – С. 1–22.
8. Романоюкова, Е. И. Результативная передача знаний / Е. И. Романоюкова, О. А. Кулиш. – Текст : непосредственный // Вестник военного образования. – 2021. – № 2 (29). – С. 79–82.
9. Сайдимова, Э. Р. Активные методы обучения и Интернет / Э. Р. Сайдимова. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2020. – № 1. – С. 237–239.
10. Струнников, С. А. Живописная композиция как средство формирования профессионализма студентов художественного ВУЗа / С. А. Струнников. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 1. – С. 290–292.
11. Чарикова, И. Н. Эвристические методы в развитии изобретательского творчества студентов / И. Н. Чарикова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 96–101.
12. Шокиров, К. Ф. Теоретические идеи нетрадиционного образования, интерактивные методы и образовательные инновации / К. Ф. Шокиров. – Текст : непосредственный // ACADEMY. – 2020. – № 5 (56). – С. 48–50.
13. Шокорова, Л. В. Проблема соотношения ручного и компьютерного проектирования в обучении дизайнеров и художников декоративно-прикладного искусства / Л. В. Шокорова, Н. С. Мамырина. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 4 (22). – С. 80–87.
14. Юдакова, Е. В. Педагогические технологии, применяемые в дисциплине «Проектирование» по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн» на примере задания для 3 курса / Е. В. Юдакова. – Текст : непосредственный // Ученые записки (Алтайская государственная Академия культуры и искусств). – 2017. – № 3 (17). – С. 223–232.
15. Xajieva, I. The importance of spiritual values in the upbringing of the harmoniously developed person in teaching and learning process / I. Xajieva, U. Babadjanova, Kh. Kenjayeva, F. Adambaeva. – Text : immediate // International Journal of Advanced Science and Technology. – 2020. – Vol. 29, No. 5. – P. 220–223.

REFERENCES

1. Amonova, Kh. I. (2021). Osobnosti aktivnykh metodov obucheniya [Features of Active Learning Methods]. In *Pedagogicheskie nauki*. –No. 1, pp. 80–81.
2. Bataeva, L. A. (2021). Problematika razvitiya kompozitsionnogo videniya obuchayushchikhsya na zanyatiyakh izobrazitel'noi deyatel'nost'yu [Problems of the Development of the Compositional Vision of Students in the Classroom of Fine Arts]. In *Nauka i shkola*. No. 4, pp. 184–191.
3. Botasheva, N. P. (2021). Razvitie kompozitsionnogo myshleniya u bakalavrov khudozhestvenno-pedagogicheskikh spetsial'nostei: teoretiko-metodicheskie aspekty [The Development of Compositional Thinking among Bachelors of Art and Pedagogical Specialties: Theoretical and Methodological Aspects]. In *Gramota*. Vol. 6. No. 6, pp. 1013–1019.
4. Burdin, N. P. (2015). Metody uchebnoi deyatel'nosti po I. Ya. Lerneru i M. N. Skatkinu v distsipline «Osnovy konstruirovaniya v dizain-proektirovanii» [Methods of Educational Activity According to I. Ya. Lerner and M. N. Skatkin in the Discipline “Fundamentals of Design in Design Engineering”]. In *Kontsept*. No. 18, ART 75244. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75244.htm>.
5. Bushueva, V. V., Loshchilin, A. N., Tikhomirova, E. A. (2020). Metody aktivnogo obucheniya studentov [Methods of Active Student Learning]. In *Prepodavatelyu sotsial'no-gumanitarnykh distsiplin*. No. 1, pp. 99–106.
6. Kulikova, T. V. (2018). Osobnosti izucheniya khudozhestvennykh traditsii regiona pri podgotovke khudozhnika-mastera [Features of Studying the Artistic Traditions of the Region in the Preparation of a Master Artist]. In *Gumanitarnoe prostranstvo*. Vol. 7. No. 4, pp. 668–673.
7. Makarova, K. V. (2020). Otnosheniya «figura-fon» v cherno-beloi illyustratsii kak razdel prepodavaniya iskusstva knigi na KhGF III MPGU [Figure-Ground Relations in Black-and-White Illustration as a Section of Teaching the Art of the Book at the KhGF III MPSU]. In *KANT*, pp. 1–22.
8. Romanyukova, E. I., Kulish, O. A. (2021). Rezul'tativnaya peredacha znaniy [Effective Knowledge Transfer]. In *Vestnik voennogo obrazovaniya*. No. 2 (29), pp. 79–82.
9. Saidimova, E. R. (2020). Aktivnye metody obucheniya i Internet [Active Learning Methods and the Internet]. In *Obrazovanie i pravo*. No. 1, pp. 237–239.
10. Strunnikov, S. A. (2020). Zhivopisnaya kompozitsiya kak sredstvo formirovaniya professionalizma studentov khudozhestvennogo VUZA [Picturesque Composition as a Means of Forming the Professionalism of Students of an Art University]. In *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 1, pp. 290–292.
11. Charikova, I. N. (2017). Evristicheskie metody v razvitii izobretatel'skogo tvorchestva studentov [Heuristic Methods in the Development of Inventive Creativity of Students]. In *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2, pp. 96–101.
12. Shokirov, K. F. (2020). Teoreticheskie idei netraditsionnogo obrazovaniya, interaktivnye metody i obrazovatel'nye innovatsii [Theoretical Ideas of Non-traditional Education, Interactive Methods and Educational Innovations]. In *ACADEMY*. No. 5 (56), pp. 48–50.
13. Shokorova, L. V., Mamyrina, N. S. (2018). Problema sootnosheniya ruchnogo i komp'yuternogo proektirovaniya v obuchenii dizainerov i khudozhnikov dekorativno-prikladnogo iskusstva [The Problem of the Ratio of

Manual and Computer Design in the Training of Designers and Artists of Arts and Crafts]. In *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. No. 4 (22), pp. 80–87.

14. Yudakova, E. V. (2017). Pedagogicheskie tekhnologii, primenyaemye v distsipline «Proektirovanie» po napravleniyu podgotovki 54.03.01 «Dizain» na primere zadaniya dlya 3 kursa [Pedagogical Technologies Used in the Discipline “Design” in the Direction of training 54.03.01 “Design” on the Example of a Task for the 3rd Year]. In *Uchenye zapiski (Altaiskaya gosudarstvennaya Akademiya kul'tury i iskusstv)*. No. 3 (17), pp. 223–232.

15. Xajieva, I., Babadjanova, U., Kenjayeva, Kh., Adambaeva, F. (2020). The Importance of Spiritual Values in the Upbringing of the Harmoniously Developed Person in Teaching and Learning Process. In *International Journal of Advanced Science and Technology*. Vol. 29. No. 5, pp. 220–223.

Корнеева Лариса Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: l.i.lorneeva@urfu.ru

Лузганова Анастасия Алексеевна,

аспирант, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: luzganova.aa@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА CASE-STUDY В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионально ориентированное обучение; деятельностно-ориентированный подход; метод case-study; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; студенты; интерактивные методы обучения; лингвисты-переводчики; иноязычная компетентность; профессиональная компетентность; коммуникативная компетентность; кейс-метод; алгоритмы работы; работа над кейсами

АННОТАЦИЯ. Центральное место в статье занимает описание опыта применения метода case-study в процессе профессиональной подготовки лингвистов-переводчиков. Разработка методики обучения лингвистов-переводчиков профессионально ориентированному иностранному языку на основе современных интерактивных методов является актуальной и связана с поиском эффективных современных методов и технологий, обусловлена потребностью общества в специалистах-лингвистах, обладающих сформированными иноязычными и предметными навыками и умениями для осуществления профессиональной деятельности. Эти факторы определили цель исследования – разработать и апробировать методику обучения профессионально ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере на основе интерактивного метода case-study. В статье дается анализ педагогических понятий, актуальных для обучения лингвистов-переводчиков профессионально ориентированному иностранному языку в данной предметной области: деятельностно-ориентированный подход и метод case-study. Раскрыт интегративный характер метода case-study, включающего элементы других интегративных методов. Среди интерактивных методов выделены следующие: метод обучения, основанный на решении задач, метод ролевой игры (“Roleplay”), метод интегрированного предметно-языкового обучения (“Content and Language Integrated Learning – CLIL”). В статье подчеркивается изменение роли преподавателя при работе над кейсами: преподаватель выступает в роли модератора и консультанта, так как сами студенты активно участвуют в дискуссии по заданной проблеме, предлагают и обсуждают варианты решения кейса. Описываются профессиональные навыки и умения, которые формируются и развиваются на основе применения метода case-study: аналитические, навыки принятия решений, планирования времени, межличностного общения. Представлен опыт внедрения методики обучения профессионально ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере на основе данного метода, содержащий алгоритм работы студентов над кейсами, шкалу оценивания результатов обучения и анализ полученных результатов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Корнеева, Л. И. Опыт применения метода case-study в курсе профессионально ориентированного английского языка в общественно-политической сфере / Л. И. Корнеева, А. А. Лузганова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 70–75.

Korneeva Larisa Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Luzganova Anastasiya Alekseevna,

Postgraduate Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

CASE-STUDY METHOD APPLYING IN THE COURSE OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH IN SOCIO-POLITICAL SPHERE

KEYWORDS: professionally oriented training; activity-oriented approach; case-study method; English language; methods of teaching English; methodology of the English language at the university; students; interactive teaching methods; linguists-translators; foreign language competence; professional competence; communicative competence; case method; work algorithms; work on cases

ABSTRACT. The article is focused on the description of the Case-study method applying in the process of linguistics and translation students' professional training. The development of a professional training of linguistics and translation students a professionally oriented foreign language based on modern interactive methods is an urgent task of foreign language teaching at university, which is conditioned by the society's need for linguists with well-developed foreign language and subject skills and abilities for professional activities. The specified task determines the purpose of the study that is develop and test a methodology for

teaching a professionally oriented foreign language based on the interactive method. The article provides an analysis of pedagogical concepts that are relevant for teaching linguistics students a professionally oriented foreign language on socio-political sphere: an activity-oriented approach and Case-study method, essential characteristics of the concepts such as “professionally-oriented foreign language” and “linguistics and translation students’ professional activity” are given. The integrative nature of the Case-study method is revealed, including elements of other integrative methods. Among the interactive methods the following are distinguished: Content-based instruction, Problem-based instruction, Content and Language Integrated Learning, Role play. The article emphasizes teachers’ role changing during the work on cases. The teacher acts as a moderator and consultant, and students actively participate in the discussion on a given problem, offer and share the ideas about possible solution of the case. The professional skills and abilities that are formed and developed on the basis of the Case-study method are described. They are analytical skills, decision-making, time planning and interpersonal communication. The experience of implementation of the methodology for teaching professionally oriented English in the socio-political sphere based on this method and containing an algorithm of students work on cases, a scale for evaluating learning outcomes and analysis of the results is presented. The conclusion about the effectiveness of the Case-study implementation in the process of teaching professionally oriented English to linguistics students in the socio-political sphere is made.

FOR CITATION: Korneeva, L. I., Luzganova, A. A. (2023). Case-Study Method Applying in the Course of Professionally Oriented English in Socio-Political Sphere. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 70–75.

Вызовы глобальной экономики и изменяющиеся условия функционирования международных отношений заставляют по-новому взглянуть на профессию лингвиста-переводчика и на важность формирования у него профессиональной компетенции в общественно-политической сфере.

В Федеральном законе № 237-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»¹, ФГОС ВО² и Образовательном стандарте Уральского федерального университета³ подчеркивается необходимость развития профессиональных компетенций, связанных с деятельностью в поликультурном обществе, в частности владение иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

По мнению Н. Д. Гальсковой, обучение профессионально ориентированному языку включает в себя «сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые материалы, учитывающие профессиональную направленность студентов; языковой материал, систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка» [2, с. 17].

Ориентация обучения иностранному языку на профессиональное общение ставит перед учеными-методистами новые задачи. Требуется «пересмотр соответствующего содержания обучения иностранному языку,

в которое, помимо лингвистических составляющих, стали включать и экстралингвистические компоненты: сфера общения, представляющая собой экстралингвистический фон, влияющий на речевое поведение и выбор языковых средств, а также ситуации общения, которые указывают на конкретные стереотипные условия взаимодействия партнеров» [1, с. 7].

Иностранный язык при таком обучении становится инструментом получения новых знаний в процессе обучения и средством будущей профессиональной коммуникации. Л. Н. Голуб, С. А. Медведева отмечают, что одной из ключевых задач обучения профессиональному иноязычному общению является формирование умения «ориентироваться в речевых ситуациях, сопровождающих рабочие моменты» [3, с. 119]. Содержание обучения должно отвечать потребностям обучающихся в иностранном языке, необходимом в речевых профессиональных ситуациях [4; 5].

В контексте нашего исследования под «профессионально ориентированным иностранным языком» мы понимаем совокупность всех языковых средств, используемых для коммуникации в профессиональной сфере. Для профессионально ориентированного языка характерны следующие черты: использование специальных лексических единиц, имеющих определенное значение в данной сфере, точность и недвусмысленность; отличие значения слова в профессиональном контексте от общеупотребимого значения и др.

Профессиональная деятельность лингвиста-переводчика непосредственно связана с общественно-политической сферой. В круг профессиональных обязанностей лингвиста-переводчика входят проведение международных мероприятий и их лингвистическое сопровождение, составление

¹ Федеральный закон № 237-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.03.2022).

² Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлениям бакалавриата «Лингвистика». URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/95> (дата обращения: 21.03.2022).

³ Приказ о вводе в действие Образовательного стандарта УрФУ для разработки и реализации программ бакалавриата в области образования. Гуманитарные науки. URL: <https://urfu.ru/sveden/edustandarts/> (дата обращения: 21.03.2022).

официальных документов политической сферы в соответствии с государственными и международными нормами, следование регламенту проведения политических и международных мероприятий, соблюдение норм этикета.

Результатом профессионально ориентированного обучения иностранному языку в общественно-политической сфере является сформированная иноязычная профессионально-лингвистическая компетентность лингвиста-переводчика (ИПКК). Под ИПКК мы понимаем комплекс профессионально значимых, ключевых компетенций студентов-лингвистов: языковой, коммуникативной, предметной, переводческой, необходимых им для выполнения профессиональных задач в общественно-политической сфере.

В основе обучения лингвистов-переводчиков профессионально ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере лежит *деятельностно-ориентированный подход*, наиболее актуальный для нашего исследования.

Данный подход позволяет учесть все характеристики студента как субъекта будущей профессиональной деятельности. В процессе деятельностно-ориентированного обучения используются методы, направленные на решение конкретных профессиональных проблем, задач и ситуаций, что позволяет сформировать конкретные практические навыки и умения.

Деятельностно-ориентированный подход берет свое начало из немецкой профессиональной педагогики, где он противопоставляется конструктивистскому подходу в обучении, направленному исключительно на получение готовых знаний. Деятельностно-ориентированный подход ориентирован на понимание, запоминание и активное применение полученных знаний, умений и навыков. Л. И. Корнеева, А. Шельтен противопоставляют алгоритм действий в процессе деятельностного обучения («обучение – непосредственное действие») замедленному алгоритму обучения при конструктивистском подходе («обучение – приобретение знаний – дальнейшее изменение»), что определяет актуальность использования деятельностно-ориентированного подхода в процессе профессионального обучения – возможность адаптации под изменения требований рынка труда [6].

Обучение, основанное на деятельностно-ориентированном подходе, ориентировано на создание реального продукта (проекта) совместно с другими студентами или преподавателем и строится согласно опыту и интересам обучающихся [9].

Важными характеристиками деятельностно-ориентированного подхода, по мне-

нию А. В. Хуторского, являются: репродуктивный способ усвоения учебного материала, знания, добытые самостоятельно, и знания, побудившие к созданию собственного продукта [8].

Деятельностно-ориентированный подход предполагает обучение профессионально ориентированному иностранному языку на основе интерактивных методов. Для разработки нашей методики мы выбрали метод case-study.

Среди интерактивных методов мы выделяем следующие: метод обучения, основанный на анализе содержания («Content-based instruction» – CBI), метод обучения, основанный на решении задач, метод ролевой игры («Roleplay»), метод интегрированного предметно-языкового обучения («Content and Language Integrated Learning – CLIL»), метод case-study.

Следует отметить, что элементы всех перечисленных интерактивных методов обучения интегрированы в метод case-study. Так, например, работа с аутентичными текстами (обучение, основанное на анализе текста), работа с проблемной ситуацией (обучение, основанное на решении задач), рассмотрение ситуации с позиции участника (метод ролевой игры), обращение к узкоспециализированной литературе и подготовка материалов для защиты своей позиции (интегрированное предметно-языковое обучение). Таким образом, метод case-study является в нашем исследовании базовым и ключевым в обучении лингвистов-переводчиков профессионально ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере, так как имеет интегративный характер.

По мнению Л. А. Мауфетт-Линдерс, Д. Эрскин и М. Р. Линдерс, «кейс – это описание реальной ситуации, обычно требующей решения, предполагающей возможность решения той или иной проблемы, с которой сталкиваются сотрудники организации» [13, с. 2]. Цель применения метода заключается в том, чтобы «соединить знания и их применение; получить возможность действовать, основываясь на знаниях» [14].

Данный метод позволяет развивать следующие важные для профессиональной деятельности навыки и умения: навык устной и письменной коммуникации, умение анализировать информацию и принимать решение, навык планирования времени, навык межличностного общения. Более того, как утверждает Л. Е. Линн, «если в течение учебного цикла такой подход применяется неоднократно, то у студентов вырабатывается устойчивый навык решения практических задач» [12, с. 43].

Несомненным преимуществом применения метода Case-study в обучении про-

фессионально ориентированному иностранному языку является возможность обсуждения разных точек зрения на конкретную проблему, рассмотрение исследовательских методов и техник анализа ситуации, что крайне важно для междисциплинарных исследований [11].

Обучение на основе метода case-study позволяет студентам обучаться в процессе активной мыслительной и речевой деятельности, а повторяющаяся возможность погружения в кейс, его анализ и решение множества задач в различных контекстах помогают быть подготовленными к реальным рабочим условиям.

Метод case-study позволяет развивать коммуникативные навыки через презентации, групповую работу, навыки критического, аналитического мышления, навыки решения проблем, что необходимо для выполнения профессиональных задач.

Написание учебного кейса имеет ряд особенностей. Как отмечает А. Гесс, главным элементом кейса является постановка проблемы. «Кейс должен быть направлен на решение проблемы (“solution-oriented case”) и содержать проблемный вопрос (“problem-oriented case”)» [12, с. 116]. Профессиональная проблема, обозначенная в кейсе, должна быть направлена на выявление причинно-следственных связей рассматриваемых явлений, привлекать теоретические знания предметной области для решения [15]. Кроме того, каждый кейс необходимо обеспечить наглядными материалами и статистическими данными, а также описать главные действующие лица. Текст кейса сопровождается ссылками на литературу и источники предметной области, раскрывающими проблему кейса.

Работа над кейсом предполагает изменение роли преподавателя – он становится помощником, который направляет дискуссию с помощью проблемных вопросов [10].

В процессе исследования нами был разработан алгоритм работы студентов над кейсами в общественно-политической сфере. Апробация алгоритма проводилась со студентами-лингвистами Уральского федерального университета в рамках курса «Практикум по переводу общественно-политических текстов».

Студентам был предложен кейс, для решения которого необходимо проработать материал, представленный в письменных источниках, видео и аудиофайлах на иностранном языке. Для каждого кейса предлагалось 2–3 письменных источника (тексты официальных сайтов, статьи, учебные пособия) и 2–3 видео и аудиофайла.

Работа над каждым кейсом начиналась с раздела «Чтение», в рамках которого сту-

дентам были предложены аутентичные тексты общественно-политической сферы, связанные с темой кейса. Перед началом перевода предложенного текста студентам необходимо было выполнить предпереводческий анализ: работа с используемыми в тексте терминами сферы социологии, политологии, международных отношений; определение темы и цели написания текста; изучение контекста, в котором происходит описываемое в тексте событие. В качестве дополнительных материалов к каждому тексту студентам предлагались словарь терминов, ссылки на дополнительные материалы по теме текста.

Аудиторные занятия были разделены на 2 этапа:

- представление студентами готового перевода текстов, постпереводческий анализ текста с объяснением трудностей, возникших при переводе;

- решение мини-кейса на основе переведенного общественно-политического текста, содержащего конкретную проблемную ситуацию.

Для организации самостоятельной работы и аудиторной работы над кейсом были использованы такие методы и технологии, как реверсивное обучение, метод CLIL при изучении материала предметной области.

Следующим этапом работы над кейсом стали задания и упражнения на аудирование, содержащие значимую для решения кейса информацию. Задача таких упражнений – развитие навыков восприятия текста на слух, анализа услышанного текста общественно-политической сферы. Студентам были предложены записи выступлений политиков и официальных представителей. Работа над видео осуществлялась студентами самостоятельно и в аудитории. Студенты самостоятельно прорабатывали текст видеофрагмента, изучали дополнительные ссылки на материалы. Аудиторная работа представляла собой прослушивание видеофрагмента, представление его перевода, обсуждение наиболее трудных моментов для перевода и отработку лексики.

На данном этапе работы над кейсом нами были использованы следующие методы и технологии обучения: метод CLIL при работе над специальной лексикой и профессиональным контекстом, технология реверсивного обучения при работе над аудио- и видеофрагментами.

Третий шаг работы над кейсом – обсуждение вариантов решения проблемы, содержащейся в кейсе. Задачей этого этапа являлось развитие навыков говорения при обсуждении тем общественно-политической сферы, развитие навыков групповой работы и навыков решения задач.

Студенты были поделены на группы, задача которых – решить определенную проблему, описываемую в кейсе. Так, студенты, опираясь на изученный материал в разделах «Чтение» и «Аудирование», предлагали решение поставленной в тексте кейса проблемы. Исходя из условий кейса, студенты представляли различные партии, комитеты или министерства и обсуждали варианты решения проблемы с позиции представляемого политического института. Организация работы осуществлялась с помощью интернет-платформ (Microsoft teams) и мессенджеров. В рамках аудиторных занятий «разыгрывалась» реальная политическая ситуация, например сессия Парламента, предвыборные дебаты, «Час вопросов премьер-министру» и т. д., на которых студенты являлись представителями политических институтов и обсуждали предложенные варианты решения проблемы.

На данном этапе нами были использованы такие интерактивные методы, как ролевая игра, CLIL, технология реверсивного

обучения.

Таким образом, работа над каждым кейсом в рамках курса «Практикум по переводу общественно-политических текстов» была направлена на развитие ИПКК студентов-лингвистов в общественно-политической сфере.

Оценка результатов работы студентов осуществлялась в соответствии с оцениванием уровня сформированности следующих компетенций ИПКК: лингвистической, коммуникативной, предметной и переводческой. По каждой из компетенций нами были разработаны критерии оценки по 5-балльной шкале. Выбранные критерии отражали основные навыки и умения студентов по каждой компетенции ИПКК.

Сравнение результатов входного контроля и итогового тестирования студентов-лингвистов, изучающих профессионально ориентированный английский язык в общественно-политической сфере с применением метода case-study, отражено в таблице.

Таблица

Средние баллы студентов, полученные при работе над кейсами

	Лингвистическая компетенция	Коммуникативная компетенция	Предметная компетенция	Переводческая компетенция
Входной контроль	4,36	4,21	3,1	4,49
Итоговое тестирование	4,57	4,68	4,2	4,56
Изменение в %	4,81	11,16	35,48	1,55

Опыт обучения профессионально ориентированному иностранному языку на основе метода case-study позволил нам прийти к следующим выводам. Применение метода case-study эффективно помогает формировать предметную компетенцию студентов-лингвистов путем изучения предметного материала и использования полученных знаний на практике – подготовка решения проблемной ситуации и представление решения в группе. Также регулярное обсуждение текстов, аудио- и видеофрагментов предметной области, решений кейсов на иностранном языке в рамках аудиторных

занятий позволило развить коммуникативную компетенцию студентов. Работа с аутентичными текстами и перевод предложенных материалов повысили лингвистические и переводческие навыки студентов.

Таким образом, применение метода case-study в обучении профессионально ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере способствует развитию ключевых компетенций лингвистов-переводчиков, необходимых в их будущей профессиональной деятельности: лингвистической, предметной, коммуникативной и переводческой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Л. Е. Особенности обучения иностранным языкам в профессионально ориентированном контексте / Л. Е. Алексеева. – Текст : непосредственный // Английский язык на гуманитарных факультетах: теория и практика : сборник научных и научно-методических трудов. – М.: МАКС Пресс, 2014. – С. 4–10.
2. Гальскова, Н. Д. Современные направления лингводидактики как науки / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов : коллективная монография / под ред. Л. П. Халяпиной. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2018. – С. 7–53.
3. Голуб, Л. Н. Использование кейс-метода на занятиях по иностранному языку в вузе / Л. Н. Голуб, С. А. Медведева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 77–86.
4. Догнак, С. Современные подходы к обучению иностранным языкам / С. Догнак. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Modern-approaches-to-professionally-oriented-Dongak/c59c5e3e5eae457fba06a955de33beaad95c3450> (дата обращения: 20.03.2022). – Текст : электронный.

5. Лаврененко, М. М. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. М. Лаврененко. – Москва, 2004. – 18 с. – Текст : непосредственный.
6. Основные дидактические аспекты повышения квалификации преподавателей (Россия и Германия: сравнительный анализ) : учебник / Л. И. Корнеева, А. Шельтен. – Екатеринбург : УрФУ, 2012. – 323 с. – Текст : непосредственный.
7. Филонова, В. В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Филонова. – Москва, 2013. – 22 с. – Текст : непосредственный.
8. Хуторской, А. В. Современная дидактика : уч. пособие / А. В. Хуторской. – Изд. 2-е. – Москва : Высшая школа, 2007. – 638 с. – Текст : непосредственный.
9. Щербакова, О. В. К вопросу об особенностях обучения иностранному языку в рамках деятельностно-ориентированного подхода студентов неязыковых факультетов вузов / О. В. Щербакова. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2018. – № 8 (197). – С. 92–97.
10. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – 3rd ed. – Prentice Hall Regents, 1994. – 372 p. – Text : immediate.
11. Guess, A. A. Methodology for Case Teaching: Becoming a Guide on the Side / A. A. Guess. – Text : immediate // Journal of Accounting and Finance. – 2014. – No. 14 (6). – P. 113–126.
12. Lynn, L. E. Teaching and learning with cases : a guidebook / L. E. Lynn. – New York : Chatham House Publishers, 1999. – 200 p. – Text : immediate.
13. Mauffette-Leenders, L. A. Learning with cases / L. A. Mauffette-Leenders, J. A. Erskine, M. R. Leenders. – London, Ont. : Richard Ivey School of Business, 1997. – 152 p. – Text : immediate.
14. Takahashi, A. R. Case study research: opening up research opportunities / A. R. Takahashi, L. Araujo. – Text : immediate // RAUSP Management Journal. – 2019. – No. 55 (1). – P. 100–111.
15. Yin, R. Validity and generalization in future case study evaluations / R. Yin. – Text : electronic // Evaluation. – 2013. – URL: <https://doi.org/10.1177/1356389013497081> (mode of access: 20.03.2022).

REFERENCES

1. Alekseeva, L. E. (2014). Osobnosti obucheniya inostrannym yazykam v professional'no orientirovannom kontekste [Features of Teaching Foreign Languages in a Professionally Oriented Context]. In *Angliiskii yazyk na gumanitarnykh fakul'tetakh: teoriya i praktika: sbornik nauchnykh i nauchno-metodicheskikh trudov*. Moscow, MAKS Press, pp. 4–10.
2. Galskova, N. D. (2018). Sovremennyye napravleniya lingvodidaktiki kak nauki [Modern Directions of Linguodidactics as a Science]. In Khalyapina, L. P. (Ed.). *Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam. Opyt rossiiskikh vuzov: kollektivnaya monografiya*. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskii politekhnicheskii universitet Petra Velikogo, pp. 7–53.
3. Golub, L. N., Medvedeva, S. A. (2018). Ispol'zovanie keis-metoda na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v vuze [The Use of the Case Method in Foreign Language Classes at the University]. In *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 1, pp. 77–86.
4. Dognak, S. *Sovremennyye podkhody k obucheniyu inostrannym yazykam* [Modern Approaches to Teaching Foreign Languages]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Modern-approaches-to-professionally-oriented-Dongak/c59c5e3e5eae457fba06a955de33beaad95c3450> (mode of access: 20.03.2022).
5. Lavrenenko, M. M. (2004). *Professional'no-orientirovannoe obuchenie angliiskomu yazyku studentov mladshikh kursov yuridicheskikh fakul'tetov* [Professionally Oriented English Language Training for Junior Students of Law Faculties]. Avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. Moscow. 18 p.
6. Korneeva, L. I., Shelten, A. (2012). *Osnovnye didakticheskie aspekty povysheniya kvalifikatsii prepodavatelei (Rossiya i Germaniya: sravnitel'nyi analiz)* [The Main Didactic Aspects of Teacher Training (Russia and Germany: Comparative Analysis)]. Ekaterinburg, UrFU. 323 p.
7. Filonova, V. V. (2013). *Metodika razvitiya mezhkul'turnykh umenii studentov na osnove keis-metoda* [Methodology for the Development of Intercultural Skills of Students Based on the Case Method]. Avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. Moscow. 22 p.
8. Khutorskoy, A. V. (2007). *Sovremennaya didaktika* [Modern Didactics]. 2nd edition. Moscow, Vysshaya shkola. 638 p.
9. Shcherbakova, O. V. (2018). K voprosu ob osobennostyakh obucheniya inostrannomu yazyku v ramkakh deyatelnostno-orientirovannogo podkhoda studentov neyazykovykh fakul'tetov vuzov [To the Question of the Peculiarities of Teaching a Foreign Language in the Framework of the Activity-Oriented Approach of Students of Non-linguistic Faculties of Universities]. In *Vestnik TGPU*. No. 8 (197), pp. 92–97.
10. Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd edition. Prentice Hall Regents. 372 p.
11. Guess, A. A. (2014). Methodology for Case Teaching: Becoming a Guide on the Side. In *Journal of Accounting and Finance*. No. 14 (6), pp. 113–126.
12. Lynn, L. E. (1999). *Teaching and Learning with Cases*. New York, Chatham House Publishers. 200 p.
13. Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A., Leenders, M. R. (1997). *Learning with Cases*. London, Ont., Richard Ivey School of Business. 152 p.
14. Takahashi, A. R., Araujo, L. (2019). Case Study Research: Opening Up Research Opportunities. In *RAUSP Management Journal*. No. 55 (1), pp. 100–111.
15. Yin, R. (2013). Validity and Generalization in Future Case Study Evaluations. In *Evaluation*. URL: <https://doi.org/10.1177/1356389013497081> (mode of access: 20.03.2022).

Маршев Константин Васильевич,

старший преподаватель кафедры экономики и экономической безопасности, Уральский государственный лесотехнический университет; 620100, Россия, г. Екатеринбург, ул. Сибирский тракт, 37; e-mail: 312480@bk.ru

Резер Татьяна Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург ул. Мира, 19, e-mail: t.m.rezer@urfu.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРАВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лесотехнические вузы; студенты; образовательный процесс; экологическое право; методика преподавания права; методика права в вузе; проверка знаний; демоэкзамены; демонстрационные экзамены; готовность студентов

АННОТАЦИЯ. В связи с переходом на демонстрационный экзамен студенту Уральского государственного лесотехнического университета необходимо показать способность применять экологическое право. Готов ли обучающийся в лесотехническом вузе демонстрировать знание экологического права в решении профессиональных задач? Цель исследования: изучение проблем формирования готовности студентов лесотехнического вуза к реализации экологического права и ответственности студентов лесотехнического вуза на основании полученных экологических знаний и понимания эколого-этических идей и концепций. Формирование готовности студентов лесотехнического вуза к реализации экологического права – это специально организованный процесс взаимодействия субъектов в вузе, направленный на развитие мотивационной, когнитивной, деятельностной и рефлексивной составляющих готовности студентов и осуществляемый на основе определенных организационно-педагогических условий формирования профессиональной готовности студентов к реализации экологического права. В исследовании применяются компетентностный подход. Сформулирована методология теоретического анализа научной литературы, нормативных и программно-методических документов и материалов по вопросам эколого-правового образования. Результаты исследования: сформулированы требования, предъявляемые к выпускнику лесотехнического вуза, определяющие необходимость совершенствования профессиональной деятельности в сфере реализации экологического права и демонстрации овладения им на государственном экзамене в Уральском государственном лесотехническом университете, могут быть достигнуты только в процессе проектирования и реализации в образовательном процессе курса «Экологическое право».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Маршев, К. В. Проблема формирования готовности студентов лесотехнического вуза к реализации экологического права / К. В. Маршев, Т. М. Резер. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 76–83.

Marshev Konstantin Vasilyevich,

Senior Lecturer of Department of Economics and Economic Security, Ural State Forestry University, Ekaterinburg, Russia

Rezer Tatiana Mikhailova,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Theory, Methodology and Legal Support of Public and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

THE PROBLEM OF FORMATION OF STUDENTS' READINESS OF FORESTRY ENGINEERING UNIVERSITY FOR THE IMPLEMENTATION OF ENVIRONMENTAL LAW

KEYWORDS: forestry universities; students; educational process; environmental law; methods of teaching law; methodology of law at the university; check of knowledge; demo exams; demonstration exams; student readiness

ABSTRACT. In connection with the transition to a demonstration exam, a student of the Ural State Forestry Engineering University needs to show the ability to apply environmental law. Is a student at a forest engineering university ready to demonstrate knowledge of environmental law in solving professional problems? The purpose of the study: to study the problems of forming the readiness of students of a forestry engineering university to implement the environmental law and responsibility of students of a forestry engineering university based on the acquired environmental knowledge and understanding of environmental and ethical ideas and concepts. Formation of the readiness of students of a forestry engineering university for the implementation of environmental law is a specially organized process of interaction between subjects in the university, aimed at developing the motivational, cognitive, activity and reflexive components of students' readiness and carried out on the basis of certain organizational and pedagogical conditions for the formation of students' professional readiness for the implementation of environmental law. The study uses a competency-based approach. The methodology of theoretical analysis of scientific literature, normative and program-methodical documents and materials on issues of environmental and legal education is formulated. Results of the study: the requirements for a graduate of a forestry engineering university are

formulated, which determine the need to improve professional activities in the field of implementing environmental law and demonstrate mastery of it at the state exam at the Ural State Forestry Engineering University, can only be achieved in the process of designing and implementing the course “Environmental Law” in the educational process.

FOR CITATION: Marshev, K. V., Rezer, T. M. (2023). The Problem of Formation of Students' Readiness of Forestry Engineering University for the Implementation of Environmental Law. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 76–83.

Введение. Изменение в 2021 году процедуры государственной аккредитации определило обязательный характер наличия внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО). Утверждение аккредитационных показателей по образовательным программам различного уровня образования (приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 25 ноября 2021 года № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования», приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 29 ноября 2021 года № 869 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам среднего профессионального образования») предопределило минимальный уровень требований к ВСОКО. Современные требования к высшему профессиональному образованию закреплены на государственном уровне профессиональным стандартом подготовки обучающегося, выражающим степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы определена в соответствии с п. 29 ст. 2 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». Статьей 95 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» определяются требования к независимой оценке качества образования.

Необходимость обеспечения качества образовательной деятельности предусмотрена также федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. Критерии и показатели качества образования установлены федеральными нормативными актами (приказом Минобрнауки России от 5 декабря 2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность») и локальными нормативными актами университета.

Специальность 35.02.01 «Лесное и ле-

сопарковое хозяйство» предусматривает организацию технологических процессов воспроизводства, охраны, защиты и рационального, многоцелевого, непрерывного, не истощительного использования лесов в учреждениях и организациях лесного и лесопаркового хозяйства. Сюда входят виды профессиональной деятельности выпускников, такие как организация и проведение мероприятий по воспроизводству лесов и лесоразведению, организация и проведение мероприятий по охране и защите лесов, организация использования лесов. Кроме того, проведение работ по лесоустройству и таксации.

После окончания университета студенты устраиваются в государственные и частные учреждения и организации, занимающиеся работами по охране, защите, лесоустройству, лесоразведению лесов, изготовлением изделий из древесины (лесхозы, лесничества, администрации городов и поселков и др.).

Специальность 35.02.12 «Садово-парковое и ландшафтное строительство» предусматривает организацию и обеспечение работ по садово-парковому и ландшафтному строительству объектов озеленения. Курса «Экологическое право» не предполагается. Студент должен быть готов выявлять обстоятельства зарождения угроз экологической безопасности и нарушения экологического права; демонстрировать умение планировать и осуществлять деятельность по пресечению нарушений, разрабатывать и проводить мероприятия по противодействию коррупции, легализации криминальных доходов; уверенно владеть навыками самостоятельной работы с нормативными документами и судебными решениями; уверенно демонстрировать навыки юридического анализа и практического применения норм российского экологического права.

В лесотехническом университете проводится оценка качества образования с целью обеспечения гарантий качества образования и его соответствия запросам и ожиданиям потребителей образовательных услуг. Это позволяет исключить риски и угрозы при реализации образовательных программ и способствует обеспечению открытости и доступности информации об образовательной деятельности университета.

Психолого-педагогическая литература, раскрывающая проблемы совершенствова-

ния профессиональной деятельности, предметом своего исследования видит деятельность (Е. Э. Воропаева, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, М. В. Саранцева, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков). Реже исследования посвящены вопросам совершенствования профессиональной готовности к применению экологического права в целях обеспечения экологического и национальной безопасности среди преподавателей высшей школы (А. Л. Бусыгина, Э. Ф. Зеер, Т. Е. Исаева, Л. А. Косолапова, Г. Е. Филатова) и педагогов системы дополнительного образования (Е. А. Александрова, А. Г. Журомская, Л. М. Митрофанова, Т. А. Прищепа).

Таким образом, в настоящее время анализ научных исследований в данной области профессионального образования и практики обучения студентов свидетельствует, что из-за нарушения алгоритма преподавания юридических дисциплин изменения в профессиональной деятельности у студентов лесотехнического вуза в связи с реализацией компетентностного подхода по готовности применения экологического права не произошли [5–8].

В настоящее время необходимо изучение предпосылок возникновения и проблем формирования экологического долга и ответственности на основании полученных экологических знаний и понимания эколого-этических идей и концепций. Процесс формирования экологической ответственности у студентов лесотехнического вуза может явиться условием готовности к реализации экологического права в своей профессиональной деятельности.

Исследуя проблему формирования готовности студентов вуза к совершенствованию профессиональной деятельности, определим данное понятие как специально организованный процесс взаимодействия субъектов в образовательном учреждении, направленный на развитие мотивационной, когнитивной, деятельностной и рефлексивной составляющих готовности студентов вуза и осуществляемый при определенных организационно-педагогических условиях [9].

В целом проблема формирования профессиональной готовности обусловлена наличием следующих двух основных противоречий:

1. Необходимостью повышения качества экологической подготовки личности студента лесотехнического вуза и недостаточным признанием значимости данного направления подготовки в образовательной практике учебных заведений данного профиля.

2. Признания экологической ответственности одним из значимых качеств образованного человека и недостаточной раз-

работанностью проблемы формирования ее для приобретения профессиональной готовности применять экологическое право как на научно-теоретическом, так и на образовательно-практическом уровне.

Цели и задачи исследования. Цель исследования – изучить проблемы формирования готовности студентов лесотехнического вуза к реализации экологического права и ответственности студентов лесотехнического вуза на основании полученных экологических знаний и понимания эколого-этических идей и концепций.

Задачи исследования:

1. Определить требования к студентам лесотехнического вуза применять экологическое право как на научно-теоретическом, так и на образовательно-практическом уровне.

2. Раскрыть сущность экологической ответственности как одного из значимых качеств образованного человека.

Материалы и методы. Проверка гипотезы и решение поставленных задач проходили с использованием следующих методов исследования:

– теоретические: анализ научной литературы, нормативных и программно-методических документов и материалов по вопросам эколого-правового образования, прогнозирование, проектирование, моделирование;

– экспериментальные: педагогическое наблюдение, анкетирование, изучение педагогического опыта в вузе, опытно-поисковая работа; констатирующий и формирующий эксперименты; методы математической статистики, количественного и качественного анализа, обработки и интеграции данных – правовая и педагогическая статистика, обобщение и систематизация, графическое представление информации.

В основу исследования положено исходное положение о том, что личность формируется под влиянием социальных и культурных факторов – концепция социальной экологии (инвайронментализм), изучающая закономерности и формы взаимодействия человека и общества со средой обитания. Компетентностный подход, а именно положения о целостности педагогического процесса и его обусловленности социальными и психологическими факторами для разработки и применения метода моделирования, позволил сформировать структуру готовности обучающегося лесотехнического вуза к реализации экологического права.

Аналитический обзор литературы.

Внешним проявлением сложившихся моральных убеждений экологического характера, на наш взгляд, следует считать следующие позиции: перманентное и реальное

(выраженное в определенных действиях) стремление личности к постижению окружающего мира во всей его полноте [17]; осознанное и действенное согласие на соблюдение экологических принципов, норм и правил [7]; практическое участие в создании сообщества людей, признающих фундаментальным приоритетом своей жизни гармонию отношения «Человек – Природа» [8]. В указанном контексте возрастает значимость воспитательной и образовательной деятельности как целенаправленного процесса формирования экологически ориентированной личности, в то же время обладающей качествами, необходимыми обществу для прогрессивного развития. Фактически речь идет о формировании деонтологической доминанты экологического плана. Суть ее состоит в глубоком понимании человеком своего экологического долга, высоком уровне ответственности за содержание и последствия своей деятельности в Природе [10; 11]. При этом фундаментальным вопросом является мотивация личности к экологически ориентированной деятельности. Из этого следует, что формирование внутреннего экологического императива как индивидуального регулятора экологической деятельности человека должно стать фундаментальной задачей новой дисциплины – «*Экологическая деонтология*» [7]. К ее предметному полю также относятся задачи переосмысления и формулировки в современных философско-научных категориях всей мудрости экологической этики, превращения ее в доступный и актуальный морально-этический инструментарий решения проблем отношения «Человек – Природа» представителями различных сфер профессиональной деятельности [14].

Результаты исследования. Термин «готовность» часто используется в научной литературе. В словаре С. И. Ожегова готовность определяется как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь. В психолого-педагогической литературе содержатся различные точки зрения на определение готовности. Отечественные исследователи при рассмотрении характеристики готовности делают акценты на различные ее аспекты и выделяют следующие ее виды: психологическая и практическая (Ф. Г. Гоноболин); общая и специальная (Б. Г. Ананьев); моральная и профессиональная (Р. А. Низманов); временная и долговременная (Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин) [1, с. 15].

Также в современных исследованиях рассматривается готовность к профессиональной деятельности выпускника высшей школы на различных уровнях его готовности как специалиста: личностный уровень,

где готовность к профессиональной деятельности рассматривается как проявление личностных качеств и определенный уровень развития личности, а также как целостная структурированная система ценностных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих качеств, обеспечивающих самосовершенствование личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. Ю. Козлова и др.). Функциональный уровень, где готовность человека представляется как временная готовность и работоспособность, умения мобилизовать свои физические и психические ресурсы для реализации профессиональной деятельности самостоятельно и ответственно (Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин). Личностно-деятельностный уровень, где готовность к профессиональной деятельности определяется как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои социальные и профессиональные функции, как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.) [8; 9].

Рассмотрев понятие «готовность» в различных аспектах, остановимся на концепции готовности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, основанной на личностно-деятельностном уровне и позволяющей определить понятие готовности к различным видам деятельности, а также концепции Ф. Г. Гоноболина, который выделяет психологическую и практическую готовность педагогов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности [1; 5; 16]. Так, ученые отмечают, что в готовность включаются не только различного рода осознанные и неосознанные установки, но и осознанные задачи: определения оптимального способа деятельности; оценки своих возможностей в соответствии с предстоящими трудностями; модели вероятного поведения, а также необходимость достижения определенного результата [4].

Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что готовность представляется сложным структурным образованием. Обращение к работам, авторы которых рассматривают структуру готовности с позиции инновационной деятельности, позволило совершенствовать процесс профессиональной подготовки студентов лесотехнического вуза в соответствии с изменяющимися целями и задачами подготовки специалистов.

Например, Б. Д. Парыгин раскрывает структуру готовности и представляет ее как сплав установки на действие и способности к его осуществлению: установка и способность к полному включению в деятель-

ность; установка и способность к нестереотипной деятельности; установка и способность к принятию обоснованного решения; установка и способность выдержать испытание [4].

Далее Н. С. Пономарева выделяет следующие структурные компоненты готовности к инновационной деятельности: организационно-управленческий, структурный, деятельностный, содержательный и субъектный [11]. В то же время Т. А. Прищепа делает другой акцент на компонентах готовности к инновационной деятельности, таких как мотивационно-целевой, информационно-познавательный, рефлексивно-конструктивный, деятельностно-коммуникативный [12].

Т. А. Гармаева определяет структуру готовности к инновационной деятельности педагогов всего тремя компонентами: мотивационным, когнитивным (наличие комплекса знаний), деятельностным (способность решения определенных задач) [15]. Обращение И. Д. Дерновского к структуре готовности к инновационной педагогической деятельности позволило определить ее как совокупность мотивационного, когнитивного, креативного, рефлексивного компонентов, которые взаимообусловлены и действуют как единое целое. Другие исследователи в структуру готовности к инновационной деятельности включили еще мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный компоненты (В. А. Сластенин и Л. С. Подымова), с чем целиком можно согласиться [13]. Также отметим, что в зависимости от сформированности каждого компонента готовности акцент будет сделан на более слабом компоненте [5; 6].

В трудах В. И. Загвязинского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. И. Санниковой обосновывается, что готовность педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности проявляется в профессиональном и личностном планах [2; 3; 12; 13].

Представленные различными авторами структуры готовности педагога к инновационной деятельности позволяют сделать вывод, что все они сходятся на том, что выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты; мы добавляем к структуре готовности рефлексивный компонент, основываясь на позиции В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, так как считаем, что наряду с выделенными компонентами важна и рефлексия, которая предполагает овладение педагогом психологическим механизмом профессионального самосовершенствования, что проявляется в способности занимать аналитическую позицию по отношению к собственной про-

фессиональной педагогической деятельности [16; 18].

Таким образом, под готовностью студентов лесотехнического вуза к реализации экологического права будем понимать базовое условие успешного выполнения профессиональной деятельности – это формирование внутренних качеств человека, позволяющих осуществлять экологически правильную профессиональную деятельность и позиционировать социально и экологически ответственную модель поведения человека. Следовательно, можно считать, что готовность к реализации экологического права является сложным структурным образованием, подлежащим формированию и совершенствованию в процессе получения профессионального образования в лесотехническом университете.

Обобщив различные взгляды на проблему готовности к профессиональной деятельности, мы пришли к выводу, что профессиональная готовность характеризует наличие необходимых профессиональных качеств и стиля общения, профессиональной позиции, владение профессиональными знаниями, умениями и компетенциями. Личностная готовность проявляется в наличии мотивов, личностных качеств – умений действовать в образовательной среде вуза в определенных заданных условиях.

В Минобрнауки России прошло заседание межведомственной рабочей группы по разработке учебно-методического комплекса «Основы российской государственности» с целью формирования у студентов осознания принадлежности к российскому обществу, развития чувства гражданственности для создания духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности, осознающей особенности исторического пути нашего государства и самобытность его политической организации. Курс будет введен в вузы уже с сентября 2023 года. Мобильные междисциплинарные модули реализуют взаимосвязи между дисциплинами различных циклов учебных планов, делают возможным продвижение естественно-научных и эколого-правовых знаний в содержание дисциплин, обеспечивают целостность образовательно-воспитательного процесса и экокультурного пространства обучающихся. В рамках опытно-экспериментальной работы осуществлено опробование предложенной системы методических средств. Разработан диагностический инструментарий, с помощью которого изучено ее влияние на образовательные результаты обучающихся.

Готовность студентов лесотехнического вуза к совершенствованию профессиональной деятельности представляет собой

сложную динамическую структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: мотивационного, ко-

гнитивного, деятельностного, рефлексивного [5] (см. рис. 1).

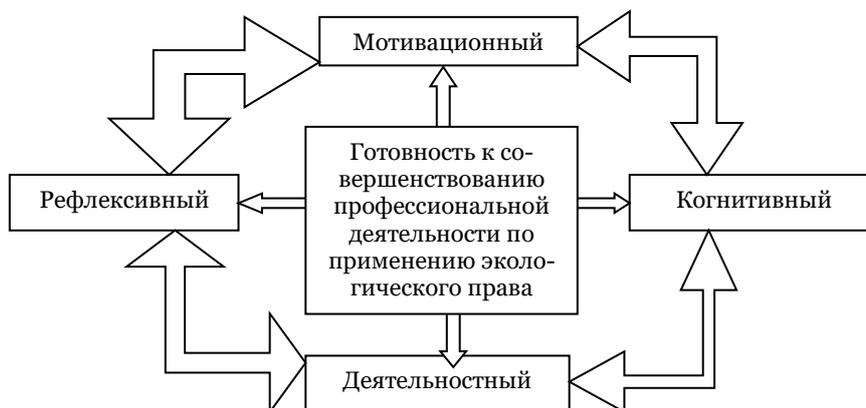


Рис. 1. Структура готовности обучающегося лесотехнического вуза к реализации экологического права

Диагностический инструментарий исследования состоял из разнообразных заданий, таких как стандартные и нестандартные задачи, требующие от обучающихся самостоятельного пополнения естественнонаучных и эколого-правовых знаний; тесты на выявление уровня владения этими знаниями; задания на проектирование, моделирование и разрешение конфликтных экологических ситуаций с применением инструментов права. Кроме того, применялись

наблюдение, анкетирование, анализ интеллектуальных продуктов, оценка преподавателей других дисциплин. В результате пришли к выводам о необходимости решать проблему готовности обучающихся к реализации экологического права.

Оценка каждого критерия проводилась по параметрам. Достижения обучающихся оценивались в рамках трехуровневой системы: низкий, средний и высокий уровни.

— До педагогического эксперимента — После педагогического эксперимента

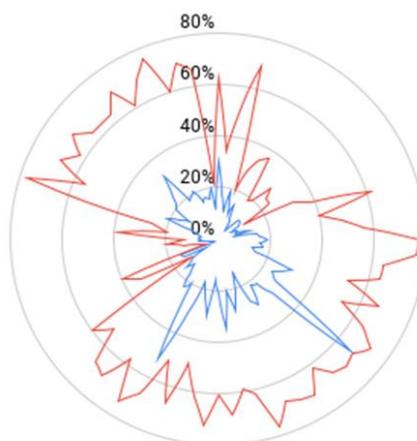


Рис. 2

Заключение. Таким образом, студент, обучаясь в лесотехническом вузе, должен приобрести умения планировать и осуществлять деятельность по пресечению нарушений уголовного законодательства, предупреждению и профилактике правонарушений и преступлений, разрабатывать и проводить мероприятия по противодействию коррупции, легализации криминальных доходов. Данная проблема решается и будет решена в процессе профессиональной

подготовки в вузе при определенных педагогических условиях. Так, ежегодно проводятся Дни студенческой науки, региональные олимпиады «Россия вокруг нас», а 11 апреля 2023 г. проводилась секция «Промышленная экология и ресурсосберегающие технологии, химические и биотехнологии». В результате овладения знанием экологического права студент лесотехнического университета способен демонстрировать знания экологического права на госу-

дарственном экзамене, а значит, выявлять обстоятельства зарождения угроз экологи-

ческой безопасности и нарушения уголовного законодательства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачев, Ю. А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания / Ю. А. Грачев. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 4 (52).
2. Загвязинский, В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования : Докл. на ученом совете Тюменского гос. ун-та / В. И. Загвязинский. – 2010. – Текст : непосредственный.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с. – Текст : непосредственный.
4. Кульневич, Т. В. Готовность будущего учителя к выполнению профессионально-педагогического долга / Т. В. Кульневич, М. С. Коваленко. – Текст : непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7, № 2. – С. 3–17. – DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-1.
5. Маршев, К. В. Реализация экологического права как необходимое условие существования человечества / К. В. Маршев. – Текст : непосредственный // Современные исследования природных и социально-экономических систем. Инновационные процессы и проблемы развития естественнонаучного образования : материалы Международной научно-практической конференции / под редакцией О. В. Янцер, Д. Н. Липухина, Ю. Р. Ивановой. – Екатеринбург, 2018. – С. 19–25.
6. Маршев, К. В. Деструкция нормативности студентов лесотехнического вуза в области экологического права / К. В. Маршев, А. П. Попович. – Текст : непосредственный // Международная научно-практическая конференция (МНПК). – Астана, 2018.
7. Маршев, К. В. Эколого-ориентированная подготовка специалистов лесотехнического вуза: Вклад уральского региона в глобальную экологию / К. В. Маршев, Л. В. Моисеева. – Екатеринбург : УГЛТУ, 2020. – Текст : непосредственный.
8. Моисеева, Л. В. Электронное тестирование студентов для решения проблем правоотношения в системе «человек – природа» / Л. В. Моисеева, К. В. Маршев // Традиции и инновации в развитии инженерного образования на Урале : материалы 24-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании». – Екатеринбург, 2019. – С. 53–59.
9. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с. – Текст : непосредственный.
10. Резер, Т. М. Основы права и правового обеспечения профессиональной деятельности преподавателя / Т. М. Резер. – М. : Издательство «Владос», 2008. – Текст : непосредственный.
11. Резер, Т. М. Методология организации профессионального обучения граждан старшего возраста: общая концепция / Т. М. Резер. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – № 23 (4). – С. 11–42.
12. Санжаева, Р. Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория / Р. Д. Санжаева. – Текст : непосредственный // Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 1. – С. 127–140.
13. Санников, А. И. Принятие решений: наука и искусство / А. И. Санников. – Текст : непосредственный // Наука і освіта. Тематич. спецвип. «Когнітивні процеси і творчість». – Одесса, 2011. – № 9/CV. – С. 280–283.
14. Санников, А. И. Рефлексивность личности, принимающей решения / А. И. Санников. – Текст : электронный // Universum: психология и образование. – 2014. – № 11 (10). – URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/1712> (дата обращения: 25.02.2023).
15. Санникова, А. А. Импульсивность-рефлексивность как фактор индивидуальных различий / А. А. Санникова. – Текст : непосредственный // Матер. межд. науч.-практ. конф. «Развитие личности профессионала в условиях социально-образовательных реалий». – 2007. – С. 65–68.
16. Слостенин, В. А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В. А. Слостенин, Н. Е. Мажар. – Москва : Прометей, 1991. – 251 с. – Текст : непосредственный.
17. Степанов, В. В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Степанов. – Тверь, 2012. – 25 с. – Текст : непосредственный.
18. Чучалова, О. В. Мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. В. Чучалова. – Томск, 2015. – 23 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Grachev, Yu. A. (2011). Ponyatie «gotovnosti k deyatel'nosti» v sisteme sovremennogo psikhologo-pedagogicheskogo znaniya [The Concept of "Readiness for Activity" in the System of Modern Psychological and Pedagogical Knowledge]. In *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. No. 4 (52).
2. Zagvyazinsky, V. I. (2010). *O kompetentnostnom podkhode i ego roli v sovershenstvovanii vysshego obrazovaniya* [On the Competence-Based Approach and Its Role in Improving Higher Education].
3. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the Personality of the Teacher and the Master of Industrial Training]. Moscow, Vysshaya shkola. 119 p.
4. Kulnevich, T. V., Kovalenko, M. S. (2021). Gotovnost' budushchego uchitelya k vypolneniyu professional'no-pedagogicheskogo dolga [The Readiness of the Future Teacher to Fulfill Professional and Pedagogical Duty]. In *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. Vol. 7. No. 2, pp. 3–17. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-1.

5. Marshhev, K. V. (2018). Realizatsiya ekologicheskogo prava kak neobkhodimoe uslovie sushchestvovaniya chelovechestva [Implementation of Environmental Law as a Necessary Condition for the Existence of Mankind]. In Yantser, O. V., Lipukhin, D. N., Ivanova, Yu. R. (Eds.). *Sovremennyye issledovaniya prirodnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh sistem. Innovatsionnye protsessy i problemy razvitiya estestvennonauchnogo obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ekaterinburg, pp. 19–25.
6. Marshhev, K. V., Popovich, A. P. (2018). Destruktsiya normativnosti studentov lesotekhnicheskogo vuza v oblasti ekologicheskogo prava [Destruction of the Normativity of Students of a Forestry Engineering University in the Field of Environmental Law]. In *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (MNPk)*. Astana.
7. Marshhev, K. V., Moiseeva, L. V. (2020). *Ekologo-orientirovannaya podgotovka spetsialistov lesotekhnicheskogo vuza: Vklad ural'skogo regiona v global'nuyu ekologiyu* [Environmentally-Oriented Training of Specialists of a Forestry Engineering University: The Contribution of the Ural Region to Global Ecology]. Ekaterinburg, UGLTU.
8. Moiseeva, L. V., Marshhev, K. V. (2019). Elektronnoe testirovanie studentov dlya resheniya problem pravootnosheniya v sisteme «chelovek – priroda» [Electronic Testing of Students to Solve the Problems of Legal Relations in the System “Man – Nature”]. In *Traditsii i innovatsii v razviti inzhenernogo obrazovaniya na Urale: materialy 24-i Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii»*. Ekaterinburg, pp. 53–59.
9. Platonov, K. K. (1986). *Struktura i razvitie lichnosti* [Structure and Development of Personality]. Moscow, Nauka. 254 p.
10. Rezer, T. M. (2008). *Osnovy prava i pravovogo obespecheniya professional'noi deyatel'nosti prepodavatelya* [Fundamentals of Law and Legal Support for the Professional Activities of a Teacher]. Moscow, Izdatel'stvo «Vlados».
11. Rezer, T. M. (2021). Metodologiya organizatsii professional'nogo obucheniya grazhdan starshego vozrasta: obshchaya kontseptsiya [Methodology for Organizing Vocational Training for Older Citizens: A General Concept]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 23 (4), pp. 11–42.
12. Sanzhaeva, R. D. (2012). Psikhologicheskaya gotovnost' lichnosti k deyatel'nosti kak metakategoriya [Psychological Readiness of a Person for Activity as a Metacategory]. In *Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. No. 1, pp. 127–140.
13. Sannikov, A. I. (2011). Prinyatie reshenii: nauka i iskusstvo [Decision Making: Science and Art]. In *Nauka i osvita. Tematich. spetsvip. «Kognitivni protsesi i tvorchist'»*. Odessa. No. 9/CV, pp. 280–283.
14. Sannikov, A. I. (2014). Refleksivnost' lichnosti, primayushchei resheniya [Reflexivity of a Decision Maker]. In *Universum: psikhologiya i obrazovanie*. No. 11 (10). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/1712> (mode of access: 25.02.2023).
15. Sannikova, A. A. (2007). Impul'sivnost'-refleksivnost' kak faktor individual'nykh razlichii [Impulsivity-Reflexivity as a Factor of Individual Differences]. In *Mater. mezhd. nauch.-prakt. konf. «Razvitie lichnosti professionala v usloviyakh sotsial'no-obrazovatel'nykh realii*, pp. 65–68.
16. Slastenin, V. A., Mazhar, N. E. (1991). *Diagnostika professional'noi prigodnosti molodezhi k pedagogicheskoi deyatel'nosti* [Diagnostics of the Professional Suitability of Young People for Pedagogical Activity]. Moscow, Prometei. 251 p.
17. Stepanov, V. V. (2012). *Psikhologicheskoe soprovozhdenie motivatsionnoi gotovnosti uchitelei k innovatsionnoi deyatel'nosti* [Psychological Support of Motivational Readiness of Teachers for Innovative Activity]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Tver. 25 p.
18. Chuchalova, O. V. (2015). *Motivatsionnaya gotovnost' k samorealizatsii intellektual'nykh sposobnostei* [Motivational Readiness for Self-Realization of Intellectual Abilities]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Tomsk. 23 p.

Мокрищева Вероника Сергеевна,

ассистент кафедры второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85; e-mail: rooney_wood@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смешанное обучение; модели обучения; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; перевернутый класс; образовательный процесс; информационно-коммуникативные технологии; ИКТ-компетентность; глаголы движения

АННОТАЦИЯ. В статье предпринята попытка рассмотреть возможности смешанного обучения глаголам движения в рамках реализации курса русского языка как иностранного (далее – РКИ). Были раскрыты сущность смешанного обучения, его преимущества перед традиционным и электронным обучением, а также проблемы его внедрения в образовательный процесс. Проблема исследования заключается в следующем: как организовать урок по обучению глаголам движения в иностранной группе так, чтобы достичь наивысшего педагогического эффекта. Цель исследования – разработать технологию смешанного обучения глаголам движения, решив при этом все проблемы внедрения такой формы обучения на подготовительном факультете. Ключевыми методами исследования выступили метод анализа теоретического материала для изучения специфики смешанного обучения и исторический метод для рассмотрения имеющегося опыта применения в рамках обучения РКИ и выявления проблем использования данного подхода в российской педагогической практике. В результате была предложена технология обучения глаголам движения, основанная на модели «перевернутый класс». Научная новизна исследования заключается в том, что тема смешанного обучения в российском образовательном сообществе по-прежнему остается спорной и неоднозначной областью. Разработанные рекомендации по решению проблем внедрения смешанного обучения РКИ могут оказаться полезными для преподавателей русского языка, которые хотят вывести на новый технологический уровень свою профессиональную деятельность. Кроме того, сделанные нами выводы могут пополнить научную базу по теме применения смешанного обучения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Мокрищева, В. С. Применение смешанного обучения глаголам движения в рамках реализации курса русского языка как иностранного / В. С. Мокрищева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 84–93.

Mokrishcheva Veronika Sergeevna,

Assistant of Department of the Second Foreign Language, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

**APPLICATION OF BLENDED LEARNING OF VERBS OF MOVEMENT
IN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION
OF THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: blended learning; learning models; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; flipped class; educational process; information and communication technologies; ICT competence; verbs of motion

ABSTRACT. The article attempts to consider the possibilities of blended learning of verbs of movement within the framework of the implementation of the course of Russian as a foreign language. The essence of blended learning, its advantages over traditional and electronic learning, as well as the problems of its implementation in the educational process were revealed. The problem of the study is as follows: how to organize a lesson on teaching verbs of movement in a foreign group so as to achieve the highest pedagogical effect. The purpose of the study is to develop a technology of mixed learning of verbs of movement, while solving all the problems of introducing such a form of education at the preparatory faculty. The key research methods were the method of analyzing theoretical material for studying the specifics of blended learning and the historical method for considering the existing experience of using Russian as a foreign language in the framework of teaching and identifying problems of using this approach in Russian pedagogical practice. As a result, a technology for teaching learning verbs based on the “flipped class” model was proposed. The scientific novelty of the study lies in the fact that the topic of blended learning in the Russian educational community is still a controversial and ambiguous area. The developed recommendations on solving the problems of implementing blended learning of the Russian as a foreign language may be useful for teachers of the Russian language who want to bring their professional activities to a new technological level. In addition, our conclusions can replenish the scientific base on the topic of the use of blended learning.

FOR CITATION: Mokrishcheva, V. S. (2023). Application of Blended Learning of Verbs of Movement in the Framework of the Implementation of the Course of Russian as a Foreign Language. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 84–93.

Введение. Уже несколько десятилетий подряд мы становимся свидетелями глобальной информатизации, кото-

рая проникла во все области жизнедеятельности человека, в том числе в образовательную. С развитием технической и ин-

формационной сфер активизировался процесс привлечения их последних достижений в педагогическую и методическую деятельность учебных заведений. Поскольку в последнее время мы встречаемся со все возрастающим спросом на экспорт российского образования, особенно по такому направлению подготовки, как русский язык как иностранный, особую популярность приобрело смешанное обучение, которое выступило ответом на поиски эффективных современных образовательных технологий, сочетающих в себе достижения традиционной формы обучения иностранному языку и возможности современных технических ресурсов, и позволило расширить географию и количество потребителей российского языкового образования.

Феномен смешанного обучения в научном сообществе уже ни для кого не нов, что обнаруживается значительным объемом исследований этой темы.

Концепция смешанного обучения, или *blended learning*, впервые была представлена американскими учеными К. Дж. Бонк и Ч. Р. Грэхем в конце последнего десятилетия прошлого столетия в научном труде «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты». Под смешанным обучением они определяли интеграцию обучения с учителем «лицом к лицу» и применения компьютерных и информационных технологий. Смешанное обучение они рассматривали как способ поднятия мотивации студентов к обучению, механизм ускорения процесса обучения и средство повышения самостоятельности студентов в учебной деятельности [18, р. 216].

Е. И. Чикрова и Е. М. Зорина дают следующее определение смешанному обучению: «образовательный подход, который комбинирует обучение с участием преподавателя и онлайн-обучение, а также предполагает элементы самостоятельного контроля студентов способа, времени, места и темпа обучения» [17, с. 355].

По мнению В. С. Кашпаровой и В. Ю. Сеницына, смешанное обучение представляет собой интегрированный подход в преподавании, в рамках которого объединяют все преимущества традиционного и онлайн-обучения. Кроме того, смешанное обучение дает возможность обеспечить индивидуальный подход к каждому отдельному студенту и развить у него навыки самостоятельной работы. В рамках смешанного обучения можно использовать ряд разнообразных образовательных инструментов, а гибкий подход к их выбору позволяет оптимизировать процесс обучения при снижении финансовых затрат, делая образование более качественным [4, с. 90].

Л. И. Печинская утверждает, что в широком смысле смешанное обучение – это любой опыт обучения, в котором были объединены две или более образовательных технологий [7, с. 80].

Однако в нашем исследовании мы придерживаемся более узкого определения, где смешанное обучение определяется как интеграция онлайн- и офлайн-обучения.

Как мы уже отметили, смешанное обучение сочетает в себе преимущества традиционного и онлайн-обучения. В этой связи важно заметить, что смешанное обучение помогает решить проблему экзюции, т. е. забывания ранее изученного материала и сформированных навыков и умений, которая характерна при онлайн-обучении. Кроме того, в полном онлайн-обучении невозможно использование целого ряда педагогических приемов, которые требуют активного взаимодействия между преподавателем и студентами, что, однако, в полной мере обеспечивается при смешанном обучении [17, с. 357].

Многие ученые выделяют целый ряд преимуществ смешанного обучения над традиционным.

Согласно точке зрения О. Ребрина и его коллег, смешанное обучение представляет собой оптимальное сочетание методов и форм обучения. Для обеспечения смешанного обучения крайне важно подготовить методические материалы, которые могут быть изучены студентами в рамках самостоятельной учебной деятельности. Особым требованием к этим материалам является то, что они должны быть ориентированы на разные уровни подготовки и способности студентов, чтобы обеспечить эффективность обучения для каждого отдельного учащегося. Для реализации смешанного обучения крайне необходима разработка соответствующей системы оценивания, которая будет сочетать в себе оценку работы студентов в синхронном и асинхронном режимах [8, с. 70].

Отмеченные ученые также добавляют, что внедрение смешанного обучения требует обязательно придерживаться следующих принципов:

1. Построение характерной и подходящей к специфике дисциплины модели обучения с постановкой конкретной цели, выраженной в результате обучения.
2. Обеспечение индивидуального подхода к каждому студенту.
3. Организация асинхронного режима работы, позволяющего расширить географические и временные рамки образовательного пространства.
4. Внедрение продуктивных методов обучения, в том числе: проектного метода,

исследовательского метода, групповых дискуссий, мозгового штурма, деловых и имитативных игр и т. п.

5. Введение комплексной системы контроля и самоконтроля (в идеале – автоматизированного) на всех этапах обучения.

6. Открытая электронно-методическая база, обеспечивающая достаточное количество материалов для самостоятельного обучения.

7. Обеспечение интегрированного проведения занятий в онлайн- (консультации, форумы и т. д.) и офлайн-режимах (аудиторные и практические занятия).

8. Обязательное повышение ИКТ-компетенций (компетенций, обусловленных умением применять информационно-коммуникационные технологии) у преподавателя [8, с. 71].

Кроме того, М. И. Лебедева отмечает, что в рамках смешанного обучения онлайн- и офлайн-работа должны быть взаимообусловленными, взаимосвязанными и соединяться в единое и логичное целое [5, с. 60].

В рамках исследования смешанного обучения важно отметить, что существует ряд синонимичных терминов, таких как обучение с помощью средств информационно-коммуникационных технологий, гибридное обучение, онлайн-обучение, веб-расширенное обучение, дистанционное обучение. В целом все эти термины подразумевают различное соотношение обучения с помощью ИКТ.

Обучение с помощью средств ИКТ предполагает передачу учебной информации студентам в объеме выше 79%, а смешанное обучение – менее 79% [17, с. 356].

В ст. 16 Федерального закона РФ № 273 были разведены понятия электронного и дистанционного обучения:

1. Электронное обучение (ЭО) – это учебный процесс с использованием цифровой информации и соответствующих технических средств, которые обеспечивают к ней доступ и

общение преподавателя и обучаемых.

2. Дистанционное обучение (ДО) – это учебный процесс, во время которого студенты и преподаватель находятся на расстоянии друг от друга и взаимодействуют с помощью информационно-телекоммуникационных систем, в первую очередь сети Интернет [10, с. 72].

Другими словами, электронное обучение не обязательно должно быть дистанционным.

Кроме того, совместная работа может быть организована в двух формах: синхронной, т. е. «здесь и сейчас», когда преподаватель и студенты одновременно подключаются к онлайн-обучению, и асинхронной, когда студенты работают по подготовленным материалам без участия преподавателя.

Б. Томлинсон и К. Виттейкер в своем труде «Смешанное обучение в преподавании английского языка: разработка и реализация курса» предложили следующую классификацию видов электронного обучения:

– Веб-расширенное обучение: предполагает минимальное применение онлайн-инструментов, которое сводится к публикации информации о курсе и программе.

– Смешанное обучение (blended learning): подразумевает онлайн-деятельность до 45% объема от всех видов работы.

– Гибридное обучение (hybrid learning), подразумевающее деятельность в режиме онлайн от 45% до 80%.

– Дистанционное обучение, дистанционная форма образования, где онлайн-деятельность занимает более 80% от общего объема учебной деятельности [19, р. 124–128].

И. Н. Семенова и А. В. Слепухин разграничили понятия традиционного, смешанного, дистанционного и электронного обучения по двум критериям: педагогической коммуникации (непосредственной, смешанной, опосредованной) и объему применения электронных средств (см. рис. 1) [9, с. 69].

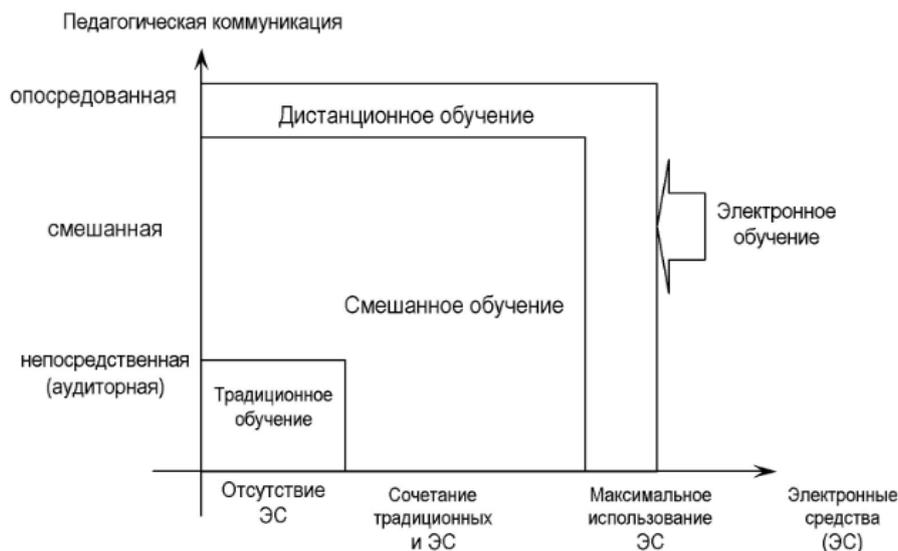


Рис. 1. Соотношение понятий традиционного, смешанного, дистанционного и электронного обучения

Из рисунка видно, что электронное обучение – это обучение, в котором используют электронные средства. При традиционном обучении не применяются электронные средства и педагогическая коммуникация непосредственна, когда в смешанном и дистанционном обучении она, соответственно, смешанная (непосредственная и опосредованная), в первом случае и во втором – полностью опосредованная. При дистанционном обучении характерно максимальное использование электронных средств.

Е. И. Чиркова и Е. М. Зорина провели сравнительный анализ смешанного обучения и полного онлайн-обучения и пришли к следующим выводам:

1. В онлайн-обучении невозможно осуществление активного взаимодействия участников образовательного пространства, что доступно при смешанном обучении.

2. В онлайн-обучении преподаватель играет значительно меньшую роль, что негативно сказывается на академических результатах студентов, поскольку отсутствие реального педагога делает невозможным оказание дополнительной помощи обучаемым по сложным вопросам, которые возникли в процессе их самостоятельного обучения.

3. Онлайн-обучение делает невозможным обеспечение интерактивности, т. е. обучающиеся не могут активно участвовать в учебном процессе, например задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным разделам и фрагментам учебного материала, взаимодействовать с другими студентами и т. д. [17, с. 356].

В рамках применения смешанного обучения был разработан целый спектр учебных моделей. Отметим, что в зарубежной практике наиболее часто используемыми

являются следующие:

1. Модель «Face to Face Driver». Большая часть учебного времени проводится в аудитории под руководством преподавателя. Дополнительно к общей учебной программе используют электронное обучение, которое организовывается в рамках занятия за компьютерами.

2. Модель «Rotation». В рамках данной модели учебная программа поделена на два слагаемых: индивидуальное электронное обучение и аудиторные занятия с преподавателем.

3. Модель «Flex». Большая часть времени отведена на работу посредством электронных технологий, преподаватель координирует каждого отдельного студента. Аудиторные встречи направлены на решение возникших у студентов в процессе самостоятельного обучения вопросов. Консультации бывают групповые и индивидуальные.

4. Модель «Online Lab». Обучение полностью электронное, организовано в компьютерном кабинете. Студенты могут прийти на традиционное офлайн-занятие с преподавателем для консультации по вопросам, возникшим в образовательном процессе.

5. Модель «Selfblend». Студенты могут дополнить свой основной учебный курс дополнительными интересующими их курсами. Они получают к ним доступ не только в своем учебном заведении, но и в других.

6. Модель «Online Driver». Большая часть учебных часов отведена на работу с электронными ресурсами информации. Встречи с преподавателем в аудиторном формате проводятся периодически и обязательны для посещения. Встречи бывают в виде бесед, консультаций, экзаменов и т. п. в рамках учебной программы [9, с. 70].

В российской практике наиболее популярны следующие:

лярными моделями смешанного обучения являются:

1. Модель «Перевернутый класс»: смещает акцент учебной деятельности на самостоятельную работу студента по изучению того или иного материала. В рамках этой модели подразумевается совмещение очного и дистанционного форматов обучения. В целом передача знаний завершается еще до начала занятий, учащиеся самостоятельно изучают теоретический материал по грамматике по видеолекциям до урока; большая часть времени работы в классе используется для ответов на возникшие при самообучении вопросы, выполнения практических задач и взаимодействия между преподавателем и студентами.

2. Модель «Ротация станций»: предполагает деление рабочей аудитории на несколько зон – работа с преподавателем, проектная работа, онлайн-обучение и т. д. Студенты делятся на несколько небольших групп и в течение одного урока по очереди проходят через все рабочие зоны.

3. Модель «Ротация лабораторий»: студенты работают непосредственно в аудитории с преподавателем, но каждый за своим компьютером. У каждого студента собственный проект, над которым он работает.

4. Гибкая модель является самой сложной в плане реализации, поскольку требует особых условий. Студенты в рамках данной модели работают в аудитории, где есть преподаватель. У каждого студента есть доступ к собственному мобильному устройству или компьютеру. Также в аудитории постоянно образуются мини-группы из студентов, которые совместно решают поставленные учебные задачи [9, с. 60–61].

В. Чжан и Л. Е. Веснина разработали и внедрили в реальную практику авторскую, основанную на «перевернутом классе» модель смешанного обучения грамматике русского языка в рамках реализации программы «Русский язык как иностранный» и пришли к выводу, что смешанное обучение решает ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги при традиционном обучении:

- недостаточное внимание к реальному коммуникативному языковому материалу и практике работы с ним, что обусловлено высокой теоретичностью грамматики русского языка;

- недостаточное внимание к разноразной подготовке студентов и неравным языковым способностям, что приводит к недостаточному развитию более способных и подготовленных студентов и чрезмерной нагрузке на менее развитых и подготовленных обучаемых;

- несовершенная система оценки учебной деятельности, поскольку акцент оцени-

вания направлен на конечный результат обучения и полностью игнорирует деятельность студентов в течение всего учебного процесса [13].

М. Ю. Лебедева в рамках своего исследования выделила дидактические преимущества смешанного обучения иностранному языку:

- гибкость (время, место, темп);
- компенсация недостатка аудиторных часов;
- нацеленность на воспитание «активного студента»;
- возможности индивидуализации обучения;
- студентоцентричность;
- повышение эффективности очных занятий;
- удобство в измерении и анализе результатов и др.;
- повышение учебной мотивации студентов [5, с. 62].

Важно отметить, что на современном этапе процесс внедрения смешанного обучения в образовательной среде сталкивается с определенными проблемами. Одной из ключевых проблем является недостаточная ИКТ-компетентность педагогов, а в некоторых случаях и их нежелание повышать ее. Следующая проблема – недостаточное технологическое обеспечение вуза, поскольку закупка необходимых компьютеров и других технических средств представляет собой большую статью расходов. И не последнее место занимает проблема недостаточно развитой или отсутствующей электронно-методической базы университета, так как это тоже требует от преподавательского состава дополнительной методической работы и от информационно-технического департамента – организации бесперебойного и многофункционального онлайн-портала для комфортного использования студентами и преподавателями. И, конечно, серьезной проблемой в реализации смешанного обучения является нежелание студентов брать на себя ответственность за процесс и результаты обучения. Также отмечаются жесткие учебные планы, которые значительно ограничивают возможности внедрения смешанного обучения [14, с. 82; 17, с. 56; 18].

М. Ю. Лебедева выделила проблемы внедрения смешанного обучения русскому языку как иностранному, среди них ключевыми, на наш взгляд, являются следующие:

- недостаточная ИКТ-компетентность педагогов;
- недостаток качественных методических онлайн-ресурсов по РКИ, обеспечивающих смешанное обучение;
- отсутствие опыта во внедрении онлайн-ресурсов в работу, незнание моделей

смешанного обучения;

– отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы с онлайн-ресурсами и технологиями, слабая мотивация к самостоятельной учебной деятельности [5, с. 60].

В рамках обучения русскому языку грамматика занимает центральное место, поскольку без знания языковых паттернов изучаемого языка коммуникация на нем представляется невозможной. При обучении грамматике русского языка у студентов особую сложность вызывают глаголы движения, которые являются одной из концептуальным тем на уровнях А2, В1 и В2.

Первому упоминанию глаголов движения научное сообщество обязано М. В. Ломоносову. Он также выделил несколько видовых пар: «бегаю – бегу», «летаю – лечу», «плаваю – плыву» [2, с. 62].

Глаголы движения – это глаголы, которые передают идею и способ перемещения в пространстве. На сегодняшний день в научном сообществе известны 18 пар глаголов движения, выражающих однонаправленность/разнонаправленность, или некротности/кротности: *идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, нести – носить, нести – возить, вестись – водиться, брести – бродить, гнать – гонять, гнаться – гоняться, катить – катать, катиться – кататься, лезть – лазить (лазять), ползти – ползать, тащить – таскать* [3, с. 157].

В русском языке глаголы движения подразделяются на однонаправленные и двунаправленные, или определенные и неопределенные, моторно-кротные и моторно-некротные, или определенно-направленные и неопределенно-направленные, или однонаправленные и неоднаправленные [1, с. 34]. Однонаправленные глаголы – это глаголы, обозначающие перемещение в одном направлении, а разнонаправленные глаголы – это глаголы, обозначающие перемещение в различных направлениях. Например, «идти» – однонаправленный глагол, «ходить» – разнонаправленный глагол.

Глаголы движения в русском и китайском языках бывают переходными. Кроме того, имеющиеся в русском языке переходные глаголы полностью совпадают с их китайскими эквивалентами. Переходность глагола определяется возможностью примыкания к нему дополнения, таким образом, переходные глаголы – это глаголы, которые могут присоединять прямое дополнение [6, с. 611].

Глаголы движения бывают также префиксальными. В настоящее время с видовыми парами глаголов движения взаимо-

действуют около 20 продуктивных приставок: в-, вз-, вы-, за-, из-, до-, над-, недо-, на-, от-, пере-, под-, по-, про-, при-, у-, с-, раз-.

Кроме того, в русском языке глаголы бывают несовершенного и совершенного вида. Глаголы несовершенного вида отвечают на вопрос «Что делать?», а глаголы совершенного вида отвечают на вопрос «Что сделать?». Бесприставочные глаголы движения представляют собой глаголы несовершенного вида: *идти, ехать, бежать, лететь, плыть, ползти, лезть, катать, гнать, бродить, ходить, ездить, бегать, летать, плавать* и др. [6, с. 612].

По нашему мнению, применение смешанного обучения глаголам движения русского языка может быть эффективным при соблюдении определенных условий. Опираясь на опыт внедрения смешанного обучения грамматике русского языка в китайском вузе, проведенного В. Чжан, мы предлагаем следующую технологию смешанного обучения глаголам русского языка в иностранной аудитории: основу смешанного обучения представляет модель «перевернутый класс», т. е. студенты осваивают фундаментальную теоретическую базу самостоятельно, с применением электронных средств до непосредственной очной встречи с преподавателем.

В целом урок рассматривается как совокупность трех этапов: первый – доурочный, где студенты в асинхронном режиме, используя ИКТ, изучают сущность глаголов движения, их категории вида, возвратности, переходности, а также приставочные и бесприставочные глаголы; второй – урочный, где обучаемые встречаются с преподавателем в аудитории в формате «face to face», разбирают все возникшие в процессе самостоятельного обучения вопросы и вторую часть занятия уделяют развитию практических навыков, интерактивным видам работы, изучению культурологического материал по теме «Глаголы движения» и т. д.; третий – постурочный, где студенты выполняют задания, направленные на подведение итогов их учебной деятельности, рефлексиируют над своими ошибками и успехами, делают творческие задания, в которых пытаются резюмировать полученные знания по теме.

Представим технологию смешанного обучения на примере изучения темы «Префиксальные глаголы движения». На первом этапе самостоятельной подготовки преподаватель готовит микровидео, в которых освещает основную теоретическую информацию о префиксальных глаголах движения, и дополняет его небольшим мультфильмом, где главный герой выполняет те или иные действия, демонстрирующие значение тех их иных префиксов. Например:

«Маша *переходит* дорогу» (изображение переходящего через дорогу человека), «Маша *отходит* от собаки» (изображение удалившегося человека от собаки) и т. д. Студенты осваивают тип управления в словосочетании при употреблении тех или

иных глаголов движения.

Микровидео сопровождается заданием на запоминание и автоматизированное использование предлогов, которые следуют после употребления тех или иных префиксальных глаголов (см. рис. 2).

Упражнение 1. Напишите глаголы движения с префиксами **пере-** вместо точек

1. Я уверен, что смогу ... через реку. 2. На пешеходном переходе много людей ... дорогу. 3. Моя семья ... в другой город, поэтому я ... в другую школу. 4. Не могли бы ли вы ... ваши вещи в комнату для багажа? 5. Лиля и Таня ... кровати в другой угол, и в комнате появилось много свободного места. 6. Мне не нравилась моя группа, поэтому меня ... в другую. 7. Когда мы решили поменять квартиру, наш друг помог нам ... все вещи. 8. В этом месте совершенно нет травы, ... коров на другое место. 9. Машина вдруг сломалась посреди дороги, поэтому мы ... её на обочину. 10. Недавно мы стали свидетелями, как кто-то ... через забор на чужую территорию. 11. Мои друзья и я всегда ... пожилых людей через дорогу. 12. Я совершенно не успею приехать вовремя, мы может ... нашу встречу на час?

Рис. 2. Пример заданий после микровидео

После выполнения заданий студентам представляется для выполнения предвари-

тельный тест, оценивающий степень усвоения ими нового материала (см. рис. 3).

Задание 1. Напишите глаголы движения с нужными префиксами вместо точек

1. Вчера ко мне ... друг, мы весь вечер вспоминали детство. 2. Ты можешь ... на забор и посмотреть, что там происходит? 3. Дорогие студенты, конференция закончена, можете ... по домам! 4. Как только мы услышали шум, в коридор сразу ... все студенты с этого этажа. 5. Ну ты губу ..., кто даст тебе миллион долларов просто так?! 6. Пожалуйста, ... этот документ на подпись директору. 7. Мы ... с этой лекции много полезных знаний. 8. Зачем ты ... с собой все эти вещи? Они тебе не понадобятся. 9. Он ... из кармана кошелек и расплатился с продавцом. 10. Ах, как бы мне хотелось, чтобы меня ... за границу. 11. Он ... из кабинета стрелой, как только прочитал сообщение. 12. Надеюсь, вы помиритесь и снова ... с Татьяной, вы очень красивая пара.

Рис. 3. Пример задания для предварительного теста

Студенты выполняют предварительное тестирование и ведут записи о возникших у них сложностях в процессе самостоятельной работы.

Преподаватель также заранее создает беседу в любой удобной ему и студентам социальной сети, где студенты могут во время самостоятельной деятельности адресовать друг другу и преподавателю появившийся у

них вопрос. Наряду с созданием группового чата можно также организовать онлайн-форум, на котором будут фиксироваться все заданные опросы, которые потом студенты могут найти вместе с ответами с помощью поисковых инструментов. Этот подход обеспечит сокращение нагрузки на преподавателя и ускорение самостоятельной работы учащихся.

Преподаватель также заранее дает студентам индивидуальные задания культурологического характера, в том числе прочтение статей и подготовка докладов на определенные темы, например: переносное значение префиксальных глаголов движения, фразеологизмы с глаголами движения, сравнение употребления тех или иных глаголов движения в русском языке и родном языке обучаемых и т. п.

На втором этапе – очном занятии – преподаватель, уже проанализировав возникшие у студентов вопросы, организует первую половину урока таким образом, чтобы ответить на них и перейти к практическим интерактивным заданиям, например: имитировать ситуацию, где один студент спрашивает другого, как пройти к кинотеатру, вокзалу и т. п., а второй рассказывает подробный маршрут. В рамках второй части аудиторного занятия студенты представляют подготовленные заранее доклады и обсуждают в группах.

На третьем этапе – после урока – студенты выполняют дополнительные задания на закрепление полученных знаний и финальные тестирования, а также с творческим индивидуальным подходом готовят отчет об изученном материале. Отчет должен быть представлен в виде небольшого видео, где обучаемый резюмирует результаты своей работы по данной теме, в том числе свои трудности и наиболее интересный для него материал, и ментальной карты, в которой фиксируется ключевая информация по изученной теме.

Отметим, что такой формат работы является энерго- и времязатратным только на начальном этапе, поскольку после формирования электронно-методической базы педагогу можно при последующем ее использовании с другими группами студентов только дополнять и обновлять.

Мы также предлагаем следующие рекомендации по решению выделенных проблем внедрения смешанного обучения РКИ в вузах:

1. Для решения проблемы недостаточной ИКТ-компетентности педагогов мы предлагаем руководству кафедры или уни-

верситета организовывать регулярные и обязательные курсы по повышению ИКТ-компетентности преподавателей.

2. Для решения проблемы недостатка качественных методических онлайн-ресурсов по РКИ мы рекомендуем преподавательскому коллективу самостоятельно начать работу по созданию электронной учебно-методической базы, которую необходимо ежегодно пополнять. Так будет обеспечена непрерывность ее модернизации и наполнения.

3. После решения проблемы отсутствия опыта во внедрении онлайн-ресурсов в работу и незнания моделей смешанного обучения мы рекомендуем обратиться к уже имеющемуся зарубежному опыту, который освещен в ряде научных трудов. Мы также убеждены, что предложенная В. Чжан технология смешанного обучения РКИ может послужить внушительной и достаточной методической базой для внедрения в российских вузах.

4. Проблему отсутствия у студентов навыков самостоятельной работы с онлайн-ресурсами и технологиями мы предлагаем решить с помощью постепенного внедрения элементов смешанного обучения, что позволит им систематично адаптироваться к такой форме работы и взаимодействия с преподавателем.

5. Проблему, обусловленную слабой мотивацией студентов к самостоятельной учебной деятельности, мы рекомендуем решить благодаря применению в работе интересных и современных материалов, творческих и интерактивных видов деятельности.

Таким образом, смешанное обучение русскому языку как иностранному – это комплексный подход, который позволяет интегрировать преимущества традиционной и электронной форм обучения, обеспечить ориентированность на требования каждого отдельного студента, сместить акцент с пассивного получения теоретического материала на практико-направленную, творческую, интерактивную деятельность, а также изменить роль преподавателя с ментора на консультанта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А. В. Грамматическое значение и смысл / А. В. Бондаренко. – М. : Русский язык, 1978. – 175 с. – Текст : непосредственный.
2. Гак, В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 763 с. – Текст : непосредственный.
3. Кондрашова, Н. В. Русские префиксальные глаголы движения и методика их преподавания иностранным студентам / Н. В. Кондрашова, А. В. Окерешко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60 (1). – С. 157–160.
4. Кашпарова, В. С. О практике использования смешанного обучения / В. С. Кашпарова, В. Ю. Синицын. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 89–92.

5. Лебедева, М. Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы / М. Ю. Лебедева. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 5 (66). – С. 59–65.
6. Мокрищева, В. С. Успешность усвоения китайскими студентами глаголов движения как компонента содержания обучения РКИ (на примере отсроченного тестового опроса) / В. С. Мокрищева. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 6. – С. 609–616.
7. Печинская, Л. И. Проблемы смешанного обучения в высшем образовании / Л. И. Печинская. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2012. – № 1 (15). – С. 79–83.
8. Ребрин, О. Смешанное обучение / О. Ребрин, И. Шолина, А. Сысков. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 68–72.
9. Семенова, И. Н. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 68–74.
10. Уразбакова, У. Т. Проблемы смешанного обучения в современном образовании / У. Т. Уразбакова, С. К. Айдарбекова, Т. К. Урматова [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2021. – № 10-3 (113). – С. 70–72.
11. Чжан, В. Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 149–160.
12. Чжан, В. Онлайн-обучение практической грамматике русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Русистика. – 2020. – Т. 18, № 4. – С. 383–408.
13. Чжан, В. Применение метода смешанного обучения на основе микрообучения в преподавании русского языка в университете Китая (на примере предмета «Русская практическая грамматика») / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 101–110.
14. Чжан, В. Исследование возможностей применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. – № 2 (165). – С. 79–89.
15. Чжан, В. Исследование по разработке смешанной модели обучения в китайских университетах / В. Чжан. – Текст : непосредственный // Сборник II Костомаровского форума «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие» / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – 2022. – С. 1167–1171.
16. Чжан, В. Смешанное обучение русскому языку в китайском вузе: освоение грамматики на базовом уровне : дис. ... канд. пед. наук / Чжан Вэй. – Екатеринбург, 2023. – 246 с. – Текст : непосредственный.
17. Чиркова, Е. И. Использование смешанных опор в смешанном обучении / Е. И. Чиркова, Е. М. Зорина. – Текст : непосредственный // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 4 (77). – С. 55–61.
18. Bonk, C. J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – John Wiley & Sons publish house, 2005. – 624 p. – Text : immediate.
19. Tomlinson, B. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson, C. Whittaker. – London : British Council, 2013. – 252 p. – Text : immediate.

REFERENCES

1. Bondarko, A. V. (1978). *Grammaticheskoe znachenie i smysl* [Grammatical Meaning and Meaning]. Moscow, Russkii yazyk. 175 p.
2. Gak, V. G. (1998). *Yazykovye preobrazovaniya* [Language Transformations]. Moscow, Yazyki russkoi kul'tury. 763 p.
3. Kondrashova, N. V., Okereshko, A. V. (2018). Russkie prefiks'al'nye glagoly dvizheniya i metodika ikh prepodavaniya inostrannym studentam [Russian Prefixed Verbs of Motion and Methods of Teaching Them to Foreign Students]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 60 (1), pp. 157–160.
4. Kashparova, V. S., Sinitsyn, V. Yu. (2013). O praktike ispol'zovaniya smeshannogo obucheniya [About the Practice of Using Blended Learning]. In *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. No. 10, pp. 89–92.
5. Lebedeva, M. Yu. (2016). Smeshannoe obuchenie RKI: ogranicheniya, modeli realizatsii i perspektivy [RFL Blended Learning: Limitations, Implementation Models and Perspectives]. In *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. No. 5 (66), pp. 59–65.
6. Mokrishcheva, V. S. (2022). Uspeshnost' usvoeniya kitaiskimi studentami glagolov dvizheniya kak komponenta soderzhaniya obucheniya RKI (na primere otsrochennogo testovogo oprosa) [The Success of Chinese Students' Mastering of the Verbs of Motion as a Component of the Content of Teaching Russian as a Foreign Language (on the Example of a Delayed Test Survey)]. In *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. No. 6, pp. 609–616.
7. Pechinskaya, L. I. (2012). Problemy smeshannogo obucheniya v vysshem obrazovanii [Problems of Blended Learning in Higher Education]. In *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. No. 1 (15), pp. 79–83.
8. Rebrin, O., Sholina, I., Syskov, A. (2005). Smeshannoe obuchenie [Blended Learning]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 68–72.
9. Semenova, I. N., Slepukhin, A. V. (2014). Didakticheskii konstruktor dlya proektirovaniya modelei elektronno-go, distantsionnogo i smeshannogo obucheniya v vuze [Didactic Constructor for Designing Models of Electronic, Distance and Blended Learning at the University]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 68–74.
10. Urazbakova, U. T., Aidarbekova, S. K., Urmatova, T. K. et al. (2021). Problemy smeshannogo obucheniya v sovremennom obrazovanii [Problems of Blended Learning in Modern Education]. In *Vestnik nauki i obrazovaniya*. No. 10-3 (113), pp. 70–72.

11. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2022). Model' smeshannogo obucheniya russkoi grammatike v kitaiskom vuze [Model of Blended Learning of Russian Grammar in a Chinese University]. In *Filologicheskii klass*. Vol. 27. No. 2, pp. 149–160.
12. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2020). Onlain-obuchenie prakticheskoi grammatike russkogo yazyka v vuze Kitaya v usloviyakh epidemii [Online Teaching of Practical Russian Grammar at a Chinese University in the Context of an Epidemic]. In *Rusistika*. Vol. 18. No. 4, pp. 383–408.
13. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2021). Primenenie metoda smeshannogo obucheniya na osnove mikroobucheniya v prepodavanii russkogo yazyka v universitete Kitaya (na primere predmeta «Russkaya prakticheskaya grammatika») [Application of the Method of Blended Learning Based on Microlearning in the Teaching of the Russian Language at the University of China (on the Example of the Subject “Russian Practical Grammar”)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 101–110.
14. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2022). Issledovanie vozmozhnostei primeneniya reformy smeshannogo obucheniya v protsesse prepodavaniya kursa grammatiki russkogo yazyka v vuzakh Kitaya [Study of the Possibilities of Applying the Reform of Blended Learning in the Process of Teaching the Course of Russian Grammar in Chinese Universities]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. Filologicheskie nauki*. No. 2 (165), pp. 79–89.
15. Zhang, W. (2022). Issledovanie po razrabotke smeshannoi modeli obucheniya v kitaiskikh universitetakh [Research on the Development of a Blended Learning Model in Chinese Universities]. In *Sbornik II Kostomarovskogo foruma «Slavyanskaya kul'tura: istoki, traditsii, vzaimodeistvie»*, pp. 1167–1171.
16. Zhang, W. (2023). *Smeshannoe obuchenie russkomu yazyku v kitaiskom vuze: osvoenie grammatiki na bazovom urovne* [Blended Learning of the Russian Language in a Chinese University: Mastering Grammar at a Basic Level]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 246 p.
17. Chirkova, E. I., Zorina, E. M. (2017). Ispol'zovanie smeshannykh opor v smeshannom obuchenii [Using Mixed Supports in Blended Learning]. In *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. No. 4 (77), pp. 55–61.
18. Bonk, C. J., Graham, C. R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons publish house. 624 p.
19. Tomlinson, B., Whittaker, C. (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London, British Council. 252 p.

Пачикова Людмила Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой права, экономики и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rachikova49@mail.ru

Мальчукова Надежда Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, Государственный аграрный университет Северного Зауралья; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Республики, 7; e-mail: Npescova06@yandex.ru

Куликова Светлана Васильевна,

старший преподаватель кафедры математики и информатики, Государственный аграрный университет Северного Зауралья; 625003, г. Тюмень, ул. Республики, 7; e-mail: s.culickova2010@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: математика; методика преподавания математики; методика математики в вузе; учебная мотивация; контекстное обучение; студенты; подготовка инженеров; технические дисциплины; критическое мышление; математическая грамотность

АННОТАЦИЯ. В данной статье приведено педагогическое исследование в виде практического опыта по повышению мотивации к изучению математики у обучающихся по инженерным направлениям подготовки аграрного профиля. У первокурсников отсутствует понимание необходимости изучения математики как универсальной базовой науки, ее практической значимости в будущей профессиональной деятельности. Бывшие школьники обладают математической тревожностью, что является блокирующим фактором для познания математики. Отсюда возникает проблема: как мотивировать слабо подготовленных абитуриентов к изучению математики? Роль математики для будущих инженеров заключается в развитии инженерного мышления и подготовке их к восприятию теоретического и практического материала профильных технических дисциплин.

В исследовании приняли участие 143 обучающихся трех направлений подготовки инженерного профиля. Были поставлены следующие задачи: 1) повысить мотивацию к изучению математики и снизить порог математической тревожности у обучающихся первых курсов; 2) подготовить обучающихся к восприятию математики как междисциплинарной науки и фундамента инженерных наук посредством контекстного обучения; 3) показать обучающимся неформализованность математических задач.

Методология педагогического исследования представляет собой систему включения следующих позиций:

- изучение источников развития педагогического знания (Л. М. Фридман, Я. И. Груденов, А. К. Маркова, Л. Д. Кудрявцев, Л. А. Ясюкова и др.);
- главная функция: методы определения стратегии научного познания, направленные и предопределяющие основной путь достижения конкретной цели;
- основные подходы: системный, практико-ориентированный, деятельностный;
- статья содержит педагогическое исследование в виде практической опытно-поисковой работы по повышению мотивации к изучению математики у обучающихся по инженерным направлениям подготовки аграрного профиля;
- выделены проблема, объект (педагогический процесс), предмет (преподавание математики обучающимися инженерных направлений подготовки), цель и поставлены задачи исследования;
- методами исследования являются опросы, наблюдения, сравнения, эксперимент, предварительные исследования, заключительные исследования, моделирование при прочих равных условиях и др.;
- результаты исследования представлены в поэтапных выводах и в выводах заключительной части статьи.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пачикова, Л. П. Повышение мотивации к изучению математики у будущих инженеров аграрного профиля / Л. П. Пачикова, Н. Н. Мальчукова, С. В. Куликова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 94–102.

Pachikova Lyudmila Petrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Law, Economics and Its Teaching Methodology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Malchukova Nadezhda Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University, Tyumen, Russia

Kulikova Svetlana Vasilyevna,

Senior Lecturer of Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University, Tyumen, Russia

INCREASING OF MOTIVATION TO STUDY MATHEMATICS FROM FUTURE AGRICULTURAL ENGINEERS

KEYWORDS: mathematics; methods of teaching mathematics; methodology of mathematics at the university; learning motivation; contextual learning; students; training of engineers; technical disciplines; critical thinking; mathematical literacy

ABSTRACT. This article presents a pedagogical study in the form of practical experience to increase motivation to study mathematics among students in engineering areas of agricultural profile training. 1st year students lack an understanding of the need to study mathematics as a universal basic science, its practical significance in future professional activity. Former schoolchildren have mathematical anxiety, which is a blocking factor for learning mathematics. Hence the problem arises: how to motivate poorly prepared applicants to study mathematics? The role of mathematics for future engineers is to develop engineering thinking and prepare them for the perception of theoretical and practical material of specialized technical disciplines. Hence the problem arises: how to motivate poorly prepared applicants to study mathematics? The role of mathematics for future engineers is to develop engineering thinking and prepare them for the perception of theoretical and practical material of specialized technical disciplines.

The study involved 143 students in three areas of engineering training. The following tasks were set: 1) to increase motivation to study mathematics and reduce the threshold of mathematical anxiety among 1st year students; 2) to training students for the perception of mathematics as an interdisciplinary science and the foundation of engineering sciences through contextual learning; 3) to show students the informality of mathematical problems.

The methodology of pedagogical research is a system of including the following positions:

– study of the sources of development of pedagogical knowledge (L. M. Fridman, Ya. I. Grudenov, A. K. Markova, L. D. Kudryavtsev, L. A. Yasyukova, etc.);

– main function: methods for determining the strategy of scientific knowledge, directed and pre-determining the main way to achieve a specific goal;

– main approaches: systemic, practice-oriented, activity-based;

– the article contains a pedagogical study in the form of practical experimental and search work to increase the motivation to study mathematics among students in engineering areas of agricultural training;

– the problem, the object (pedagogical process), the subject (teaching mathematics to students of engineering areas of training), the purpose and objectives of the study are identified;

– research methods are surveys, observations, comparisons, experiment, preliminary studies, final studies, modeling, all other things being equal, etc.;

– the results of the study are presented in the step-by-step conclusions and in the conclusions of the final part of the article.

FOR CITATION: Pachikova, L. P., Malchukova, N. N., Kulikova, S. V. (2023). Increasing of Motivation to Study Mathematics from Future Agricultural Engineers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 94–102.

2020 год внес серьезные коррективы в жизнь не только Российской Федерации, но и всего мира в целом. Многие отрасли, успешно работающие до 2020 года, с началом пандемии COVID-19 потерпели существенный урон, такие как туристическая сфера, авиаперевозки, ресторанный бизнес и др. В отличие от этих секторов отечественной экономики агропромышленный комплекс в этот период не только сохранил темпы роста, но и показал стабильность развития. Это говорит о больших резервах и потенциале возможностей сельского хозяйства.

Курс, взятый правительством нашей страны на цифровизацию экономики, непосредственным образом коснулся агропромышленного комплекса России. Поэтому сельское хозяйство как никогда нуждается в компетентных специалистах, владеющих новыми знаниями и способных внедрять в сельскохозяйственное производство наукоемкие технологии [4].

Для повышения уровня компетентности специалиста необходима его внутренняя мотивация, которая является наиболее значимой и определяется рядом внешних мотиваций (степень осознанности и ясности объекта мотивации, ожидаемый результат, проблемный характер, самостоятельность,

привлекательность объекта, регулярность, адекватность служебной аттестации) [14]. Задача любого вуза – повысить конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда, а для этого необходимо помочь выпускнику стать компетентным в решении различных задач будущей профессиональной деятельности. Компетентность современного специалиста формируется благодаря многим факторам, в том числе системным фундаментальным знаниям. В состав базовых фундаментальных наук для будущих инженеров аграрного профиля входят математические дисциплины.

Роль математики в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста несомненна. Многие исследователи считают математику важным способом развития человеческого общества. Л. А. Ясюкова рассматривает математику как мощнейший инструмент развития человеческого мышления, благодаря которому и развивается, в частности, абстрактное мышление [10]. Математика оказала значительное влияние на все сферы интеллектуального развития общества, доказала, что является не только универсальным языком науки, но и совершенным методом исследования. Эти обстоятельства определяют цен-

тральное место математики как учебной дисциплины в системе образования [7].

Последние десятилетия вузовское общество волнует снижение уровня математической подготовки абитуриентов, что осложняет их обучение в вузе. В. И. Токтарова и С. Н. Федорова видят причины, препятствующие эффективному продолжению образования в высшей школе, в следующем: несформированность базовой логической культуры; недостаточное владение алгебраическими и геометрическими знаниями; неумение проводить анализ условий задачи, осуществлять поиск путей ее решения, неумение применять стандартные алгоритмы в измененной ситуации; неумение находить и исправлять ошибки в собственных рассуждениях и алгебраических вычислениях и преобразованиях [7].

Необходимой составляющей математической подготовки в вузе является формирование критического мышления. Для успешного развития критического мышления важно понимать, что процесс обучения должен включать в себя производственные и образовательные ситуации, которые обладают значительной степенью неопределенности, заставляющие обучающегося критически мыслить, и тем самым запускать процессы рефлексии и саморазвития, так как социально-экономические и культурные преобразования в России в последнее время привели к совершенно новым тенденциям в отношении молодежи к собственной карьере [15].

Прагматичность современного поколения молодежи заставляет ее также прагматично относиться к наукам и окружающему миру. Прагматичность, с одной стороны, помогает воспринимать мир таким, какой он есть, но, с другой стороны, ограничивает возможности и желание глубже познать мир, снижает уровень любопытства. Чистая наука интересует лишь одаренных детей. Среднестатистический студент воспринимает только те знания, которые, по его мнению, имеют практический смысл для решения стандартной профессиональной задачи, и отвергает абстрактные знания. Хотя будущие инженеры должны уметь рассчитывать изменения, которые относятся к динамике исходных данных, применяя различные знания вероятностных и статистических зависимостей, составлять математическую, статистическую модель предполагаемой ситуации [2], т. е. должны владеть глубокими теоретическими знаниями и видеть междисциплинарные связи.

Основной целью обучения в вузе является формирование и развитие у обучающихся совокупности практико-ориентированных компетенций, личностных качеств, умений и

навыков, необходимых им в будущей профессиональной деятельности. В этой связи у них должен быть сформирован такой уровень фундаментальной подготовки, который необходим для решения профессиональных задач; при изучении последующих специальных технических дисциплин профиля [12]. В основу разработки любого образовательного продукта должен быть заложен принцип, при котором важным становится не «наполнение» обучающегося большим массивом учебного материала, а организация оптимального индивидуального набора знаний, определение режима дискретизации, в котором необходимо транслировать знания [11]. Во многих учебниках и задачниках по математике для высшей школы, рекомендованных для аграрных вузов, содержатся формулировки стандартных задач, которые не способствуют формированию умения применять знания по математике в профессиональной деятельности [3]. У каждого преподавателя появляется необходимость определить приоритеты методов и средств как элементов профессиональной деятельности, в том числе исходя из смысловой нагрузки учебной дисциплины, исходного уровня подготовленности студентов, собственного педагогического опыта [13].

Преподавателям вузов с каждым годом становится сложнее излагать лекционный материал по математике обучающимся первых курсов. Многочисленные наблюдения и личный опыт позволяют сделать вывод о шаблонном подходе в преподавании и формализации школьного курса математики. Падает способность обучающихся к абстрактному пониманию материала лекций, восприятию приводимых примеров в качестве последовательности логических рассуждений, а не целостной картинки. У бывших школьников отсутствует понимание математики как универсальной науки, ее практической значимости для будущей профессии. Из-за непонимания смысла изучения математики, сложности восприятия теоретического материала и высоких требований в вузе у обучающихся повышается уровень математической тревожности и формируется негативное отношение к данной дисциплине. Под математической тревожностью обучающихся будем понимать степень волнения, страха и нервозности по отношению к математическим задачам. Математическая тревожность является блокирующим психологическим фактором для изучения математики. Часто первокурсники спрашивают: «А зачем мы изучаем математику? Мы же не будем искать производные и вычислять интегралы, когда придется работать на предприятии!?!». Такой

вопрос задают не только студенты направлений, для которых математика является непрофильной дисциплиной, но и те, кто готовятся стать агроинженерами [5]. Отсюда возникает проблема: как мотивировать слабо подготовленных абитуриентов к изучению математики, восприятию ее целостности как науки, имеющей широкий спектр практического применения. «Высокая мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие или низкую выраженность учебного мотива, не может привести к значительным успехам в учебе» [6, с. 117].

В качестве объекта рассматривается педагогический процесс. Предметом исследования является преподавание математики обучающимся 1–2 курсов инженерных направлений подготовки аграрного профиля.

Вопросом успешности и повышения мотивации в обучении математике занимались многие исследователи, такие как Л. М. Фридман, Я. И. Груденов, А. К. Маркова, Л. Д. Кудрявцев, Л. А. Ясюкова и др.

С целью повышения мотивации к изучению математики и подготовки к обучению по инженерным дисциплинам для обучающихся были созданы определенные педагогические условия. Для решения возникшей проблемы авторы исследования поставили следующие задачи:

1) повысить мотивацию к изучению математики и снизить порог математической тревожности у обучающихся первых курсов инженерных направлений подготовки;

2) подготовить будущих инженеров практически и психологически к восприятию математики как междисциплинарной науки и фундамента инженерных наук посредством контекстного обучения;

3) при изучении математического курса показать обучающимся неформализованность математических задач, их творческую составляющую.

Исследование в виде педагогической опытно-поисковой работы проводилось на базе ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень) в 2020–2022 годах. В исследовании приняли участие 143 студента направлений подготовки «Агроинженерия» (три группы), «Земельный кадастр» (одна группа) и «Природообустройство и водопользование» (одна группа). Все три направления относятся к инженерному профилю. В ходе исследования были использованы следующие методы:

– анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, определение стратегии научного по-

знания;

– анализ уровня математической тревожности обучающихся по опроснику из сокращенной версии оригинальной Шкалы оценок математической тревожности;

– тестирование первокурсников на определение уровня математической готовности к усвоению вузовской программы по математике.

В начале обучения на первом курсе важно определить уровень математической подготовки и математической тревожности обучающихся, сформированный в довузовском образовании. На первом практическом занятии по математике первокурсникам был предложен входной тест с целью проверки сформированности мышления обучающихся для восприятия вузовской программы по математике и проверки остаточных знаний. Рассматривалось три уровня математической подготовки:

1) минимальный (базовый): владение математическими знаниями начальной ступени школы и основными темами средней ступени школы;

2) средний: достаточное владение математическими знаниями начальной, средней и частично старшей ступеней школы;

3) высокий: хорошее владение математическими знаниями всех трех ступеней школы.

Тест состоял из 10 заданий, 8 из которых взяты из материалов Единого государственного экзамена (ЕГЭ) профильного уровня первой части с корректировкой формулировки заданий. Два задания проверяли минимальный уровень математических знаний обучающихся. При выполнении тестовых заданий разрешалось пользоваться только справочным материалом. Результаты тестирования рассмотрим с двух точек зрения.

Положительные моменты:

– без арифметических ошибок выполнили задания большинство тестируемых – 73% (104 человека);

– 93% (133 человека) первокурсников показали хорошие знания по теме «Формулы сокращенного умножения», имеют навык разложения многочлена на множители;

– неплохой показатель по теме «Свойства степеней» – с заданием справились 71% тестируемых (101 человек);

– квадратные уравнения умеют решать 100% тестируемых студентов. При этом классический метод решения через дискриминант применили 92% первокурсников (132 человека), теорему Виета предпочли 7% (10 человек), другие способы использовал только 1 первокурсник;

– тему «Соотношение углов и сторон в прямоугольном треугольнике», связываю-

щую геометрию и тригонометрию, хорошо усвоили 83% первокурсников (119 человек).

Отрицательных моментов оказалось больше:

- 94% первокурсников (134 человека) при решении тестовых заданий предпочли формальный подход по хорошо отработанным алгоритмам решения;

- плохо развиты навыки рационального счета, обучающиеся не ищут более легкий способ решения, а выполняют строго по порядку действия;

- при вычислении 19% тестируемых (27 человек) допустили грубые ошибки, 8% (12 человек) допустили негрубые ошибки, в основном по невнимательности, хотя будущие инженеры обязаны иметь отличные навыки арифметического счета;

- не отработаны навыки применения некоторых свойств арифметических корней, показательной и логарифмической функций; кроме того, бывшие школьники не видят связи между степенью и арифметическим корнем;

- первокурсники воспринимают школьные математические знания как набор отдельных изолированных тем, не связанных между собой; нет понимания целостности математической науки, что проявилось при решении комбинированных заданий, которые вызвали наибольшую трудность – их выполнили без ошибок всего 12% обучающихся (17 человек);

- к плохо усвоенным темам можно отнести геометрию (хотя проверялись знания только по планиметрии), тригонометрию, функции;

- слабо развито понятийное мышление, большинство плохо владеют математической терминологией, что проявилось в непонимании измененной формулировки некоторых заданий.

В целом первокурсники показали средний уровень усвоения школьных математических знаний, применив формальный шаблонный подход к решению тестовых заданий, 6% тестируемых (9 человек) смогли решить все задания, допустив 1–2 незначительных ошибки. Не смогли выполнить более трех заданий теста 10% первокурсников (15 человек), показав очень низкий уровень (ниже минимального) математической школьной подготовки. Остальные тестируемые показали средний уровень (84%). Но для освоения вузовской программы по математике среднего школьного уровня знаний недостаточно.

При этом уровень математический тревожности обучающихся оценивался по пятибалльной шкале по таким показателям, как степень волнения, страха и нервозности восприятия математических задач. Обуча-

ющимся было предложено 10 математических тем.

Проанализировав изучаемые темы за весь вузовский курс обучения по математике, авторы выбрали те, которые наиболее конструктивно встраиваются в технологию контекстного обучения с учетом уровня школьной математической подготовки. Упор в исследовании делался на темах, имеющих практическую значимость для будущих инженеров и соответствующих их уровню подготовки. Поставленные задачи решались в три этапа.

Первый этап. Для понимания сути изучения математики, снижения математической тревожности, видения обучающимися междисциплинарных связей, устранения разрыва между низким уровнем школьных математических знаний и требованиями к математической подготовке в высшей школе обучающимся в первом семестре было предложено самостоятельно изучить две темы – «Различные уравнения прямой» (раздел «Аналитическая геометрия») и «Комплексные числа». По сложности данные темы соответствуют уровню восприятия математических текстов первокурсниками. Изучение тем проводилось по методу «Перевернутый класс». К занятиям по дисциплине «Математика» студентам в личный кабинет на сайте LMS Moodle ГАУ Северного Зауралья загружались задания и подборка литературы: из ЭБС университета, из сети Интернет, учебно-методические разработки авторов. Ознакомление с материалом, который подготовлен преподавателем, происходило самостоятельно обучающимися, а на практических аудиторных занятиях отработывался учебный материал.

По предложенным темам был составлен список вопросов в логической последовательности изложения материала и распределен между всеми студентами в каждой группе. Для качественной подготовки было предложено работать с электронно-библиотечной системой университета, сетью Интернет, учебной литературой. Каждый обучающийся на практическом занятии делал сообщение по своему вопросу. Обязательно перед сообщением преподаватель консультировал выступающих. Докладчику студенты группы задавали вопросы, уточняли полученную информацию. После докладов предлагались задания для практического усвоения разобранных вопросов. Задания были разного уровня сложности: базового – для закрепления полученной теоретической информации, среднего – для видения междисциплинарных связей математики с общетехническими науками, продвинутого – задачи с элементами творчества.

Второй этап. Во втором семестре для подготовки мышления обучающихся к изучению специальных дисциплин инженерного профиля в рамках контекстного обучения акцент делался на решении задач профессиональной направленности по теме «Приложение определенного интеграла», которая имеет выраженный прикладной характер. Например, вычисление определенного интеграла используется как инструмент для решения задач физики, теоретической механики, сопромата, теоретических основ электротехники и других дисциплин. Причем упор делался на решение практической задачи с помощью определенного интеграла, а не на теорию. Раздел «Интегральное исчисление» является одним из самых сложных в курсе вузовской математики. Обучающиеся не могут самостоятельно качественно усвоить теоретическую часть раздела, учитывая слабую сформированность логического и аналитического мышления, низкую научную культуру первокурсников. Поэтому внимание акцентировалось на понятии определенного интеграла как инструменте решения инженерных задач.

Каждому обучающемуся было выдано индивидуальное задание, на выполнение которого отводился определенный срок. Для успешного выполнения задания предложены методические разработки, ссылки на источники в электронно-библиотечной системе университета. Преподаватель консультировал всех обучающихся, обратившихся к нему. Требовалось не только выполнить правильно задание, но и сделать практический вывод, что способствует развитию критического мышления.

Третий этап. В третьем семестре обучающимся были даны индивидуальные кейс-задачи, являющиеся междисциплинарными, решение которых помогает интегрировать математические знания. Задачи были выданы по разделу «Математическая статистика», изучающему универсальные математические методы обработки эмпирических данных и имеющему широкий спектр применения.

Перед обучающимися ставилась задача: собрать статистические данные из технической литературы или опытным путем и решить кейс-задачу «Первичная обработка результатов наблюдения методами математической статистики». Качественное интерпретирование полученных результатов задачи в дальнейшем поможет объективно проанализировать статистические данные в курсовых работах и выпускной квалификационной работе. Обучающиеся во время работы над кейс-задачей не только закрепили свои умения и навыки в применении мето-

дов математической статистики, но и учились систематизировать свои знания при изучении специальной инженерной литературы. Преподаватель выполнял роль тьютора, корректируя работу обучающихся, указывая на ошибки и стимулируя к более глубокому анализу полученных результатов, что формирует критическое мышление.

Проанализируем результаты поэтапно. *Первый этап* показал, что вовлеченность в процесс обучения и ответственность за полученное задание эффективно сказались на результатах усвоения обучающимися учебного материала. Самостоятельное изучение предложенных тем являлось учебным требованием для получения положительной оценки за семестр. Личную инициативу к самостоятельному изучению никто из обучающихся не проявил ввиду присутствия математической тревожности.

Контроль освоенности дал следующий результат: 70% исследуемых (100 человек) усвоили темы на уровне выше среднего; средний и ниже среднего уровней показали 27% (39 человек); не усвоили темы всего 4 обучающихся (3%), показавшие уровень ниже базового, по причине частых пропусков занятий и нежелания готовить сообщение.

Итоговое собеседование выявило, что обучающимся понравилась такая форма ведения занятий, снизился порог математической тревожности, появился интерес к продолжению изучения математики, повысилась личная ответственность за результат при изучении программы дисциплины, самодисциплина и интерес к умственной деятельности. Вовлеченность обучающихся в процесс самостоятельного изучения учебного материала, по сложности сопоставимого их уровню школьной математической подготовки, позволила повысить мотивацию к изучению математики. Авторы не услышали от студентов в конце первого этапа традиционный вопрос «А зачем мы изучаем математику в вузе?», поскольку ответ был очевиден.

Второй этап. По результатам контрольного собеседования выяснилось, что обучающиеся стали понимать практический смысл интегрального исчисления, увидели связь математики с техническими дисциплинами и проявили заинтересованность при изучении темы. Так как задание было сложнее, чем в первом семестре, то результаты получились ниже результатов первого этапа. Успешно справились с заданием 53% первокурсников (76 человек). Это те обучающиеся, которым потребовалось не более одной консультации. 37% (53 человека) справились с заданием после нескольких консультаций с преподавателем и исправления ошибок. 10% (14 человек) не смогли до конца выполнить задание – это перво-

курсники, имеющие низкий уровень школьной математической подготовки и слабо сформированное аналитическое и логическое мышление. Понимание практического смысла выбранной темы позволило подготовить обучающихся к восприятию теоретического материала инженерных профессиональных дисциплин, психологически мотивировать их к процессу познания в области будущей профессии.

Третий этап. Делая выводы по третьему этапу, можно сказать, что 73% обучающихся (104 человека) овладели основными теоретическими и практическими знаниями по данному разделу дисциплины, тем самым приобрели начальные исследовательские навыки для будущей профессиональной деятельности. 18% обучающихся (26 человек) не могли начать работу с индивидуальной задачей без консультации с преподавателем, так как имели низкий уровень сформированности аналитического мышления, не обладали навыками самостоятельной работы, не могли составить план своих действий и спрогнозировать результат исследования. Положительной стороной третьего этапа считаем то, что студенты научились извлекать необходимую информацию из специальной литературы, проводить сбор эмпирических данных, проявляя готовность к восприятию и обработке новой информации. Обучающиеся в ходе работы над практической задачей научились критически осмысливать эмпирические результаты, сопоставлять их с реальностью, делать качественные выводы. Полученные умения и навыки необходимы будущим инженерам для осознанного восприятия курса технических наук и формирования определенных видов компетенций.

Выводы. Проведенные исследования выявили непонимание обучающимися на начальном этапе в первом семестре связи своей будущей профессии и математики. Абитуриенты настраивались с первого курса получать профессиональные знания, не задумываясь о базисе инженерных знаний. Входное тестирование показало нарушение связи школа – вуз по дисциплине «Математика». Программы среднего (общего) образования слабо ориентируют школьников на понимание связи выбранной ими сферы профессиональной деятельности с отдельными школьными предметами. Поэтому первокурсники не воспринимают математику как науку, необходимую для получения профессиональных знаний. Другая проблема в результате преподавания математики в школе – несформированность мышления, шаблонный и формальный алгоритмизированный подход, слабое знание понятийного аппарата. При условии фор-

мирования критического мышления студентов на высоком уровне происходит рост их дальнейшей профессиональной деятельности, что требует от выпускника вуза самостоятельности, владения навыками делового взаимодействия и сотрудничества, решения сложных производственных задач [9]. В связи с несформированностью мышления и непониманием связи отдельных разделов математики обучающиеся испытывают высокий уровень математической тревожности в первом семестре, что является психологическим барьером для усвоения в вузе математических дисциплин, технических наук и даже обязательных общественных дисциплин.

Погружение обучающихся в познавательно-исследовательскую деятельность в рамках контекстного обучения позволило им увидеть простоту и красоту математики, понять эту науку как необходимый и универсальный инструмент познания мира и основ будущей профессии. Ушло восприятие математики как строго алгоритмизированной науки, где не допускается творческое мышление. Через мотивацию к изучению математики у обучающихся повысилась математическая грамотность. Область математической грамотности связана со способностью обучающихся использовать свои математические компетенции для решения задач будущего [8].

Динамика результатов исследования оказалась неоднозначной. Самый низкий показатель качественного усвоения учебного материала оказался на втором этапе при изучении темы «Приложение определенного интеграла» (53% обучающихся показали хороший результат), так как это была самая сложная тема из предложенных. Раздел «Интегральное исчисление» считается одним из самых трудных в учебном курсе по математике. Поэтому показатель 53% (больше половины) – хороший результат. Самый высокий показатель (73%) получился на третьем этапе. К прикладной математике, к которому принадлежит раздел «Математическая статистика», большинство обучающихся относятся с большим интересом, чем к академической математике. В этом разделе используются более простые расчеты и очевиден практический смысл.

Ограниченность исследования заключалась в том, что на каждом этапе выбирались 1–2 темы программы (не больше) и самые легкие из изучаемых разделов. Это обусловлено низкой готовностью первокурсников воспринимать программу вузовской математики и слабой сформированностью научного мышления и математической культуры. «Формирование у обучаемых математической грамотности должно

способствовать осознанию связи изучаемых математических фактов с жизнью, с другими дисциплинами и пониманию преемственности между содержанием математики на разных ступенях образования» [1, с. 16].

По результатам практического педагогического исследования в рамках контекстного обучения были получены следующие выводы:

1. Благодаря созданным педагогическим условиям у обучающихся снизился порог математической тревожности и неуверенности в себе, появился интерес к продолжению изучения математики, повысилась личная ответственность за собственные результаты обучения, наблюдалось развитие мотивации к изучению математики, а через нее к освоению профильных дисциплин и познавательной деятельности.

2. Учитывая средний (что недостаточно) базовый уровень школьной подготовки абитуриентов, преподавание математических дисциплин в вузе необходимо корректировать с точки зрения методики преподавания и формировать психологическую готовность обучающихся воспринимать мате-

матику как основу большинства наук, в частности инженерных. Необходимо сделать акцент на прикладной стороне математики, поэтому больше внимания преподавателям в своей работе следует уделять технологии контекстного обучения.

3. По возможности необходимо скорректировать программы и методику преподавания школьной математики с учетом усиления формирования мышления, активизации познавательной деятельности учащихся, делая математику более доступной для понимания, отходя от формализма в преподавании.

Расширяя возможности процесса познания, уделяя особое внимание практической составляющей математики, обучающиеся смогли повысить интерес не только к математике, но и к выбранной профессии, формирующим профессиональные и социокультурные компетенции дисциплинам. Тогда к окончанию процесса обучения выпускник вуза будет более подготовленным к реальной производственной деятельности, способным к принятию самостоятельных и ответственных решений специалистом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дударева, Н. В. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике / Н. В. Дударева, Е. А. Утюмова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 14–25. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_02.
2. Касумова, Г. А. Роль преподавателя аграрного университета в современном образовательном пространстве / Г. А. Касумова, И. В. Таратута. – Текст : непосредственный // Агропродовольственная политика России. – 2017. – № 10 (70). – С. 167–170.
3. Каюгина, С. М. Мотивы выбора вуза и профессии, их роль в становлении специалиста / С. М. Каюгина. – Текст : непосредственный // Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 36–37.
4. Куликова, С. В. Аграрные династии как социальный и профессиональный ресурс / С. В. Куликова. – Текст : электронный // Мир науки. – 2020. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PDMN520.pdf> (дата обращения: 26.04.2023).
5. Мальчукова, Н. Н. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия» / Н. Н. Мальчукова, С. В. Куликова. – Текст : непосредственный // Агропродовольственная политика России. – 2017. – № 9 (69). – С. 104–108.
6. Сотникова, О. А. О некоторых задачах начального этапа профессиональной подготовки бакалавров технического вуза при изучении математики / О. А. Сотникова, Е. В. Хабаева, М. С. Хозяинова. – Текст : непосредственный // Казанская наука. – 2017. – № 9. – С. 117–119.
7. Токтарова, В. И. Математическая подготовка студентов: причины негативных тенденций / В. И. Токтарова, С. Н. Федорова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2017. – № 1. – С. 85–92.
8. Шутрова, И. В. Выявление минимального поля математической грамотности / И. В. Шутрова. – Текст : непосредственный // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2022. – № 4 (28). – С. 39–50.
9. Якобюк, Л. И. Использование элементов технологии развития критического мышления на занятиях по математике у студентов инженерного профиля / Л. И. Якобюк, М. В. Виноградова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 242–246.
10. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л. А. Ясюкова. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.
11. Baehr, J. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice / J. Baehr. – Text : immediate // Journal of Philosophy of Education. – 2013. – Vol. 47, No. 2.
12. Biryukova, N. V. The Problem of the Formation of the Meaning of Studying Mathematics in Undergraduate Students of Non-core Areas of the University / N. V. Biryukova. – Text : immediate // Innovation Processes in the Scientific Environment. – 2016. – P. 44–46.
13. Goncharenko, O. N. Case-method in the structure of training the veterinary physician / O. N. Goncharenko, E. P. Krasnolobova, N. A. Cheremenina et al. – Text : immediate // Astra Salvensis. – 2018. – Vol. 6. – P. 647–655.

14. Khairullina, N. G. Set of values in the structure of labor behavior of personnel / N. G. Khairullina, O. V. Ustinova, G. V. Kuchterina et al. – Text : immediate // *Man in India*. – 2016. – Vol. 96, No. 10. – P. 3957–3968.
15. Iakobiuk, L. I. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations / L. I. Iakobiuk, M. V. Vinogradova, N. N. Malchukova, Y. V. Kryucheva. – Text : immediate // *ESPACIOS*. – 2017. – Vol. 38, No. 40. – P. 17.

REFERENCES

1. Dudareva, N. V., Utyumova, E. A. (2021). Model' formirovaniya funktsional'no-matematicheskoi gramotnosti v protsesse obucheniya matematike [Model of the Formation of Functional and Mathematical Literacy in the Process of Teaching Mathematics]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 14–25. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_02.
2. Kasumova, G. A., Taratuta, I. V. (2017). Rol' prepodavatelya agrarnogo universiteta v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [The Role of the Teacher of the Agrarian University in the Modern Educational Space]. In *Agroproduktivnaya politika Rossii*. No. 10 (70), pp. 167–170.
3. Kayugina, S. M. (2014). Motivy vybora vuza i professii, ikh rol' v stanovlenii spetsialista [Motives for Choosing a University and Profession, Its Role in the Development of a Specialist]. In *Problemy formirovaniya tsennostnykh orientirov v vospitanii sel'skoi molodezhi: sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, pp. 36–37.
4. Kulikova, S. V. (2020). Agrarnye dinastii kak sotsial'nyi i professional'nyi resurs [Agrarian Dynasties as Social and Professional Resource]. In *Mir nauki*. No. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PDMN520.pdf> (mode of access: 26.04.2023).
5. Malchukova, N. N., Kulikova, S. V. (2017). Povyshenie uchebnoi uspehnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzheneriya» [Increasing the Educational Success of Students in the Study of Mathematics in the Direction of Training “Agroengineering”]. In *Agroproduktivnaya politika Rossii*. No. 9 (69), pp. 104–108.
6. Sotnikova, O. A., Khabaeva, E. V., Khozyainova, M. S. (2017). O nekotorykh zadachakh nachal'nogo etapa professional'noi podgotovki bakalavrov tekhnicheskogo vuza pri izuchenii matematiki [On Some Tasks of the Initial Stage of Professional Training of Bachelors of a Technical University in the Study of Mathematics]. In *Kazanskaya nauka*. No. 9, pp. 117–119.
7. Toktarova, V. I., Fedorova, S. N. (2017). Matematicheskaya podgotovka studentov: prichiny negativnykh tendentsii [Mathematical Training of Students: Causes of Negative Trends]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 85–92.
8. Shutrova, I. V. (2022). Vyyavlenie minimal'nogo polya matematicheskoi gramotnosti [Revealing the Minimal Field of Mathematical Literacy]. In *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*. No. 4 (28), pp. 39–50.
9. Iakobiuk, L. I., Vinogradova, M. V. (2018). Ispol'zovanie elementov tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na zanyatiyakh po matematike u studentov inzhenernogo profilya [The Use of Elements of Technology for the Development of Critical Thinking in Mathematics Classes for Engineering Students]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 5 (72), pp. 242–246.
10. Yasyukova, L. A. (2003). *Psikhologicheskaya profilaktika problem v obuchenii i razvitiu shkol'nikov* [Psychological Prevention of Problems in the Education and Development of Schoolchildren]. Saint Petersburg, Rech'. 384 p.
11. Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. In *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 47. No. 2.
12. Biryukova, N. V. (2016). The Problem of the Formation of the Meaning of Studying Mathematics in Undergraduate Students of Non-core Areas of the University. In *Innovation Processes in the Scientific Environment*, pp. 44–46.
13. Goncharenko, O. N., Krasnolobova, E. P., Cheremenina, N. A. et al. (2018). Case-method in the Structure of Training of the Veterinary Physician. In *Astra Salvensis*. Vol. 6, pp. 647–655.
14. Khairullina, N. G., Ustinova, O. V., Kuchterina, G. V. et al. (2016). Set of Values in the Structure of Labor Behavior of Personnel. In *Man in India*. Vol. 96. No. 10, pp. 3957–3968.
15. Iakobiuk, L. I., Malchukova, N. N., Kryucheva, Y. V. (2017). Students of Agrarian University: Social Profile in Mirror of Deviations. In *ESPACIOS*. Vol. 38. No. 40, p. 17.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.42:159.823:616.89-008.441.44
ББК Ю941.5-8+Ч466.46+С524.258.7

ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 5.3.1

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Рудницкая Анастасия Ивановна,

студент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростковый суицид; суицидальное поведение; суицидальные риски; самоубийство; подростки; личность подростка; жизнестойкость личности; параметры жизнестойкости; профилактика суицида; профилактическая работа

АННОТАЦИЯ. *Введение.* В настоящее время в государственной политике Российской Федерации меняется парадигма в использовании превентивных методов в работе с обучающимися психологами образовательных организаций с профилактики суицидальных рисков на позитивную профилактику. Одним из ее аспектов является формирование жизнестойкости у обучающихся. Как показывают исследования, жизнестойкость позволяет человеку позитивно преодолевать возникающие вокруг него невзгоды, трудности, которые в дальнейшем способны привести к летальному исходу. Поэтому наше исследование посвящено изучению влияния одного из основных факторов защиты, а именно жизнестойкости, на риски суицида у обучающихся.

Методы. Основным методом исследования являлся формирующий эксперимент. Выборку составили 77 обучающихся (46 мальчиков и 31 девочка) в возрасте 13–14 лет. Исследование было реализовано в два этапа: 1 этап – исследование взаимосвязи суицидального риска и жизнестойкости у обучающихся; 2 этап – реализация программы развития жизнестойкости и определение влияния жизнестойкости на риски суицида у обучающихся. Для обработки полученных результатов использовались методы математической статистики с применением программы STATISTICA 7.

Результаты. По результатам исследования были установлены множественные отрицательные корреляционные связи между параметрами жизнестойкости и суицидальными рисками, при низких значениях по жизнестойкости и ее параметрами результаты по суицидальным рискам у обучающихся высокие и, наоборот, при высоких значениях по жизнестойкости и ее параметрам результаты по суицидальным рискам низкие. Далее нами была разработана и апробирована программа формирования жизнестойкости. Программа включает в себя три блока, каждый из которых ориентирован на формирование одного из компонентов жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска. Полученные в результате апробации программы данные указывают на то, что у респондентов произошли существенные позитивные изменения как по уровню жизнестойкости и ее компонентам, так и по уровню суицидального риска и стрессогенным проблемам, влияющим на психологический комфорт обучающихся.

Заключение. Проведенное исследование позволяет утверждать, что жизнестойкость влияет на риски суицида и ее формирование позволяет профилактировать суициды у обучающихся. Результаты исследования могут быть использованы с целью нивелирования суицидального риска у обучающихся через формирование жизнестойкости.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено по государственному заданию № 73-00103-22-01 Министерства просвещения Российской Федерации в рамках научного проекта «Научно-методическая разработка и апробация единого комплекта методик для оценки риска суицидального поведения обучающихся в целях организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях (общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования), включая цифровую версию».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Васягина, Н. Н. Формирование жизнестойкости как условие профилактики суицида у обучающихся / Н. Н. Васягина, А. И. Рудницкая. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 103–111.

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Rudnitskaya Anastasia Ivanovna,

Student of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF RESILIENCE AS A CONDITION FOR THE PREVENTION OF SUICIDE IN STUDENTS

KEYWORDS: teenage suicide; suicidal behavior; suicidal risks; suicide; teenagers; adolescent personality; personality resilience; hardiness parameters; suicide prevention; preventive work

ABSTRACT. *Introduction.* Currently, in the state policy of the Russian Federation, the paradigm is changing in the use of preventive methods in working with trained psychologists of educational organizations from the prevention of suicidal risks to positive prevention. One of the aspects of which is the formation of resilience in students. Research shows that resilience allows a person to overcome adversities that arise around him positively, difficulties that can lead to death in the future. Therefore, our study is devoted to the study of the influence of one of the main factors of protection, namely, resilience on the risks of suicide in students.

Methods. The main research method was a formative experiment. The sample consisted of 77 students (46 boys and 31 girls) aged 13–14. The study was implemented in two stages: stage 1 – studies of the relationship between suicide risk and resilience in students; stage 2 – implementation of the resilience development program and determination of the impact of resilience on suicide risks in students. To process the results obtained, methods of mathematical statistics using the STATISTICA 7 program were used.

Results. According to the results of the study, multiple negative correlations were established between the parameters of resilience and suicidal risks, with low values for resilience and its parameters, the results for suicidal risks in students are high and, conversely, with high values for resilience and its parameters, the results for suicidal risks are low. Next, we developed and tested a program for the formation of resilience. The program includes three blocks, each of which is focused on the formation of one of the components of resilience: engagement, control and risk acceptance. The data obtained as a result of testing the program indicate that the respondents had significant positive changes both in terms of the level of resilience and its components, and in terms of the level of suicidal risk and stressful problems affecting the psychological comfort of students.

Conclusion. The conducted research suggests that resilience affects the risks of suicide and its formation makes it possible to prevent suicides in students. The results of the study can be used to level the suicidal risk in students through the formation of resilience.

ACKNOWLEDGMENTS: the study was carried out according to the state task No. 73-00103-22-01 of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the scientific project “Scientific and methodological development and testing of a single set of methods for assessing the risk of suicidal behavior of students in order to organize psychological and pedagogical support in educational institutions (general educational organizations, professional educational organizations, educational institutions of higher education), including the digital version”.

FOR CITATION: Vasyagina, N. N., Rudnitskaya, A. I. (2023). Formation of Resilience as a Condition for the Prevention of Suicide in Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 103–111.

Введение. В настоящее время в государственной политике Российской Федерации расставлены приоритетные акценты в направлении профилактической работы с суицидальными рисками у обучающихся. Согласно Распоряжению Правительства РФ от 26 апреля 2021 г. № 1058-р «Об утверждении комплекса мер до 2025 г. по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних» необходимо формировать позитивное мышление у обучающихся, способствующее нивелированию суицидального риска [10]. Меняется парадигма в сопровождении обучающихся психологами образовательных организаций с профилактики суицидальных рисков на позитивную профилактику, одним из направлений которой является формирование у обучающихся не просто позитивного мышления, а личностных ресурсов, позволяющих преодолеть сложные жизненные ситуации.

Анализ литературных источников показал, что необходимым нам личностным ресурсом, направленным на преодоление сложных жизненных ситуаций, является жизнестойкость. Впервые этот термин употребили и внесли огромный вклад в его изучение Сальваторе Мадди совместно со Сьюзен Кобейса. По их учениям, жизнестойкость (*hardiness* (англ.) – крепость, вы-

носливость) выражается в психологической устойчивости, повышенной работоспособности, а также является показателем психического здоровья человека, представляющим собой систему представлений об отношениях с миром, непосредственно о самом мире и о себе [5; 7], и «базовой интегральной характеристикой личности, отвечающей за успешность в преодолении неблагоприятных жизненных обстоятельств» [2], а также включает в себя три относительно независимых компонента, а именно: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Следует отметить, что не только С. Мадди рассматривал феномен жизнестойкости как необходимый ресурс, позволяющий человеку справляться с возникающими жизненными трудностями.

Так, одним из зарубежных психологов, изучающих феномен жизнестойкости, была Диана Кутейль. Она писала о том, что, люди, для которых характерна жизнестойкость, не идеализируют реальность, не жалуются на свою жизнь, обладают способностью создавать необходимое для жизни, также они могут найти смысл даже в крайне неприятных, мучительных обстоятельствах – это, по мнению автора, отличительная черта жизнестойкости [1].

В изучение жизнестойкости внесли свой вклад и отечественные психологи.

С. Л. Рубинштейн, рассматривая понятие жизнестойкости, определил ее как способность выйти за пределы себя, понять и изменить себя и мир вокруг себя в целом [9].

С. А. Богомаз рассматривал жизнестойкость в качестве психологической особенности личности, которая может возникать за счет сочетания особых установок, навыков, способствующих преобразовывать проблемные обстоятельства в новые возможности [4].

Л. А. Александрова рассматривала жизнестойкость в контексте преодоления жизненных трудностей как способность человека модифицировать неблагоприятные обстоятельства своего развития и в качестве составляющих жизнестойкости выделила смысл, который определяет вектор жизненной силы и жизни человека в целом, а также личностные ресурсы, которые ранее были обозначены С. Мадди [1].

Многие отечественные и зарубежные научные деятели также отождествляют жизнестойкость с «жизнеспособностью», «мужеством», «зрелостью», «жизнетворчеством» и другими понятиями [3; 6; 8; 11].

Обобщая представленную информацию, жизнестойкость определяют как необходимый личностный ресурс, позволяющий человеку позитивно преодолевать возникающие вокруг него невзгоды, которые вызывают стресс и напряжение.

Анализ теоретических представлений о феномене жизнестойкости позволил предположить, что ее формирование у обучающихся подросткового возраста, отличающихся высокой интенсивностью умственной и нервно-эмоциональной нагрузки, становлением самосознания личности и мировоззрения в данный возрастной период, может способствовать преодолению сложных жизненных ситуаций, а образова-

тельным организациям позволит нивелировать девиантное поведение обучающихся, в том числе суицидальное поведение, а значит, и суицидальные риски.

Таким образом, жизнестойкость выступает защитным фактором, предотвращающим суициды среди обучающихся, что является одной из важнейших задач в современном образовании. Именно поэтому наше исследование посвящено изучению влияния жизнестойкости на риски суицида у обучающихся подросткового возраста.

Методы исследования. Методом организации исследования выступил формирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 77 обучающихся 7-х классов общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга (46 мальчиков и 31 девочка), средний возраст респондентов – 13,5 лет. Исследование включало в себя два этапа. На первом этапе было реализовано эмпирическое исследование взаимосвязи суицидального риска и жизнестойкости у обучающихся. На втором этапе проверялась гипотеза о возможности профилактировать суицидальные риски обучающихся посредством развития их жизнестойкости.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методик «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева) и «Выявление суицидального риска у детей» (А. А. Кучер, В. П. Костюкевич). Для обработки полученных результатов использовались методы математической статистики с применением программы STATISTICA 7.

Анализ результатов исследования. С целью определить уровень жизнестойкости была применена методика «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева. По его результатам (рис. 1) были получены следующие данные.

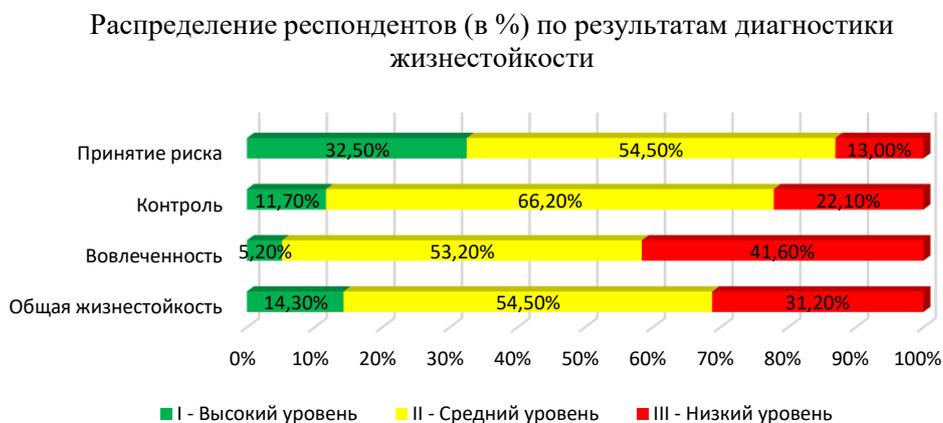


Рис. 1

У 11 (14,3%) респондентов выявлен высокий уровень жизнестойкости. Такие обучающиеся легко противостоят сложностям, встречающимся на пути, не имеют проблем

с принятием важных решений, слабо поддаются стрессам и осознают себя и свое место в жизни. У 42 (54,5%) обучающихся зафиксирован средний показатель жизне-

стойкости. Данным респондентам свойственно достаточное включение в социальное взаимодействие, однако они лишь в случае острой необходимости будут предпринимать активные действия по преодолению трудностей. Наконец, у 24 (31,2%) респондентов выявлен низкий уровень жизнестойкости. Для них характерны пониженные показатели вовлеченности и контроля, они не способны к самореализации, испытывают трудности в принятии решений и не контролируют стрессовые ситуации в жизни.

Результаты исследования параметров жизнестойкости также преимущественно находятся в средних значениях, т.е. большинству респондентов присущи средние ак-

тивность и включенность в какую-либо деятельность, они не обладают ощущением отвергнутости, но и не полностью уверены в себе и своих силах, самостоятельны, однако не всегда сами выбирают собственную деятельность и свое будущее. Они знают, что могут повлиять на результат происходящего, но не всегда готовы твердо принимать решения. Данные обучающиеся в большинстве случаев усваивают знания из полученного опыта и полагаются на эти знания в дальнейшем.

Исследование суицидальных рисков у обучающихся позволило определить степень выраженности каждого из потенциальных факторов риска в изучаемой выборке и определить общую суицидальную рискогенность (рис. 2).



Рис. 2

Анализируя отдельные факторы риска, остановимся сначала на шкале «Добровольный уход из жизни», которая указывает на наличие суицидального риска. Так, у 59 (76,6%) обучающихся результаты в пределах нормы, это значит, что у данных респондентов отсутствует суицидальный риск; у 9 (11,7%) выявлено наличие среднего значения по шкале, т.е. такие обучающиеся подвержены суицидальному риску и к ним требуется проявлять особое внимание для оказания своевременной помощи; у 9 (11,7%) – наличие высоких значений по суицидальному риску, таким обучающимся

требуется формирование антисуицидальных факторов для нивелирования риска суицида. Для обнаружения тех факторов, которые влияют на состояние обучающихся, в том числе на суицидальный риск, обратимся к данным по шкалам, предоставляющим информацию о других стрессогенных проблемах, влияющих на психологический комфорт обучающихся.

Согласно результатам исследования, наименее выражены у обучающихся те проблемы, которые связаны с семейными конфликтами, ссорами и межличностными взаимоотношениями, т.е. их влияние на

психологический комфорт обучающегося и на суицидальный риск минимально. Аддиктивное поведение, различные девиации, проблемы в школе, финансовые трудности и наличие неадекватной самооценки влияют на суицидальный риск участников исследования, но не являются ведущими стрессогенными проблемами. В наибольшей же степени подвержены суицидальному риску обучающиеся, у которых выявлено

наличие стрессогенных проблем, влияющих на состояние психологического комфорта обучающихся, из-за потери смысла жизни и проблем в любви.

Для установления корреляционных связей между жизнестойкостью, в том числе ее параметрами и суицидальными рисками, был применен метод ранговой корреляции Спирмена. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ взаимосвязи суицидального риска и жизнестойкости у обучающихся

	Общая жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Алкоголь, наркотики	-0,260954	-0,187230	-0,138942	-0,437243
Несчастливая любовь	-0,124638	-0,135143	0,015283	-0,179995
Противоправные действия	-0,279709	-0,233505	-0,294264	-0,186962
Деньги и проблемы с ними	-0,161502	-0,115516	-0,119156	-0,322404
Добровольный уход из жизни	-0,418429	-0,492597	-0,305841	-0,285950
Семейные неурядицы	-0,258638	-0,136845	-0,164774	-0,169385
Потеря смысла жизни	-0,278641	-0,270134	-0,256501	-0,256058
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	-0,200641	-0,168754	-0,180229	-0,311520
Школьные проблемы и проблемы жизненного пути	-0,203292	-0,348638	-0,175154	-0,079161
Отношения с окружающими	-0,357524	-0,305168	-0,349391	-0,437243

По полученным результатам было выявлено, что такие показатели, как «Добровольный уход из жизни», «Потеря смысла жизни» и «Отношения с окружающими», имеют значимые отрицательные корреляционные связи с жизнестойкостью и со всеми ее параметрами. При наличии высокого уровня суицидального риска, утраты смысла жизни, а также при присутствии проблем во взаимоотношениях с окружающими уровень жизнестойкости, вовлеченности, контроля и принятия риска у обучающихся находится в низких значениях, при этом если уровень суицидального риска низок, в общении с социумом не возникает трудностей и жизнь имеет смысл, то жизнестойкость, как и ее параметры, имеет высокий уровень.

Шкала «Противоправные действия» также имеет отрицательные корреляционные связи с жизнестойкостью, вовлеченностью и контролем. То есть при девиантном поведении у обучающихся уровень жизнестойкости, вовлеченности и контроля низкий, что свидетельствует о наличии ощущения беспомощности, отвергнутости, отсутствии удовольствия от жизни у респондентов, и, наоборот, не нарушающие установленных законов, запретов подростки, как правило, имеют высокий уровень жизнестойкости, вовлеченности и контроля.

Показатели по шкале «Алкоголь, наркотики» отрицательно коррелируют с жизнестойкостью и принятием риска. В результате наличия аддиктивного поведения у обучающихся снижается уровень жизнестойкости и принятия риска, т. е. они могут

испытывать трудности в принятии решений и не контролировать стрессовые ситуации в жизни. Однако если подростки отказываются от вредных привычек, проявляют свою стойкость в аддиктивных предложениях, то жизнестойкость и принятие риска значительно повышаются, вместе с тем обучающиеся слабо поддаются стрессам и легко противостоят сложностям.

Показатели по шкалам «Деньги и проблемы с ними» и «Чувство неполноценности, ущербности, уродливости» также отрицательно коррелируют с принятием риска. При наличии проблем в финансовой сфере и проблем с принятием себя, самооценкой шкала «Принятие риска» находится в низких значениях, при этом если у респондентов отсутствуют денежные проблемы, а самооценка в норме и чувство ущербности не возникает, то принятие риска имеет высокий уровень.

Шкала «Семейные неурядицы» отрицательно коррелирует с уровнем общей жизнестойкости. То есть при наличии проблем в семье у обучающихся уровень жизнестойкости снижается, они испытывают трудности в принятии решений, а наличие положительного, конструктивного взаимодействия в семье у обучающихся благотворно влияет на уровень общей жизнестойкости, т. е. жизнестойкость возрастает.

Показатели по шкале «Школьные проблемы и проблемы жизненного пути» отрицательно коррелируют с уровнем вовлеченности. При наличии у обучающихся школьных трудностей уровень вовлеченно-

сти низкий, они не получают удовольствия от собственной деятельности, чувствуют себя отвергнутыми. При этом если у обучающихся благоприятная в учебной деятельности обстановка, то уровень вовлеченности становится значительно выше.

Таким образом, наша гипотеза о связи жизнестойкости и рисков суицида подтверждается, а наличие множественных отрицательных корреляционных связей позволяет утверждать о том, что при низких значениях по жизнестойкости и ее параметрам результаты по суицидальным рискам у обучающихся высокие и, наоборот, при высоких значениях по жизнестойкости и ее параметрам результаты по суицидальным рискам низкие.

На втором этапе исследования для проверки гипотезы о влиянии жизнестойкости на суицидальное поведение обучающихся нами была разработана и реализована программа, направленная на формирование жизнестойкости обучающихся.

Реализация программы предполагает использование специальных форм взаимодействия с участниками (занятия с элементами тренинга; беседы; психологические игры, упражнения; ролевые игры; дискуссии; мини-лекции; арт-терапевтические занятия).

Объем и структура программы: программа рассчитана на 25 часов, состоит из 25 занятий, продолжительность каждого занятия – 1 час. Срок реализации – полгода (1–2 занятия в неделю). Программа включает в себя три блока, каждый из которых ориентирован на формирование одного из компонентов жизнестойкости.

1 блок – «Вовлеченность». Работа в данном блоке направлена на формирование коммуникативных навыков, навыков работы в команде, умений конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, развитие умения отстаивать свои интересы и противостоять чужому давлению, лидерских качеств, способности к сотрудничеству, эмпатии и рефлексии у обучающихся. Ключе-

выми упражнениями данного блока являются: «Снежинка», «Переправа», «Рисунок на спине», «Совместный рисунок», «Лабиринт», «Эмпатичное слушание» и т. п.

2 блок – «Контроль». Данный блок включает занятия, которые направлены на обучение навыкам саморегуляции, оптимизацию эмоционального состояния и снятие напряжения, формирование умения управлять своим психофизическим состоянием, развитие самоконтроля, рефлексии и осознание своих чувств и эмоций, а также включает в себя предоставление информации обучающимся о способах получения психологической помощи. Ключевыми упражнениями данного блока являются: «Дыхательная гимнастика», «Мандала», «Я-высказывание», «Эмоциональный градусник», «Лимон», «Воздушный шар» и т. п.

3 блок – «Принятие риска». Работа в данном блоке направлена на актуализацию знаний и представлений о себе, формирование адекватной самооценки, позитивного образа Я, развитие навыков уверенного поведения у обучающихся, рефлексии на себя, умения находить ресурсы для достижения целей при стрессовых ситуациях, способности к саморазвитию, постановке и достижению целей и планированию своего будущего и осознание обучающимися своих жизненных ценностей. Ключевыми упражнениями данного блока являются: «Карусель похвалы», «Мои достоинства и точки роста», «Ладошка», «Мои цели», «Ценности» и т. п.

С целью оценки эффективности программы была проведена повторная диагностика жизнестойкости и суицидальных рисков обучающихся. Подробнее остановимся на рассмотрении изменений, произошедших в результатах, полученных после повторной диагностики обучающихся. Полученные данные были представлены к математико-статистической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни, который позволил оценить различия между значениями до и после реализации программы формирования жизнестойкости (табл. 2, 3).

Таблица 2

Различия по шкалам жизнестойкости до и после реализации программы

№ п/п	Шкала	Statistic (U)	Pvalue (p)
1	Жизнестойкость	1684,000	0,000004*
2	Вовлеченность	1871,000	0,000078*
3	Контроль	2179,000	0,004534*
4	Принятие риска	1668,500	0,000003*

*Результаты статистически значимы $p \leq 0,05$.

Анализ результатов показал наличие статистически значимых изменений как в каждом из компонентов жизнестойкости, так и в общем ее уровне. Данные изменения свидетельствуют о том, что респонденты слабо поддаются стрессовым ситуациям,

противостоят сложностям, которые встречаются на пути, и признают свою ответственность за происходящее в жизни.

Перейдем к описанию изменений, которые были выявлены в ходе диагностики суицидального риска после апробации программы.

**Различия по шкалам диагностики суицидального риска
до и после реализации программы**

№ п/п	Шкала	Statistic (U)	Pvalue (p)
1	Алкоголь, наркотики	1929,000	0,000183*
2	Несчастливая любовь	2195,000	0,005426*
3	Противоправные действия	2309,000	0,017852*
4	Деньги и проблемы с ними	2235,000	0,008387*
5	Добровольный уход из жизни	1790,500	0,000022*
6	Семейные неурядицы	2499,000	0,092549
7	Потеря смысла жизни	2405,000	0,043200*
8	Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	2109,000	0,001992*
9	Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	2258,000	0,010681*
10	Отношения с окружающими	1959,000	0,000280*

*Результаты статистически значимы $p \leq 0,05$.

Анализ результатов показал наличие статистически значимых изменений практически по всем параметрам.

Изменения были зафиксированы по шкале «Добровольный уход из жизни», которая определяет собственно наличие суицидального риска, а также затронули компоненты, которые формируют суицидальные намерения. По результатам статистической обработки было замечено, что у обучающихся подросткового возраста были снижены показатели по следующим шкалам: алкоголь, наркотики; несчастная любовь; противоправные действия; деньги и проблемы с ними; потеря смысла жизни; чувство неполноценности, ущербности, уродливости; школьные проблемы и отношения с окружающими. Данные изменения говорят о снижении наличия стрессогенных проблем, влияющих на состояние психологического комфорта респондентов.

Следует отметить, что статистически значимых изменений по шкале «Семейные неурядицы» не произошло, что, вероятно, обусловлено, с одной стороны, изначально низкими значениями по шкале, а с другой – невозможностью в рамках программы развития жизнестойкости обучающихся повлиять на характер отношений в семье.

Итак, анализ полученных в результате апробации программы данных позволяет утверждать, что у респондентов произошли существенные позитивные изменения как по уровню жизнестойкости и его компонентам, так и по уровню суицидального риска и

стрессогенным проблемам, влияющим на психологический комфорт обучающихся, что доказывает эффективность разработанной нами программы и подводит к выводу, что жизнестойкость является важным фактором нивелирования риска суицида и ее формирование позволяет профилактировать суициды у обучающихся.

Заключение. В наше время риски суицида возрастают, в частности подобные случаи чаще всего наблюдаются у обучающихся подросткового возраста, вследствие этого профилактика суицида становится одной из первоочередных задач в системе образования.

В ходе экспериментального исследования мы установили, что значимые изменения были зафиксированы по всем параметрам жизнестойкости и по следующим шкалам, определяющим наличие суицидального риска: добровольный уход из жизни; алкоголь, наркотики; несчастная любовь; противоправные действия; деньги и проблемы с ними; потеря смысла жизни; чувство неполноценности, ущербности, уродливости; школьные проблемы и отношения с окружающими. Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что жизнестойкость влияет на риски суицида и ее формирование позволяет профилактировать суициды у обучающихся.

Таким образом, результаты исследования могут быть использованы с целью нивелирования суицидального риска у обучающихся через формирование жизнестойкости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире / Л. А. Александрова. – Текст : электронный // Известия Южного федерального университета. Технические науки. Раздел: психология здоровья и безопасности человека. – 2005. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sostavlyayuschih-zhiznestroykosti-lichnosti-kak-osnove-ee-psihologicheskoy-bezopasnosti-v-sovremennom-mire?ysclid=lex341vls2478958726> (дата обращения: 15.07.2023).
2. Баринаева, Е. С. Личностные ресурсы как факторы нивелирования рисков суицидального поведения обучающихся / Е. С. Баринаева, Н. Н. Васягина, Е. Н. Григорян. – Текст : непосредственный // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей международного научно-образовательного форума, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. – Екатеринбург, 2022. – С. 280–283. – DOI: 10.26170/ST2022t1-89.

3. Евтушенко, Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е. А. Евтушенко. – Текст : электронный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 1 (58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-psihologicheskii-fenomen?ysclid=lewz94pk3u407818331> (дата обращения: 15.07.2023).
4. Лапкина, Е. В. Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функции / Е. В. Лапкина. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2015. – Т. 21, № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovkladayuschee-povedenie-zhiznestoykost-i-zhiznesposobnost-lichnosti-svyazponyatiy-funktsii?ysclid=lexouizgme915117977> (дата обращения: 15.07.2023).
5. Минюрова, С. А. Исследование образа смерти у подростков с разным уровнем жизнестойкости / С. А. Минюрова, Е. В. Шварева. – Текст : электронный // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. – 2013. – № 1. – С. 37–41. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21559425> (дата обращения: 15.07.2023).
6. Митрофанова, Е. Н. «Два мужества»: к концепции жизнестойкости С. Мадди / Е. Н. Митрофанова. – Текст : электронный // Вестник ПГПУ Серия № 1 «Психологические и педагогические науки». – 2018. – С. 17–26. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=lewzgy6vae721056617&id=36944294> (дата обращения: 15.07.2023).
7. Никитина, Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е. В. Никитина. – Текст : электронный // Academy. – 2017. – № 4 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya?ysclid=lex4cj54tq746324549> (дата обращения: 15.07.2023).
8. Новикова, Н. А. Стресс и жизнестойкость / Н. А. Новикова. – Текст : электронный // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-zhiznestoykost?ysclid=lex057xu52337449730> (дата обращения: 15.07.2023).
9. Одинцова, М. А. Психология стресса : учебник и практикум для вузов / М. А. Одинцова, Н. Л. Захарова. – Москва : Издательство «Юрайт», 2023. – 299 с. – Текст : непосредственный.
10. Профилактические мероприятия в образовательных организациях, направленные на формирование у обучающихся позитивного мышления, принципов здорового образа жизни, предупреждение суицидального поведения, в том числе с учетом влияния дистантного формата обучения : методические рекомендации / Р. Г. Дубровский. – М. : ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2021. – 84 с. – Текст : непосредственный.
11. Рогачева, Т. В. Проблема становления понятия «Жизнеспособность» в отечественной и зарубежной психологии / Т. В. Рогачева. – Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-stanovleniya-ponyatiya-zhiznesposobnost-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii?ysclid=lewaiamugf613796935> (дата обращения: 15.07.2023).
12. Сафронова, О. М. Жизнестойкость как личностный ресурс асертивного поведения молодежи / О. М. Сафронова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы теории и практики психологических, педагогических и лингводидактических исследований : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 апреля 2023 года. – Москва : Государственный университет просвещения, 2023. – С. 302–306. – EDN BADAUK.
13. Ферапонтова, М. В. Взаимосвязь степени осмысленности и уровня жизнестойкости у лиц юношеского возраста / М. В. Ферапонтова, А. А. Игошина. – Текст : непосредственный // Проблемы психологического благополучия : материалы Международной заочной научной конференции, Екатеринбург-Фергана, 01 апреля 2022 года / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург ; Фергана, 2022. – С. 508–517. – EDN HUGJEJ.
14. Фомина, А. Н. Жизнестойкость личности / А. Н. Фомина. – Москва : Издательство «Прометей», 2012. – 152 с. – ISBN 978-5-4263-0110-8. – EDN RYRXIZ. – Текст : непосредственный.
15. Чурилкина, Е. Э. Теоретический анализ отечественных и зарубежных взглядов на жизнестойкость (феномен жизнестойкости) / Е. Э. Чурилкина, А. И. Чурилкин. – Текст : непосредственный // Психология без границ: теория и практика : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Уфа, 31 октября 2022 года / отв. редактор И. Р. Хох. – Уфа : Уфимский университет науки и технологий, 2022. – С. 168–174. – EDN AVQCZN.

REFERENCES

1. Aleksandrova, L. A. (2005). O sostavlyayushchikh zhiznestoikosti lichnosti kak osnove ee psikhologicheskoi bezopasnosti v sovremennom mire [On the Components of the Resilience of a Personality as the Basis of Its Psychological Security in the Modern World]. In *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. Razdel: psikhologiya zdorov'ya i bezopasnosti cheloveka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sostavlyayushchih-zhiznestoykosti-lichnosti-kak-osnove-ee-psihologicheskoy-bezopasnosti-v-sovremennom-mire?ysclid=lex341vls2478958726> (mode of access: 15.07.2023).
2. Barinova, E. S., Vasyagina, N. N., Grigoryan, E. N. (2022). Lichnostnye resursy kak faktory nivelirovaniya riskov suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya [Personal Resources as Factors for Leveling the Risks of Students' Suicidal Behavior]. In *Sovremennyy uchitel' – vzglyad v budushchee: sbornik nauchnykh statei mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma, Ekaterinburg, 17–18 noyabrya 2022 goda*. Ekaterinburg, pp. 280–283. DOI: 10.26170/ST2022t1-89.
3. Evtushenko, E. A. (2016). Zhiznestoikost' lichnosti kak psikhologicheskii fenomen [Vitality of Personality as a Psychological Phenomenon]. In *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii*. No. 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-psihologicheskii-fenomen?ysclid=lewz94pk3u407818331> (mode of access: 15.07.2023).

4. Lapkina, E. V. (2015). Sovladayushchee povedenie, zhiznestoikost' i zhiznesposobnost' lichnosti: svyaz' ponyatii, funktsii [Coping Behavior, Resilience and Resilience of Personality: Connection of Concepts, Functions]. In *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. Vol. 21. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-zhiznestoikost-i-zhiznesposobnost-lichnosti-svyaz-ponyatiy-funktsii?ysclid=lexouizgme915117977> (mode of access: 15.07.2023).
5. Minyurova, S. A., Shvareva, E. V. (2013). Issledovanie obraza smerti u podrostkov s raznym urovnem zhiznestoikosti [Study of the Image of Death in Adolescents with Different Levels of Resilience]. In *Lichnost' u kul'ture i obrazovanii: psikhologo-gicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya*. No. 1, pp. 37–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21559425> (mode of access: 15.07.2023).
6. Mitrofanova, E. N. (2018). «Dva muzhestva»: k kontseptsii zhiznestoikosti S. Maddi [“Two Courages”: To the Concept of Resilience S. Maddi]. In *Vestnik PGGPU Seriya № 1 «Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki»*, pp. 17–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=lewzgy6vae721056617&id=36944294> (mode of access: 15.07.2023).
7. Nikitina, E. V. (2017). Fenomen zhiznestoikosti: kontseptsiya, sovremennye vzglyady i issledovaniya [The Phenomenon of Resilience: Concept, Modern Views and Research]. In *Academy*. No. 4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoikosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya?ysclid=lex4cj54tq746324549> (mode of access: 15.07.2023).
8. Novikova, N. A. (2021). Stress i zhiznestoikost' [Stress and Resilience]. In *Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-zhiznestoikost?ysclid=lex057xu52337449730> (mode of access: 15.07.2023).
9. Odintsova, M. A., Zakharova, N. L. (2023). *Psikhologiya stressa* [Psychology of Stress]. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 299 p.
10. Dubrovsky, R. G. (2021). *Profilakticheskie meropriyatiya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh, napravlennye na formirovanie u obuchayushchikhsya pozitivnogo myshleniya, printsipov zdorovogo obraza zhizni, preduprezhdenie suitsidal'nogo povedeniya, v tom chisle s uchedom vliyaniya distantnogo formata obucheniya* [Preventive Measures in Educational Institutions Aimed at the Formation of Positive Thinking among Students, the Principles of a Healthy Lifestyle, the Prevention of Suicidal Behavior, Including Taking Into Account the Influence of Distance Learning]. Moscow, FGBU «Tsentr zashchity prav i interesov detei». 84 p.
11. Rogacheva, T. V. (2019). Problema stanovleniya ponyatiya «Zhiznesposobnost'» v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii [The Problem of the Formation of the Concept of “Vitality” in Domestic and Foreign Psychology]. In *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. No. 194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-stanovleniya-ponyatiya-zhiznesposobnost-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii?ysclid=lewaiamugf613796935> (mode of access: 15.07.2023).
12. Safronova, O. M. (2023). Zhiznestoikost' kak lichnostnyi resurs assertivnogo povedeniya molodezhi [Resilience as a Personal Resource of Assertive Youth Behavior]. In *Aktual'nye problemy teorii i praktiki psikhologicheskikh, pedagogicheskikh i lingvodidakticheskikh issledovaniy: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 12–13 aprelya 2023 goda*. Moscow, Gosudarstvennyi universitet prosveshcheniya, pp. 302–306. EDN BADAUK.
13. Ferapontova, M. V., Igoshina, A. A. (2022). Vzaimosvyaz' stepeni osmyslennosti i urovnya zhiznestoikosti u lits yunosheskogo vozrasta [Interrelation of the Degree of Meaningfulness and the Level of Resilience in Adolescents]. In *Problemy psikhologicheskogo blagopoluchiya: materialy Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchnoi konferentsii, Ekaterinburg-Fergana, 01 aprelya 2022 goda*. Ekaterinburg, Fergana, pp. 508–517. EDN HUGJEJ.
14. Fominova, A. N. (2012). *Zhiznestoikost' lichnosti* [Vitality Personality]. Moscow, Izdatel'stvo «Prometei». 152 p. ISBN 978-5-4263-0110-8. EDN RYRXIZ.
15. Churilkina, E. E., Churilkin, A. I. (2022). Teoreticheskii analiz otechestvennykh i zarubezhnykh vzglyadov na zhiznestoikost' (fenomen zhiznestoikosti) [Theoretical Analysis of Domestic and Foreign Views on Resilience (the Phenomenon of Resilience)]. In Khokh, I. R. (Ed.). *Psikhologiya bez granits: teoriya i praktika: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ufa, 31 oktyabrya 2022 goda*. Ufa, Ufimskii universitet nauki i tekhnologii, pp. 168–174. EDN AVQCZN.

Воробьева Марина Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, Машиностроителей, 11; e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПАНДЕМИИ И СОПУТСТВУЮЩИХ ФАКТОРОВ НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ И ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: когнитивные функции; психические состояния; эмоциональные состояния; пандемия; коронавирус; COVID-19; старшие дошкольники; подготовка к школе; готовность к школе; инструментальная готовность; личностная готовность

АННОТАЦИЯ. В период распространения COVID-19 (2020–2021 гг.) образовательная деятельность была перенесена в условия дома и семьи, а родители стали для детей педагогами и воспитателями. Период старшего дошкольного возраста характеризуется особенностями развития всех основных сфер личности (интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностно-социальной), это переход на социальную зрелость и готовность быть взрослым. Важно в этом периоде дать возможность дошкольникам проявить такие умения, как общительность, умения писать, считать, а также сформированность всех психических познавательных процессов (внимание, память, мышление) и готовность преодолевать трудности в школе (личностная готовность: я хочу и могу). Для детей ситуация с пандемией и самоизоляцией представляет свои психологические риски: отсутствие общения (игр) со сверстниками, мало движения по сравнению с детским садом и школой (в движении у детей идет развитие всех мыслительных процессов), спутан режим дня и другие ограничения. В период готовности к школе когнитивные функции ребенка (способность понимать, познавать, изучать, воспринимать и перерабатывать внешнюю информацию, запоминать, передавать, использовать в общении) очень гибкие и готовы к развитию. От того, насколько у ребенка эти функции будут развиты, будет зависеть дальнейшее обучение в школе и его успешность. В связи с этим в школах организуются группы подготовки детей к школе. В основном задача этих занятий – адаптировать детей к школе, развить все когнитивные способности и научить учиться. Целью исследования стало выявление влияния пандемии на уровень формирования когнитивных функций и психического состояния в период готовности к школе. В исследовании участвовали 306 первоклассников от 6 до 7 лет (дошкольники и начало первого класса) гимназии г. Екатеринбурга. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью двух стандартизированных психолого-педагогических методик: «Школьный старт» (авторы Т. В. Беглова, Т. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, А. Г. Теплицкая) и методика «Мыслительные операции», которая основана на диагностике структуры интеллекта Р. Амтхауэра, в адаптации М. А. Воробьевой. Полученные данные были обработаны с помощью методов математико-статистического анализа. Исходя из исследований готовности к школе в условиях пандемии, мы предполагали, что готовность детей к школе в период пандемии снижается по сравнению с обычными условиями обучения. Однако полученные нами данные свидетельствуют о неоднозначном влиянии пандемии на школьную готовность. С одной стороны, подтверждается снижение логических операций, а с другой – опровергается распространенное мнение об однозначно негативных последствиях пандемии. С помощью однофакторного дисперсионного анализа (F-критерий Фишера) было выявлено влияние факторов пандемии и года пандемии COVID-19 (2020 и 2021) на зависимые переменные параметры интеллектуальной и личностной готовности к школе, а двухфакторный дисперсионный анализ (F-критерий Фишера) позволил выявить влияние и взаимодействие следующих пар факторов на показатели интеллектуальной и личностной готовности к школе – пандемии COVID-19 и фактора посещения «Школы развития». В результате обработки эмпирических данных было статистически подтверждено, что у детей, подготовка к школе которых проходила в строгих условиях самоизоляции (2020 г.), при невозможности посещения развивающих дошкольных занятий наблюдается несформированность когнитивных функций (логического действия, классификации и мыслительной операции сравнения, а также аналитико-синтетической деятельности), эти дети имеют низкий уровень когнитивных способностей к обобщению и сравнению. Фактор посещения школы (группа «Пандемия-2021») при невозможности посещения детского сада сыграл важную роль в развитии умения воспринимать и использовать речь взрослого в качестве источника информации, в развитии способности получать новую информацию посредством умозаключений. В группе детей, чья подготовка к школе проходила в условиях самоизоляции, а круг общения был ограничен близкими (семьей и родственниками), было обнаружено снижение коммуникативных умений в общении с учителем. Экспериментально было доказано, что период дошкольного детства очень значим для развития всех когнитивных функций детей, необходимых для обучения в школе и развития личности в целом, ограничения в общении со сверстниками, учителями, в движении тормозят или изменяют этот процесс.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Воробьева, М. А. Исследование влияния пандемии и сопутствующих факторов на когнитивные функции и психическое состояние детей в период готовности к школе / М. А. Воробьева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 112–123.

Vorobyeva Marina Anatolyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

A STUDY OF THE IMPACT OF THE PANDEMIC AND CONCOMITANT FACTORS ON THE COGNITIVE FUNCTIONS AND MENTAL STATE OF CHILDREN IN SCHOOL READINESS

KEYWORDS: cognitive functions; mental states; emotional states; pandemic; coronavirus; COVID-19; older preschoolers; preparation for school; school readiness; instrumental readiness; personal readiness

ABSTRACT. During the spread of COVID-19 (2020–2021), educational activities were transferred to the conditions of the home and family, and parents became teachers and educators for children. The period of senior preschool age is characterized by the peculiarities of the development of all the main spheres of the personality (intellectual, emotional-volitional and personal-social), this is the transition to social maturity and readiness to be an adult. It is important in this period to give preschoolers the opportunity to demonstrate such skills as sociability, the ability to write, count, as well as the formation of all mental cognitive processes (attention, memory, thinking) and the willingness to overcome difficulties at school (personal readiness: I want and I can). For children, the situation with the pandemic and self-isolation poses its own psychological risks: lack of communication (games) with peers, little movement compared to kindergarten and school (children develop all mental processes while on the move), confused daily routine and other restrictions. During the period of readiness for school, the cognitive functions of the child (the ability to understand, learn, study, perceive and process external information, remember, transmit, use in communication) are very flexible and ready for development. Further education at school and its success will depend on how these functions are developed in a child. In this regard, schools organize groups to prepare children for school. Basically, the task of these classes is to adapt children to school, develop all cognitive abilities and teach them how to learn. The aim of the study was to identify the impact of the pandemic on the level of formation of cognitive functions and mental state in the period of readiness for school. The study involved 306 1st graders from 6 to 7 years old (preschoolers and the beginning of the first grade) of the Ekaterinburg gymnasium. The collection of empirical data was carried out using two standardized psychological and pedagogical methods: “School start” (authors T. V. Beglova, T. R. Bityanova, T. V. Merkulova, A. G. Teplitskaya) and the method “Thought operations”, which is based on the diagnosis of the structure of the intellect by R. Amthauer, adapted by M. A. Vorobyeva. The obtained data were processed using the methods of mathematical and statistical analysis. Based on studies of school readiness during a pandemic, we assumed that children’s school readiness during a pandemic is reduced compared to normal learning conditions. However, the data we obtained indicate an ambiguous impact of the pandemic on school readiness. On the one hand, the decrease in logical operations is confirmed, and on the other hand, the widespread opinion about the unambiguously negative consequences of the pandemic is refuted. Using one-way analysis of variance (Fisher’s F-test), the influence of pandemic factors and the year of the COVID-19 pandemic (2020 and 2021) on the dependent variables of intellectual and personal readiness for school was revealed, and two-way analysis of variance (Fisher’s F-test) revealed the influence and interaction of the following pairs of factors on indicators of intellectual and personal readiness for school – the COVID-19 pandemic and the factor of attending the “School of Development”. As a result of the processing of empirical data, it was statistically confirmed that in children whose preparation for school took place under strict conditions of self-isolation (2020), if it is impossible to attend developmental preschool classes, cognitive functions (logical action, classification and mental operation of comparison, as well as analytical and synthetic activity), these children have a low level of cognitive abilities for generalization and comparison. The school attendance factor (Pandemic-2021 group) with the impossibility of attending kindergarten played an important role in developing the ability to perceive and use adult speech as a source of information, in developing the ability to receive new information through inferences. In the group of children whose preparation for school took place in conditions of self-isolation, and the circle of communication was limited to relatives (family and relatives), a decrease in communication skills in communicating with the teacher was found. It has been experimentally proven that the period of preschool childhood is very significant for the development of all the cognitive functions of children necessary for schooling and personality development in general, restrictions in communication with peers, teachers, in motion slow down or change this process.

FOR CITATION: Vorobyeva, M. A. (2023). A Study of the Impact of the Pandemic and Concomitant Factors on the Cognitive Functions and Mental State of Children in School Readiness. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 112–123.

Введение. У современных детей детство заканчивается тогда, когда их начинают готовить к школе, а готовить начинают чуть ли не с 4 лет. Под готовностью (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, а также в трудах зарубежных ученых: А. Анастази, Й. Шванцара, М. Prior, К. Snow) ученые предлагают разные аспек-

ты развития сфер личности ребенка и не только, а включают аспект физической, психической, социальной и родительской готовности. Готовность к школе во многом определяет успех ребенка в школе, он быстрее адаптируется к новым условиям, научается общаться со сверстниками и взрослыми, умеет выполнять правила и требования, владеет общими способностями (читает, пишет, рассуждает и др.), и как тяжело бы-

вает тем детям, кто не готов к школе по разным причинам (не ходит в детский сад, не посещает группу развития, по болезни и др.).

По мнению таких авторов, как Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова, готовность к школе определяется тремя компонентами: физической готовностью (здоровье ребенка), интеллектуальной готовностью (состояние сенсорного развития, состояние познавательных процессов, умственное и речевое развитие), личностной готовностью (ориентировка в окружающем мире, отношение к школе, самостоятельность ребенка, его активность, инициатива, потребность в общении, умение установить контакт со сверстниками и взрослыми) [3]. Н. Ф. Талызина, в свою очередь, указывает, что «интеллектуальная готовность», когнитивные способности заключаются в достаточной и необходимой степени развития психических функций (воображения, восприятия, внимания, наглядно-образного, словесно-логического мышления, речи и памяти) [10]. Эти способности и входят в когнитивные функции человека. Помимо когнитивных функций дошкольнику необходимо развивать и личностную готовность. Традиционно личностная готовность к обучению складывается из показателя учебной мотивации и отношения к школе, а также, по Л. В. Занкову, готовности ребенка обучаться на повышенном уровне сложности. Высокий уровень сложности заданий также поддерживает интерес ребенка к учебному процессу. Таким образом, мотивационная сфера школьника предстает как дополнительный источник «энергии», которую ребенок использует для поддержания физически и умственно затратного процесса обучения [10].

Пандемия ограничила все мероприятия, связанные с общением и взаимодействием людей. Это коснулось и дошкольников. Весь учебный процесс превратился из «живого» в «виртуальный», большинство школьников учились на расстоянии от своих школ, получали задание текстами, ссылками, презентациями. Ответственность за понимание этой информации ложилась на родителей. Нестабильность в обществе и, вероятно, вызванная этим напряженная ситуация дома, а также ограниченность социальных контактов, обусловленная режимом самоизоляции, безусловно, должны оказать влияние на развитие детей. Дети находились возле компьютеров, телефонов, телевизоров большую часть дневного времени, хотя, по показаниям медиков, это грозит изменениями в физическом развитии, а также психическом, резко падает зрение. Школьники становятся агрессивными (нет переключения в общении), тревожными (не понимают и не могут выполнить задание),

загруженными (утром – дистанционные занятия, а потом отправить домашнее задание), к тому же сократилось время на прогулки и снизилась физическая активность. Специалисты НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков «Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей» Минздрава России провели весной масштабное исследование «Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». Школьники негативно восприняли режим самоизоляции: 36,7% отреагировали на него отрицательно, 21,2% назвали невыносимым. Самоизоляция понравилась лишь 16,8% респондентов. В результате самоизоляции школьники стали меньше ходить (68,3%), их физическая активность снизилась (55,2%). Напротив, увеличилось время на подготовку домашнего задания (59,7%), уроков с компьютером или другим устройством (46,7%), общение в социальных сетях (35,4%). О недостаточной продолжительности сна (7 часов и меньше) сообщил каждый четвертый школьник (25,4%) [7; 8].

Даже в обычной ситуации возникают проблемы в учебном процессе, а карантин еще усугубил и усложнил этот процесс. Карантин ограничил полноценное общение и развитие детей, многие дети (их оставляли одних дома) чувствовали тревогу и одиночество (родственники также не общались, чтобы не было заражения). Дети активно заменяли живое общение чатами в сетях, в телефонах, неподвижно просиживая в большом количестве времени, что чревато серьезными проблемами со здоровьем.

Для интеллектуального развития ребенка, как уже было сказано, чрезвычайно важно наличие руководящего взрослого в рамках образовательной среды. Посредством взаимодействия со взрослыми и сверстниками в игровой форме маленькие дети развиваются и обучаются. Социальная и образовательная изоляция детей в период пандемии в 2020–2021 гг. привела к более замедленным темпам обучения, а впоследствии и развития. По данным китайских исследователей, онлайн-обучение дошкольников и младших школьников привело к проблемам с вниманием и отсутствию интереса к учебе. Также родители и учителя отмечали нарушения поведения во время онлайн-уроков: прыжки на стуле, демонстрация своих домашних животных или игрушек. Исследователи отметили, что контроль деятельности детей родителями играет важную роль в онлайн-обучении, поскольку дошкольникам сложно сохранять нужную концентрацию внимания [12; 15].

Исследователями США было обнаружено снижение способности к чтению у дошкольников в период закрытия детских садов из-за пандемии COVID-19, по сравнению со способностями к чтению у детей в обычных условиях дошкольного обучения [13; 14].

Для проведения исследования была использована психолого-педагогическая методика «Школьный старт» (авторы: Т. В. Беглова, Т. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, А. Г. Теплицкая) [6]. Цель: выявить уровень готовности к школе (инструментальная готовность – когнитивные функции, 14 заданий и личностная готовность – отношение к школе, 2 задания). Второе исследование было проведено в том же году по методике «Мыслительные операции», которая основана на диагностике структуры интеллекта Р. Амтхауэра, в адаптации М. А. Воробьевой [11]. Цель: выявить уровень развития мыслительных операций (анализ, синтез, исключение лишнего, обобщение, аналогии). В исследовании принимали участие 306 первоклассников в возрасте от 6 до 7 лет, обучающиеся в МАОУ Гимназии г. Екатеринбурга. Группа детей, которая пошла в школу в 2020 и 2021 годах, была определена как группа «Пандемия», поскольку подготовка к школе осуществлялась

в условиях пандемии COVID-19 (закрывались детские сады, отменялись занятия по подготовке к школе и т. д.). В качестве контрольной группы выступали дети, которые пошли в школу в 2018 и 2019 годах (далее эту группу детей мы обозначаем «До пандемии»). Часть детей, будучи дошкольниками, посещали занятия школы развития, а часть – нет. Этот фактор также будет учтен при анализе и интерпретации результатов. Особенности личностной и интеллектуальной готовности во время пандемии COVID-19 выявлялись посредством однофакторного и двухфакторного дисперсионного анализа.

Результаты и их интерпретация.

Для того чтобы отследить влияние фактора пандемии COVID-19 на уровень показателей интеллектуальной и личностной готовности к школе, был проведен однофакторный дисперсионный анализ. В таблице 1 представлены значимые результаты однофакторного дисперсионного анализа (F) и средние значения по показателям готовности к школе, где в качестве независимой переменной выступала пандемия COVID-19, а в качестве зависимой – показатели по диагностике готовности к школе «Школьный старт» и методике «Мыслительные операции».

Таблица 1

Значимые результаты однофакторного дисперсионного анализа по различным параметрам готовности к школе в зависимости от влияния пандемии COVID-19

Параметр готовности к школе	Ср. знач., группа «Пандемия»	Ср. знач., группа «До пандемии»	$F_{эмп}$	p
Мыслительная операция анализа и образное мышление	1,43	1,18	8,08	0,00
Наглядно-образное мышление	1,57	1,30	10,11	0,00
Мыслительные операции сравнения и восприятия	1,75	1,90	11,81	0,00
Обобщение	4,15	3,54	25,13	0,00

На основе результатов однофакторного дисперсионного анализа, представленных в таблице 1, можно сделать вывод, что фактор пандемии COVID-19 является значимым для различных параметров готовности к школе по методике «Школьный старт». По методике «Мыслительные операции» значимым является показатель «Обобщение».

Полученные посредством однофакторного дисперсионного анализа результаты на рисунке 1 показывают неоднозначное влияние пандемии COVID-19 на параметры интеллектуальной готовности. Параметры «Мыслительная операция анализа и образное мышление» и «Наглядно-образное

мышление» показывают, что дети в группе «Пандемия» имеют более развитую способность к решению мыслительных задач в результате внутренних действий с образами (Л. А. Венгер [2], А. В. Запорожец [4]). От развития образного мышления зависит качество обучения на этапе младшего школьного возраста ввиду его влияния на словесно-логическое. Тем временем операция анализа является стартовой для формирования метапредметных мыслительных действий. Ее психологический смысл заключается в способности выделить в объекте его признаки, свойства, качества, состояния, проявления и т. д.

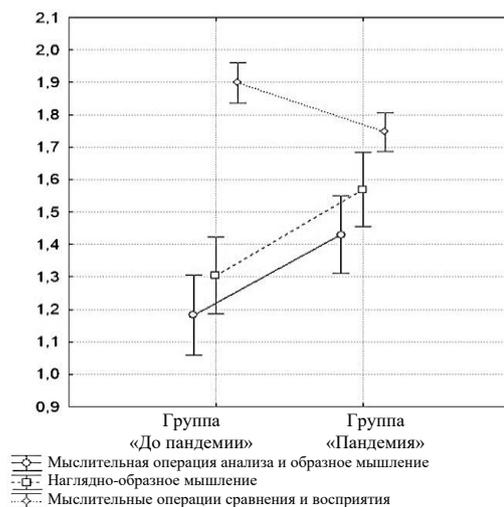


Рис. 1. Средние показатели по параметрам интеллектуальной готовности к школе в условиях до пандемии и во время пандемии

Однако влияние пандемии COVID-19 на параметр «Мыслительные операции сравнения и восприятия» демонстрирует обратную картину: первоклассники группы «Пандемия» показывают более низкие значения показателя, чем первоклассники группы «До пандемии».

Мыслительная операция сравнения относится к коррекционным умениям и лежит в основе умения анализировать свою работу и находить в ней ошибки, а также в основе классификации явлений и их систематизации, является предпосылкой контрольно-оценочной деятельности. Психологический смысл операции сравнения заключается в выделении отдельных признаков предметов и сопоставлении предметов по этим признакам. В основе этого умения лежат произвольное внимание и способность к анали-

зу [1]. По мнению Н. Ф. Талызиной, операции анализа и сравнения являются психологической основой для становления учебных действий чтения, счета и письма [10]. Таким образом, можно сказать, что несмотря на хорошее развитие наглядно-образного мышления и операции анализа у детей, которые ходили в школу в период пандемии COVID-19, дальнейшее развитие метапредметных мыслительных операций терпит значительные потери в темпах развития.

Исходя из таблицы 1, можно заключить, что первоклассники группы «Пандемии» показывают большую способность к абстрагированию и, вероятно, более обширный словарный запас, исходя из значения субтеста «Обобщение» методики «Мыслительные операции».

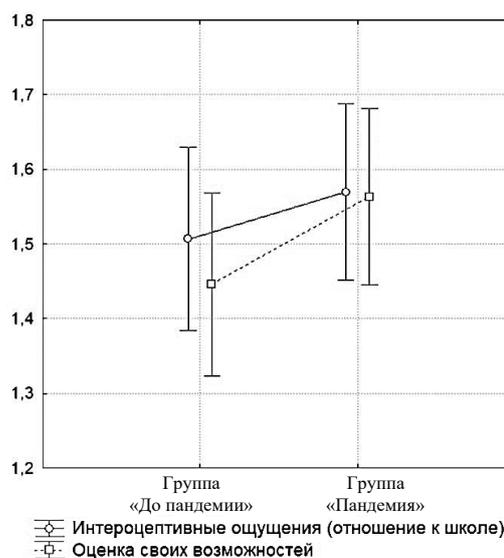


Рис. 2. Средние показатели по параметрам личностной готовности к школе в условиях до пандемии и во время пандемии

В соответствии с рисунком 2 можно говорить о положительном влиянии пандемии COVID-19 на личностную готовность, однако эти результаты в данном случае не являются статистически значимыми.

Для уточнения влияния пандемии COVID-19 на интеллектуальную и личностную готовность к школе в зависимости от фактора посещения «Школы развития» был проведен двухфакторный дисперсионный анализ. В таблице 2 представлены зна-

чимые результаты двухфакторного дисперсионного анализа (F), где в качестве независимой переменной выступала пандемия COVID-19 и фактор посещения «Школы развития», а в качестве зависимой – показатели по диагностике готовности к школе «Школьный старт» и методике «Мыслительные операции», основанной на диагностике структуры интеллекта Р. Амтхауэра, в адаптации М. А. Воробьевой.

Таблица 2

Значимые результаты двухфакторного дисперсионного анализа по различным параметрам готовности к школе в зависимости от пандемии COVID-19 и фактора посещения «Школы развития»

Параметр готовности к школе	Ср. знач., группа «Пандемия»	Ср. знач., группа «До пандемии»	Ср. знач. «Не посетал»	Ср. знач. «Посетал»	F _{эмп}	p
Мыслительная операция анализа и образное мышление	1,43	1,18	1,30	1,32	2,89	0,04
Наглядно-образное мышление	1,57	1,30	1,50	1,40	4,55	0,00
Мыслительная операция сравнения и восприятия	1,75	1,90	1,77	1,86	6,17	0,00
Абстрактно-логическое мышление	1,81	1,87	1,76	1,91	4,92	0,00
Восприятие	1,71	1,78	1,65	1,82	3,36	0,02
Мыслительная операция сравнения	1,73	1,84	1,73	1,83	3,20	0,02
Произвольное внимание (последовательная инструкция)	1,73	1,70	1,60	1,81	4,04	0,01
Общая инструментальная готовность	20,68	20,77	20,19	21,17	4,42	0,00
Оценка своих возможностей	1,56	1,45	1,36	1,63	6,42	0,00
Аналогии	3,23	3,36	3,19	3,39	3,72	0,01
Обобщение	4,15	3,54	3,75	3,94	10,9	0,00
Общие результаты по методике «Мыслительные операции»	15,11	14,59	14,44	15,21	5,27	0,00

На основе результатов двухфакторного дисперсионного анализа по различным параметрам готовности к школе в зависимости от пандемии COVID-19 и фактора посе-

щения «Школы развития» можно сделать вывод, что эти факторы являются значимыми по методике «Школьный старт» по методике «Мыслительные операции».

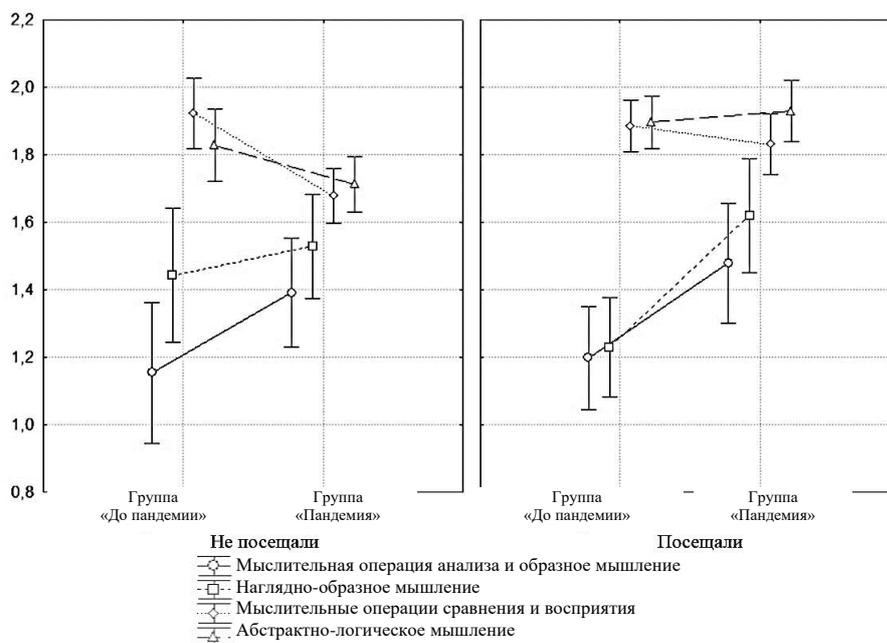


Рис. 3. Средние показатели по параметрам интеллектуальной готовности к школе у детей, которые посещали/не посещали «Школу развития» в условиях до пандемии и во время пандемии

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа на рисунке 3 показывают, что параметры «Мыслительные операции сравнения и восприятия» и «Абстрактно-логическое мышление» снизились в группе «Пандемия» по сравнению с группой «До пандемии» у детей, которые не посещали «Школу развития», в то время как у детей, посещавших «Школу развития», эти показатели остались примерно на прежнем уровне.

Абстрактно-логическое мышление дает детям возможность оперировать категориями и понятиями, обобщать и анализировать, систематизировать свои знания и выстраивать причинно-следственные связи [4]. Таким образом, дети, не посещавшие «Школу развития» в период пандемии COVID-19 (в группе «Пандемия»), показывают недостаточное развитие абстрактно-логических форм мышления, по сравнению с группой «До пандемии» и группой, кото-

рая ходила на дошкольные занятия в период пандемии.

Параметр «Мыслительные операции сравнения и восприятия» в очередной раз показывает падение в группе «Пандемия», но теперь мы имеем основания полагать, что наибольшие потери со стороны развития мыслительных операций наблюдаются у детей, которые в период пандемии не посещали дошкольные занятия «Школы развития».

Параметры «Мыслительная операция анализа и образное мышление» и «Наглядно-образное мышление» показывают, что дети группы «Пандемия», посещавшие и не посещавшие дошкольные занятия, имеют более высокие показатели, что соотносится с предыдущими результатами исследования, которые представлены в таблице 1. Однако в группе детей, которые посещали «Школу развития», положительная динамика выражена более явно.

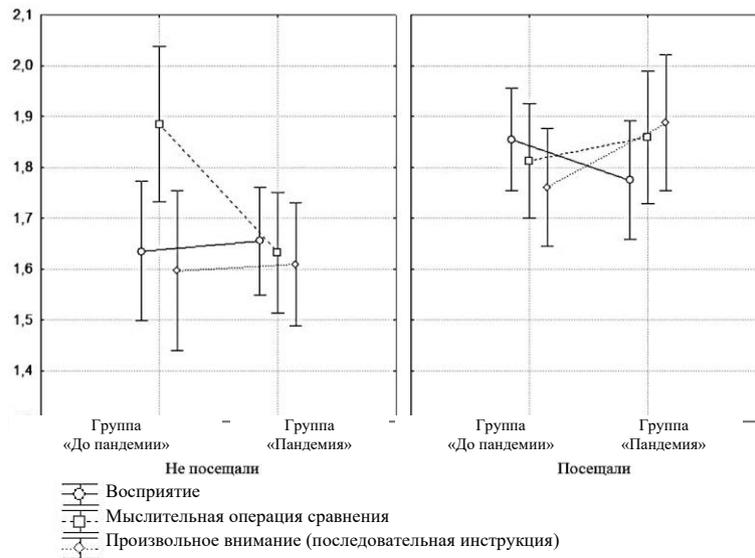


Рис. 4. Средние показатели по параметрам интеллектуальной готовности к школе у детей, которые посещали/не посещали «Школу развития» в условиях до пандемии и во время пандемии

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа, представленные на рисунке 4, показывают, что дети, не посещавшие «Школу развития» (как в группе «Пандемия», так и в группе «До пандемии») имеют более низкие значения по параметрам «Восприятие», «Мыслительная операция сравнения» и «Произвольное внимание (последовательная инструкция)», чем дети, которые посещали «Школу развития». Отрицательная динамика наблюдается в группе детей, не посещавших школу развития, по параметру «Мыслительная операция сравнения»: в группе «Пандемия» показа-

тель значительно упал, в то время как у детей, посещавших «Школу развития», в этой же группе значение параметра увеличилось. Это снова обращает наше внимание на то, что в группе детей, которые не посещали дошкольные занятия в период пандемии COVID-19, наблюдаются значительные потери в развитии мыслительных операций.

Таким образом, выявлено, что в основном фактор посещения детьми школы развития оказал положительное или сдерживающее влияние на показатели интеллектуальной готовности к школе как в группе «До пандемии», так и в группе «Пандемия».

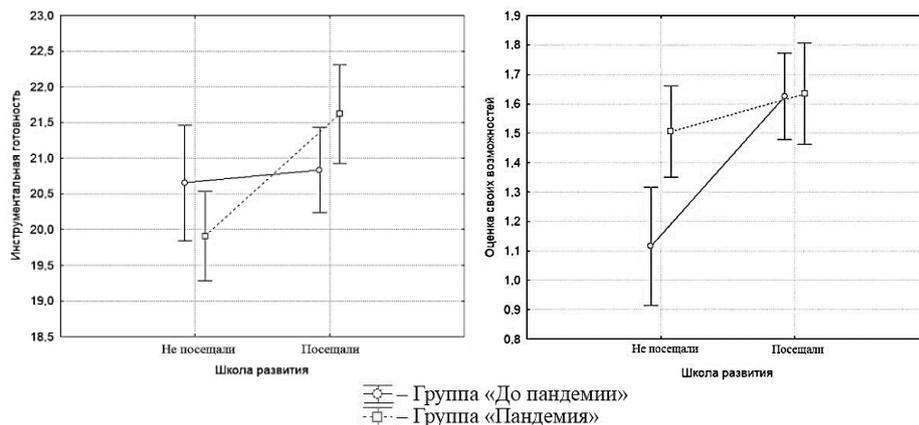


Рис. 5. Средние показатели по параметрам «Инструментальная готовность к школе» и «Оценка своих возможностей» у детей, которые посещали/не посещали «Школу развития» в условиях до пандемии и во время пандемии

На рисунке 5 видно, что у детей группы «Пандемия», которые не посещали дошкольные занятия, более низкие результаты по инструментальной готовности к школе, по сравнению с группой «До пандемии». Также

группа «Пандемия» показывает более дифференцированные различия по фактору посещения/непосещения «Школы развития». Таким образом, результаты параметра «Инструментальной готовности» сильно разли-

чаются в группе «Пандемия» в зависимости от фактора посещения/непосещения детьми «Школы развития». То есть дети, которые ходили на дошкольные занятия в период пандемии, показывают более высокие результаты инструментальной готовности к школе, чем те дети, которые не посещали «Школу развития» в этот же период.

Параметр личностной готовности «Оценка своих возможностей» в группе «До пандемии» показывает сильные различия и у детей, которые посещали дошкольные занятия, и у детей, которые их не посещали. Это значит, что дети группы «До пандемии» выражают бóльшую готовность выполнять задания повышенного уровня сложности, если они посещали дошкольные занятия. В группе детей, посещавших заня-

тия «Школы развития», параметр личностной готовности показывает одинаковое значение как в группе «До пандемии», так и в группе «Пандемия», в то время как у детей, не посещавших занятия, этот параметр ниже в обеих группах.

Стоит обратить внимание, что дети в группе «Пандемия» показывают высокие результаты по параметру «Оценка своих возможностей» даже в том случае, если ребенок не ходил на дошкольные занятия. Таким образом, дети группы «Пандемия» (которые посещали дошкольные занятия и не посещали) выражают готовность выполнять более сложные задания, что, предположительно, может быть связано с тем, что в качестве источника обратной связи выступали родители, а не учителя или воспитатели.

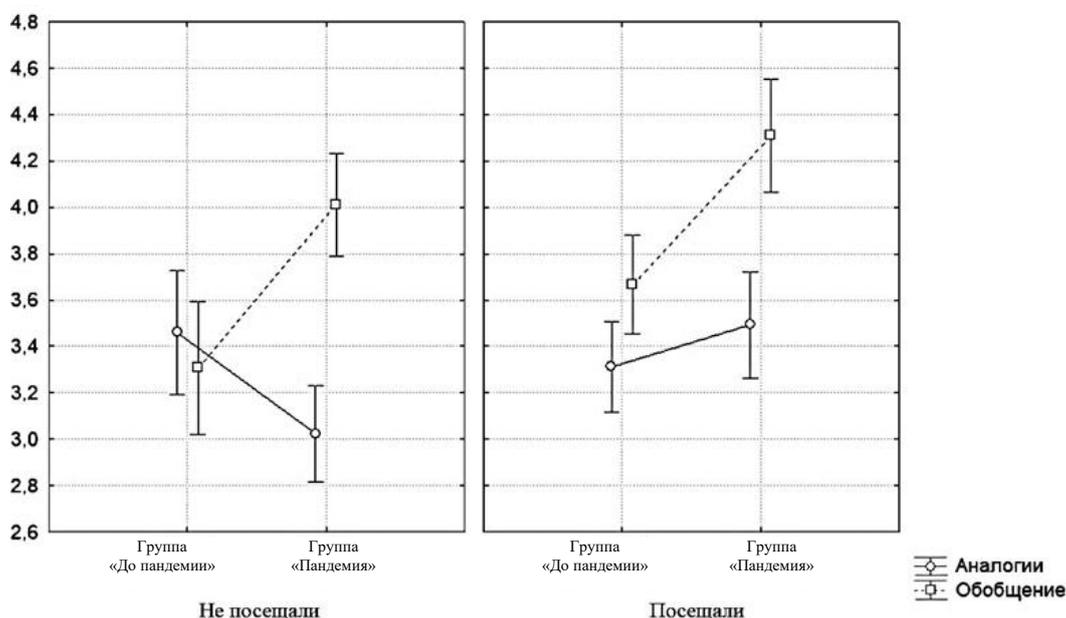


Рис.6. Средние показатели по параметрам готовности к школе «Аналогии» и «Обобщение» у детей, которые посещали/не посещали «Школу развития» в условиях до пандемии и во время пандемии

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа, представленные на рисунке 6, показывают, что параметр интеллектуальной готовности к школе «Аналогии» имеет отрицательную динамику у детей, не посещавших «Школу развития» в дошкольном возрасте, в группе «Пандемия» по сравнению с группой «До пандемии». У детей, которые посещали «Школу развития», значение этого параметра несколько выросло в группе «Пандемия». Субтест «Аналогии» в методике Р. Амтхауэера направлен на изучение сформированности логического действия «умозаключение» (по решению ана-

логий). Можно заключить, что дети, не посещавшие дошкольные занятия в период пандемии, имеют значительные сниженные результаты со стороны развития логического мышления.

Обращая внимания на параметр «Обобщение», можно сказать, что у детей, которые посещали «Школу развития», значение данного параметра несколько выше, чем у детей, которые не посещали ее. В обеих группах (посещавших и не посещавших) наблюдается положительная динамика в период пандемии по этому параметру.

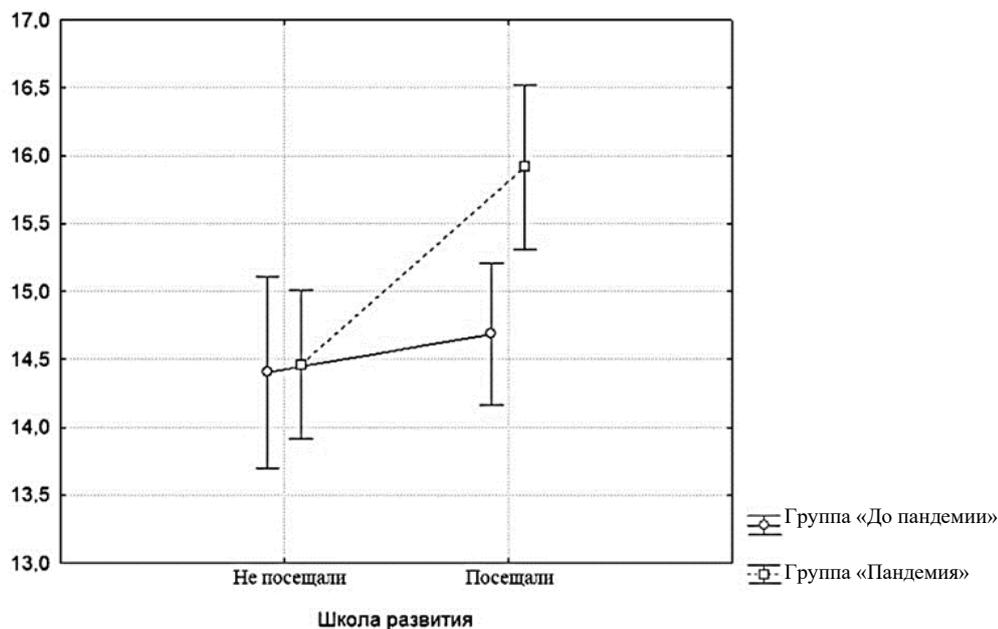


Рис. 7. Средние показатели по параметру «Общие результаты» по методике «Мыслительные операции» у детей, которые посещали/не посещали «Школу развития» в условиях до пандемии и во время пандемии

Результаты дисперсионного анализа на рисунке 7 показывают, что дети, посещавшие «Школу развития» в период пандемии, имеют более высокие результаты по методике «Мыслительные операции», чем дети, которые в период пандемии оставались дома.

Таким образом, исходя из исследований готовности к школе в условиях пандемии, мы предполагали, что готовность детей к школе в период пандемии снижается по сравнению с обычными условиями обучения. Однако полученные нами данные выявляют факт неоднозначного влияния пандемии на школьную готовность. С одной стороны, подтверждается снижение логических операций, а с другой – опровергается распространенное мнение об однозначно негативных последствиях пандемии.

Итак, нами были выявлены особенности готовности к школе в условиях пандемии (с учетом сопутствующих факторов – самоизоляция, увеличение экранного времени, меньшая двигательная нагрузка и др.):

1. Дети, подготовка к школе которых проходила в строгих условиях самоизоляции (2020 год), имеют более низкие показатели логического мышления и мыслительной операции сравнения, а также аналитико-синтетической деятельности и способности к обобщению, но при этом более высокие показатели наглядно-образного мышления.

2. Дети, которые ходили на дошкольные занятия в период пандемии, имеют более высокие результаты по параметрам интеллектуальной готовности к школе, по сравнению с детьми, которые не посещали «Школу развития» в этот же период. Таким

образом, посещение дошкольных занятий позволило сформировать интеллектуальную готовность детей к школе (когнитивные функции), несмотря на наличие фактора пандемии.

3. Дети, подготовкой к школе которых занимались сами родители (в силу ограничительных мер в период пандемии), выражают готовность выполнять более сложные задания, на что, предположительно, повлияла обратная связь от родителей, а не от учителей и воспитателей.

4. В группе детей, чья подготовка к школе проходила в условиях самоизоляции, а круг общения был ограничен близкими (семьей и родственниками), были обнаружены снижение коммуникативных умений в общении с учителем, тревожность, пассивность.

5. В период пандемии дети, которые пошли в школу не подготовленными (невозможность посещения детского сада и развивающих занятий в дошкольном возрасте), хуже воспринимают речь взрослого в качестве источника информации, хуже проявляют способность получать новую информацию посредством умозаключений, чем дети, которые были подготовлены к школе дошкольными занятиями.

Результаты исследования были донесены до педагогов, родителей на собрании, обсуждались на педагогическом совете. Эта информация послужила толчком для организации помощи детям, чьи результаты не соответствовали базовому уровню готовности к школе.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гуцу, Е. Г. Развитие мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения у дошкольников на этапе подготовки к школе / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова. – Текст : электронный // Школьные технологии. – 2019. – № 6. – С. 47–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myslitelnyh-operatsiy-analiza-sinteza-isravneniya-u-doshkolnikov-na-etape-podgotovki-k-shkole> (дата обращения: 20.04.2022).
2. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер, Е. Л. Агаева, Н. Б. Венгер [и др.]. – М. : Педагогика, 1986. – 222 с. – Текст : непосредственный.
3. Журова, Л. Е. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. Справочник руководителей и учителей начальной школы / Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова. – Тула : Изд-во «Родничок», 2005. – 832 с. – Текст : непосредственный.
4. Запорожец, А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1980. – 271 с. – Текст : непосредственный.
5. Лубовский, Д. В. Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе / Д. В. Лубовский. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 3. – С. 43–51. – DOI: 10.17759/pse.2019240304. – EDN UOYBFB.
6. Методические рекомендации к рабочей тетради «Школьный старт». Педагогическая диагностика стартовой готовности к успешному обучению в начальной школе / под ред. Т. В. Бегловой, М. Р. Битяновой, Т. В. Меркуловой, А. Г. Теплицкой. – 4-е изд. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2016. – 64 с. – Текст : непосредственный.
7. Нечаева, А. Ю. Влияние пандемии и дистанционного обучения на психическое состояние детей младшего школьного возраста / А. Ю. Нечаева. – Текст : электронный // Скиф. – 2021. – № 5 (57). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-distantsionnogo-obucheniya-na-sihicheskoe-sostoyanie-detey-mladshegoshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.03.2022).
8. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19). – URL: <https://7olsy.uralschool.ru/file/download?id=4445> (дата обращения: 23.03.2022). – Текст : электронный.
9. Сорокоумова, Е. А. Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению / Е. А. Сорокоумова, М. Г. Курносова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 238–257. – DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257. – EDN SCLOQR.
10. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с. – Текст : непосредственный.
11. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). – URL: <https://impsi.ru/testy/test-struktury-intellekta-r-amthauera-ist/> (дата обращения: 13.11.2021). – Текст : электронный.
12. Чикова, И. В. Особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников и опыт его оптимизации в условиях дошкольного образовательного учреждения / И. В. Чикова, Т. В. Диль-Илларионова. – Текст : электронный // БГЖ. – 2016. – № 4 (17). – С. 340–343. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennostirazvitiya-naglyadno-obraznogo-myshleniya-u-doshkolnikov-i-opyt-ego-optimizatsii-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 10.04.2022).
13. Bao, X. Modeling reading ability gain in kindergarten children During COVID-19 school closures / X. Bao, H. Qu, R. Zhang, T. P. Hogan. – Text : electronic // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – Vol. 17. – P. 1–13. – URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph17176371> (mode of access: 13.04.2022).
14. Houben, Sanne T. L. Psychological Myths as Therapeutic Instructions in Eye Movement Desensitization and Reprocessing / T. L. Houben Sanne et al. – Text : immediate // The Journal of psychology. – 2021. – Vol. 155, No. 2. – P. 129–139.
15. Lau, E. Y. H. Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong / E. Y. H. Lau, K. Lee. – Text : electronic // Early Education and Development. – 2020. – P. 1–18. – URL: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925> (mode of access: 10.04.2022).

R E F E R E N C E S

1. Gutsu, E. G., Kochetova, E. V., Runova, T. A. (2019). Razvitie myslitel'nykh operatsii analiza, sinteza i sravneniya u doshkol'nikov na etape podgotovki k shkole [The Development of Mental Operations of Analysis, Synthesis and Comparison in Preschoolers at the Stage of Training for School]. In *Shkol'nye tekhnologii*. No. 6, pp. 47–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myslitelnyh-operatsiy-analiza-sinteza-isravneniya-u-doshkolnikov-na-etape-podgotovki-k-shkole> (mode of access: 20.04.2022).
2. Venger, L. A., Agaeva, E. L., Venger, N. B. et al. (1986). *Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei v protsesse doshkol'nogo vospitaniya* [The Development of Cognitive Abilities in the Process of Preschool Education]. Moscow, Pedagogika. 222 p.
3. Zhurova, L. E., Kochurova, E. E., Kuznetsova, M. I. (2005). *Diagnostika gotovnosti detei doshkol'nogo vozrasta k obucheniyu v shkole. Spravochnik rukovoditelei i uchitelei nachal'noi shkoly* [Diagnosis of the Readiness of Preschool Children to Study at School. Directory of Primary School Leaders and Teachers]. Tula, Izdatel'stvo «Rodnichok». 832 p.
4. Zaporozhets, A. V. (1980). *Podgotovka detei k shkole. Osnovy doshkol'noi pedagogiki* [Preparing Children for School. Fundamentals of Preschool Pedagogy]. Moscow, Pedagogika. 271 p.
5. Lubovsky, D. V. (2019). Shkol'naya gotovnost' detei: vidy i sootnoshenie s dlitel'nost'yu podgotovki k shkole [School Readiness of Children: Types and Correlation with the Duration of Preparation for School]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 24. No. 3, pp. 43–51. DOI: 10.17759/pse.2019240304. EDN UOYBFB.

6. Beglova, T. V., Bityanova, M. R., Merkulova, T. V., Teplitskaya, A. G. (Eds.). (2016). *Metodicheskie rekomendatsii k rabochei tetradi «Shkol'nyi start»*. *Pedagogicheskaya diagnostika startovoi gotovnosti k uspešnomu obucheniyu v nachal'noi shkole* [Guidelines for the Workbook "School Start". Pedagogical Diagnostics of Starting Readiness for Successful Learning in Elementary School]. 4th edition. Samara, Izdatel'skii dom «Fedorov». 64 p.
7. Nechaeva, A. Yu. (2021). Vliyanie pandemii i distantsionnogo obucheniya na psikhicheskoe sostoyanie detei mladshego shkol'nogo vozrasta [The Impact of the Pandemic and Distance Learning on the Mental State of Children of Primary School Age]. In *Skif*. No. 5 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemiii-distantsionnogo-obucheniya-na-sihicheskoe-sostoyanie-detey-mladshegoshkolnogo-vozrasta> (mode of access: 23.03.2022).
8. *Osobennosti zhiznedeiatel'nosti i samochuvstviya detei i podrostkov, distantsionno obuchayu-shchikhsya vo vremya epidemii novoi koronavirusnoi infektsii (COVID-19)* [Features of the Life and Well-Being of Children and Adolescents Who Study Remotely During the Epidemic of a New Coronavirus Infection (COVID-19)]. URL: <https://7olsy.uralschool.ru/file/download?id=4445> (mode of access: 23.03.2022).
9. Sorokoumova, E. A., Kurnosova, M. G. (2020). Spetsifika psikhologicheskoi gotovnosti sovremennykh detei k shkol'nomu obucheniyu [The Specifics of the Psychological Readiness of Modern Children for Schooling]. In *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. No. 1, pp. 238–257. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257. EDN SCLOQR.
10. Talyzina, N. F. (1998). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Akademiya. 288 p.
11. *Test struktury intellekta R. Amtkhauera (IST)* [Intelligence Structure Test by R. Amthauer]. URL: <https://impsi.ru/testy/test-struktury-intellekta-r-amthauera-ist/> (mode of access: 13.11.2021).
12. Chikova, I. V., Dil-Illarionova, T. V. (2016). Osobennosti razvitiya naglyadno-obraznogo myshleniya u doshkol'nikov i opyt ego optimizatsii v usloviyakh doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Features of the Development of Visual-Figurative Thinking in Preschoolers and the Experience of Its Optimization in the Conditions of a Preschool Educational Institution]. In *BGZh*. No. 4 (17), pp. 340–343. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennostirazvitiya-naglyadno-obraznogo-myshleniya-u-doshkolnikov-i-opyt-ego-optimizatsiiv-usloviyakh-doshkolnogo-obrazovatel'nogo> (mode of access: 10.04.2022).
13. Bao, X., Qu, H., Zhang, R., Hogan, T. P. Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children During COVID-19 School Closures. In *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 17, pp. 1–13. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph17176371> (mode of access: 13.04.2022).
14. Houben, Sanne T. L. et al. (2021). Psychological Myths as Therapeutic Instructions in Eye Movement Desensitization and Reprocessing. In *The Journal of psychology*. Vol. 155. No. 2, pp. 129–139.
15. Lau, E. Y. H., Lee, K. Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. In *Early Education and Development*, pp. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925> (mode of access: 10.04.2022).

Каримова Валентина Геннадийевна,

ассистент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dfk.if1993@mail.ru

Минюрова Светлана Алигарьевна,

доктор психологических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rector@uspu.ru

Валиев Равиль Азатович,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rw1973@mail.ru

Петрова Галина Михайловна,

заместитель главы Администрации Железнодорожного района, Администрация Железнодорожного района города Екатеринбурга; 620027, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мельковская, 7; e-mail: petrova_gm@ekadm.ru

СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ С АККУЛЬТУРАЦИОННЫМИ ОЖИДАНИЯМИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональная зрелость; готовность педагогов; педагоги; конструктивное взаимодействие; образовательные отношения; субъекты образовательных отношений; поликультурная образовательная среда; школьная приверженность; дети-мигранты

АННОТАЦИЯ. В современном мире, где число мигрантов постоянно растет, адаптация к новому социокультурному окружению становится все более актуальной. В данной статье рассматривается эмоциональная зрелость педагогов как важный фактор их готовности к конструктивному взаимодействию с субъектами образовательных отношений в процессе формирования школьной приверженности в поликультурной среде. Рассматривается структура готовности педагогов работать с детьми и родителями-мигрантами с учетом их эмоциональной зрелости. Чтобы помочь детям и их родителям-мигрантам адаптироваться к новым условиям, педагоги должны быть готовы к сотрудничеству и пониманию других культур с учетом индивидуальных особенностей семьи и ребенка. Готовность, в свою очередь, может способствовать созданию дружелюбной и безопасной атмосферы, чтобы дети и родители чувствовали себя комфортно и могли выражать свои мысли и чувства. Важными аспектами профессиональной деятельности педагогов являются эмоциональная зрелость и готовность к работе с мигрантами, а использование конкретных методов и практик помогает им эффективно сопровождать мигрантов в процессе их адаптации.

Авторы обращают внимание на то, что эмоциональная зрелость является неотъемлемым элементом профессиональной компетентности педагога и способствует эффективному взаимодействию с учениками, их родителями и коллегами. В рамках выявления взаимосвязи компонентов эмоциональной зрелости педагогов с их аккультурационными установками было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 25 педагогов образовательного учреждения г. Екатеринбурга. Цель исследования определила выбор теоретических (проблемный анализ первоисточников, обобщение, систематизация), эмпирических (тестирование) методов обработки и интерпретации результатов: методы математической статистики (критерии В-Шапиро-Уилка, г-Спирмена). Результаты исследования показывают, что развитость у педагогов компонента «Рефлексивность» положительно связана с высокими показателями такого компонента эмоциональной зрелости (ЭЗ), как «Эмоциональная саморегуляция». При этом высокие показатели компонента ЭЗ «Эмоциональная саморегуляция» педагогов соотносимы с высокими показателями по аккультурационной установке «Интеграция». Также развитый компонент ЭЗ «Принятие собственных эмоций» у педагогов сопряжен с низкими показателями аккультурационной установки «Сегрегация», которая имеет прямую связь с установкой на «Исключение». Результаты исследования показывают, что компоненты эмоциональной зрелости педагогов взаимосвязаны с их аккультурационными ожиданиями, что может являться одним из ключевых факторов успешной работы педагогов с мигрантами.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания 073-00042-21-02 по теме «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка», а также при поддержке университетских грантов ФГБОУ ВО «УрГПУ» 2022 года (научные проекты: «От школьного сепаратизма к приверженности: применение педагогами техники конструирования будущего ребенка для формирования у родителей-мигрантов ответственного родительства», «Филологическое образование в поликультурной среде»).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Каримова, В. Г. Связь эмоциональной зрелости с аккультурационными ожиданиями педагога как фактор готовности к взаимодействию с субъектами образовательных отношений в поликультурной среде / В. Г. Каримова, С. А. Минюрова, Р. А. Валиев, Г. М. Петрова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 124–133.

Karimova Valentina Gennadijevna,

Assistant Lecturer of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Minyurova Svetlana Aligarevna,

Doctor of Psychology, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Valiev Ravil' Azatovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Petrova Galina Mikhailovna,

Deputy Head of the Zheleznodorozhny District Administration, Zheleznodorozhny District Administration of Ekaterinburg, Ekaterinburg, Russia

THE CONNECTION OF EMOTIONAL MATURITY WITH ACCULTURATION EXPECTATIONS OF A TEACHER AS A FACTOR OF READINESS TO INTERACT WITH SUBJECTS OF EDUCATIONAL RELATIONS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: emotional maturity; readiness of teachers; teachers; constructive interaction; educational relations; subjects of educational relations; multicultural educational environment; school commitment; migrant children

ABSTRACT. In the modern world, where the number of migrants is constantly growing, adaptation to a new socio-cultural environment is becoming increasingly important. This article discusses the emotional maturity of teachers as an important factor in their readiness for constructive interaction with the subjects of educational relations in the process of forming school commitment in a multicultural environment. The structure of readiness of teachers to work with migrant children and parents is considered, taking into account their emotional maturity. To help children and their migrant parents adapt to new conditions, educators must be ready to cooperate and understand other cultures, taking into account the individual characteristics of the family and the child. Willingness, in turn, can help create a friendly and safe environment so that children and parents feel comfortable and able to express their thoughts and feelings. Emotional maturity and readiness to work with migrants are important aspects of the professional activity of teachers, and the use of specific methods and practices helps them to effectively accompany migrants in the process of their adaptation.

The authors draw attention to the fact that emotional maturity is an integral element of the teacher's professional competence and contributes to effective interaction with students, their parents and colleagues. As part of identifying the relationship between the components of the emotional maturity of teachers and their acculturation attitudes, a pilot study was conducted, in which 25 teachers of an educational institution in Ekaterinburg took part. The purpose of the study determined the choice of theoretical (problem analysis of primary sources, generalization, systematization), empirical (testing), methods for processing and interpreting results: methods of mathematical statistics (W-Shapiro-Wilk criteria, r-Spearman). The results of the study show that the development of the "Reflexivity" component among teachers is positively associated with high rates of such a component of emotional maturity as "Emotional self-regulation". At the same time, the high indicators of the emotional maturity component "Emotional self-regulation" of teachers are comparable with the high indicators of the acculturation setting "Integration". Also, the developed component of the emotional maturity "Acceptance of one's own emotions" among teachers is associated with low rates of the acculturation setting "Segregation", which is directly related to the setting for "Exception". The results of the study show that the components of the emotional maturity of teachers are interconnected with their acculturation expectations, which can be one of the key factors for the successful work of teachers with migrants.

ACKNOWLEDGEMENTS: the study was carried out as part of the implementation of the state task 073-00042-21-02 on the topic "Scientific analysis of the use of a unified methodology of socio-psychological testing of students aimed at early detection of non-medical use of narcotic drugs and psychotropic substances, and its completion", as well as with the support of university grants of the Federal State Educational Institution of Higher Education "USPU" in 2022 (research projects: "From school separatism to commitment: the use by teachers of the technique of designing a future child for the formation of responsible parenting among migrant parents", "Philological education in a multicultural environment").

FOR CITATION: Karimova, V. G., Minyurova, S. A., Valiev, R. A., Petrova, G. M. (2023). The Connection of Emotional Maturity with Acculturation Expectations of a Teacher as a Factor of Readiness to Interact with Subjects of Educational Relations in a Multicultural Environment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 124–133.

Проблема исследования. Социальное пространство регионов РФ под воздействием миграционных процессов сталкивается с противоречиями, которые обусловлены культурными различиями мигрантов и принимающего общества. Одной из актуальных проблем педагогической

теории и практики становится проблема социокультурной адаптации и интеграции как детей и родителей – приезжающих мигрантов, так и детей и родителей, проживающих в России, к поликультурной среде школы. Это связано с тем, что миграция изменяет ситуацию в образовательной сфере: растет

количество детей мигрантов, подлежащих обучению. В связи с этим в рамках государственной программы Свердловской области «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года» одной из целей выступают гармонизация межнациональных и межконфессиональных отношений, профилактика экстремизма и укрепление толерантности на территории Свердловской области. Важным аспектом взаимной адаптации и интеграции всех субъектов образовательных отношений в поликультурную среду школы министр просвещения РФ С. С. Кравцов выделяет адаптацию именно детей, через которую, по его мнению, будет также происходить и адаптация их родителей. В таком случае школа выступает естественным адаптационным механизмом для всех участников поликультурной среды. При этом у некоторых родителей, как мигрантов, так и российских, наблюдается тенденция к стремлению сохранить культурную идентичность посредством существования в замкнутых этнических группах, не учитывающих норм, правил, обычаев и традиций поликультурной среды, веками складывающейся и существовавшей в российском обществе и государстве. Проявление данной тенденции у родителей относительно школьного обучения собственных детей обозначается нами как тенденция к проявлению школьного сепаратизма. Данная тенденция у родителей-мигрантов может быть связана с желанием взять на себя ответственность за проявление заботы о будущем своего ребенка. Родители-мигранты могут ощущать неуверенность в новой среде, не знать языка и культуры страны, в которой они живут, и поэтому стремятся контролировать все аспекты жизни своего ребенка, в том числе и его образование [1]. Однако, несмотря на понятные мотивы родителей-мигрантов, тенденция к проявлению школьного сепаратизма может иметь негативные последствия для ребенка. Контролирующее поведение родителей может привести к тому, что ребенок не будет уметь самостоятельно принимать решения и справляться с трудностями, а также не будет интегрироваться в новую среду. Поэтому важно, чтобы родители-мигранты находили баланс между контролем и поддержкой своего ребенка в школе [8]. Им важно сформировать доверие к школе и учителям, которые могут помочь ребенку интегрироваться в новую среду и обеспечить ему качественное образование. В то же время родители должны оставаться в курсе того, что происходит в жизни и обучении своего ребенка, чтобы поддерживать его и помогать ему справляться с трудностями. Такой подход поможет ребенку инте-

грироваться в новую среду и развиваться самостоятельно, а также укрепит отношения между родителями и ребенком. Кроме того, такой подход поможет родителям-мигрантам чувствовать себя более уверенно в новой среде и лучше интегрироваться в общество [7]. Соответственно, встает вопрос о необходимости изменения поведенческой стратегии родителей от школьного сепаратизма к их приверженности посредством формирования у педагогов готовности к взаимодействию с родителями в сложных ситуациях, когда есть необходимость общего понимания и взятия на себя ответственности за проявление заботы о ребенке, исходя из конструирования его будущего [5].

Анализ исследований и публикаций. Важным аспектом в рамках проводимого нами исследования выступает задача, связанная с определением готовности самих педагогов вступать во взаимодействие как с родителями-мигрантами, так и с детьми-мигрантами, потому что именно готовность педагогов к конструктивному взаимодействию может обеспечить успешность выполнения профессиональной деятельности и выступить фактором, способствующим или сдерживающим формирование у детей и их родителей стремления к взаимной интеграции в поликультурной среде. Готовность педагогов вступать в конструктивные взаимодействия во многом может определяться как культурными, так и индивидуальными особенностями педагогов [3]. Значимыми с точки зрения влияния на формирование данной готовности могут являться аккультурационные ожидания педагогов как части принимающего населения относительно того, как должны вести себя мигранты в принимающем сообществе в целом. Для изучения аккультурационных ожиданий педагогов в поликультурной среде используются теории межкультурной коммуникации и межкультурного обучения [12]. Согласно этим теориям, аккультурационные ожидания представляют собой совокупность представлений и ожиданий, которые педагог имеет относительно поведения, установок, ценностей и норм субъектов образовательных отношений из других культур. В исследовании Дж. Ульбрихт, Шахнер, Чивитилло и Ноак [19] рассматривалась аккультурация учителей в школах с культурным разнообразием и было выявлено, что ожидания педагогов могут быть основаны на стереотипах и предубеждениях, а также на положительных и отрицательных опытах взаимодействия с представителями других культур. Исходя из данного исследования, можно предположить, что аккультурационные ожидания педагогов оказывают влияние на их готовность и способность эффек-

тивно взаимодействовать с субъектами образовательных отношений в поликультурной среде.

Также одним из ключевых понятий, связанных с готовностью педагогов к конструктивному взаимодействию с субъектами образовательных отношений, является эмоциональная зрелость. Эмоциональная зрелость педагогов позволяет им эффективно взаимодействовать с учениками и родителями, понимать их потребности и интересы, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и создавать условия для их развития. Основой для изучения эмоциональной зрелости педагогов является концепция эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности, разработанная П. Саловеем и другими исследователями [2]. Эта концепция предполагает, что эмоциональная зрелость включает в себя способность идентифицировать, управлять и выражать свои эмоции, эмпатию к другим людям и умение эффективно взаимодействовать с ними. Исследования показали, что эмоционально зрелые педагоги имеют более положительные и уважительные отношения к разнообразию культур и способны успешно взаимодействовать с учащимися и их семьями различной национальности и языка [15; 16; 18]. Изучение эмоциональной зрелости педагогов в контексте образовательного процесса стало предметом научного исследования, в рамках которого было выявлено, что эмоциональная зрелость является одним из факторов для эффективного взаимодействия педагогов с учениками, родителями и коллегами. Исследования, направленные на развитие компонента эмоциональной зрелости «эмоциональная саморегуляция», показывают, что педагоги, которые могут контролировать свои эмоции в стрессовых ситуациях, более успешны в управлении классом и взаимодействии с учениками [10; 17]. Педагоги, которые могут эффективно регулировать свои эмоции, обычно лучше справляются с конфликтами и могут адаптироваться к изменениям в образовательном процессе. Важным аспектом эмоциональной зрелости является также способность к эмпатии и пониманию эмоциональных потребностей других людей. Исследования показывают, что педагоги, которые могут эффективно понимать эмоциональные потребности учеников, могут лучше удовлетворять эти потребности и создавать благоприятную образовательную среду [13; 14]. Кроме того, педагоги, которые проявляют эмпатию, могут лучше понимать потребности родителей и эффективнее взаимодействовать с ними. Таким образом, эмоциональная зрелость педагогов может являться фактором формирова-

ния благоприятной образовательной среды и повышения мотивации учеников к обучению в поликультурной среде. В связи с этим в нашем исследовании ставится вопрос о связи аккультурационных установок личности педагогов с эмоциональной зрелостью как фактором готовности педагогов к взаимодействию с субъектами образовательных отношений.

Цель исследования – выявить связь аккультурационных установок с эмоциональной зрелостью педагогов как фактором готовности вступать в конструктивные взаимодействия с обучающимися и их родителями как необходимую предпосылку для развития школьной приверженности в поликультурной среде.

Методы исследования. Для выявления уровня эмоциональной зрелости педагогов нами была использована методика диагностики эмоциональной зрелости личности (О. С. Кочарян, М. А. Пивень), предназначенная для выявления развитости структурных компонентов эмоциональной зрелости личности (до 18 лет). В связи с этим для диагностики педагогов (возраст от 24 лет) методика была модифицирована: проводилось изменение тех вопросов, которые указывали на статус респондента (например, вопрос методики «Я очень эмоциональный человек и во время общения с одноклассниками активно жестикулирую» был переформулирован в вопрос «Я очень эмоциональный человек и во время общения с коллегами активно жестикулирую» для того, чтобы устранить возможные искажения, связанные со статусом респондента).

Для выявления аккультурационных установок представителей принимающего населения относительно того, как должны, с их точки зрения, вести себя мигранты в принимающем сообществе, использовалась адаптированная и модифицированная версия опросника аккультурационных ожиданий Д. Берри [6].

Для проведения диагностики использовались Яндекс Forms. Математическая обработка данных была проведена при помощи критериев W-Шапиро-Уилка для определения нормальности распределения, г-Спирмена для выявления корреляционных связей между переменными, с использованием программы STATISTICA 10.0. Достоверность полученных результатов – не ниже 10% уровня значимости.

Выборка исследования. Для рассмотрения связи между эмоциональной зрелостью педагога и его аккультурационными ожиданиями как фактором готовности к взаимодействию с субъектами образовательных отношений в поликультурной среде нами было проведено пилотажное ис-

следование. В исследовании приняли участие 25 педагогов одного из образовательных учреждений г. Екатеринбурга – 4 (16%) мужского пола и 21 (84%) женского пола. Возраст испытуемых – от 24 до 67 лет (среднее значение – 39,7, стандартное отклонение – 12,6).

Результаты и их обсуждение. Проверка полученных данных по критерию W-Шапиро-Уилка показала, что данные не поддаются нормальному распределению. В связи с этим в дальнейшем нами использовались непараметрические методы математико-статистического анализа данных.

В таблице 1 приведены взаимосвязи между шкалами внутри каждой методики. Можно отметить, что аккультурационное ожидание «Исключение» коррелирует со всеми шкалами методики: со шкалой «Интеграция» – обратная корреляция, со шкалами «Ассимиляция» и «Сегрегация» – прямые связи. Наиболее сильная связь представлена между шкалами «Исключение» и «Сегрегация». По методике «Эмоциональная зрелость» обнаружены связи между «Рефлексией» и такими переменными, как «Эмпатия» и «Эмоциональная саморегуляция».

Таблица 1

Интеркорреляции переменных по методикам «Эмоциональная зрелость» и «Аккультурационные ожидания» (n = 25)

Переменные по методикам «Эмоциональная зрелость» и «Аккультурационные ожидания»		критерий г-Спирмена	Уровень значимости, р
Интеграция	Исключение	-0,48	0,02
Ассимиляция	Исключение	0,52	0,01
Сегрегация	Исключение	0,61	0,001
Рефлексия	Эмоциональная регуляция	0,42	0,03
Рефлексия	Эмпатия	0,45	0,02

Корреляционный анализ между шкалами эмоциональной зрелости и шкалами аккультурационных ожиданий выделил следующие значимые связи (табл. 2): прямая средняя связь между такими показателями, как «Интеграция» и «Эмпатия» ($r = 0,50$ при $p = 0,01$); умеренная прямая связь между по-

казателями «Интеграция» и «Эмоциональная саморегуляция» ($r = 0,45$ при $p = 0,02$), а также между шкалами «Ассимиляция» и «Эмпатия» ($r = 0,42$ при $p = 0,04$); умеренная обратная связь между показателями «Сегрегация» и «Принятие собственных эмоций» ($r = -0,45$ при $p = 0,02$).

Таблица 2

Связь по критерию г-Спирмена компонентов эмоциональной зрелости с аккультурационными ожиданиями педагогов (n = 25)

Компоненты эмоциональной зрелости	Аккультурационные ожидания по Берри			
	Интеграция	Ассимиляция	Сегрегация	Исключение
Рефлексия	0,30	0,04	-0,12	-0,27
Эмоциональная саморегуляция	0,45	0,04	-0,23	-0,32
Эмпатия	0,50	0,42	-0,15	-0,19
Эмоциональная экспрессивность	0,13	0,11	-0,24	0,03
Принятие эмоций	-0,09	0,00	-0,45	-0,20

Анализ интеркорреляционных и корреляционных связей переменных по двум методикам методом корреляционных плеяд (рис.) показал, что развитость у педагогов понимания и осознания своих эмоций и причин их возникновения (компонент «Рефлексивность») положительно связана с высокими показателями по управлению собственными эмоциями (компонент «Эмоциональная саморегуляция»). При этом высокие показатели по данному компоненту у педагогов соотносимы с высокими показателями по такому аккультурационному ожиданию, как «Интеграция», которое предполагает, что они дают возможность сохранять мигрантам свою идентич-

ность и культуру и при этом стремятся, чтобы дети-мигранты включались в жизнь принимающего сообщества. Это, в свою очередь, соотносимо с показателями по противоположному ожиданию «Интеграции» – ожиданию «Исключение», когда педагоги не желают включать детей-мигрантов в жизнь собственного сообщества, стремясь исключить их из повседневной социальной жизни [9]. Развитый компонент эмоциональной зрелости «Принятие собственных эмоций» у педагогов, сопряжен с низкими показателями по такому аккультурационному ожиданию, как «Сегрегация», и имеет прямую связь с ожиданием «Исключение» (рис.).

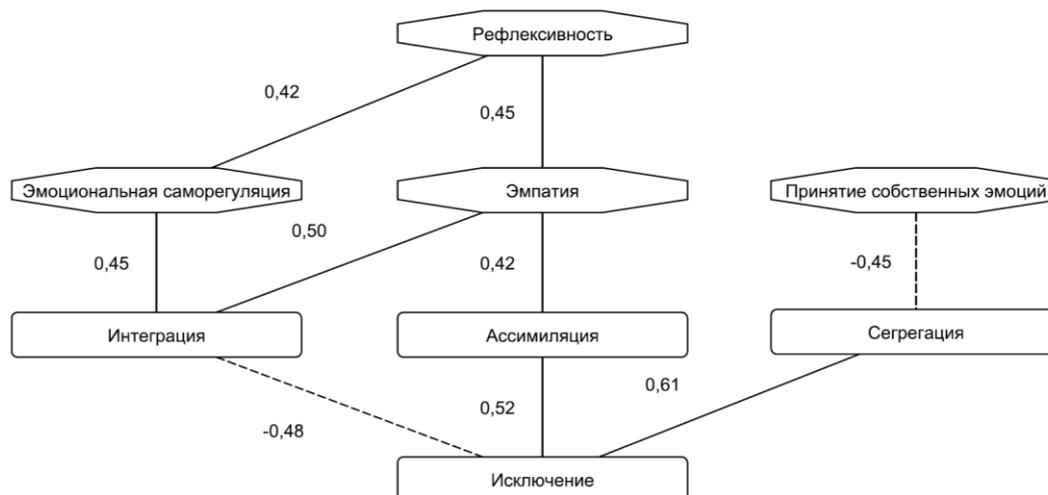


Рис. Корреляционные плеяды связей переменных методики «Диагностика эмоциональной зрелости личности» и опросника аккультурационных ожиданий Д. Берри

Связи компонента эмоциональной зрелости «Эмпатия» с аккультурационными ожиданиями «Интеграция» и «Ассимиляция» в данной выборке педагогов являются не такими однозначными, как у других компонентов эмоциональной зрелости. В отличие от «Эмоциональной саморегуляции» и «Принятия собственных эмоций» «Эмпатия» опосредовано связана с ожиданием «Исключение» как через положительные, так и через отрицательные связи,

т. е. развитая «Эмпатия» может соответствовать как высоким показателям «Исключения», так и низким. Мы предположили, что это может быть связано с тем, как участники исследования отвечали на конкретные вопросы по шкале «Эмпатия». Для проверки данного предположения вопросы по «Эмпатии» с помощью корреляционного анализа были сопоставлены с данными респондентов по вопросам «Интеграции» и «Ассимиляции» (табл. 3, 4).

Таблица 3

Значимые корреляционные связи между вопросами, выявляющими «Эмпатию», и вопросами, выявляющими направленность личности на аккультурационное ожидание «Интеграция» (n = 25)

Вопросы по компоненту эмоциональной зрелости «Эмпатия»	Вопросы по аккультурационному ожиданию «Интеграция»	Критерий г-Спирмена	Уровень значимости, р
31. Когда ко мне приходит брат (сестра) поделиться своими проблемами, я стараюсь сразу найти решение, а не выслушать его (ее)	11. Мигрантам следует участвовать в тех видах деятельности, где участвуют и россияне, и представители их этнической групп	-0,50	0,01
49. Во время разговора с партнером я стараюсь мысленно поставить себя на его место	16. Лучше всего, если мигранты будут жить среди русских, соблюдая нормы поведения, принятые в русской культуре, но при этом сохраняя нормы поведения, принятые и в их культуре	0,40	0,05
16. Я не принимаю близко к сердцу переживания малознакомых людей	23. Лучше всего, если мигранты будут учить своих детей в общеобразовательных школах в поликультурных классах, в которых учатся как русские, так и дети-мигранты	-0,42	0,04
49. Во время разговора с партнером я стараюсь мысленно поставить себя на его место	23. Лучше всего, если мигранты будут учить своих детей в общеобразовательных школах в поликультурных классах, в которых учатся как русские, так и дети-мигранты	0,51	0,009

Анализ вопросов по «Эмпатии», значимо связанных с вопросами по «Интеграции», показывает, что это вопросы, включающие в себя проявление понимания и

сопереживания как к близким людям (вопрос № 31 в таблице 3), так и к людям малознакомым (вопрос № 16 в таблице 3), что говорит о проявлении этого компонента не

как ситуативного, а как личностного образования. При этом анализ вопросов по «Эмпатии», имеющих значимую связь с вопросами по «Ассимиляции», показывает (табл. 4), что эти вопросы имеют внутреннюю структуру, направленную на выявление понимания и сопереживания к близким людям (вопросы № 34 и 44) и к окружающим людям (вопросы № 8 и 49). Такое про-

явление эмпатии относительно представителей другой этнической группы у личности предполагает первичное взаимное идентификационное соотнесение с какой-либо социальной или иной сущностью для возможности адаптировать другого под те условия, которые являются для личности знакомыми, удобными и значимыми (идентификация по типу «мы с тобой одной крови»).

Таблица 4

Значимые корреляционные связи между вопросами, выявляющими «Эмпатию», и вопросами, выявляющими направленность личности на аккультурационное ожидание «Ассимиляция» (n = 25)

Компоненты эмоциональной зрелости	Аккультурационное ожидание «Ассимиляция»	Критерий г-Спирмена	Уровень значимости, р
8. Я очень чувствителен к переживаниям окружающих	8. Мигрантам важнее владеть в совершенстве русским языком, чем родным	0,42	0,04
34. Когда я общаюсь с близким человеком, то всегда стремлюсь «увидеть мир его глазами»	8. Мигрантам важнее владеть в совершенстве русским языком, чем родным	0,44	0,03
44. К переживаниям малознакомых людей я отношусь равнодушно – я не могу представить себе состояние собеседника	8. Мигрантам важнее владеть в совершенстве русским языком, чем родным	-0,49	0,01
49. Во время разговора с партнером я стараюсь мысленно поставить себя на его место	17. Мигрантам следует здесь жить среди русских в соответствии с нормами поведения русской культуры, а не в этнических районах	0,41	0,04

Выводы. Как отмечает А. Н. Татарко, изучению аккультурационных стратегий мигрантов посвящено множество исследований, а изучению аккультурационных ожиданий принимающего населения, в том числе педагогов, уделяется внимания гораздо меньше [9]. В связи с этим важным аспектом в изучении формирования у родителей стратегии школьной приверженности становится вопрос, связанный не только с операциональным аспектом, касающимся конкретных умений и навыков выстраивания конструктивного взаимодействия, но и с изучением их готовности к такому взаимодействию. Одним из факторов, определяющих развитость такой готовности, выступает эмоциональная зрелость личности, которая, с одной стороны, определяет конкретные установки, умения и стратегии поведения педагогов, например установление долгосрочных и глубоких отношений с людьми, поддержание внутренней мотивации и осмысление собственной деятельности [4], а с другой стороны, связана с аккультурационными ожиданиями педагогов.

Развитость у педагогов понимания и осознания своих эмоций и причин их возникновения (компонент «Рефлексивность») положительно связана с высокими показателями по управлению собственными эмоциями (компонент «Эмоциональная саморегуляция»). Это означает, что педагоги, которые хорошо понимают свои эмоции и

могут эффективно управлять ими, проявляют большую способность к рефлексии и осознанию своих эмоций. Также высокие показатели по компоненту «Эмоциональная саморегуляция» у педагогов соотносятся с высокими показателями по аккультурационному ожиданию «Интеграция», что может свидетельствовать о том, что эти педагоги стремятся сохранить свою идентичность и культуру, одновременно помогая детям-мигрантам и их родителям интегрироваться в принимающее сообщество. При этом низкие показатели по компоненту эмоциональной зрелости «Принятие собственных эмоций» связаны с высокими показателями по аккультурационному ожиданию «Сегрегация», что может указывать на то, что педагоги, которые имеют сложности в принятии своих эмоций, могут проявлять тенденцию к сепарации и несбалансированному отношению к детям и родителям-мигрантам. И, наконец, связь высоких показателей по аккультурационному ожиданию «Интеграция» с высокими показателями компонента эмоциональной зрелости «Эмпатия» может говорить о том, что педагоги, которые стремятся интегрировать детей-мигрантов в свою социальную среду, имеют развитую способность понимать эмоциональное состояние окружающих и факторы их поведения, а также эмоционально откликаться на их переживание. При этом компонент «Эмпатия» находится

в прямой связи с аккультурационным ожиданием «Ассимиляция», в рамках которого, по Д. Берри, принимающее население полагает, что мигранты не должны поддерживать свою этническую идентичность, а должны стремиться усваивать культуру принимающей этнической группы, что может говорить о специфике эмпатии как способности в большей степени сопереживать представителям «своей» нежели «чужой» группы [11]. Таким образом, анализ полученных данных подтверждает взаимосвязь

между эмоциональной зрелостью педагога и его аккультурационными ожиданиями. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут использоваться при разработке практических рекомендаций для подготовки и сопровождения педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде, что, в свою очередь, может способствовать улучшению качества образования и гармоничному развитию детей из различных культурных сред.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, Д. А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой / Д. А. Александров, В. В. Баранова, В. А. Иванюшина. – Текст : электронный // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-i-roditeli-migranty-vo-vzaimodeystvii-s-rossiyskoy-shkoloy> (дата обращения: 01.08.2023).
2. Илюхина, А. С. Эмоциональный интеллект как составляющая профессиональной компетентности эффективного учителя / А. С. Илюхина. – Текст : непосредственный // Инновации в отраслях народного хозяйства как фактор решения социально-экономических проблем современности : сборник докладов и материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 мая 2021 года. – Москва : Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт непрерывного образования», 2021. – С. 74–81. – EDN DQWOSW.
3. Кожанова, Т. М. Готовность будущих педагогов к взаимодействию с родителями, имеющими детей с особыми образовательными потребностями / Т. М. Кожанова, И. В. Кожанов, М. Х. Эргашева. – Текст : непосредственный // Современное высшее образование в условиях многополярного мира : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 14 декабря 2022 года. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2022. – С. 232–236. – EDN MNTUQH.
4. Кочарян, А. С. Особенности суверенности психологического пространства у лиц с разным уровнем эмоциональной зрелости / А. С. Кочарян, А. А. Макаренко, Чжао Синь. – Текст : электронный // ПНиО. – 2016. – № 1 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-suverennosti-psihologicheskogo-prostranstva-u-lits-s-raznym-urovнем-emotsionalnoy-zrelosti> (дата обращения: 01.08.2023).
5. Лазарев, А. В. Формирование готовности субъектов образовательного процесса к конструктивному взаимодействию / А. В. Лазарев, Л. А. Кольванова. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25, № 90. – С. 17–23. – DOI: 10.37313/2413-9645-2023-25-90-17-23. – EDN LBONXE.
6. Лепшокова, З. Х. Адаптация и модификация методики аккультурационных ожиданий Джона Берри / З. Х. Лепшокова, А. Н. Татарко. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8, № 3. – С. 125–146.
7. Мохова, Л. А. Технология социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в поликультурной и полиэтнической среде / Л. А. Мохова, Т. А. Спирина. – Текст : электронный // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-migrantov-v-polikulturnoy-i-polietnicheskoy-srede> (дата обращения: 01.08.2023).
8. Суровцова, Е. И. О взаимодействии школы с семьей мигрантов / Е. И. Суровцова. – Текст : электронный // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimodeystvii-shkoly-s-semiey-migrantov> (дата обращения: 01.08.2023).
9. Татарко, А. Н. Взаимосвязь доверия и аккультурационных ожиданий принимающего населения / А. Н. Татарко, Г. Я. Родионов. – Текст : электронный // Психология. Журнал ВШЭ. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-doveriya-i-akkulturatsionnyh-ozhidaniy-prinimayushchego-naseleniya> (дата обращения: 01.08.2023).
10. Царев, С. А. Формирование готовности студентов к конструктивному взаимодействию: ресурсы здоровья созидания / С. А. Царев. – Текст : электронный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2014. – № 12 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniye-gotovnosti-studentov-k-konstruktivnomu-vzaimodeystviyu-resursy-zdorovyesozidaniya> (дата обращения: 01.08.2023).
11. Vachon, D. D. The (non)relation between empathy and aggression: surprising results from a meta-analysis / D. D. Vachon, D. R. Lynam, J. A. Johnson. – Text : immediate // Psychol Bull. – 2014 May. – Vol. 140 (3). – P. 751–773. – DOI: 10.1037/a0035236. – Epub 2013 Dec 23. – PMID: 24364745.
12. Gudykunst, W. B. Theorizing about Intercultural Communication / W. B. Gudykunst. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2005. – 480 p. – Text : immediate.
13. Gullotta, T. P. After school programming and social and emotional learning / T. P. Gullotta. – Text : immediate // Handbook of social and emotional learning: Research and practice / ed. by J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta. – New York : Guilford, 2015. – P. 260–266.
14. Jones, S. M. Educators' social and emotional skills vital to learning / S. M. Jones, S. M. Bouffard, R. Weissbourd. – Text : immediate // Phi. Delta Kappan. – 2013. – Vol. 94. – P. 62–65.

15. Kumar, R. A. Emotional Maturity: A Study of Secondary School Teachers / R. A. Kumar, K. Kumar. – Text : immediate // Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science. – 2017. – No. 8 (2). – P. 547–548. – DOI: 10.5958/2230-7311.2017.00102.7.
16. Rahim, A. Emotional Maturity of Secondary School Teachers / A. Rahim. – Text : immediate // Relation to Their Academic Qualification and Social Status. – 2023. – No. 9. – P. 17–20.
17. Reyes, M. R. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement / M. R. Reyes, M. A. Brackett, S. E. Rivers et al. – Text : immediate // Journal of Educational Psychology. – 2012. – Vol. 104 (3). – P. 700–712. – <https://doi.org/10.1037/A0027268>.
18. Schonert-Reichl, K. A. Social and emotional learning and pre-service teacher education / K. A. Schonert-Reichl, J. L. Hanson-Peterson, S. Hymel. – Text : immediate // Handbook of social and emotional learning: Research and practice / ed. by J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta. – New York : Guilford, 2015. – P. 406–421.
19. Ulbricht, J. Teachers' acculturation in culturally diverse schools – How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? / J. Ulbricht, M. K. Schachner, S. Civitillo, P. Noack. – Text : immediate // Front Psychol. – 2022 Oct. 21. – Vol. 13. – Art. 953068. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.953068. – PMID: 36337492. – PMCID: PMC9634156.

REFERENCES

1. Aleksandrov, D. A., Baranova, V. V., Ivanyushina, V. A. (2012). *Deti i roditeli-migranty vo vzaimodeistvii s rossiiskoi shkoloj* [Migrant Children and Parents in Interaction with the Russian School]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-i-roditeli-migranty-vo-vzaimodeystvii-s-rossiyskoy-shkoley> (mode of access: 01.08.2023).
2. Ilyukhina, A. S. (2021). *Emotsional'nyi intellekt kak sostavlyayushchaya professional'noi kompetentnosti effektivnogo uchitelya* [Emotional Intelligence as a Component of the Professional Competence of an Effective Teacher]. In *Innovatsii v otraslyakh narodnogo khozyaistva kak faktor resheniya sotsial'no-ekonomicheskikh problem sovremennosti: sbornik dokladov i materialov XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 27–28 maya 2021 goda*. Moscow, Avtonomnaya nekommercheskaya organizatsiya vysshego obrazovaniya «Institut nepreryvnogo obrazovaniya», pp. 74–81. EDN DQWOSW.
3. Kozhanova, T. M., Kozhanov, I. V., Ergasheva, M. Kh. (2022). *Gotovnost' budushchikh pedagogov k vzaimodeistviyu s roditelyami, imeyushchimi detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami* [Willingness of Future Teachers to Interact with Parents Who Have Children with Special Educational Needs]. In *Sovremennoe vysshee obrazovanie v usloviyakh mnogopolyarnogo mira: sbornik statei po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Cheboksary, 14 dekabrya 2022 goda*. Cheboksary, Chuvashskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. I. Ya. Yakovleva, pp. 232–236. EDN MNTUQH.
4. Kocharyan, A. S., Makarenko, A. A., Zhao Xin. (2016). *Osobennosti suverennosti psikhologicheskogo prostanstva u lits s raznym urovnem emotsional'noi zrelosti* [Features of the Sovereignty of the Psychological Space in Individuals with Different Levels of Emotional Maturity]. In *PNiO*. No. 1 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-suverennosti-psihologicheskogo-prostranstva-u-lits-s-raznym-urovнем-emotsionalnoy-zrelosti> (mode of access: 01.08.2023).
5. Lazarev, A. V., Kolyvanova, L. A. (2023). *Formirovanie gotovnosti sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa k konstruktivnomu vzaimodeistviyu* [Formation of the Readiness of the Subjects of the Educational Process for Constructive Interaction]. In *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. Vol. 25. No. 90, pp. 17–23. DOI: 10.37313/2413-9645-2023-25-90-17-23. EDN LBONXE.
6. Lepshokova, Z. Kh., Tatarko, A. N. (2017). *Adaptatsiya i modifikatsiya metodiki akkul'turatsionnykh ozhidanii Dzhona Beri* [Adaptation and Modification of John Bury's Method of Acculturative Expectations]. In *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. Vol. 8. No. 3, pp. 125–146.
7. Mokhova, L. A., Spirina, T. A. (2016). *Tekhnologiya sotsial'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detei-migrantov v polikul'turnoi i polietnicheskoi srede* [Technology of Social and Pedagogical Support of Migrant Children in a Multicultural and Multiethnic Environment]. In *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-migrantov-v-polikul'turnoy-i-polietnicheskoy-srede> (mod of access: 01.08.2023).
8. Surovtsova, E. I. (2014). *O vzaimodeistvii shkoly s sem'ei migrantov* [On the Interaction of the School with Migrant Families]. In *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. No. 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimodeystvii-shkoly-s-semiey-migrantov> (mode of access: 01.08.2023).
9. Tatarko, A. N., Rodionov, G. Ya. *Vzaimosvyaz' doveriya i akkul'turatsionnykh ozhidanii primayushchego naseleniya* [Relationship of Trust and Acculturation Expectations of the Host Population]. In *Psikhologiya. Zhurnal VShE*. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-doveriya-i-akkulturatsionnykh-ozhidaniy-prinimayushchego-naseleniya> (mode of access: 01.08.2023).
10. Tsarev, S. A. (2014). *Formirovanie gotovnosti studentov k konstruktivnomu vzaimodeistviyu: resursy zdorov'e sozidaniya* [Formation of Students' Readiness for Constructive Interaction: Resources for Healthy Creation]. In *Russian Journal of Education and Psychology*. No. 12 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-studentov-k-konstruktivnomu-vzaimodeystviyu-resursy-zdoroviesozidaniya> (mode of access: 01.08.2023).
11. Vachon, D. D., Lynam, D. R., Johnson, J. A. (2014). *The (Non)relation between Empathy and Aggression: Surprising Results from a Meta-analysis*. In *Psychol Bull*. Vol. 140 (3), pp. 751–773. DOI: 10.1037/a0035236. Epub 2013 Dec 23. PMID: 24364745.
12. Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA, Sage. 480 p.

13. Gullotta, T. P. (2015). After School Programming and Social and Emotional Learning. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P. (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, Guilford, pp. 260–266.
14. Jones, S. M., Bouffard, S. M., Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. In *Phi. Delta Kappan*. Vol. 94, pp. 62–65.
15. Kumar, R. A., Kumar, K. (2017). Emotional Maturity: A Study of Secondary School Teachers. In *Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science*. No. 8 (2), pp. 547–548. DOI: 10.5958/2230-7311.2017.00102.7.
16. Rahim, A. (2023). Emotional Maturity of Secondary School Teachers. In *Relation to Their Academic Qualification and Social Status*. No. 9, pp. 17–20.
17. Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E. et al. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 104 (3), pp. 700–712. <https://doi.org/10.1037/A0027268>.
18. Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., Hymel, S. (2015). Social and Emotional Learning and Pre-service Teacher Education. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P. (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, Guilford, pp. 406–421.
19. Ulbricht, J., Schachner, M. K., Civitillo, S., Noack, P. (2022). Teachers' Acculturation in Culturally Diverse Schools – How is the Perceived Diversity Climate Linked to Intercultural Self-Efficacy? In *Front Psychol*. Vol. 13. Art. 953068. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.953068. PMID: 36337492. PMCID: PMC9634156.

Коротаева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Андрюнина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shurunko@mail.ru

**УСТАНОВКА НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ
КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ПАВ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростки; здоровье подростков; здоровый образ жизни; формирование здорового образа жизни; сохранение здоровья; общественная безопасность; индивидуальная безопасность; ситуации риска; психоактивные вещества; профилактика употребления психоактивных веществ; профилактическая работа

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема, связанная с формированием у подрастающего поколения представления о здоровом образе жизни (ЗОЖ). Согласно позиции Ю. П. Лисицына, формирование ЗОЖ предполагает не только преодоление, уменьшение факторов риска для индивидуального и общественного здоровья, но и развитие, усиление, активизацию позитивных для здоровья условий, факторов, которые препятствуют появлению вредных привычек. Именно в данном ракурсе рассматривается актуальная проблема профилактики и предупреждения употребления подростками психоактивных веществ (ПАВ). Один из вариантов решения данной проблемы авторы видят в реализации программы внеурочной деятельности для младших подростков «За здоровый образ жизни», имеющей пропедевтический характер. Цель данной программы заключается в формировании и закреплении у обучающихся представления о ЗОЖ как особой формы индивидуальной и общественной безопасности. Специфика данной программы заключается в ее прологированности (в течение учебного года), в разнообразии участников: в ее осуществление могут включаться прежде всего сами обучающиеся, а также учитель (классный руководитель), педагог дополнительного образования, педагог-психолог, родители обучающихся. Дана общая характеристика программы (цели, задачи, общая структура); представлено детализированное содержательное и методическое обоснование занятий: от формирования целостного представления у обучающихся о здоровом образе жизни и информирования о возможных рисках до формирования у подростков чувства доверия к значимым взрослым в ближайшем окружении, знакомства с поведенческими действиями в случае возникновения ситуаций риска для здорового образа жизни (включая профилактику ПАВ).

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения по теме «Научно-методическое обеспечение коррекционных и профилактических программ в сфере употребления несовершеннолетними обучающимися психоактивных веществ».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Коротаева, Е. В. Установка на здоровый образ жизни как инструмент профилактики ПАВ среди подростков / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 134–141.

Korotaeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Andryunina Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**SETTING A HEALTHY LIFESTYLE AS A TOOL FOR THE PREVENTION
OF SURFACTANTS AMONG ADOLESCENTS**

KEYWORDS: teenagers; adolescent health; healthy lifestyle; formation of a healthy lifestyle; maintaining health; public safety; personal security; risk situations; psychoactive substances; prevention of the use of psychoactive substances; preventive work

ABSTRACT. The article deals with the problem associated with the formation of the younger generation's idea of a healthy lifestyle (HLS). According to the position of Yu. P. Lisitsyn, the formation of a healthy lifestyle involves not only overcoming, reducing risk factors for individual and public health, but also the development, strengthening, activation of positive health conditions, factors that prevent the emergence of bad habits. It is in this perspective that the actual problem of prevention and prevention of the use of psychoactive substances (surfactants) by adolescents is considered. One of the solutions to this problem, the authors see in the implementation of an extracurricular activity program for younger adolescents "For a healthy lifestyle", which has a propaedeutic character. The purpose of this program is to form and consolidate students' ideas about healthy lifestyle as a special form of individual and public safety. The specifics of this program lies in its prologization (during the academic year), in the diversity of participants: its implementation may include: first of all, the students themselves, as well as the teacher (class teacher), the teacher of additional education, the teacher-psychologist, the parents of students. The general characteris-

tics of the program (goals, objectives, general structure) are given; the detailed content and methodological justification of classes is presented: from the formation of a holistic view of a healthy lifestyle among students and information about possible risks to the formation of a sense of trust in adolescents to significant adults in the immediate environment, familiarity with behavioral actions in case of risk situations for a healthy lifestyle (including the prevention of surfactants).

ACKNOWLEDGMENTS: the study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education on the topic “Scientific and methodological support of correctional and preventive programs in the field of the use of psychoactive substances by underage students”.

FOR CITATION: Korotaeva, E. V., Andryunina, A. S. (2023). Setting a Healthy Lifestyle as a Tool for the Prevention of Surfactants among Adolescents. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 134–141.

Перспективное развитие российского общества обеспечивается рядом условий – социальных, экономических, политических, институциональных и др. В этом ряду невозможно обойти вниманием и такое, как обеспечение преемственности общественного развития, что связано с оптимальной социализацией подрастающего поколения «на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства», как отмечается в ФЗ «Об образовании в РФ». Другими словами, будущее нашей страны во многом зависит от разумности, патриотичности, социально-психологической адекватности и т. д. тех, кто будет отвечать за развитие нашей страны в ближайшей и далекой перспективе.

Именно потому проблемы воспитания, формирования личной и социальной ответственности подрастающего поколения были и будут актуальными вопросами не только для системы образования, но и для других социальных институтов – семейного, политического конфессионального и др. И в этой совместной деятельности важно видеть не только зоны и точки «роста», но и зоны «риска». К последним относится одна из острых проблем современного социума, связанная с употреблением подростками и молодежью психоактивных веществ (ПАВ) [4; 5; 8; 12 и др.].

Этой проблеме уделяют внимание и социологи, и медики, и психологи, и педагоги-практики (С. П. Акутина [1], Н. В. Корзун [9], Ю. П. Лисицын [11], Т. Vucina, I. Z. Vecirevic [15] и др.). Однако количество публикаций не становится залогом предложенного количества решений обозначенной проблемы. Здесь имеет смысл сказать и о таком обстоятельстве, как невозможность познакомиться именно с текстами статей, в которых, судя по названию, могут содержаться достаточно продуктивные предложения по вариантам предупреждения и собственной борьбы с распространением ПАВ в подростковой среде [9; 12; 14 и др.]. Возможно, это связано с «know how», с авторским правом на предложенные варианты, с опасением за недостаточно компетентный подход в реализации этих вариантов и т. д. Однако в

итоге такое положение «закрытой вечеринки» приводит к повторам уже имеющегося, к реализации отработанных (репродуктивных) методов и приемов, но не к продуктивному освоению нового и в осмыслении, и в решении данной проблемы.

Известно, что поиски выхода из иной проблемной ситуации должны начинаться с осознания тех причин, которые привели к проблеме. В нашем случае имеет смысл говорить о комплексе таких причин, или «факторов риска» [13]. Среди них можно говорить о факторах индивидуальной предрасположенности: психолого-физиологическая уязвимость подростка, приводящая к интересу в отношении ПАВ, неустойчивая нервная система, желание испытать новые ощущения, неадекватная самооценка и т. д. Но выделяются и «внешние» факторы, которые связаны с семьей (недосмотр, терпимое отношение к данной проблеме), с переживаниями по поводу школьной жизни (микроклимат в классе, низкая академическая успеваемость, школьный буллинг и т. п.), с взаимодействиями со сверстниками (слабые социальные навыки, общение с теми, кто уже употребляет ПАВ и втягивает в этот процесс других) и т. д.

Достаточно часто обозначенные факторы риска оказываются связанными друг с другом. Но при этом предлагаемые в различного рода публикациях варианты профилактики и предупреждения употребления подростками ПАВ оказываются часто сконцентрированы на каком-либо одном из перечисленных факторов без учета их комплексности [4].

Безусловно, такие исследования нужны и важны. Но, возможно, стоит задуматься о том, чтобы в поисках решения данного вопроса ориентироваться не только на «узких» специалистов (наркологов, психологов и др.), но и на педагогов общеобразовательной школы? Эти взрослые достаточно тесно взаимодействуют с подростковым контингентом, имеют определенные, официально закрепленные возможности, необходимые для таких контактов, могут подключать родителей обучающихся и т. д.

Да, и в этом варианте есть свои риски: классный руководитель, учитель-предметник вряд ли владеет специальными знаниями и

методами работы в данной области. Осознавая недостаточную компетентность в данной сфере, многие из педагогов или стараются избегать соответствующих тем в разговорах со своими подопечными, или занимают доминирующую позицию указаний и угроз, что позволяет им максимально сузить дискуссионное поле, не демонстрируя недостаточность своей компетентности по данной проблематике. Как мы видим, для такой позиции – осторожности, даже отстранения – есть свои основания. Но в итоге упускаются определенные возможности, ограничиваются возможности обращения к достаточно массовому ресурсу, потенциально продуктивному в решении проблемы профилактики ПАВ в подростковой среде.

Если в этой деятельности (особенно в работе с младшими подростками) не столько сделать упор на идею профилактики психоактивных веществ (чтобы не получить обратный эффект), сколько сконцентрироваться на ситуации благополучного развития индивида в целом? При чем обозначение такого варианта работы – на терминологическом уровне – уже давно введено в речевой оборот, знакомо всем участникам образовательных отношений (и не только им), хотя трактуется достаточно упрощенно, прямолинейно.

Речь идет о «здоровом образе жизни» (ЗОЖ) – как понятии и как явлении. Всемирная организация здравоохранения под этим понимает состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов. Иными словами, это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свои способности, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество, справляться с жизненными стрессами.

Как правило, на популистском, обывательском уровне идея ЗОЖ сведена к организации правильного питания, борьбе с гиподинамией и движением за экологию [3; 10]. Тогда как ученые, занимающиеся этой проблемой, видят заметно больший потенциал в ЗОЖ. Так, Д. А. Изуткин уточняет понятие ЗОЖ через «способы активной биосоциальной жизнедеятельности людей в непосредственной и максимальной степени, сохраняющие и укрепляющие потенциал индивидуального и общественного здоровья при

наличии благоприятных социальных и экологических условий» [7].

Ю. П. Лисицын в своем фундаментальном труде, посвященном данной проблеме [11], пишет о двух направлениях в формировании здорового образа жизни: к первому относятся преодоление, уменьшение факторов риска, а ко второму – развитие, усиление, активизация позитивных для здоровья условий, факторов. Это в совокупности способствует формированию «потенциала общественного здоровья», а не только индивидуального.

Именно эта идея и может стать основой для программы внеурочной деятельности для обучающихся в 5–6 классах, в которой будет «защита» и установка на профилактику ПАВ.

Прежде всего представим саму программу «За здоровый образ жизни» для младших подростков (обучающиеся 5–7 классов).

Длительность программы – учебный год, форма реализации – занятие в формате внеурочной деятельности продолжительностью 1 академический час, частота проведения – 1 раз в месяц.

Содержательно программа «За здоровый образ жизни» соотносится с учебным предметом «Обществознание», где также рассматриваются темы «Учимся взаимодействовать с людьми», «Познание человеком мира и себя», «Отношения с окружающими», «Общение», «Отношения со сверстниками», «Семья и семейные отношения».

Однако занятия программы внеурочной деятельности «За здоровый образ жизни» для младших подростков не связаны напрямую с уроками обществознания, так как обладают собственной структурой и по форме, и по содержанию.

Цель программы «За здоровый образ жизни» заключается в формировании и закреплении у младших подростков представления о здоровом образе жизни как особой формы индивидуальной и общественной безопасности.

Задачи программы: формирование целостного представления у обучающихся о ЗОЖ; информирование о возможных рисках для ЗОЖ; формирование у подростков чувства доверия к значимым взрослым в ближайшем окружении; знакомство с поведенческими действиями в случае возникновения ситуации риска для ЗОЖ.

**План программы внеурочной деятельности
для младших подростков «За здоровый образ жизни»**

№ п/п	Мероприятие, форма	Задачи, направленность	Субъекты реализации
1	«ЗОЖ»: «классный час» (пассивная форма)	Актуализация имеющихся у младших школьников знаний и представлений о ЗОЖ	Учитель, педагог (дополнительного образования)
2	«ЗОЖ»: квест, или презентация, или веселые старты (активная форма)	Формирование сообщества, включенного в совместную деятельность	Младшие подростки, педагоги, родители
3	«ЗОЖ в коллективе» – проблемное обсуждение: дружба, помощь (пассивно-активная форма)	Уточнение понятий, отработка идей взаимопомощи, поддержки как основы взаимодействий в коллективе (базис для следующих занятий)	Младшие подростки, учитель, педагог
4	ЗОЖ «и его враги» (пассивная форма)	Обозначение для младших подростков «полей риска», приводящих к появлению зависимости	Младшие подростки, учитель (возможно, психолог, социальный педагог)
5	«ЗОЖ и компьютерные игры»: «классный час» (пассивная форма)	Обозначение для младших подростков «поля риска», приводящего к появлению зависимости	Младшие подростки, учитель, педагог (родители)
6	«ЗОЖ и безопасность»: форма (обсуждение) «Кинопрофилактика»	Формирование установки на готовность к контролю в ситуации риска	Младшие подростки, учитель, педагог
7	«За безопасный образ жизни»	Знакомство со способами контроля и поведения в ситуациях опасности	Младшие подростки, учитель, педагог
8	«За безопасный образ жизни» (обсуждение с родителями)	Отработка вариантов готовности к контролю в ситуации опасности	Младшие подростки, учитель, педагог, родители
9	«Что такое “безопасность”?»: форма «вожатский час» (активная, «поход» к младшим школьникам)	Закрепление в «вожатской» позиции способов поведения в опасных ситуациях через вербализацию и обсуждение с младшими школьниками	Реальные младшие подростки, реальные младшие школьники, учитель, педагог
10	«ЗОЖ и доверие» (итоговое занятие): форма – «доверительный диалог»	Установка на готовность информирования о ситуациях опасности	Младшие подростки, учитель, педагог

С содержательной и методической точек зрения программа «За здоровый образ жизни» разворачивается в определенной последовательности:

- актуализация имеющихся представлений о здоровом образе жизни;
- знакомство с разнообразием содержания и форм безопасного ЗОЖ;
- информирование о «зонах риска» для ЗОЖ;
- последовательная отработка способов поведенческих действий в случае возникновения ситуаций риска для ЗОЖ;
- привлечение к участию в занятиях значимых взрослых (родителей, педагогов, психологов и др.);
- обязательное чередование пассивной и активной форм проведения занятий;
- опора на актуальные для возрастной группы тексты, видео- (и др.) материалы и т. д.;
- последовательная отработка способов поведенческих действий в случае возникновения ситуаций риска для ЗОЖ и др.

Уточним некоторые аспекты содержания и формы проведения занятий.

Первое занятия носит вводный характер «ЗОЖ – Здоровый образ жизни», проходит в форме, напоминающей традиционный классный час, где участники обсуждают само явление и понятие, уточняя, что такой образ жизни – это не только физические упражнения и соответствующая диета, подводя участников к идее индивидуального и общественного здоровья и т. д.

Второе занятие стоит провести в активной форме – веселые старты или квест по соответствующей теме. Важно, чтобы в проведение этого занятия включились и родители младших подростков – на уровне участников или группы поддержки. Это важно, поскольку через совместное участие и сопереживания формируется определенное сообщество (детей и родителей, учителей), основанное на поддержке, соучастии, доверии.

Третье занятие «ЗОЖ в коллективе» проводится в форме проблемного обсуждения, где поднимают вопросы не только индивидуального, но и общественного здоровья, а также способы его достижения: дружба, общность, безопасность, опасность и неприемлемость буллинга, варианты оказа-

ния помощи в трудных ситуациях и др.

Четвертое занятие «ЗОЖ и его враги» частично продолжает предыдущее, но дискуссия касается проблем, уже выходящих за пределы школьной жизни. Можно говорить о стрессах, об экологии, о вредных привычках (лени, неумении распределять время и т. п.), о модных течениях (бодипозитив и др.), об агрессивной тактике в общении и т. д. Все это в совокупности и формирует образ жизни в индивидуальном и общественном сознании, подчеркивая позитивные и не очень границы данного явления.

Пятое занятие посвящено теме «ЗОЖ и компьютерные игры». Обсуждение может проходить в имитационной форме «Теледебаты» («В телестудии»), где имеются ведущий (эта роль отдается педагогу, поскольку он может руководить формой и содержанием), «сторонники» и «противники». С одной стороны, цифровизация – это неотъемлемая часть современной жизни, но у любого явления есть «зоны риска» (относительно здоровья, личной безопасности и т. д.) и определенные ограничения. В процессе обсуждения нужно обозначить эти аспекты по отношению к компьютерным играм (и возможной зависимости). Это мероприятие подводит к осознанию возможных рисков для индивидуального и общественного здоровья в окружающей жизни.

Шестое занятие «ЗОЖ и безопасность» является продолжением обсуждения темы безопасности – индивидуальной и общей. Для того чтобы занятия не стали однообразными (общие разговоры, обсуждение, прямое осуждение и т. п.), можно обратиться к такому жанру, как «кинопрофилактика». Здесь основу обсуждения составляют эпизоды из современных фильмов и мультфильмов. Подход основан на просмотре видеозипизодов и последующем их обсуждении с направляющими вопросами: кто и почему оказался в ситуации риска? На чем «зацепили» условную жертву? Очень важный вопрос для обсуждения: каковы варианты для выхода из данной ситуации? Как нужно было поступить? И др. Здесь уже просматривается установка на готовность к самоконтролю в ситуации, что является первым шагом к пониманию и освоению способов поведения, действий в возможных и реальных ситуациях риска.

На следующем занятии «За безопасный образ жизни» продолжается целенаправленная работа по распознаванию ситуаций риска и знакомству со способами контроля и поведения в различных (порой, на первый взгляд, и неопасных) ситуациях. В зависимости от возраста и степени осведомленности обучающихся можно говорить о режиме питания, соблюдении правил безопасности

в транспортных средствах, о кибербезопасности, о пробах алкоголя, курения, наркотических средств, о ранней половой жизни, об ощущении изолированности, депрессии и т. д. Проводя это занятие, стоит сделать упор не столько на угрозах (как форме предупреждения), на категорически отрицательном отношении к данным проблемам, сколько на понимании того, что в подобную ситуацию можно попасть случайно, на готовность со стороны взрослых понять, обсудить, совместно найти выход из «небезопасного» положения. Иными словами, необходимо сформировать атмосферу доверия для того, чтобы подростки понимали, что есть к кому обратиться, если возникли подобные ситуации.

На восьмом занятии «За безопасный образ жизни» закрепляются те позиции, которые начали отрабатываться ранее. При этом очень важно на это занятие пригласить и родителей подростков, чтобы расширить «круг доверия», включив в него близких людей [1]. Однако с родителями стоит провести предварительную установочную беседу, обговорив аспекты поднимаемых проблем, а также допустимые и недопустимые формы поведения, реплик и т. д. В таком ракурсе происходят и информирование родителей относительно вариантов небезопасного поведения, и формирование у них готовности к решению проблемы (а не игнорированию ее или перекладыванию решения на других), и демонстрация детям желания родителей защитить их и помочь в трудных ситуациях.

Девятое занятие «Что такое «безопасность»?» имеет целью закрепить информацию, связанную с личной и общественной безопасностью как проявлениями здорового образа жизни. Психологи, педагоги, социологи отлично знают, что закрепление информации лучше всего происходит в ситуации деятельности. Освоение и присвоение идей, способов действий наиболее продуктивно не только при узнавании, но и при трансляции, передаче этих знаний [2]. В данном случае адресантами этой информации могут стать младшие школьники (например, четвероклассники). Подростки могут рассказать им и о здоровом образе жизни, и о кибербезопасности, и о возможных рисках социальных контактов, и о значимости дружбы и поддержки друг друга. Потому и форма данного занятия обозначена как «Вожатский час».

Последнее занятие «ЗОЖ и доверие» подводит итог проведенной в течение учебного года работы с подростками. Конкретный выбор – в какой форме проводить «доверительный диалог»: опора на данные проведенной (анонимно) анкеты, обсуждение «сторонних» ситуаций, обращение к

письму от родителя (без названия автора), анализ и оценка имеющихся ситуаций по поведению в ситуациях риска и т. д. – зависят от готовности педагога, ведущего эти занятия, степени доверительности, возникшей (или не возникшей) между педагогом и обучающимися и т. д. Но определенная завершенность всей этой программы должна быть осознана и прочувствована участниками.

В качестве психолого-педагогических аспектов разработки и реализации программы отметим следующее.

Прежде всего программа построена на чередовании пассивной и активной форм, на методическом разнообразии (физкультура, дебаты, обсуждение, элементы прямого и непрямого обучения и пр.), на актуальных для возрастной группы видеоматериалах, на установке доверия и открытости.

Подчеркнем, что программа предполагает включение в работу различных участников образовательных отношений: учитель, педагог (педагог дополнительного образования), педагог-психолог, младшие подростки, родители обучающихся, младшие школьники. Такое со-участие позволяет не замкнуться на самой проблеме, предполагает комплексный подход в предупреждении ситуаций «небезопасности» (в том числе и профилактику употребления ПАВ). Для того чтобы родители включились в реализацию занятий, с ними стоит провести

предварительную подготовку: замотивировать на участие в «веселых стартах», обговорить в самом общем виде форму и содержание бесед по темам «ЗОЖ и компьютерные игры», «За безопасный образ жизни» и т. п.

Представленная программа ориентирована на последовательное решение задач: от формирования целостного представления у обучающихся о ЗОЖ и информирования о возможных рисках к формированию у подростков чувства доверия к значимым взрослым в ближайшем окружении, к знакомству с поведенческими действиями в случае возникновения ситуаций риска для ЗОЖ. Эти задачи раскрывают «механизм» действия программы: общее информирование – доверие ближайшему кругу общения – обозначение зон риска – освоение, присвоение способов действий в возможных и реальных ситуациях риска, «небезопасности» – установка на «информативное доверие» к значимым взрослым в возникающих ситуациях «небезопасности».

Тем самым программа «За здоровый образ жизни» оказывается более чем актуальной для младших подростков в ситуации «здесь и сейчас». И, кроме того, она закладывает основу для последующей работы, которая может иметь более определенный, более адресный характер, учитывающий обстоятельства и потребности конкретной образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акутина, С. П. Пути взаимодействия педагогов и родителей в профилактике ПАВ среди подростков / С. П. Акутина, Е. М. Гроздова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 21-1 (80). – С. 55–59.
2. Вепренцова, С. Ю. Роль старших подростков в эффективности первичной профилактики употребления младшими подростками психоактивных веществ / С. Ю. Вепренцова, Д. А. Донцов. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2012. – № 4. – С. 74–84.
3. Ворощенко, В. Е. Психолого-педагогические условия формирования мотивации учащихся на здоровый образ жизни / В. Е. Ворощенко. – Текст : непосредственный // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 27–32.
4. Григорьева, А. А. Депрессивный синдром у подростков с рисками употребления психоактивных веществ / А. А. Григорьева. – Текст : непосредственный // Живая психология. – 2020. – Т. 7, № 3 (27). – С. 52–65.
5. Виндорф, С. А. Нарушение привязанности к родителям у подростков, злоупотребляющих психоактивными веществами / С. А. Виндорф. – Текст : непосредственный // Детская медицина Северо-Запада. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 86.
6. Донцов, Д. А. Модели и формы первичной профилактики употребления подростками психоактивных веществ / Д. А. Донцов, С. Ю. Вепренцова. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2017. – № 2. – С. 45–51.
7. Изуткин, Д. А. Концептуальные основы взаимосвязи образа жизни и здоровья : дис. ... д-ра филос. наук. / Д. А. Изуткин. – Нижний Новгород, 2005. – 356 с. – Текст : непосредственный.
8. Комиссарова, О. А. Профилактика и ранняя диагностика употребления ПАВ как предикторы сохранения здоровья молодежи / О. А. Комиссарова, М. Н. Дубровина. – Текст : непосредственный // Приверженность вопросам психического здоровья : материалы III Международной научно-практической конференции, Москва, 05–07 октября 2022 года. – Москва : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2022. – С. 323–329.
9. Корзун, Н. В. Профилактика как средство преодоления наркозависимости и стигматизации подростков и юношей группы риска / Н. В. Корзун. – Текст : непосредственный // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2022 : сборник научных трудов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 16–17 марта 2022 года / под научной редакцией О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 284–288.

10. Куклев, А. П. Формирование культуры здорового образа жизни школьников как альтернативы пагубным привычкам / А. П. Куклев, В. Р. Мальцев. – Текст : непосредственный // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Елабуга, 26–27 ноября 2015 года. – Елабуга : Изд-во ЕИ К(П)ФУ, 2015. – С. 147–150.

11. Лисицын, Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение : учеб. для студентов мед. вузов / Ю. П. Лисицын. – Москва : ГЭОТАР-МЕД, 2002 (РГУП Чебоксар. тип. № 1). – 517 с. – Текст : непосредственный.

12. Сидорова, Н. С. Теоретические аспекты психологических особенностей лиц с созависимой моделью поведения / Н. С. Сидорова. – Текст : непосредственный // Психические расстройства в условиях пандемии COVID-19: проблемы и перспективы : материалы научно-практической конференции, Тула, 16 октября 2020 года / под редакцией Д. М. Ивашиненко. – Тула : Тульский государственный университет, 2020. – С. 146–150.

13. Таранова, М. С. Причины, препятствующие здоровому образу жизни студентов / М. С. Таранова, Е. В. Егорычева И. В. Чернышѐва, М. В. Шлемова. – Текст : электронный // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-4. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13891> (дата обращения: 20.04.2023).

14. Трегубова, А. И. Формы и методы профилактики употребления психоактивных веществ среди молодежи / А. И. Трегубова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки и образования : материалы научной сессии 2021 Борисоглебского филиала, Борисоглебск, 01–30 апреля 2021 года. – Москва : Перо, 2021. – С. 356–359.

15. Vucina, T. Risk factors and protective factors for adolescent substance use / T. Vucina, I. Z. Becirevic. – Text : immediate // Psychological Review. – 2007. – Vol. 14. – P. 59–72.

REFERENCES

1. Akutina S. P., Grozdova, E. M. (2014). Puti vzaimodeistviya pedagogov i roditel'ei v profilaktike PAV sredi podrostkov [Ways of Interaction between Teachers and Parents in the Prevention of Surfactants among Adolescents]. In *Molodoi uchenyi*. No. 21-1, pp. 55–59.

2. Veprentsova, S. Yu., Dontsov, D. A. (2012). Rol' starshikh podrostkov v effektivnosti pervichnoi profilaktiki upotrebleniya mladshimi podrostkami psikhoaktivnykh veshchestv [The Role of Older Adolescents in the Effectiveness of Primary Prevention of the Use of Psychoactive Substances by Younger Adolescents]. In *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. No. 4, pp. 74–84.

3. Voroshchenko, V. E. (2009). Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya motivatsii uchashchikhsya na zdorovyi obraz zhizni [Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Students' Motivation for a Healthy Lifestyle]. In *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 5, pp. 27–32.

4. Grigorieva, A. A. (2020). Depressivnyi sindrom u podrostkov s riskami upotrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv [Depressive Syndrome in Adolescents with Risks of Using Psychoactive Substances]. In *Zhivaya psikhologiya*. No. 3, pp. 52–65.

5. Vindorf, S. A. (2020). Narushenie privyazannosti k roditelyam u podrostkov, zloupotreblayushchikh psikhoaktivnymi veshchestvami [Violation of Attachment to Parents in Adolescents Abusing Psychoactive Substances]. In *Detskaya meditsina Severo-Zapada*. Vol. 8. No. 1, p. 86.

6. Dontsov, D. A., Veprentsova, S. Yu. (2017). Modeli i formy pervichnoi profilaktiki upotrebleniya podrostkami psikhoaktivnykh veshchestv [Models and Forms of Primary Prevention of the Use of Psychoactive Substances by Adolescents]. In *Shkol'nye tekhnologii*. No. 2, pp. 45–51.

7. Izutkin, D. A. (2005). *Kontseptual'nye osnovy vzaimosvyazi obraza zhizni i zdorov'ya* [Conceptual Foundations of the Relationship between Lifestyle and Health]. Dis. ... d-ra filos. nauk. Nizhny Novgorod. 356 p.

8. Komissarova, O. A., Dubrovina, M. N. (2022). Profilaktika i rannaya diagnostika upotrebleniya PAV kak prediktory sokhraneniya zdorov'ya molodezhi [Prevention and Early Diagnosis of the Use of Surfactants as Predictors of the Preservation of Youth Health]. In *Priverzhennost' voprosam psikhicheskogo zdorov'ya: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 05–07 oktyabrya 2022 goda*. Moscow, Rossiiskii universitet druzhby narodov (RUDN), pp. 323–329.

9. Korzun, N. V. (2022). Profilaktika kak sredstvo preodoleniya narkozavisimosti i stigmatizatsii podrostkov i yunoshei gruppy riska [Prevention as a Means of Overcoming Drug Addiction and Stigmatization of Adolescents and Young Men at Risk]. In Belobrykina, O. A., Koshenova, M. I. (Eds.). *Sovremennaya real'nost' v sotsial'no-psikhologicheskoy kontekste – 2022: sbornik nauchnykh trudov VI Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Novosibirsk, 16–17 marta 2022 goda*. Novosibirsk, Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 284–288.

10. Kulev, A. P., Maltsev, V. R. (2015). Formirovaniye kul'tury zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov kak al'ternativy pagubnym privyчкам [Formation of Healthy Lifestyle Culture of Schoolchildren as an Alternative to Harmful Habits]. In *Formirovaniye fizicheskoy kul'tury i kul'tury zdorov'ya uchashchikhsya v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya: sbornik nauchnykh statei Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Elabuga, 26–27 noyabrya 2015 goda*. Elabuga, Izd-vo EI K(P)FU, pp. 147–150.

11. Lisitsyn, Yu. P. (2002). Obshchestvennoe zdorov'e i zdavoookhraneniye [Public Health and Healthcare]. Moscow, GEOTAR-MED. 517 p.

12. Sidorova, N. S. (2020). Teoreticheskie aspekty psikhologicheskikh osobennostei lits s sozavisimoi model'yu povedeniya [Theoretical Aspects of Psychological Characteristics of Persons with a codependent Behavior Model]. In Ivashinenko, D. M. (Ed.). *Psikhicheskie rasstroistva v usloviyakh pandemii COVID-19: problemy i perspektivy: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Tula, 16 oktyabrya 2020 goda*. Tula, Tul'skii gosudarstvennyi universitet, pp. 146–150.

13. Taranova, M. S., Egorycheva, E. V., Chernyshyova, I. V., Shlemova, M. V. (2015). Prichiny, prepyatstvuyushchie zdorovomu obrazu zhizni studentov [Reasons Hindering a Healthy Lifestyle of Students]. In *Mezhdunarodnyi studencheskii nauchnyi vestnik*. No. 5-4. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13891> (mode of access: 20.04.2023).
14. Tregubova, A. I. (2021). Formy i metody profilaktiki upotrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv sredi molodezhi [Forms and Methods of Prevention of the Use of Psychoactive Substances among Young People]. In *Aktual'nye voprosy sovremennoi nauki i obrazovaniya: materialy nauchnoi sessii 2021 Borisoglebskogo filiala, Borisoglebsk, 01–30 aprelya 2021 goda*. Moscow, Pero, pp. 356–359.
15. Vucina, T., Becirevic, I. Z. (2007). Risk Factors and Protective Factors for Adolescent Substance Use. In *Psychological Review*. Vol. 14, pp. 59–72.

Куценок Роман Геннадьевич,

аспирант кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: marstwo8@gmail.com

НЕЛИНЕЙНОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРЕВОЖНОСТИ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: айтрекинг; глазодвигательные реакции; педагогические исследования; методы педагогических исследований; педагогика; инструментальная диагностика; технология айтрекинга; научно-практическая деятельность; учебная деятельность

АННОТАЦИЯ. Изучение особенностей развития личности в быстро меняющихся и качественно новых условиях современного образования сегодня требует применения прогрессивных диагностических методов, таких как технология айтрекинга. Наше исследование посвящено изучению вопроса о том, какими возможностями данная технология может обладать в педагогических исследованиях. Целью данного теоретического обзора является обобщение результатов современных исследований, содержащих эмпирические и экспериментальные данные о применении технологии айтрекинга в педагогической практике. Для обзора были отобраны 15 научных публикаций. Применяемыми методами исследования стали анализ, обобщение и структурирование результатов. В ходе изучения научных трудов рассмотрены возможности применения айтрекинга в таких сферах, как оценка эффективности и юзабилити образовательного контента, изучение особенностей профессионального видения педагогов, диагностика интеллектуального и личностного развития обучающихся. Научная новизна исследования заключается в получении обобщенных и структурированных данных о применении айтрекинга в педагогических исследованиях. Полученные результаты могут быть использованы педагогами-исследователями в рамках научной и практической деятельности, направленной на повышение эффективности современного образования. Таким образом, технология айтрекинга представляется перспективным направлением в изучении широкого спектра задач педагогики.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Куценок, Р. Г. Нелинейность взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности педагогов / Р. Г. Куценок. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 142–149.

Kutsenok Roman Gennadievich,

Postgraduate Student of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE POSSIBILITIES OF EYE TRACKING IN PEDAGOGICAL RESEARCH

KEYWORDS: eye tracking; oculomotor reactions; pedagogical research; methods of pedagogical research; pedagogy; instrumental diagnostics; eye tracking technology; scientific and practical activities; educational activity

ABSTRACT. The study of the peculiarities of personality development in the rapidly changing and qualitatively new conditions of modern education today requires the use of advanced diagnostic methods, such as eye tracking technology. Our research is devoted to the study of the question of what capabilities this technology can have in pedagogical research? The purpose of this theoretical review is to summarize the results of modern research containing empirical and experimental data on the use of eye tracking technology in pedagogical practice. 15 scientific publications were selected for the review. The applied research methods were the analysis, generalization and structuring of the results. During the study of scientific works, the possibilities of using eye tracking in such areas as: evaluating the effectiveness and usability of educational content, studying the features of teachers' professional vision, diagnostics of intellectual and personal development of students. The scientific novelty of the research consists in obtaining generalized and structured data on the use of eye tracking in pedagogical research. The results obtained can be used by teachers-researchers in the framework of scientific and practical activities aimed at improving the effectiveness of modern education. Thus, the technology of eye tracking seems to be a promising direction in the study of a wide range of pedagogical tasks.

FOR CITATION: Kutsenok, R. G. (2023). The Possibilities of Eye Tracking in Pedagogical Research. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 142–149.

Введение. Изучение особенностей развития детей и подростков как субъектов социального становления в быстро меняющихся и качественно новых условиях цифровизации и виртуализации современного образования сегодня требует применения прогрессивных диагностических методов. Одним из способов повышения эффективности образовательного процесса является реализация междисциплинарного подхо-

да с применением нейротехнологий. Данный подход позволяет учитывать индивидуальные возрастные, физиологические, а также нейропсихологические особенности участников учебно-воспитательного взаимодействия и персонализировать их образовательную траекторию. Среди наиболее актуальных нейротехнологий, применяемых в педагогических исследованиях, выделяется айтрекинг (окулография). Данная техноло-

гия позволяет анализировать психофизиологические параметры глазодвигательной активности субъекта.

Основопологающей идеей айтрекинга является поиск фокусировки зрительного внимания на субъективно значимом стимуле. Это позволяет производить измерения эмоциональных реакций и когнитивных процессов. В отличие от остальных методов инструментальной диагностики видеоокулография является менее стрессогенной процедурой за счет возможности не только контактной регистрации (электроокулография, фотооптический и электромагнитный методы), но и бесконтактной регистрации окуломоторной активности (фотоэлектрический, кино и видеорегистрация) [2].

В педагогических исследованиях технология айтрекинга используется для решения широкого спектра задач. Особую актуальность айтрекинг находит в изучении и оптимизации процессов концентрации внимания в учебной деятельности, а также в оценке эффективности и юзабилити образовательного контента [1; 10].

Высокую значимость исследования движений глаз получают в диагностике педагогического взаимодействия учителя и ученика. Исследователями демонстрируются окуломоторные особенности профессионального видения педагогов и экспертной оценки педагогических ситуаций [13–15].

Технология айтрекинга приобретает особую актуальность в диагностике когнитивных способностей обучающихся. В частности, выделяются исследования, посвященные изучению клипового типа мышления, визуального внимания детей с нарушением слуха, развитости навыка чтения у детей с дислексией, психофизиологических особенностей восприятия иностранных текстов [5–7; 9; 11].

Отдельное внимание уделяется исследованию личностной сферы молодежи. В данном контексте изучаются особенности личностно-когнитивной регуляции социальной активности, навыки безопасной коммуникации в условиях социальных сетей, склонности к аддиктивному и вандальному поведению [2; 4; 8; 12].

Несмотря на возрастающую перспективность технологии айтрекинга и расширяющийся масштаб исследований с ее применением, наблюдается недостаточное количество экспериментальных данных, подтверждающих объективность и доказательность результатов. Кроме того, многие работы носят пилотный характер и ставят перед собой новые исследовательские вопросы, требующие более детального изучения.

Таким образом, проблема применения айтрекинга в педагогических исследованиях остается недостаточно разработанной. При этом качественно новые условия современного образования диктуют необходимость модернизации системы обучения и воспитания, повышения ее результативности за счет применения нейротехнологий, что может обеспечить, в частности, айтрекинг.

Целью данной работы выступает обобщение результатов актуальных современных исследований, содержащих эмпирические и экспериментальные данные о применении технологии айтрекинга в педагогической науке и практике. Теоретический обзор позволил выдвинуть следующие исследовательские вопросы:

1. Каким образом айтрекинг может быть использован в педагогических и психолого-педагогических исследованиях?

2. Какие актуальные направления исследований в педагогической науке и практике реализуется за счет применения технологии айтрекинга?

Материалы и методы. Первый этап теоретического исследования включил отбор научных публикаций. Для этого были задействованы международная наукометрическая база данных Science Direct (<https://www.sciencedirect.com/>) электронная библиотека e-library (<https://www.elibrary.ru/>) интегрированная с Российским индексом научного цитирования, и поисковая система Google Scholar (<https://scholar.google.ru/>).

В качестве ключевых слов были выбраны «айтрекинг» («eye tracking»), «глазодвигательные реакции» («oculomotor reactions»), «педагогика» («pedagogy»), «инструментальная диагностика» («instrumental diagnostics»), «учебная деятельность» («educational activities») за период с 2000 по 2023 гг.

Основным критерием отбора публикаций стало наличие эмпирических и экспериментальных данных о применении айтрекинга в педагогических исследованиях. Исключающие критерии: отсутствие эмпирических или экспериментальных данных в контексте заявленной проблематики. В итоге были отобраны и включены в анализ 14 публикаций, среди которых 11 русскоязычных и 3 англоязычных статьи.

Применяемыми методами исследования стали анализ, обобщение, структурирование результатов эмпирических и экспериментальных исследований.

Результаты исследования. В содержании исследований выделяются следующие тематики (табл.).

Распределение статей по направлениям исследования

№ п/п	Тема исследования / Research topic	Автор и год издания статьи / Author and year of publication of the article
1	Возможности айтрекинга в оценке восприятия учебных материалов	Абабкова М. Ю., 2022. Лыжин А. И., Феоктистова О. В., Шаров А. А., 2022
2	Айтрекинг в диагностике педагогического взаимодействия	Wyss S., Rosenberger K., Bühner W., 2021. Pouta M., Lehtinen E., Palonen T., 2021. Kosel C. et al., 2023.
3	Айтрекинг в диагностике интеллектуального развития	Демарева В. и др., 2015. Гарипова А. Б., 2018. Защиринская О. В., 2019. Лангуев К. А., Лангуева Е. В., 2023. Смирнова Я. К., 2023.
4	Айтрекинг в диагностике личностного развития	Алмазова О. В., 2019. Шамионов Р. М., Невский Е. В., 2020. Кружкова О. В., Воробьева И. В., Пецникова Я., 2021. Воробьева И. В. и др., 2022.

Возможности айтрекинга в оценке восприятия учебных материалов. В педагогических исследованиях технология айтрекинга используется для решения широкого спектра задач, таких как изучение и оптимизация процессов концентрации внимания в учебной деятельности, оценка эффективности и юзабилити образовательного контента. Исследователями из Российского государственного профессионально-педагогического университета были проанализированы психофизиологические показатели движения глаз в ходе изучения студентами учебного материала. По результатам проведенного исследования выделены тенденции влияния представления учебного материала на эффективность его усвоения. Выявлено, что подача материала в виде структурных и логических схем оказывает положительное влияние на качество восприятия. В условиях предъявления информации на белом фоне у испытуемых наблюдалось внимательное горизонтальное прочитывание только первой части текста, при этом с последующего абзаца преобладали вертикальные зрительные движения, указывающие на снижение концентрации внимания и уровня запоминания материала. Полная концентрация внимания, а также наибольшая эффективность усвоения и запоминания наблюдались при подаче материала в виде блок-схем. При этом отмечается, что любые блок-схемы оказывают единообразное влияние на восприятие, в то время как традиционные форматы имеют высокую степень отличия паттернов [10].

В эксперименте М. Ю. Абабковой и Н. К. Розовой технология айтрекинга была применена для изучения восприятия мультимедийных презентаций, содержащих визуальные и текстовые элементы. Исследование проводилось на выборке российских и иностранных студентов, по результатам которого было выявлено, что стратегии изучения презентаций для двух групп ис-

пытующих оказались различны в силу разного уровня владения русским языком. Отмечается, что недостаточный уровень понимания текста приводит к необходимости возвратов и увеличению числа регрессивных саккад. Во время просмотра у респондентов было замечено две стратегии: последовательное изучение с выраженными зонами интереса и выборочный просмотр элементов с фиксациями на привлекательных стимулах. Также на стратегию прочтения оказывает влияние структура слайда. В большинстве случаев текст в нижней части игнорировался испытуемыми, а изображения воспринимались как эмоциональные элементы и привлекали больше внимания [1].

Айтрекинг в изучении профессионального видения педагогов. Деятельность педагога в условиях образовательного процесса включает визуальное восприятие и обработку большого количества зрительной информации, непосредственное реагирование на отдельных учащихся, а также постоянный контроль за прогрессом всего класса. В зарубежных исследованиях данный навык именуется профессиональным видением (professional vision). Изучение профессионального видения учителей сегодня остается в центре внимания многочисленных эмпирических исследований. С помощью технологии айтрекинга коллективу немецких ученых удалось установить различия в когнитивной модели опытных учителей и учителей-новичков. По результатам исследования обнаружена положительная связь между количеством поднятых учениками рук и количеством зрительных фиксаций со стороны педагогов. При этом взгляды опытных учителей в отличие от неопытных в большей степени были сосредоточены на обучающихся. Это проявлялось в способности распределять свое внимание среди большего числа учеников, независимо от их поведения, связанного с поднятием рук [13].

Результаты других исследований также

демонстрируют разницу в области навыков восприятия у опытных учителей. Так, было выявлено, что учителя-эксперты демонстрируют большую степень внимания на незаинтересованных, недооцененных и испытывающих трудности учениках. В исследовании С. Wyss, К. Rosenberger и W. Bühner представлен эффект экспертизы в движениях глаз опытных педагогов при просмотре ими видеосюжета о классе, в котором происходит критический инцидент. Педагоги-эксперты в отличие от неопытных педагогов уделяли больше внимания ученику, который был сбит с толку во время критического инцидента. В окуломоторной активности это характеризовалось большим количеством и продолжительностью фиксации на данном ученике [15].

Движения глаз выступают показателем взаимодействия учителя и ученика. В работе М. Rounta айтрекинг применялся для изучения того, как опытные педагоги и педагоги-студенты взаимодействуют с учащимися в реальной учебной ситуации. С помощью данного метода фиксировались области зрительного внимания учителей в момент объяснения ими учебного материала, что, в свою очередь, являлось отражением содержания профессионального видения. По результатам исследования было выявлено, что опытные педагоги демонстрировали большее количество зрительных контактов с лицом ученика. Таким образом, педагоги анализировали реакции обучающихся и во взаимодействии с ним использовали подкрепляющие и поддерживающие инструкции. В окуломоторных реакциях неопытных педагогов также наблюдалось большое число попыток совместного внимания, но в объяснении учебного материала они использовали более сложные интерпретации и неподкрепляющие инструкции. Данные результаты показывают, что педагогам-студентам трудно переносить знания о педагогическом содержании от наблюдения к действиям. Опытные педагоги, в свою очередь, также могут испытывать трудности в развитии своего профессионального видения и его применении в обучении [14].

Результаты представленных исследований отражают необходимость обсуждения и принятия новых обучающих практик, а также методологических решений в контексте подготовки учителей для развития их профессионального видения в естественных условиях.

Айтрекинг в диагностике интеллектуального развития. Технология айтрекинга приобретает особую актуальность в исследовании когнитивных способностей. К. А. Лангуев и Е. В. Лангуева предположили, что у подростков в условиях цифровиза-

ции внешней среды происходят когнитивные изменения, при которых понятийное мышление переходит в клиповое. Этот новый тип мышления характеризуется иным, менее эффективным восприятием информации, в результате чего возникает необходимость поиска путей его адаптации к образовательному процессу. Метод айтрекинга позволил авторам рассмотреть клиповое мышление современных учащихся через анализ их окуломоторных реакций, таких как продолжительность фиксации и число саккад. По результатам исследования у школьников были выявлены трудности в концентрации внимания и выстраивании логических связей, фрагментарный характер восприятия информации. В большинстве случаев отмечалось неверное выполнение заданий по содержанию текста. Общая продолжительность фиксаций и число саккад у обучающихся 9-х классов преобладали в сравнении с восьмиклассниками. При этом девятиклассники несколько лучше справились с заданиями на смысловое понимание, а также на обобщение вербальной и графической информации [9].

В работе Я. К. Смирновой технология айтрекинга применяется для изучения особенностей визуального внимания дошкольников с нарушением слуха в ситуации обучения. По результатам исследования было выявлено, что преобладающей трудностью в обучении у детей с нарушением слуха является установление и поддержание синхронного зрительного контакта со взрослым. Это проявляется в дефиците навыков реагирования на поведенческие сигналы, исходящие от мимики, направления взгляда, жестов. В анализе тепловых карт демонстрируется эффективность применения мультимодальных средств для поддержания фокуса совместного внимания, благодаря которым ребенок одновременно фокусирует зрительное внимание не только на направлении взгляда взрослого, но и за изменением положения головы, разворотом корпуса тела. Выделены маркеры окуломоторной активности, препятствующие эффективному обучению данной категории детей: распределение визуального внимания в широкой области поля зрения с отсутствием фокусировки; фиксации на нерелевантных областях и нецелевых стимулах, трудности переключаемости внимания с одного объекта на другой [11].

Изучая особенности проявлений дислексии, исследователям удалось выявить параметры окуломоторной активности, характеризующие развитость навыка чтения у обучающихся начальной школы. Среди наиболее значимых глазодвигательных параметров были выделены амплитуды

саккад, число фиксаций, а также соотношение регрессивных и прогрессивных саккад. Было выявлено, что недостаточно развитый навык чтения у обучающихся с дислексией в сравнении детьми без нарушения речевых навыков характеризовался меньшей амплитудой саккад, большим числом фиксаций и регрессивных саккад. Повышенное число фиксаций и регрессий при дислексии авторы связывают с низким диапазоном зрительного внимания. Кроме того, на основе анализа параметров окуломоторной активности удалось обнаружить наиболее эффективный формат представления текста, повышающий скорость чтения – цветовая сегментация слогов. При этом наличие в тексте иллюстраций, в свою очередь, может выступать дополнительным дистрактором для читателя с недостаточно развитым навыком [7].

Технология айтрекинга может находить применение в совершенствовании стратегий выполнения заданий на чтение иностранных текстов. В исследовании А. Б. Гариловой применение айтрекинга позволило произвести оценку эффективности традиционных стратегий чтения иностранных текстов и выявить новые. В ходе эксперимента свою эффективность показали такие приемы, как чтение текстов в начале выполнения задания (*skimming*), поиск релевантной информации в тексте (*scanning*), включающий фиксации на парафразах, поисковое чтение и концентрация зрительного внимания на словах-отсылках, активное чтение. Большое количество длительных фиксаций характеризовали наличие трудностей при чтении, таких как незнакомые языковые единицы, препятствовавшие пониманию информации. Наличие регрессивных саккад отражало использование техники многократного перечитывания. Также в ходе эксперимента были выявлены новые эффективные стратегии: чтение справа налево при поиске информации; проверка ответов повторным чтением выделенного ответа с предшествующим и последующим предложениями, определение темы параграфа и поиск ключевых слов в вариантах заполнения пропуска, чтение вопросов с запоминанием затронутых тем перед чтением текста, прогнозирование содержания по заголовку текста, стратегия подстановки, чтение с интонационной выразительностью [5].

Изучение психофизиологических особенностей восприятия текста сегодня становится значимой задачей в сфере изучения языков. Коллективом отечественных ученых было проведено исследование проявлений глазодвигательной активности в зависимости от частотности слов при чтении

английского и русского текстов у русскоязычных студентов с разным уровнем знания английского языка. По результатам проведенного эксперимента было выявлено, что испытуемые, владеющие английским языком на среднем уровне (*intermediate*), проявляли меньшее число фиксаций на низкочастотных словах при чтении русского текста. У испытуемых с начальным уровнем (*elementary*) наблюдались большие число и длительность фиксаций в английских текстах. Авторы связывают данный результат с процессом реорганизации опыта работы с текстом на родном языке, который возникает под действием изучения иностранного языка. Отмечается, что полученные данные могут быть сопоставлены с результатами психологических тестов на оценку способностей, а также с результатами уровня знания русского языка [6].

Айтрекинг в диагностике личностно-го развития. За счет анализа глазодвигательных реакций становится возможно изучать особенности личностно-когнитивной регуляции социальной активности молодежи. Характерные примеры социальной активности будут иметь у молодежи определенные особенности зрительного восприятия. Например, длительные фиксации и динамика зрачка могут являться маркерами ценностной ориентированности и субъективной значимости, тем самым выражая готовность к участию в деятельности [12].

Проведенный Р. М. Шамионовым и Е. В. Невским эксперимент позволил выявить, что индивидуальные ценностные ориентации студентов связаны с характерными окуломоторными реакциями при восприятии различных сюжетов активности. Так, наблюдалась связь ценности гедонизма со средним временем фиксации на сюжете, демонстрирующем трудовую деятельность. Ценности стимуляции и конформизм-правила были связаны с фиксацией на сюжете о досуговой активности. Фиксации на сюжете о волонтерской активности были связаны с ценностями самостоятельность-поступки, стимуляции и репутации. Сюжет о политической активности был связан с ценностью власть-доминирование и универсализм-толерантность. При этом связь динамики зрачка с общим временем фиксации и ценностями наблюдалась только в двух вариантах. Это связь ценности гедонизма с восприятием трудового сюжета и ценности самостоятельности с восприятием сюжета о волонтерской активности [12].

Особое значение для развития личности имеет общение. В молодежной среде общение в большей степени ограничено виртуальной средой, а именно социальными сетями и мессенджерами. В таких усло-

виях возникают риски подвергнуться агрессии, кибербуллингу или психологическому насилию. В большей степени данным рискам подвержены подростки, поскольку виртуальная среда становится неотделимой составляющей их личностного развития и местом удовлетворения потребностей в общении, признании и социальных связях. Исследователям с помощью технологии айтрекинга удалось проанализировать особенности зрительного восприятия подростков в пространстве социальных сетей с учетом факторов безопасности и готовности к коммуникации. На основании результатов психологической диагностики испытуемым был присвоен один из трех типов восприятия: «идеализирующий», «селективный» и «осторожный». С помощью метода айтрекинга были проанализированы особенности их зрительных фиксаций при просмотре профилей в социальной сети. Построенные тепловые карты профилей позволили выделить около 19 различных зон интереса, а также проанализировать особенности восприятия привлекательных и непривлекательных личных страниц с точки зрения безопасности. По результатам эксперимента у респондентов «селективного» типа в отличие от остальных наблюдалось значимо большее количество фиксаций и возвратов при просмотре общей информации профиля. Это согласуется с выраженной способностью данного типа дифференцировать опасные и безопасные профили, избирательно выбирать способы коммуникации в социальной сети. Также было выявлено, что количество фиксаций, их продолжительность и число возвратов взгляда значимо больше для привлекательного профиля относительно непривлекательного [2].

Воспитание личности как одна из приоритетных задач педагогики также актуализирует применение нейротехнологий. В частности, айтрекинг находит свое применение в оценке девиантных форм поведения молодежи. Группой исследователей Уральского государственного педагогического университета был проведен эксперимент, демонстрирующий диагностические возможности айтрекинга в выявлении у молодежи опыта употребления алкоголя, табакосодержащих и наркотических веществ. По результатам анализа сценариев движения глаз и тепловых карт удалось выделить особенности восприятия триггерных и нейтральных стимулов в зависимости от опыта употребления ПАВ. У испытуемых не наблюдалось статистически значимых различий в поиске триггерных и нейтральных стимулов по фактору «Алкоголизм», а для фактора «Табакокурение» в большей степени внимание преобладало к нейтральным

стимулам. Авторы связывают это с социальным снисхождением к данным факторам и их распространенностью в молодежной среде. При этом по фактору «Наркомания» значительно чаще замечались нейтральные стимулы, а триггерные игнорировались. Данный результат может выступать маркером отсутствия опыта употребления наркотиков [4].

Технология айтрекинга может быть задействована в изучении вандального поведения и восприятия его последствий молодежью. На основе анализа глазодвигательных реакций исследователям удалось получить принципиально новые данные о различиях в восприятии вандализма у молодежи в зависимости от наличия индивидуального опыта вандальных действий. По результатам эксперимента было установлено, что испытуемые с опытом вандализма отличались избирательностью зрительного внимания к отдельным деталям изображения, а их траектория взгляда характеризовалась предметностью. Распределение внимания респондентов, не имеющих вандального опыта, напротив, отличалось равномерностью и пространственной траекторией движений глаз. С позиции авторов длительность восприятия и фокусировка на отдельных областях обуславливаются мотивом испытуемых понять причины и уровень ущерба вандальных действий, их значимостью. Следует отметить, что полученные данные описывают восприятие различных форм вандализма, что позволяет выявить у респондентов индивидуальный опыт вандального поведения [8].

Закключение. Таким образом, нами были рассмотрены результаты эмпирических и экспериментальных исследований с применением технологии айтрекинга в педагогических исследованиях. Обобщая результаты научных трудов, включенных в настоящий обзор, можно сделать следующие выводы:

1. Технология айтрекинга имеет высокий уровень практической значимости в оценке эффективности и юзабилити образовательного контента. Так, айтрекинг позволяет решать задачи по оптимизации процессов концентрации внимания обучающихся, находить эффективные способы представления учебного материала, такие как структурные и логические схемы, блок-схемы.

2. Изучение движений глаз позволяет получить новые данные о профессиональном видении педагогов в условиях педагогического взаимодействия. По результатам исследований высокий уровень профессионального видения педагога будет характеризоваться следующими глазодвигательными реакциями: преобладание фиксаций, обра-

ценных к лицу ученика, соответствие количества фиксаций числу проявлений внутренней активности обучающихся, распределение и сознательный контроль зрительного внимания в широкой области восприятия.

3. В контексте изучения интеллектуальной и личностной сферы обучающихся технология айтрекинга имеет широкий спектр применения. На основе измерения продолжительности фиксаций и числа саккад исследователями получены данные формирования клипового типа мышления у подростков. В диагностике визуального внимания дошкольников с нарушением слуха выделены маркеры окулomotorной активности, препятствующие эффективному обучению данной категории детей. По результатам изучения дислексии у младших школьников выявлены параметры окулomotorной активности, характеризующие развитость навыка чтения. Изучение глазодвигательных реакций в процессе чтения также позволяет исследователям находить эффективные стратегии изучения иностранных языков.

4. В анализе личностно-когнитивной регуляции социальной активности молодежи установлена взаимосвязь индивидуаль-

ных ценностных ориентаций с характерными окулomotorными реакциями в момент восприятия различных сюжетов активности: трудовой, досуговой, волонтерской и политической. Также айтрекинг позволяет анализировать особенности зрительного восприятия молодежи в среде виртуального взаимодействия, а именно способность дифференцировать опасные и безопасные контакты, избирательно выбирать способы коммуникации. Айтрекинг в диагностике девиаций молодежи позволяет находить субъективно значимые стимулы и аддиктивные агенты. Таким образом, метод обладает возможностями выявления опыта употребления ПАВ и причастности к вандальным действиям, что имеет особую значимость в контексте воспитательной работы.

5. Несмотря на свою перспективность, результаты применения технологии айтрекинга требуют уточнения экспериментальных данных и ставят большое количество новых исследовательских вопросов. Приоритетной остается задача анализа, обобщения и синтеза имеющихся сведений о применении технологии айтрекинга в педагогических исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабкова, М. Ю. Айтрекинг как инструмент оценки восприятия электронных презентаций российскими и зарубежными студентами / М. Ю. Абабкова, Н. К. Розова. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 4 (68). – С. 106–121. – DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2204.10>.
2. Алмазова, О. В. Особенности восприятия подростками профиля сверстника-пользователя социальных сетей / О. В. Алмазова, А. Г. Долгих, С. В. Молчанов [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 4. – С. 21–43.
3. Барабанщиков, В. А. Методы регистрации движений глаз: теория и практика / В. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2010. – № 5. – С. 240–254.
4. Воробьева, И. В. Возможные маркеры аддиктивного поведения при окулографическом исследовании / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, А. И. Матвеева, С. Д. Робин. – Текст : непосредственный // Российский девиантологический журнал. – 2022. – № 2. – С. 397–407.
5. Гарипова, А. Б. Айтрекинг в методике обучения чтению на английском языке / А. Б. Гарипова. – Текст : непосредственный // Казанский лингвистический журнал. – 2018. – № 2 (1). – С. 86–94.
6. Демарева, В. А. Влияние частотности слов на распределение фиксаций при чтении текстов на русском и английском языке у студентов с разным уровнем владения английским языком / В. А. Демарева, Е. А. Соколова, М. Е. Королева [и др.]. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (43). – DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.514>. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/514> (дата обращения: 22.05.2023).
7. Защирина, О. В. Специфика глазодвигательной активности детей при чтении текстов разных визуальных форматов / О. В. Защирина, К. А. Скуратова, Е. Ю. Шелепин. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 73. – С. 141–158. – DOI: [10.17223/17267080/73/9](https://doi.org/10.17223/17267080/73/9).
8. Кружкова, О. В. Восприятие вандальных повреждений молодежи: перцептивный этап / О. В. Кружкова, И. В. Воробьева, Я. Пецникова. – Текст : непосредственный // Российский девиантологический журнал. – 2021. – № 1. – С. 51–69. – DOI: [10.35750/2713-0622-2021-1-51-69](https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-1-51-69).
9. Лангуев, К. А. Изучение окулomotorных реакций учащихся в условиях цифровой среды / К. А. Лангуев, Е. В. Лангуева. – Текст : непосредственный // Universum: психология и образование. – 2023. – № 2. – С. 19–22.
10. Лыжин, А. И. Когнитивный подход в проектировании и оценке содержания подготовки педагогических кадров для системы среднего профессионального образования / А. И. Лыжин, О. В. Феоктистова, А. А. Шаров. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 3 (77). – С. 145–149.
11. Смирнова, Я. К. Айтрекинг-исследование визуального внимания детей с нарушением слуха в ситуации обучения / Я. К. Смирнова. – Текст : непосредственный // Экспериментальная психология. – 2023. – № 1 (16). – С. 4–22.

12. Шамионов, Р. М. Специфика глазодвигательных реакций и ценностей как предикторов социальной активности студентов / Р. М. Шамионов, Е. В. Невский. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 294–307.
13. Kosel, C. Keeping track in classroom discourse: Comparing in-service and pre-service teachers' visual attention to students' hand-raising behavior / C. Kosel, R. Böheim, K. Schnitzler et al. – Text : immediate // Teaching and Teacher Education. – 2023. – Vol. 128. – P. 104142. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104142>.
14. Pouta, M. Student teachers' and experienced teachers' professional vision of students' understanding of the rational number concept / M. Pouta, E. Lehtinen, T. Palonen. – Text : immediate // Educational Psychology Review. – 2021. – Vol. 33. – P. 109–128. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09536-y>.
15. Wyss, C. Student teachers' and teacher educators' professional vision: Findings from an eye tracking study / C. Wyss, K. Rosenberger, W. Bühner. – Text : immediate // Educational Psychology Review. – 2021. – Vol. 33. – P. 91–107. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-z>.

REFERENCES

1. Ababkova, M. Yu., Rozova, N. K. (2022). Aitreking kak instrument otsenki vospriyatiya elektronnykh prezentatsii rossiiskimi i zarubezhnymi studentami [Eye Tracking as a Tool for Assessing the Perception of Electronic Presentations by Russian and Foreign Students]. In *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii*. No. 4 (68), pp. 106–121. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2204.10>.
2. Almazova, O. V., Dolgikh, A. G., Molchanov, S. V. et al. (2019). Osobennosti vospriyatiya podrostkami profilya sverstnika-pol'zovatelya sotsial'nykh setei [Features of Teenagers' Perception of the Profile of a Peer User of Social Networks]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. No. 4, pp. 21–43.
3. Barabanshchikov, V. A., Zhegallo, A. V. (2010). Metody registratsii dvizhenii glaz: teoriya i praktika [Methods of Registering Eye Movements: Theory and Practice]. In *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. No. 5, pp. 240–254.
4. Vorobyeva, I. V., Kruzhkova, O. V., Matveeva, A. I., Robin, S. D. (2022). Vozmozhnye markery addiktivnogo povedeniya pri okulograficheskom issledovanii [Possible Markers of Addictive behavior in Oculographic Research]. In *Rossiiskii deviantologicheskii zhurnal*. No. 2, pp. 397–407.
5. Garipova, A. B. (2018). Aitreking v metodike obucheniya chteniyu na angliiskom yazyke [Eytracking in the Methodology of Teaching Reading in English]. In *Kazanskii lingvisticheskii zhurnal*. No. 2 (1), pp. 86–94.
6. Demareva, V. A., Sozinova, E. A., Koroleva, M. E. et al. (2015). Vliyaniye chastotnosti slov na raspredeleniye fiksatsii pri chtenii tekstov na russkom i angliiskom yazyke u studentov s raznym urovnem vladeniya angliiskim yazykom [The Influence of the Frequency of Words on the Distribution of Fixations When Reading Texts in Russian and English among Students with Different Levels of English Proficiency]. In *Psikhologicheskie issledovaniya*. No. 8 (43). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.514>. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/514> (mode of access: 22.05.2023).
7. Zashchirinskaya, O. V., Skuratova, K. A., Shelepin, E. Yu. (2019). Spetsifika glazodvigatel'noi aktivnosti detei pri chtenii tekstov raznykh vizual'nykh formatov [Specificity of Oculomotor Activity of Children When Reading Texts of Different Visual Formats]. In *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*. No. 73, pp. 141–158. DOI: [10.17223/17267080/73/9](https://doi.org/10.17223/17267080/73/9).
8. Kruzhkova, O. V., Vorobyeva, I. V., Petsnikova, Yu. (2021). Vospriyatie vandal'nykh povrezhdenii molodezh'yu: pertseptivnyi etap [Perception of Vandal Damage by Youth: The Perceptual Stage]. In *Rossiiskii deviantologicheskii zhurnal*. No. 1, pp. 51–69. DOI: [10.35750/2713-0622-2021-1-51-69](https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-1-51-69).
9. Languev, K. A., Langueva, E. V. (2023). Izuchenie okulomotornykh reaktsii uchashchikhsya v usloviyakh tsifrovoi sredy [Study Oculomotor Aposematic Reactions Learners in Numeric Terms among the Aposematic]. In *Universum: psikhologiya i obrazovanie*. No. 2, pp. 19–22.
10. Lyzhin, A. I., Feoktistova, O. V., Sharov, A. A. (2022). Kognitivnyi podkhod v proektirovanii i otsenke soderzhaniya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [Cognitive Approach in Designing and Evaluating the Content of Teacher Training for the System of Secondary Vocational Education]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 3 (77), pp. 145–149.
11. Smirnova, Ya. K. (2023). Aitreking-issledovanie vizual'nogo vnimaniya detei s narusheniem slukha v situatsii obucheniya [Eye Tracking Research of Visual Attention of Children with Hearing Impairment in a Learning Situation]. In *Ekspperimental'naya psikhologiya*. No. 1 (16), pp. 4–22.
12. Shamionov, R. M., Nevsky E. V. (2020). Spetsifika glazodvigatel'nykh reaktsii i tsennosti kak prediktorov sotsial'noi aktivnosti studentov [The Specifics of Oculomotor Reactions and Values as Predictors of Students' Social Activity]. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 3, pp. 294–307.
13. Kosel, C., Böheim, R., Schnitzler, K. et al. (2023). Keeping Track in Classroom Discourse: Comparing In-service and Pre-service Teachers' Visual Attention to Students' Hand-Raising Behavior. In *Teaching and Teacher Education*. Vol. 128, p. 104142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104142>.
14. Pouta, M., Lehtinen, E., Palonen, T. (2021). Student Teachers' and Experienced Teachers' Professional Vision of Students' Understanding of the Rational Number Concept. In *Educational Psychology Review*. Vol. 33, pp. 109–128. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09536-y>.
15. Wyss C., Rosenberger, K., Bühner, W. (2021). Student Teachers' and Teacher Educators' Professional Vision: Findings from an Eye Tracking Study. In *Educational Psychology Review*. Vol. 33, pp. 91–107. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-z>.

Трухан Татьяна Валерьевна,

магистрант, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: smail_1082@mail.ru

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiati@yandex.ru

Жданова Наталья Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: zne1976@gmail.com

Косарева Анжелла Юрьевна,

преподаватель кафедры антикризисного управления и оценочной деятельности, Уральский государственный горный университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 30; e-mail: kosareva2015@mail.ru

СТРЕСС-ФАКТОРЫ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стрессы; стресс-факторы; стрессоустойчивость; городская среда; молодежь; девиантное поведение; саморегуляция личности; эмоциональные состояния

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена исследованию взаимосвязи стресс-факторов городской среды с различными формами девиантного поведения у молодежи, дополнительно учитывая их уровень саморегуляции. В современном российском обществе, с его неопределенностью и непредсказуемостью, происходит существенная стрессовая нагрузка на различные категории населения, в том числе на молодежь. Многообразная и многоконтрастная современная городская среда, с одной стороны, предоставляет ряд возможностей для самореализации молодежи, комфортного проживания, получения ярких впечатлений, активной коммуникации с другими людьми, с другой стороны, наполнена различными стресс-факторами, влияние которых чаще носит негативный характер как для физического, так и психологического здоровья городских жителей. Некоторые из стресс-факторов настолько «срастаются» с восприятием городской среды, что становятся привычными элементами городской жизни, а это, в свою очередь, приводит к тому, что городские жители перестают замечать их негативное влияние. Целью настоящего исследования стали изучение и выявление основных стресс-факторов городской среды, способствующих возникновению и развитию различных форм девиаций среди молодежи, с учетом уровня саморегуляции молодых людей.

Исследование было проведено с помощью механизма Google Форм. В исследовании приняли участие 286 человек, студенты Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральского государственного педагогического университета, Уральского государственного медицинского университета в возрасте от 18 до 25 лет включительно. Для сбора данных использовались авторские анкеты для оценки субъективной значимости стресс-факторов городской среды и стандартизированные психодиагностические методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» (В. И. Моросанова), опросник «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман), тест «Склонность к девиантному поведению» (Э. В. Леус) и тест «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич). Полученные в ходе исследования данные были обработаны методами описательной статистики и регрессионного анализа.

В результате проведенного исследования были выявлены наиболее и наименее значимые группы стресс-факторов реального и виртуального городов в представлении молодежи; выстроены статистически значимые модели, демонстрирующие роль субъективной оценки стресс-факторов городской среды с учетом саморегуляции человека в изменчивости показателей девиантных форм поведения.

БЛАГОДАРНОСТИ: работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-013-00830, по теме «Реальное и виртуальное пространство мегаполиса: стресс и девиации поведения городской молодежи»).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Трухан, Т. В. Стресс-факторы городской среды как средовые детерминанты девиантного поведения молодежи / Т. В. Трухан, О. В. Кружкова, Н. Е. Жданова, А. Ю. Косарева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 150–160.

Trukhan Tatyana Valerievna,

Master's Degree Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Zhdanova Natalya Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kosareva Anzhella Yurievna,

Lecturer of Department of Anti-Crisis Management and Evaluation Activities, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia

STRESS FACTORS OF THE URBAN ENVIRONMENT AS ENVIRONMENTAL DETERMINANTS OF YOUTH DEVIANT BEHAVIOR

KEYWORDS: stress; stress factors; stress resistance; urban environment; the youth; deviant behavior; self-regulation of the personality; emotional states

ABSTRACT. The article is devoted to research of interrelation of stress-factors of the urban environment with various forms of deviant behavior of young people taking into account their level of self-regulation. In modern Russian society with its uncertainty and unpredictability there is a significant stress load on various categories of the population including young people. The diverse and multi-contact modern urban environment on the one hand provides a number of opportunities for self-actualization of young people, comfortable living, getting vivid impressions, active communication with other people, on the other hand is filled with various stress-factors, the influence of which is often negative for both physical and psychological health of urban residents. Some of the stress-factors become so “fused” with perception of the urban environment that they become habitual elements of urban life, and this in turn leads to the fact that urban residents stop noticing their negative influence. The purpose of the present research was to study and identify the main stressors of the urban environment, contributing to the emergence and development of various forms of deviations among young people, taking into account the level of self-regulation of young people.

The research was conducted with the help of Google Forms mechanism. The study involved 286 participants, students of the Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ural State Pedagogical University, Ural State Medical University, aged 18 to 25 years old, inclusive. To collect data we used author’s questionnaires to assess subjective significance of stress-factors of urban environment and standardized psychodiagnostic methods: questionnaire “Behavioral Self-regulation Style – SIQS 2020” (V. I. Morosanova), questionnaire “Self-assessment of propensity to extreme and risky behavior” (M. Zuckerman), test “Propensity to deviant behavior” (E. V. Leus) and test “Propensity to addictive behavior” (V. D. Mendelevich). The data obtained during the study were processed by methods of descriptive statistics and regression analysis.

As a result of the conducted research groups of stress factors of real and virtual cities were revealed most and least significant in the youth opinion; statistically significant models showing a role of subjective estimation of stress-factors of the urban environment taking into account self-regulation of the person in changeability of deviant behavioral patterns were constructed.

ACKNOWLEDGMENTS: the authors were supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00830, “Real and virtual space of the megapolis: stress and deviant behavior of urban youth”).

FOR CITATION: Trukhan, T. V., Kruzhkova, O. V., Zhdanova, N. E., Kosareva, A. Yu. (2023). Stress Factors of the Urban Environment as Environmental Determinants of Youth Deviant Behavior. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 150–160.

Введение. В настоящее время российское общество переживает трансформационные процессы, которые отражаются в первую очередь на развитии культуры и духовно-нравственном самоопределении общества. Ценностно-нормативная неоднозначность, характерная для современного российского общества, актуализирует вопрос исследования девиантного поведения молодежи в современной городской среде.

Молодежь является самой уязвимой социальной группой общества. Для молодых людей на пути становления своей идентичности свойственны максимализм суждений, нетерпимость к мнению других, чрезмерная эмоциональность восприятия, завышенные ожидания со стороны общества. Система мировоззрения молодых людей находится в процессе становления, связана она с явлением аномии, под которой понимаются различные виды нарушений в ценностно-нормативной системе общества – неустойчивость и расплывчатость социальных норм, их неэффективность в ре-

гуляции поведения, «культура потребления» и т.п., вплоть до ценностно-нормативного вакуума [6]. Молодые люди стремятся к поиску путей и средств, способствующих выживанию в сложных современных городских условиях и поддержанию своего психологического здоровья.

Льюис Мамфорд писал: «Город, если посмотреть его историю, есть точка максимальной концентрации власти и культуры общества» [17, с. 3]; «Город возник из социальных потребностей человека, он умножает и их формы, и их методы выражения» [17, с. 4]. В свою очередь, С. А. Габидулина отмечает, что город – это «открытая» система, представляющая одинаковые возможности для самораскрытия, а «открытая» система города допускает возможность любого поведения [2]. В этом смысле городская среда – это результат сложной взаимосвязи между человеком и окружающей средой, сформированной деятельностью человека. Городская среда является неотъемлемой частью жизни современной молодежи, которая постоянно трансформируется и де-

формируется в процессе жизнедеятельности [18]. Город наполнен массой преимуществ для жизни и реализации молодежи, но параллельно содержит в себе большое количество стресс-факторов, которые испытывает молодежь. Человек может приспособиться к жизни в городе и, как правило, адаптируется, но при этом он испытывает стресс, определяемый как переживание отрицательных, дискомфортных ощущений физиологического и психологического характера при столкновении с неизвестными ему устойчивыми раздражителями, составляющими часть среды города, которые требуют от него тех или иных реакций [11]. Социальное неравенство [19], незащищенность [16], потеря контроля и недоверие [21] особенно влияют на молодых людей, поскольку они устанавливают и формируют свой особый жизненный путь, а субъективные значения событий являются детерминантами их травматической ценности [14]. Сталкиваясь со стрессорами, индивидуальные различия представителей молодежи будут влиять на выбор индивидуумами копинг-реакции, а затем влиять на негативные последствия стрессоров [23].

Во многом мышление молодых людей и стиль жизни определяются наличием своей субкультуры, которая формирует нормы, ценности и образцы поведения. Сила желания войти в привлекательную социальную группу заставляет человека идти на все, чтобы эта группа его приняла, а потом еще дальше – чтобы не отвергла [4]. В современном обществе все чаще молодые люди предпочитают путь девиантного поведения в силу своей психологической неустойчивости, а также несформированности автоматических регуляторов поведения с точки зрения общественных правил и норм [18]. Девиантное поведение всегда связано с любым несоответствием поведения, поступков и деятельности человека общепринятым в обществе или группе нормам, правилам поведения, представлениям, стереотипам, ожиданиям, установкам и ценностям [15].

В то время как некоторые молодые люди используют алкоголь, табак и/или наркотики в качестве механизма выживания, другие могут предпочесть замкнуться и дистанцироваться от внешнего мира, который они считают угрожающим [14]. Изоляцию можно назвать величайшей экологической опасностью жизни в городе – более серьезной, чем шум, загрязнение и даже толпы [8]. Изоляция наблюдается, например, когда часть молодых людей предпочитает погрузиться в онлайн-среду. Онлайн-среда – виртуальная площадка, где правила могут быть относительно размытыми, в результате молодые люди могут быть не в состоянии

справиться с некоторыми онлайн-рисками, с которыми они могут столкнуться [22]. Риски могут быть связаны с воздействием агрессивного, сексуального или других типов нежелательного контента, домогательств и травли, взлома и хищения личной информации, а также различных вирусов, спама, интернет-рекламы, онлайн-казино и т. д.

На фоне важности изучения особенностей молодежной среды в современном российском обществе и того, что исследователи в последние годы часто акцентируют внимание на городской теме, роль стресс-факторов современного города, их субъективной оценки молодыми жителями города как детерминанты девиантного поведения молодежи изучена недостаточно, что и актуализировало тему исследования.

Цель исследования – изучение стресс-факторов городской среды как возможных детерминант девиантного поведения молодежи с учетом их уровня саморегуляции.

Сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какие стресс-факторы городской среды наиболее субъективно значимы для представителей городской молодежи?

2. Какие субъективно значимые стресс-факторы городской среды могут выступать детерминантами для отдельных видов девиантного поведения среди представителей молодежи с учетом уровня их саморегуляции?

Методы исследования. Сбор данных для исследования носил дистанционный характер, был использован механизм Google Форм. Первоначально было опрошено 342 респондента. Однако после исключения монотонных повторяющихся ответов и респондентов, не относящихся к юношескому возрасту (младше 18 или старше 25 лет), итоговое число участников составило 286 человек. В исследовании приняли участие студенты Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральского государственного педагогического университета, Уральского государственного медицинского университета в возрасте от 18 до 25 лет включительно. Среди респондентов 175 человек женского пола и 111 человек мужского пола. Из них параллельно учатся и работают 131 человек.

Для оценки субъективной значимости стресс-факторов городской среды были использованы анкеты стресс-факторов реального и цифрового города, разработанные И. В. Воробьевой, О. В. Кружковой, А. И. Матвеевой [1; 5; 7]. Анкета реального города предназначена для диагностики стресс-факторов, объединенных в 6 основных групп: «реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья» (СРГ1), «недостаточно развитая среда города» (СРГ2), «перена-

селенность и фоновое шумовое загрязнение» (СРГ3), «загрязнение и деградация городской среды» (СРГ4), «экономические риски» (СРГ5), «многолюдность и временные затраты» (СРГ6). Анкета цифрового города предназначена для диагностики стресс-факторов, объединенных в 4 основные группы: «несовершенство городских цифровых сервисов и приложений» (СЦГ1), «информационные риски» (СЦГ2), «агрессивное поведение и низкая культура взаимодействия субъектов в сети Интернет» (СЦГ3), «эстетическая непривлекательность цифровой городской среды» (СЦГ4).

Респонденту предлагалось оценить каждый стресс-фактор в зависимости от уровня значимости для него (от 0 до 4, где 0 – абсолютно не значимо, а 4 – значимо). Далее вычисляется итоговый балл по каждой группе стресс-факторов реального и виртуального городов как среднее арифметическое значение оценок по этой группе.

Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» [9]. Опросник предназначен для диагностики уровня развития общей способности к осознанной саморегуляции и ее индивидуальных особенностей, устойчиво проявляющихся в различных жизненных ситуациях в соответствии со шкалами:

- «Планирование целей» (ССПМ1);
- «Моделирование значимых условий достижения целей» (ССПМ2);
- «Программирование действий» (ССПМ3);
- «Оценивание результатов» (ССПМ4);
- «Гибкость» (ССПМ5);
- «Надежность» (ССПМ6);
- «Настойчивость» (ССПМ7);
- «Общий уровень саморегуляции (интегральный)» (ССПМ8).

Респонденту предлагается определить, насколько характерно для него каждое из 28 высказываний опросника.

Методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цуккерман [13]. Методика позволяет определить склонность человека к экстремально-рискованному поведению согласно своей оценке по шкалам:

- «Поиск острых ощущений» (ССЭП1);
- «Непереносимость однообразия» (ССЭП2);

- «Поиск новых впечатлений» (ССЭП3);
- «Неадаптивное стремление к трудностям» (ССЭП4).

Респонденту предлагается оценить 40 утверждений, которые касаются разного рода поведенческих ориентаций, связанных с потребностями в риске, новизне и экстремальности.

Тест «Склонность к девиантному поведению» Э. В. Леус [3]. Тест состоит из 75 вопросов и определяет показатели выраженности по шкалам:

- «Социально обусловленное поведение» (СДП1);
- «Делинквентное поведение» (СДП2);
- «Зависимое (аддиктивное) поведение» (СДП3);
- «Агрессивное поведение» (СДП4);
- «Суицидальное (аутоагрессивное) поведение» (СДП5).

В зависимости от набранной по каждой шкале суммы баллов оценивают степень выраженности конкретных видов девиантного поведения.

Тест «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевич [13]. Данная методика определяет склонность к зависимому поведению по шкалам:

- «Наркозависимость» (СЗП1);
- «Алкогольная зависимость» (СЗП2);
- «Спортивный и музыкальный фанатизм» (СЗП3);
- «Зависимость от компьютерных игр» (СЗП4).

В зависимости от набранной по каждой шкале суммы баллов оценивают степень выраженности конкретных видов зависимого поведения.

Полученные данные были проанализированы с использованием методов математико-статистической обработки: описательной статистики и линейного регрессионного анализа с последовательным исключением предикторов, где стрессоры городской среды и шкалы саморегуляции – независимые переменные (предикторы), а зависимые переменные – различные формы девиантного поведения.

Результаты. С помощью описательной статистики было проведено вычисление наиболее и наименее значимых групп стресс-факторов реального города и цифрового города.

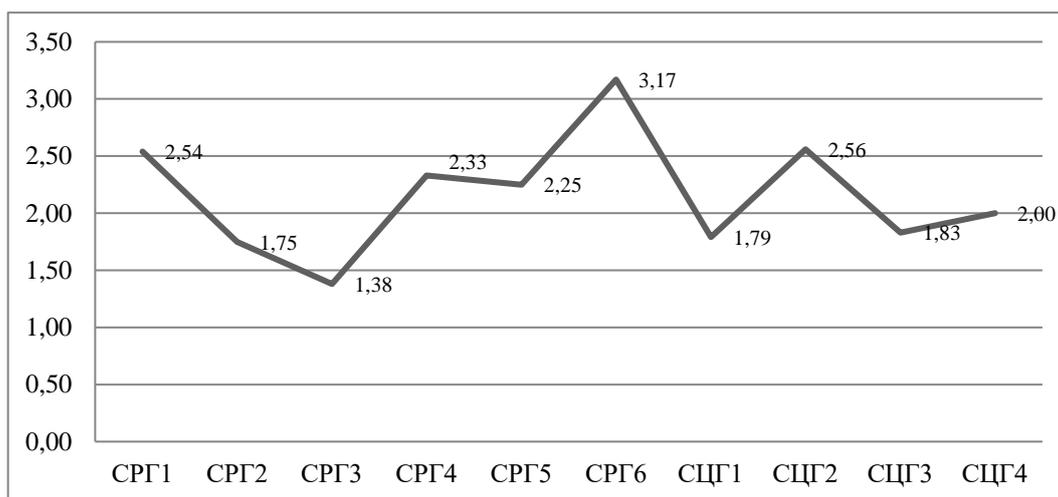


Рис. Значимость стресс-факторов в восприятии молодежи

Примечание: Стресс-факторы реального города: СРГ1 – Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья; СРГ2 – Недостаточно развитая среда города; СРГ3 – Перенаселенность и фоновое шумовое загрязнение; СРГ4 – Загрязнение и деградация городской среды; СРГ5 – Экономические риски; СРГ6 – Многолюдность и временные затраты. Стресс-факторы цифрового города: СЦГ1 – Несовершенство городских цифровых сервисов и приложений; СЦГ2 – Информационные риски; СЦГ3 – Агрессивное поведение и низкая культура; СЦГ4 – Эстетическая непривлекательность

Исходя из полученных результатов, можно сделать выводы, что наиболее существенной для респондентов группой является группа стресс-факторов реального города «Многолюдность и временные затраты» (медиана по данному пункту равна 3,17 по шкале от 0 до 4 баллов). Этот стресс-фактор взаимосвязан с высокой плотностью численности населения в городе и торопливым ритмом города (очереди, скопления, толпы народа, транспортные заторы, медленный общественный транспорт, необходимость многочисленных пересадок, постоянная спешка). Выходит, что городские жители живут в вынужденном ритме «Давай быстрее! Я убегаю! Опоздаем!», под который городскому жителю приходится подстраиваться вне зависимости от своего типа нервной системы. Отсутствие личной территории за пределами места проживания, т. е. пространства, в котором можно остаться наедине с самим собой, соблюсти приватность [12], вызывает сильнейшее напряжение, что, в свою очередь, приводит к раздражительности и агрессивности.

Стоит отметить, что группа стресс-факторов цифрового города «Информационные риски» и группа стресс-факторов реального города «Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья» имеют достаточно высокий уровень субъективной значимости для респондентов, медианы практически одинаковые по значению – 2,56 и 2,54 соответственно. Оба эти стресс-фактора так или иначе взаимосвязаны с безопасностью человека, его физическим и психологическим здоровьем. И если с группой реально-

го города более или менее все понятно, то вот группа стресс-факторов цифрового города несет в себе риски, связанные с тем, что информационные технологии проникли не только в процесс рутинных практик взрослого человека, но и в процессы социализации, воспитания и образования, которые сейчас отмечаются высоким уровнем социальной динамики и активации социального поведения личности [10].

Наименее значимой для респондентов группой стресс-факторов является группа реального города «Перенаселенность и фоновое шумовое загрязнение» с показателем медианы 1,38. Она взаимосвязана с такими показателями, как многолюдность общественных мест, ночной шум и шум от транспорта, малое расстояние между зданиями и тесно стоящие постройки, многочисленность приезжих, большое количество строительных площадок в городе. Эта группа стресс-факторов является для молодежи наименее значимой в силу высокого адаптационного потенциала и готовности к изменениям. Эти стресс-факторы являются фоновыми, население привыкает и перестает их замечать, поэтому они могут быть оценены как нейтрально воспринимаемые, но это не говорит о том, что организм и психика человека перестают негативно реагировать на них.

Применение регрессионного анализа позволило получить 13 статистически значимых моделей, демонстрирующих роль субъективной оценки стресс-факторов городской среды с учетом саморегуляции человека в изменчивости показателей девиантных форм поведения.

Модели взаимосвязей различных видов девиантного поведения, выступающих ответом на стресс-факторы городской среды, а также степень их выраженности при учете уровня саморегуляции

Параметры модели			Параметры предикторов		
F-критерий, f	Уровень значимости модели, p	Общая объясненная дисперсия, R ²	Наименование предиктора	Стандартизованный коэффициент регрессии, β	Уровень значимости β, p
1	2	3	4	5	6
ССЭП1					
10,438	< 0,001	20,8%	СРГ1	-0,333	< 0,001
			СРГ2	0,177	0,009
			СЦГ4	0,228	< 0,001
			ССПМ1	-0,139	0,022
			ССПМ3	-0,121	0,045
			ССПМ4	0,186	0,002
ССЭП2					
11,836	< 0,001	11,2%	СРГ1	-0,252	< 0,001
			СРГ2	0,298	< 0,001
			ССПМ5	0,159	0,005
ССЭП3					
7,718	< 0,001	12,1%	СЦГ2	-0,278	< 0,001
			СЦГ4	0,270	< 0,001
			ССПМ1	-0,182	0,004
			ССПМ4	0,130	0,032
			ССПМ5	0,207	< 0,001
ССЭП4					
15,343	< 0,001	17,9%	ССПМ4	0,130	0,021
			ССПМ5	0,212	< 0,001
			ССПМ6	0,230	< 0,001
			ССПМ7	0,148	0,023
СЗП1					
8,606	< 0,001	8,4%	СЦГ3	0,138	0,016
			ССПМ3	-0,180	0,003
			ССПМ4	0,244	< 0,001
СЗП2					
5,811	< 0,001	7,6%	СЦГ3	0,159	0,006
			ССПМ4	0,129	0,027
			ССПМ5	0,136	0,021
			ССПМ6	-0,127	0,029
СЗП3					
11,486	< 0,001	14,1%	СРГ5	0,146	0,013
			СЦГ4	0,158	0,006
			ССПМ5	0,146	0,009
			ССПМ6	-0,207	< 0,001
СЗП4					
9,184	< 0,001	16,5%	СРГ1	-0,200	0,003
			СРГ2	0,183	0,009
			СРГ5	0,161	0,007
			СЦГ4	0,191	0,003
			ССПМ1	-0,207	< 0,001
			ССПМ5	0,126	0,028
СДП1					
8,492	< 0,001	8,3%	СЦГ2	0,141	0,015
			ССПМ6	-0,173	0,003
			ССПМ7	0,148	0,010
СДП2					
8,738	< 0,001	11,1%	СРГ1	-0,151	0,019
			СРГ5	0,177	0,004
			СЦГ4	0,213	< 0,001
			ССПМ6	-0,168	0,004

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
СДП3					
8,628	< 0,001	10,9%	СРГ1	-0,234	< 0,001
			СРГ5	0,161	0,010
			СЦГ1	0,188	0,005
			ССПМ6	-0,197	< 0,001
СДП4					
13,201	< 0,001	8,5%	СРГ5	0,216	< 0,001
			СЦГ1	0,137	0,025
СДП5					
19,685	< 0,001	29,7%	СРГ1	-0,182	0,003
			СРГ5	0,253	< 0,001
			СЦГ1	0,204	< 0,001
			ССПМ1	-0,198	< 0,001
			ССПМ6	-0,266	< 0,001
			ССПМ7	-0,160	0,003

Примечание: ССЭП1 – поиск острых ощущений, ССЭП2 – непереносимость однообразия, ССЭП3 – поиск новых впечатлений, ССЭП4 – неадаптивное стремление к трудностям; СЗП1 – шкала склонности к наркозависимости, СЗП2 – шкала склонности к алкогольной зависимости, СЗП3 – шкала склонности к спортивному и музыкальному фанатизму, СЗП4 – шкала склонности к зависимости от компьютерных игр; СДП1 – социально обусловленное поведение, СДП2 – делинквентное поведение, СДП3 – зависимое (аддиктивное) поведение, СДП4 – агрессивное поведение, СДП5 – суицидальное (аутоагрессивное) поведение; ССПМ1 – планирование целей, ССПМ2 – моделирование значимых условий достижения целей, ССПМ3 – программирование действий, ССПМ4 – оценивание результатов, ССПМ5 – гибкость, ССПМ6 – надежность, ССПМ7 – настойчивость.

Последующая интерпретация полученных моделей будет проводиться в иерархическом порядке от наибольшей общей объясненной дисперсии к наименьшей.

1. Модель «СДП5 – суицидальное (аутоагрессивное) поведение» имеет самую высокую общую объясненную дисперсию – 29,7%. Можно сделать вывод, что чем выше уровень саморегуляции (планирование целей, надежность, настойчивость), тем меньше молодые люди склонны проявлять суицидальное (аутоагрессивное) поведение. Также молодые люди меньше проявляют суицидальное поведение при высокой субъективной значимости группы стресс-факторов реального города «Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья», т. е. принимая важность жизнесохраняющего и здоровьесберегающего поведения. А вот при низкой субъективной оценке стрессогенности групп факторов «Экономические риски» и «Несовершенство городских цифровых сервисов и приложений» риск суицидального поведения среди молодежи повышается.

2. Модель, также имеющая высокую общую объясненную дисперсию – 20,8%, – «ССЭП1 – поиск острых ощущений». Чем выше у молодых людей развиты навыки планирования целей и программирования действий, тем менее характерен для них поиск острых ощущений. А вот высоко развитый навык оценивания результатов и гибкости провоцирует стремление к поиску острых ощущений. Так же как и в предыдущей модели, высокая субъективная оценка стрессогенности фактора «Реальные угрозы

для жизнедеятельности и здоровья» выступает ингибитором в поиске острых ощущений, а толерантность к раздражителям групп факторов «Загрязнение и деградация городской среды» и «Эстетическая непривлекательность» фасилирует стремление к поиску острых ощущений.

3. Модель «ССЭП4 – неадаптивное стремление к трудностям» (17,9% общей объясненной дисперсии) показывает, что чем выше уровень саморегуляции (оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость), тем чаще молодые люди неадаптивно и самонадеянно стремятся к трудностям, переоценивая свои силы.

4. Модель «СЗП4 – склонность к зависимости от компьютерных игр» имеет общую объясненную дисперсию 16,5%. Чем выше молодые люди оценивают стрессогенность групп факторов реального города «Недостаточно развитая среда города» и «Экономические риски», а также цифрового города «Эстетическая непривлекательность», тем демонстрируют большую склонность к зависимости от компьютерных игр, когда последние выступают формой ухода от реальности, вариантом паллиативного копинга. А вот высокая субъективная значимость для молодых людей группы стресс-факторов «Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья» связана с более низкой склонностью к зависимости от компьютерных игр. Также стоит отметить, что чем выше уровень гибкости у молодых людей, тем выше склонность к зависимости от компьютерных игр, а высокая развитость навыка планирования целей способствует

более низкой склонности к зависимости от компьютерных игр.

5. Модель «СЗПЗ – склонность к спортивному и музыкальному фанатизму» (14,1% общей объясненной дисперсии). Высокая субъективная значимость стресс-факторов групп «Экономические риски» и «Эстетическая непривлекательность», а также развитая «Надежность» выступают ингибиторами склонности к спортивному и музыкальному фанатизму, а повышенные показатели «Гибкости», наоборот, фасилируют данную девиацию.

6. Модель «ССЭПЗ – поиск новых впечатлений» (12,1% общей объясненной дисперсии). Чем выше развито у молодых людей умение оценивать результаты и гибкость, а также чем выше для них субъективная значимость стресс-факторов цифрового города «Эстетическая непривлекательность», тем больше реализуется стремление к поиску новых ощущений. Обратный эффект наблюдается при субъективной значимости стресс-факторов цифрового города «Информационные риски», а также развитости навыка планирования целей.

7. Модель «ССЭП2 – непереносимость однообразия» (11,2% общей объясненной дисперсии). Высокая гибкость и субъективная стрессогенность фактора «Недостаточно развитая среда города» стимулируют у молодых людей непереносимость однообразия, когда бедная палитра внешних стимулов и индивидуальная готовность к изменениям провоцируют пробу разных вариантов самореализации, в том числе девиантного плана. В этой ситуации сдерживающим фактором является значимость для человека угроз стресс-факторов группы «Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья» в условиях городской среды.

8. Модель «СДП2 – делинквентное поведение» имеет общую объясненную дисперсию 11,1%. В данной модели субъективная значимость стресс-факторов «Экономические риски» и «Эстетическая непривлекательность» выступают фасилитаторами делинквентного поведения, а высокие оценки стрессогенности фактора «Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья» и высокая надежность у молодых людей снижают риск делинквентного поведения.

9. Модель «СДПЗ – зависимое поведение» (10,9% общей объясненной дисперсии). Чем выше надежность молодых людей, тем ниже риск зависимого поведения. Также риск зависимого поведения снижается при высокой оценке субъективной значимости стресс-факторов группы «Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья». А вот при повышении субъективной стрессогенности факторов «Экономические

риски» и «Несовершенство городских цифровых сервисов и приложений» риск зависимого поведения возрастает.

10. Модель «СДП4 – агрессивное поведение» (8,5% общей объясненной дисперсии). Высокий риск агрессивного поведения стимулируется субъективной стрессогенностью факторов «Экономические риски» и «Несовершенство городских цифровых сервисов и приложений», когда неудовлетворенность собственной жизнью, обида на обстоятельства, ощущение бессилия провоцируют перенос агрессии с себя на внешнее окружение и среду.

11. Модель «СЗП1 – склонность к наркозависимости» (8,4% общей объясненной дисперсии). Сдерживающим фактором для формирования склонности к наркозависимости выступает способность молодых людей программировать свои действия. Однако высокий навык оценивания результатов и высокая субъективная оценка стрессогенности фактора цифрового города «Агрессивное поведение и низкая культура» повышают риск развития склонности к наркозависимости.

12. Модель «СДП1 – социально обусловленное поведение» с общей объясненной дисперсией 8,3%. С одной стороны, чем выше надежность у молодых людей, тем ниже социально обусловленное поведение, а с другой – чем выше настойчивость, тем выше социально обусловленное поведение, в том числе готовность к реализации его девиантных форм ради достижения собственных целей, несмотря на обязательства перед другими. Также фасилирует социально обусловленное поведение субъективная значимость стрессогенности фактора «Информационные риски».

13. Модель «СЗП2 – склонность к алкогольной зависимости» имеет самую низкую объясненную дисперсию – 7,6%. Эта модель объясняет, что, с одной стороны, чем выше уровень саморегуляции (оценивание результатов, гибкость) и субъективная значимость стрессогенности фактора цифрового города «Агрессивное поведение и низкая культура», тем выше склонность к алкогольной зависимости. Сдерживающим фактором для данной формы аддиктивного поведения может выступать высокая надежность молодых людей.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что каждая из полученных моделей девиантного поведения имеет свою чувствительность как на стресс-факторы городской среды, так и на компоненты общего уровня саморегуляции. Несмотря на разнообразие стресс-факторов, некоторые группы стрессоров реального и виртуально городов, при

частом воздействии, могут активно выступать в качестве детерминант девиантного поведения молодежи. Так, относительно универсальным ингибитором является фактор «Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья», который обуславливает выбор более осторожной модели поведения, в том числе предусматривающей максимальное соблюдение правил поведения и безопасного взаимодействия, нормативность и законопослушность. Также сдерживающим фактором для развития девиантного поведения достаточно часто выступает развитая способность к планированию це-

лей, т. е. ориентация на последовательность и рациональность. Однако высокие показатели гибкости и способности к оценке результатов повышают веру молодых людей в собственные силы (иногда приводят к их явному переоцениванию) и провоцируют различные формы девиантного поведения. Также развитию девиантного поведения способствует индивидуальная чувствительность фактору «Экономические риски», где деструкция поведения становится реактивной в силу переживания фрустрации и индивидуальной неудовлетворенности собственными возможностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, И. В. Стресс-факторы городской среды: восприятие молодежи / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 807–813. – <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-88>.
2. Габидулина, С. Э. Психология городской среды / С. Э. Габидулина. – М. : Смысл, 2012. – 152 с. – Текст : непосредственный.
3. Дворянчиков, Н. В. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+» : методическое руководство / Н. В. Дворянчиков, В. В. Делибалт, Е. Г. Дозорцева [и др.]. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 198 с. – Текст : непосредственный.
4. Зимбардо, Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев : пер. с англ. / Ф. Зимбардо. – 6-е изд. – М. : Альпина нон-фикшн, 2021. – 768 с. – Текст : непосредственный.
5. Кружкова, О. В. Стресс-факторы современных российских городов: реальное и цифровое пространство / О. В. Кружкова, А. И. Матвеева. – Текст : непосредственный // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Кострома, 22–24 сентября 2022 г.) / сост. Е. В. Тихомирова, А. Г. Самохвалова ; науч. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома : Костром. гос. ун-т, 2022. – С. 30–34.
6. Кулагина, И. Ю. Феномен взрослости: развитие личности и жизненный путь : учебное пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова, А. А. Метелина. – М. : Академический Проект, 2018. – 329 с. – Текст : непосредственный.
7. Матвеева, А. И. Репрезентация стресс-факторов мегаполисов в представлении молодежи / А. И. Матвеева, О. В. Кружкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 76–87. – DOI: 10.12345/2079-8717_2021_01_10.
8. Монтгомери, Ч. Счастливый город. Как городское планирование меняет нашу жизнь / Ч. Монтгомери ; пер. с англ. Ю. Константиновой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 368 с. – Текст : непосредственный.
9. Моросанова, В. И. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2020. – № 4.
10. Осипова, А. А. Особенности девиантного поведения молодежи в виртуальной среде / А. А. Осипова, Д. В. Давыденко, Ю. А. Абдулкадир. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 6. – DOI: 10.23672/e2885-8389-1364-q.
11. Смолова, Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л. В. Смолова. – СПб. : СПбГИИПР, 2010. – 711 с. – Текст : непосредственный.
12. Трухан, Т. В. Городской стресс как предиктор девиантного поведения студенческой молодежи: опыт работы с метафорой / Т. В. Трухан, О. В. Кружкова. – Текст : непосредственный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 4 (41). – DOI: 10.21777/2500-2112-2022-4-92-100.
13. Шиляева, И. Ф. Диагностика и прогнозирование девиантного поведения в молодежной среде : учебное пособие / И. Ф. Шиляева. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2019. – 105 с. – Текст : непосредственный.
14. Akcan, G. The investigation of the mediating role of coping strategies on the relationship between childhood traumas, depression and alcohol use disorder in university students / G. Akcan, E. Öztürk, B. Erdoğan. – Text : immediate // Journal of Substance Abuse Treatment. – 2021. – Vol. 123. – DOI: 10.1016/j.jSAT.2021.108305.
15. Baiseitova, Z. Diagnosis of Readiness of the Future Teachers to Work with Students of Deviant Behavior / Z. Baiseitova, N. Amangeldinova, G. B. Ahatayeva. – Text : immediate // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 190. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.933.
16. Bos, F. A rejuvenated approach to urban development and inequality: Young people's perceptions and experiences in Rio de Janeiro / F. Bos, R. Jaffe. – Text : immediate // Habitat International. – 2015. – Vol. 48. – DOI: 10.1016/j.habitatint.2015.03.014.
17. Mumford, L. The Culture of Cities / L. Mumford. – San Diego ; New York : A. Harvest/H B J Book Harcourt Brace Jovanovich, 1970. – 632 p. – Text : immediate.
18. Murray, A. An Evaluation of Dual Systems Theories of Adolescent Delinquency in a Normative Longitudinal Cohort Study of Youth / A. Murray, X. Zhu, J. Mirman et al. – Text : immediate // Journal of Youth and Adolescence. – 2021. – DOI: 10.1007/s10964-021-01433-z.

19. Pykett, J. Urban precarity and youth mental health: An interpretive scoping review of emerging approaches / J. Pykett, N. Campbell, S. Fenton et al. – Text : immediate // *Social Science & Medicine*. – 2023. – Vol. 320. – DOI: 10.1016/j.socscimed.2022.115619.
20. Sénécal, G. Urban environment: mapping a concept / G. Sénécal. – Text : immediate // *Environment Urban / Urban Environment*. – 2007. – Vol. 1. – P. 1–3.
21. Teixeira, S. Beyond Broken Windows: Youth Perspectives on Housing Abandonment and its Impact on Individual and Community Well-Being / S. Teixeira. – Text : immediate // *Child Indicators Research*. – 2016. – Vol. 9. – DOI: 10.1007/s12187-015-9327-1.
22. Wachs, S. Online correlates of cyberhate involvement among young people from ten European countries: An application of the Routine Activity and Problem Behavior Theory / S. Wachs, A. Mazzone, T. Milosevic et al. – Text : immediate // *Computers in Human Behavior*. – 2021. – Vol. 123. – DOI: 10.1016/j.chb.2021.106872.
23. Wang, S. Do the male with type D personality have Mental symptoms? Evidence from coping tendency of Chinese college students / S. Wang, L. Zhao, X. Jia et al. – Text : immediate // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – Vol. 177. – DOI: 10.1016/j.paid.2021.110811.

REFERENCES

1. Vorobyeva, I. V., Kruzhkova, O. V. (2020). Stress-factory gorodskoi sredy: vospriyatие molodezhi [Urban Stress Factors: Perceptions of Youth]. In *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. No. 3, pp. 807–813. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-88>.
2. Gabidulina, S. E. (2012). *Psikhologiya gorodskoi sredy* [Psychology of the Urban Environment]. Moscow, Smysl. 152 p.
3. Dvoryanchikov, N. V., Delibalt, V. V., Dozortseva, E. G. et al. (2017). *Sbornik testov programmno-metodicheskogo kompleksa differentsial'noi diagnostiki povedencheskikh narushenii nesovershennoletnikh «Diagnost-Ekspert+»* [Collection of Tests of the Software and Methodological Complex for the Differential Diagnosis of Behavioral Disorders in Minors “Diagnost-Expert +”]. Moscow, FGBOU VO MGPPU. 198 p.
4. Zimbardo, F. (2021). *Effekt Lyutsifera. Pochemu khoroshie lyudi prevrashchayutsya v zlodeev* [Lucifer Effect. Why Good People Turn into Villains]. 6th edition. Moscow, Al'pina non-fikshtn. 768 p.
5. Kruzhkova, O. V., Matveeva, A. I. (2022). Stress-factory sovremennykh rossiiskikh gorodov: real'noe i tsifrovoye prostranstvo [Stress Factors of Modern Russian Cities: Real and Digital Space]. In Kryukova, T. L., Sapozhnikova, M. V., Khazova, S. A. (Eds.). *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: ustoychivost' i izmenchivost' otnoshenii, lichnosti, gruppy v epokhu neopredelen-nosti: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kostroma, 22–24 sentyabrya 2022 g.)*. Kostroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, pp. 30–34.
6. Kulagina, I. Yu., Apasova, E. V., Metelina, A. A. (2018). *Fenomen vzroslosti: razvitie lichnosti i zhiznenni put'* [The Phenomenon of Adulthood: Personal Development and Life Path]. Moscow, Akademicheskii Proekt. 329 p.
7. Matveeva, A. I., Kruzhkova, O. V. (2021). Rezentatsiya stress-faktorov megapolisov v predstavlenii molodezhi [Representation of the Stress Factors of Megacities in the Minds of Young People]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 76–87. DOI: 10.12345/2079-8717_2021_01_10.
8. Montgomeri, Ch. (2019). *Schastlivyi gorod. Kak gorodskoe planirovanie menyaet nashu zhizn'* [Happy City. How Urban Planning is Changing Our Lives]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber. 368 p.
9. Morosanova, V. I., Kondratyuk, N. G. (2022). Oprosnik V. I. Morosanovoi «Stil' samoregulyatsii povedeniya – SSPM 2020» [Questionnaire by V. I. Morosanovoi “Style of Self-Regulation of Behavior – SSPM 2020”]. In *Voprosy psikhologii*. No. 4.
10. Osipova, A. A., Davydenko, D. V., Abdulkadir, Yu. A. (2020). Osobennosti deviantnogo povedeniya molodezhi v virtual'noi srede [Features of Deviant Behavior of Young People in a Virtual Environment]. In *Gumantarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. No. 6. DOI: 10.23672/e2885-8389-1364-q.
11. Smolova, L. V. (2010). *Psikhologiya vzaimodeistviya s okruzhayushchei sredoi (ekologicheskaya psikhologiya)* [Psychology of Interaction with the Environment (Environmental Psychology)]. Saint Petersburg, SPbGIPSR. 711 p.
12. Trukhan, T. V., Kruzhkova, O. V. (2022). Gorodskoi stress kak prediktor deviantnogo povedeniya studentcheskoi molodezhi: opyt raboty s metaforoi [Urban Stress as a Predictor of Student Deviant Behavior: An Experience with Metaphor]. In *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*. No. 4 (41). DOI: 10.21777/2500-2112-2022-4-92-100.
13. Shilyaeva, I. F. (2019). *Diagnostika i prognozirovaniye deviantnogo povedeniya v molodezhnoi srede* [Diagnosis and Prediction of Deviant Behavior among Young People]. Ufa, Izdatel'stvo BGPU. 105 p.
14. Akcan, G., Öztürk, E., Erdoğan, B. (2021). The Investigation of the Mediating Role of Coping Strategies on the Relationship between Childhood Traumas, Depression and Alcohol Use Disorder in University Students. In *Journal of Substance Abuse Treatment*. Vol. 123. DOI: 10.1016/j.jsat.2021.108305.
15. Baiseitova, Z., Amangeldinova, N., Ahatayeva, G. B. (2015). Diagnosis of Readiness of the Future Teachers to Work with Students of Deviant Behavior. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 190. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.933.
16. Bos, F., Jaffe, R. (2015). A Rejuvenated Approach to Urban Development and Inequality: Young People's Perceptions and Experiences in Rio de Janeiro. In *Habitat International*. Vol. 48. DOI: 10.1016/j.habitatint.2015.03.014.
17. Mumford, L. (1970). *The Culture of Cities*. San Diego, New York, A. Harvest/H B J Book Harcourt Brace Jovanovich. 632 p.
18. Murray, A., Zhu, X., Mirman, J. et al. (2021). An Evaluation of Dual Systems Theories of Adolescent Delinquency in a Normative Longitudinal Cohort Study of Youth. In *Journal of Youth and Adolescence*. DOI: 10.1007/s10964-021-01433-z.

19. Pykett, J., Campbell, N., Fenton, S. et al. (2023). Urban Precarity and Youth Mental Health: An Interpretive Scoping Review of Emerging Approaches. In *Social Science & Medicine*. Vol. 320. DOI: 10.1016/j.socscimed.2022.115619.
20. Sénécal, G. (2007). Urban Environment: Mapping a Concept. In *Environment Urban / Urban Environment*. Vol. 1, pp. 1–3.
21. Teixeira, S. (2016). Beyond Broken Windows: Youth Perspectives on Housing Abandonment and its Impact on Individual and Community Well-Being. In *Child Indicators Research*. Vol. 9. DOI: 10.1007/s12187-015-9327-1.
22. Wachs, S., Mazzone, A., Milosevic, T. et al. (2021). Online Correlates of Cyberhate Involvement among Young People from Ten European Countries: An Application of the Routine Activity and Problem Behavior Theory. In *Computers in Human Behavior*. Vol. 123. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106872.
23. Wang, S., Zhao, L., Jia, X. et al. (2021). Do the Male with Type D Personality Have Mental Symptoms? Evidence from Coping Tendency of Chinese College Students. In *Personality and Individual Differences*. Vol. 177. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110811.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.1:81'23
ББК 4450+Ш100.6

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.1; 5.8.3

Рощина Галина Овсеповна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1; e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Русанова Лилия Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1; e-mail: lirusanova@yandex.ru

Артемьева Татьяна Дмитриевна,

учитель-дефектолог, магистрант 1 курса, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1; e-mail: tatyana_artemeva_01@vk.com

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОКОЛЕНИЯ «АЛЬФА» КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативные навыки; развитие речи; детская речь; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; поколение Альфа; педагогическое прогнозирование; социальное проектирование; образовательный процесс; методы обучения

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) поколения «Альфа», следующего за поколением зет (Z), и необходимости учитывать особенности общения внутри современной молодежной и детской популяции, на которое влияют факторы развития общества. Поколение «Альфа» определяется авторами как поколение, рожденное между 2010 и 2024 годами, зависимое от гаджетов, мало коммуницирующее. Исследование посвящено проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения «Альфа», а также определения роли педагогического прогнозирования и социального проектирования в этом процессе. Результаты исследования дадут возможность педагогам и другим специалистам разработать эффективные методы обучения и обеспечить наилучшие условия для развития каждого ребенка с ОВЗ с учетом особенностей функционирования поколенческой популяции. Отмечается важность формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ для успешной социализации в обществе и повышения качества жизни. Авторами был применен вторичный анализ данных, включающих статистику детей с ОВЗ, научное обоснование различий в поколениях в образовательном пространстве России, разницу эффективности используемых методик педагогического прогнозирования и социального проектирования в обучении нормотипичных детей и детей с ОВЗ, описывающих новые поколения. Предложенные авторами методы и подходы могут быть использованы как основа для педагогического прогнозирования и социального проектирования в работе с этой категорией детей. Статья является актуальной для специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и занимающихся разработкой индивидуальных образовательных программ.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Рощина, Г. О. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения «Альфа» как основа педагогического прогнозирования и социального проектирования / Г. О. Рощина, Л. С. Русанова, Т. Д. Артемьева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 161–169.

Roschina Galina Ovsepoyna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Biomedical Foundations of Defectology and Theory of Speech Therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Rusanova Lilia Sergeevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Biomedical Foundations of Defectology and Theory of Speech Therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Artemyeva Tatiana Dmitrievna,

Teacher-Defectologist, 1st year Master's Degree Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES OF THE ALPHA GENERATION AS THE BASIS OF PEDAGOGICAL FORECASTING AND SOCIAL DESIGN

KEYWORDS: communication skills; speech development; children's speech; children with disabilities; limited health opportunities; generation Alpha; pedagogical forecasting; social design; educational process; teaching methods

ABSTRACT. This article discusses the formation of communication skills in children with disabilities of the Alpha generation following the generation Z (Z) and the need to take into account the peculiarities of communication within the modern youth and child population, which is influenced by the development factors of society. The Alpha generation is defined by the authors as a generation born between 2010 and 2024, dependent on gadgets, communicating little. The study is devoted to the problem of the formation of communication skills in children with disabilities of the Alpha generation, as well as determining the role of pedagogical forecasting and social design in this process. The results of the study will enable teachers and other professionals to develop effective teaching methods and provide the best conditions for the development of each child with disabilities, taking into account the functioning of the generational population. The importance of the formation of communication skills in children with disabilities for successful socialization in society and improving the quality of life is noted. The authors applied a secondary analysis of data, including statistics of children with disabilities, scientific substantiation of differences in generations in the educational space of Russia, the difference in the effectiveness of the methods of pedagogical forecasting and social design in teaching normotypical children and children with disabilities describing new generations. The methods and approaches proposed by the authors can be used as a basis for pedagogical forecasting and social design in working with this category of children. The article is relevant for specialists working with children with disabilities and developing individual educational programs.

FOR CITATION: Roschina, G. O., Rusanova, L. S., Artemyeva, T. D. (2023). Formation of Communication Skills in Children with Disabilities of the Alpha Generation as the Basis of Pedagogical Forecasting and Social Design. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 161–169.

Введение. Современные технологии и быстрый темп жизни приводят к изменениям в развитии детей с особыми образовательными потребностями. Одной из важнейших задач современной педагогики является развитие коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, которые позволяют им успешно взаимодействовать с окружающими людьми и общаться в социуме. Они не только обеспечивают успешное обучение и социализацию, но и являются основой для будущей профессиональной деятельности и формирования полноценной личности.

Дети с ОВЗ имеют проблемы в коммуникации и социальной адаптации, что особенно актуально для поколения «Альфа» – первого поколения, дети которого рождаются с 2010 по 2024 годы и растут с момента появления смартфонов и социальных сетей. Эти дети растут в условиях быстро изменяющегося мира, где новые социальные, экономические и политические вызовы нужно решать на фоне сильной конкуренции и быстрого технологического развития. Это поколение вырастает в мире, где онлайн-коммуникации заменяют личные контакты, и это может оказаться особенно сложным для детей с ОВЗ.

Дети поколения «Альфа», рожденные в эпоху цифровых технологий, нуждаются в специальном подходе к обучению, направленном на формирование социально значимых навыков и умений.

Для того чтобы справиться с такими вызовами и успешно вписаться в жизнь взрослых, дети поколения «Альфа» должны обладать определенными коммуникативными навыками.

Они должны научиться не только говорить и слушать, но и использовать различные формы коммуникации, такие как невербальная, письменная и визуальная. Кроме того, важно научить их уважительному отношению к другим людям, культурному взаимодействию, адекватной оценке своих и чужих поступков и достижений и адаптироваться к быстро меняющейся технологической среде. Важно также уметь строить диалоги и решать конфликты.

Под коммуникативными навыками Е. О. Смирнова подразумевает осмысленные действия ребенка на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности, а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения.

Л. Я. Лозован рассматривает коммуникативные навыки как индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений.

Коммуникативные навыки – это один из важнейших аспектов развития ребенка. Они позволяют установить контакт с окружающими людьми, выразить свои мысли и чувства, а также понимать других людей. Без этих навыков трудно представить себе полноценную жизнь, поэтому развитие коммуникативных навыков является одной из приоритетных задач образовательной системы в России.

Согласно определению, австралийского демограф-исследователя МакКриндла, люди «альфа» – это люди, рожденные между 2010 и 2024 годами. К 2025 году числен-

ность альфа может достичь 2 млрд. Это поколение, которое будет свидетелями создания нового мира, масштабного обновления планеты во всех сферах – от экологии до культуры. Это люди, которые не представляют себя без интернета, смартфона и социальных сетей. Они домоседы, проводят много времени под присмотром родителей и не торопятся от них съезжать, меньше встречаются с друзьями и реже ходят на свидания.

Сегодня широко признано социологическое определение поколения, охватывающего 15 лет. Это обеспечивает организованный способ определения каждого поколения, а не ожидание события или непредвиденной ситуации, чтобы закончить поколение или начать новое. Он точно определяет, когда поколение начинается и заканчивается. Это позволяет планировать будущее и более точно сравнивать между поколениями [19].

Наше исследование посвящено проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения «Альфа», а также определения роли этого процесса в педагогическом прогнозировании и социальном проектировании. Результаты исследования дадут возможность педагогам и другим специалистам разработать эффективные методы обучения и обеспечить наилучшие условия для развития каждого ребенка с ОВЗ.

Одним из основных подходов в формировании коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения «Альфа» является индивидуализация обучения. Каждому ребенку нужно подбирать подходящие методы и стратегии обучения, учитывая его индивидуальные особенности. Это может включать использование различных игр, симуляций и ролевых игр для участия в социальных ситуациях и практик взаимодействия с другими людьми.

Однако, помимо индивидуализации, важным является вовлечение родителей и общественности в процесс формирования коммуникативных навыков. Родители и близкие могут играть важную роль в помощи детям с ОВЗ построить отношения с окружающими и научиться эффективно коммуницировать.

Организация социальных проектов и мероприятий также может способствовать

формированию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Совместные мероприятия, например, с участием учащихся обычных школ и детей с ОВЗ могут помочь детям научиться строить взаимоотношения и эффективно взаимодействовать в социальных ситуациях.

В целом формирование коммуникативных навыков является неотъемлемой частью любой системы образования и социальной адаптации. Для детей с ОВЗ поколения «Альфа» это немаловажный компонент педагогического прогнозирования и социального проектирования, помогающий максимально эффективно взаимодействовать в современном мире.

Методология исследования. Дети с нарушением интеллекта школьного возраста испытывают затруднения в понимании и использовании языка, общении с другими людьми и социальной адаптации. Они имеют ограниченный словарный запас и понимание слова, что затрудняет их общение и участие на уроках.

Детям с нарушением интеллекта трудно концентрировать свое внимание, особенно если присутствуют какие-либо зрительные или слуховые раздражители, которые отвлекают их. В таких случаях дети забывают, о чем они только что говорили, и перестают слушать собеседника, восприняв лишь небольшую часть из услышанного, дети не могут поддерживать беседу, не знают правил культуры общения. Школьники данной категории редко проявляют инициативу в ситуации диалога.

Коммуникативные навыки таких детей ограничены и проявляются в виде недостаточной способности к разговору, неумения слушать, договариваться, нарушений произношения, слабости в понимании устной и письменной речи. Несформированность данных навыков оказывает отрицательное влияние на личностное развитие ребенка, а также способствует возникновению психологического дискомфорта, который усугубляется по мере взросления.

Проблеме изучения навыков общения и самовыражения детей с ОВЗ поколения «Альфа» в настоящее время уделяется недостаточное внимание, хотя исследований, посвященных изучению коммуникативных навыков у детей с ОВЗ, достаточно (табл.).

**Исследования, посвященные изучению коммуникативных навыков
у детей с ОВЗ**

Автор	Возраст	Аспекты исследования
Л. В. Засекин, О. А. Гуцинский	Ранний возраст	Значение ранней диагностики и коррекции нарушений развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Изучение практических методов развития коммуникативной компетенции у детей с ОВЗ
А. В. Семенова, Л. А. Ярославна и Е. Н. Чернявская	От 3 до 5 лет	Изучение проблем коммуникации и социализации детей с ОВЗ, разработка психолого-педагогических программ и методик исследования их коммуникативных навыков. Изучение особенностей коммуникативного развития детей с ОВЗ: формирование коммуникативных навыков зависит от уровня интеллекта, наличия речевых нарушений, типа ОВЗ. Для успешного развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ необходимо проведение комплексных коррекционных программ
Н. В. Рыжова, В. В. Зимняя, Г. А. Цукерман, О. В. Мерзлякова	От 5 до 7 лет	Изучение формирования коммуникативных навыков через игровую деятельность; оценивание уровня развития базовых коммуникативных способностей (как их видит ребенок, как они используются в разных жизненных ситуациях); разработка методики «Рукавички», целью которой является выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества; разработка методики «Семь шагов к общению», которая базируется на индивидуальном подходе к каждому ребенку
А. П. Сабитов, В. А. Мироненко, А. В. Головина, В. Г. Маралов, Н. А. Павлюченко	Школьный возраст	Рассмотрение проблемы социальной адаптации школьников с ОВЗ, в том числе коммуникативные навыки: разработка комплексных программ поддержки детей с ОВЗ в школе, улучшение условий их обучения и социализации; изучение проблем коммуникации у детей с ОВЗ и разработка методики и программы обучения школьников с ОВЗ, которые позволяют эффективно корректировать нарушения в развитии коммуникативных навыков и уменьшать социальную дезадаптацию у таких детей. Разработка опросного листа для учителей, целью которого является выявление причин, по которым чаще всего возникают конфликты между детьми в деятельности, а также выявление уровня сформированности навыков слушания и знания правил культуры общения

Опираясь на исследования, представленные в таблице, мы адаптировали их для обучения детей с ОВЗ поколения «Альфа».

Авторы и подходы к развитию коммуникативных навыков детей с ОВЗ поколения «Альфа» могут варьироваться в зависимости от множества факторов, включая возраст детей, тип и степень их нарушения, цели и задачи обучения и т. д.

В своей работе мы придерживаемся подхода С. В. Бурмистрова и О. В. Мерзляковой, который базируется на индивидуальном подходе к каждому ребенку и включает в себя поэтапную работу с речевым материалом, а также использование различных типов заданий, направленных на развитие речи, умения выражать свои мысли и слушать собеседника, понимание и использование невербальных средств общения и визуальных материалов для повышения мотивации детей.

Наше исследование показало, что без педагогического прогнозирования и социального проектирования невозможно планировать обучение коммуникации современных детей.

Вопросами прогнозирования и проектирования в образовательной сфере занимаются многие современные ученые: описывается прогностическая логистика в си-

стеме образования; анализируется современное состояние проблемы прогнозирования в сфере образования [11]; изучается прогнозирование возможности обучения детей с ослабленным здоровьем в условиях реабилитационного центра [4]; рассматриваются проблемы и пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья [5]; изучаются социальное проектирование в реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; рассматривается социальное проектирование как средство духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ [11].

Педагогическое прогнозирование применяется в образовании, чтобы дети могли достигнуть определенных целей и успешно решать проблемы будущего. Оно заключается в предвидении будущих знаний и умений у учащихся в процессе их обучения. Педагогическое прогнозирование важно, чтобы школьное образование было актуальным и практичным [3].

Педагогическое прогнозирование играет важнейшую роль в планировании образовательной деятельности, помогает педагогическим работникам адаптироваться к изменениям в образовательной среде, уточнять цели и задачи, выбирать наиболее подходящие методы и формы обучения и воспитания.

Социальное проектирование является частью педагогического прогнозирования. Оно состоит в том, чтобы помочь ученикам адаптироваться к меняющейся среде и проживать жизнь успешно. Вся работа по социальному проектированию проходит с учащимися при участии педагога [8].

Работа ученых в этой области имеет большое значение для общества, так как помогает детям с ОВЗ находиться на равных с другими детьми и дает возможность им реализовать свой потенциал.

Раннее вмешательство и индивидуальные планы обучения имеют решающее значение в педагогическом прогнозировании развития коммуникативных навыков у детей с инвалидностью из поколения «Альфа». Согласно принципам и подходам к формированию образовательных программ необходим переход к стратегии социального проектирования и построения на основе индивидуальных потребностей. Учебная программа основного общего образования должна включать социально-педагогическую поддержку детей с ОВЗ, в том числе формирование коммуникативных навыков. Для каждого учащегося должны быть созданы индивидуальные планы развития, которые будут включать конкретные цели и стратегии развития коммуникативных навыков.

Использование вспомогательных технологий и коммуникационных устройств может значительно улучшить коммуникативные навыки у детей с ОВЗ поколения «Альфа».

Совместный подход к решению проблемы коммуникации с родителями и опекунами также важен для педагогического прогнозирования развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения «Альфа». Энциклопедия педагогических технологий подчеркивает важность вовлечения родителей и воспитателей в образовательный процесс для обеспечения непре-

рывности развития коммуникативных навыков. Игра является эффективным средством развития коммуникативных навыков, и в процессе конструирования детям часто приходится общаться, что может способствовать совершенствованию их коммуникативных навыков.

В современном мире школьное образование – это практически обязательное требование для выполнения профессиональной деятельности в любой сфере. Педагогическое прогнозирование и социальное проектирование являются важными для стабильного развития школьной системы, чтобы дети могли получить навыки и умения для достижения успеха в будущем.

Результаты исследования. Выбор диагностических методик осуществлялся по принципу надежности, валидности и дополняемости друг друга для подтверждения достоверности экспериментального исследования. Поскольку компонентами коммуникативных навыков являются умения договариваться, слушать, знание о правилах общения с людьми, программа эмпирического исследования дошкольников представлена следующими методиками: «Рукавички» (Г. А. Цукерман), Опросник № 1 (по методике Н. А. Павлюченко), Опросник № 2 (по методике Н. А. Павлюченко).

Эмпирическое исследование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта проводилось с 17 по 28 октября 2022 года на базе ГОУ Ярославская школа № 38. В исследовании принимали участие школьники 7–9 лет. Общее количество испытуемых составило 20 человек. Среди испытуемых 9 мальчиков и 11 девочек.

Результаты диагностики умения договариваться школьников представлены на рисунке 1.

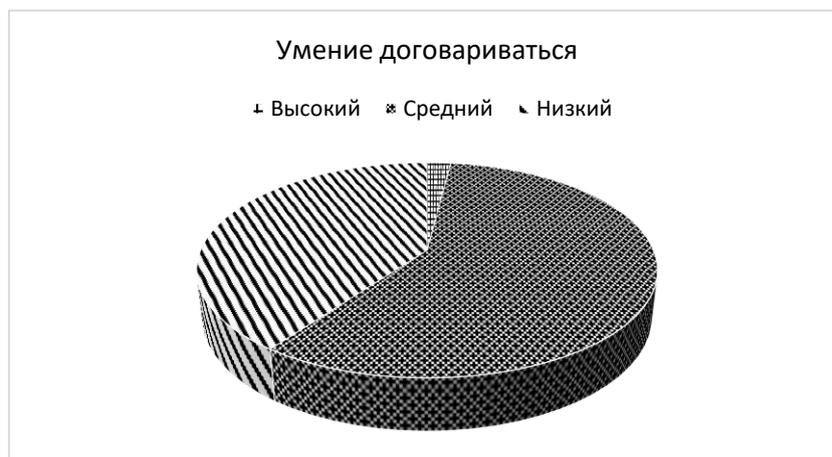


Рис. 1. Результаты проведения методики «Рукавички» (Г. А. Цукерман)

По результатам диагностики можно отметить, что 40% детей имеют низкий уро-

вень развития умения договариваться, 58% – средний, а высокий уровень показали

2% обучающихся. Большинство детей (58%) пытаются договориться или прийти к согласию, но каждый настаивает на своем, что приводит к конфликтам. Дети с низким уровнем спорят, не могут прийти к общему решению, не проявляют активности, пассивно следуют за инициативой других, про-

воцируют конфликты, от помощи взрослого и сверстников отказываются. У оставшихся (2%) учеников проблем с выполнением данного задания не было.

Результаты диагностики умения слушать представлены на рисунке 2.

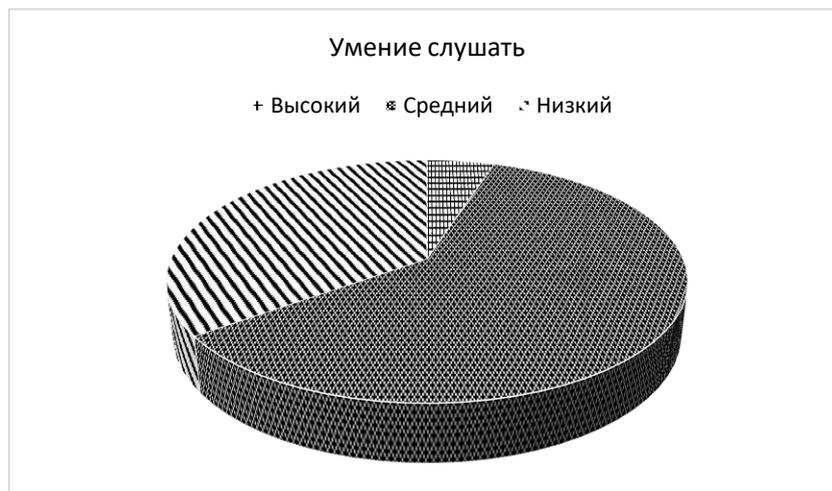


Рис. 2. Результаты проведения опросника № 1 (по методике Н. А. Павлюченко)

По результатам диагностики видно, что в группе всего лишь 5% детей имеют высокий уровень умения слушать, 35% детей имеют низкий уровень, 60% – средний уровень. Школьники плохо слушают вопрос, перебивают говорящего, переключаются на

другой вид деятельности, не дожидаются своей очереди для высказывания.

Результаты диагностики знаний о правилах общения с людьми представлены на рисунке 3.

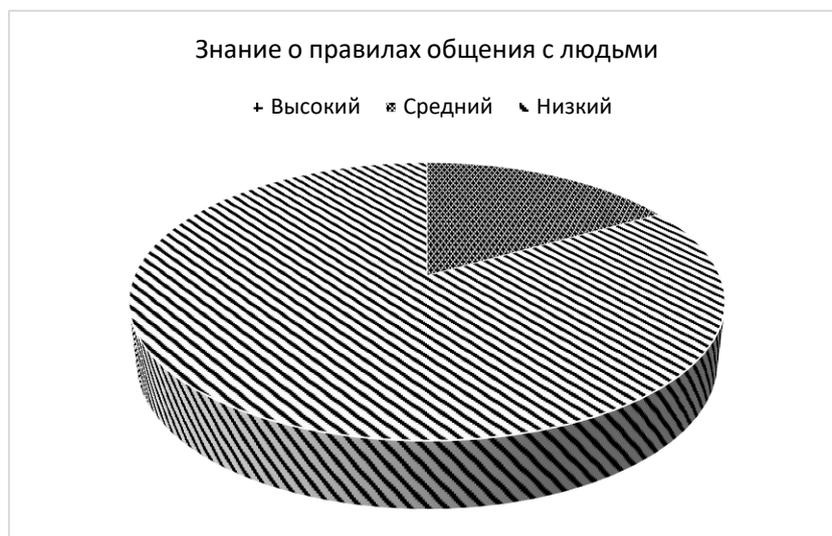


Рис. 3. Результаты проведения опросника № 2 (по методике Н. А. Павлюченко)

По результатам диагностики можно отметить, что в классе большинство детей имеют низкий уровень знаний о правилах культуры общения, лишь 15% детей имеют средний уровень. Школьники не выражают просьбу, извинения, не используют вежливые слова, слова приветствия, не знают правил общения с людьми.

По итогам диагностики коммуникативных навыков школьников можно сделать вывод о том, что в среднем по обследуемой

группе коммуникативные навыки находятся на среднем уровне развития. Однако хочется отметить тенденцию к снижению уровня знаний о правилах общения с людьми, которые являются важными компонентами в осуществлении полноценного процесса общения.

Полученные данные эксперимента свидетельствуют о том, что дети испытывали определенные затруднения: перебивали друг друга, не дожидались своей очереди,

не слушали педагога, постоянно отвлекались и убегали не дослушав, а также не пытались договариваться, не находили согласия, всегда настаивали на своем и не знали правил культуры общения, не использовали слова приветствия / прощания, вежливых слов и т. п. Все это отражается не только на развитии коммуникативной деятельности, но и на накоплении социального опыта детей и на развитии высших психических функций.

Результаты исследования показали, что развитие коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важной задачей для педагогического прогнозирования и социального проектирования. Коммуникативные навыки являются ключевыми в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и окружающей средой.

В ходе исследования были выделены основные проблемы, которые мешают развитию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Одной из главных проблем является отсутствие возможности для полноценного общения со сверстниками и окружающей средой. Дети с ОВЗ часто находятся в условиях социальной изоляции, что не способствует развитию коммуникативных навыков.

Также было выявлено, что отсутствие подходящих методик обучения и работы с такими детьми может стать причиной затруднений в развитии коммуникативных навыков.

Однако в ходе исследования были выделены и положительные аспекты. Так, использование различных игровых форм обучения и работы с детьми позволило эффективно развивать коммуникативные навыки. Игры, направленные на развитие речи, улучшение интонации и выражение эмоций, помогают детям лучше понимать окружающую среду и взаимодействовать со сверстниками.

Также было замечено, что работа с родителями является не менее важной для развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Родители могут помочь своему ребенку лучше понимать окружающую среду, находить точки контакта со сверстниками и активно участвовать в процессе его образования.

Исследование также выявило, что использование компьютерных технологий может быть полезным для развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Специальные программы для работы с речью и общением могут помочь детям лучше понимать окружающую среду и взаимодействовать со сверстниками.

Таким образом, развитие коммуника-

тивных навыков у детей с ОВЗ является важной задачей для педагогического прогнозирования и социального проектирования. Педагогическое прогнозирование и социальное проектирование важны для успешного образования и социализации детей с ОВЗ поколения «Альфа». Они позволяют определить потребности детей и разработать индивидуальную программу обучения, учитывающую их специфические потребности.

Заключение. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения «Альфа», а также определение роли этого процесса в педагогическом прогнозировании и социальном проектировании являются важной задачей для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Они нуждаются в определенных знаниях и навыках для того, чтобы учить таких детей и помогать им развиваться как индивидуумам и членам общества.

Педагогическое прогнозирование и социальное проектирование должны быть основаны на глубоком понимании потребностей и возможностей каждого ребенка с ОВЗ, а также на постоянной поддержке и адаптации методов обучения. Педагогическое прогнозирование позволяет определить потенциальные возможности и проблемы ребенка в этой области и подготовить индивидуальную программу работы с ним.

Для достижения успеха необходимо использовать комплексный подход, который включает в себя многочисленные методы и техники работы с детьми. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его потребности и возможности.

Основными задачами развития коммуникативных навыков являются формирование способности к эффективному общению, умение слушать других людей, договариваться с ними, выражать свои мысли и чувства, работа в коллективе, развитие эмпатии и толерантности, знание правил культуры общения.

Важную роль играют также родители, которые должны активно участвовать в процессе развития своих детей. Они могут помочь своим детям научиться общаться со сверстниками и взрослыми, поддерживать положительный настрой и уверенность в себе.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков является одной из важнейших задач в работе с детьми с ОВЗ поколения «Альфа». Это позволяет им активно участвовать в жизни общества, проявлять свои таланты и способности, строить успешные отношения со сверстниками и взрослыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова, М. Б. Формирование коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / М. Б. Азарова. – Текст : электронный // Известия ДГПУ. Психоло-

го-педагогические науки. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-navykov-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 21.04.2023).

2. Гончарова, Е. Ю. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством интерактивных технологий / Е. Ю. Гончарова. – Текст : электронный // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-navykov-u-detey-s-ovz-posredstvom-interaktivnyh-tehnologiy> (дата обращения: 20.04.2023).

3. Горбунова, Н. В. Педагогическое прогнозирование: теоретический аспект / Н. В. Горбунова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-prognozirovanie-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 28.04.2023).

4. Гребенкина, Н. В. Прогнозирование возможности обучения детей с ослабленным здоровьем в условиях реабилитационного центра : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Гребенкина. – Тюмень, 1999. – 146 с. – Текст : непосредственный.

5. Денисова, О. А. Проблемы и пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Н. В. Голицина. – Текст : электронный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-puti-prognozirovaniya-ugroz-sotsialnogo-razvitiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 22.04.2023).

6. Дмитриева, О. А. Формирование коммуникативных навыков у детей 5–6 лет с нарушениями речевого развития / О. А. Дмитриева; Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ. – Ишим, 2021. – 94 с. – Текст : непосредственный.

7. Дубровина, Н. В. Психологические особенности формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ / Н. В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Современные научные исследования и инновации. – 2019. – № 3. – С. 333–339.

8. Макарова, Р. Т. Технология социального проектирования / Р. Т. Макарова. – Текст : электронный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialnogo-proektirovaniya> (дата обращения: 28.04.2023).

9. Мухаметзянова, Ф. Г. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании / Ф. Г. Мухаметзянова, К. И. Степанова. – Текст : электронный // Глобальная экономика и образование. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-opolnykh-pokoleniyah-obuchayuschih-sya-i-osobennosti-pokoleniya-alfa-v-globalnom-obrazovanii> (дата обращения: 22.04.2023).

10. Новикова, И. А. Особенности формирования коммуникативной компетенции у детей с ОВЗ / И. А. Новикова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 12. – С. 105–110.

11. Обучение и развитие детей младшего школьного возраста : сборник статей / ответственный редактор М. Б. Зацепина ; под общей редакцией О. Г. Мурзаковой, Е. К. Брыкиной. – Москва : Московский государственный областной университет, 2018. – 180 с. – Текст : непосредственный.

12. Поликарпова, И. Э. Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ / И. Э. Поликарпова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 37 (327). – С. 127–129. – URL: <https://moluch.ru/archive/327/73573/> (дата обращения: 19.04.2023).

13. Рудакова, И. С. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования / И. С. Рудакова. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник Югры. – 2020. – № 3. – С. 110–116.

14. Самарина, М. Ю. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ / М. Ю. Самарина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 2. – С. 360–363.

15. Седых, Т. В. Теоретические предпосылки развития коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. В. Седых, А. С. Бывшенко. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predposylki-razvitiya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 20.04.2023).

16. Сырвачева, Л. А. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации / Л. А. Сырвачева, С. С. Мерущенко. – Текст : электронный // The Newman in Foreign Policy. – 2017. – № 37 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-navyki-u-detey-s-ovz-i-vozmozhnosti-ih-formirovaniya-posredstvom-alternativnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 22.04.2023).

17. Ушакова, О. В. Коммуникативное развитие детей с нарушением слуха : учебное пособие / О. В. Ушакова. – М. : Издательство «Юрайт», 2018. – 200 с. – Текст : непосредственный.

18. Фурсова, Н. А. Психолого-педагогические основы формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ / Н. А. Фурсова, Н. Л. Карачевцева, Е. Л. Сикорская. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. – 2019. – Т. 5. – С. 131–137.

19. Handbook of Communication Skills Training in Autism Spectrum Disorder: Evidence-Based Teachings and Future Directions / ed. by P. Sturmey, R. Rehfeldt. – N. Y. : Springer Nature, 2020. – 376 p. – Text : immediate.

20. Supporting Inclusive Education: A Connectivism Approach / ed. by J. M. Serrano, P. J. Hidalgo. – Hershey : IGI Global, 2020. – 368 p. – Text : immediate.

REFERENCES

1. Azarova, M. B. (2018). Formirovanie kommunikativnykh navykov detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom obrazovanii [Formation of Communication Skills of Children with Disabilities in

- Inclusive Education]. In *Izvestiya DGPU. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnykh-navykov-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (mode of access: 21.04.2023).
2. Goncharova, E. Yu. (2021). Formirovanie kommunikativnykh navykov u detei s OVZ posredstvom interaktivnykh tekhnologii [Formation of Communication Skills in Children with Disabilities Through Interactive Technologies]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnykh-navykov-u-detey-s-ovz-posredstvom-interaktivnykh-tehnologiy> (mode of access: 20.04.2023).
3. Gorbunova, N. V. (2019). Pedagogicheskoe prognozirovanie: teoreticheskii aspekt [Pedagogical Forecasting: Theoretical Aspect]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 65-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-prognozirovanie-teoreticheskii-aspekt> (mode of access: 28.04.2023).
4. Grebenkina, N. V. (1999). *Prognozirovanie vozmozhnosti obucheniya detei s oslablennym zdorov'em v usloviyakh reabilitatsionnogo tsentra* [Forecasting the Possibility of Teaching Children with Poor Health in a Rehabilitation Center]. Dis. ... kand. ped. nauk. Tyumen. 146 p.
5. Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., Golitsina, N. V. (2012). Problemy i puti prognozirovaniya ugroz sotsial'nogo razvitiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Problems and Ways of Predicting Threats to the Social Development of Children with Disabilities]. In *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-puti-prognozirovaniya-ugroz-sotsialnogo-razvitiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (mode of access: 22.04.2023).
6. Dmitrieva O. A. (2021). *Formirovanie kommunikativnykh navykov u detei 5–6 let s narusheniyami rechevogo razvitiya* [Formation of Communication Skills in Children Aged 5–6 years with Speech Development Disorders]. Ishim. 94 p.
7. Dubrovina, N. V. (2019). Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya kommunikativnykh navykov u detei s OVZ [Psychological Features of the Formation of Communication Skills in Children with Disabilities]. In *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*. No. 3, pp. 333–339.
8. Makarova, R. T. (2011). Tekhnologiya sotsial'nogo proektirovaniya [Social Design Technology]. In *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialnogo-proektirovaniya> (mode of access: 28.04.2023).
9. Mukhametzhanova, F. G., Stepanova, K. I. (2021). Razmyshleniya o novykh pokoleniyakh obuchayushchikhsya i osobennosti pokoleniya al'fa v global'nom obrazovanii [Reflections on New Generations of Students and Features of the Alfa Generation in Global Education]. In *Global'naya ekonomika i obrazovanie*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-novykh-pokoleniyah-obuchayushchikhsya-i-osobennosti-pokoleniya-alfa-v-globalnom-obrazovanii> (mode of access: 22.04.2023).
10. Novikova, I. A. (2018). Osobennosti formirovaniya kommunikativnoi kompetentsii u detei s OVZ [Features of the Formation of Communicative Competence in Children with Disabilities]. In *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 12, pp. 105–110.
11. Zatsepina, M. B., Murzakova, O. G., Brykina, E. K. (Eds.). *Obuchenie i razvitie detei mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Education and Development of Children of Primary School Age]. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet. 180 p.
12. Polikarpova, I. E. (2020). Razvitie kommunikativnykh navykov u detei s OVZ [Development of Communication Skills in Children with Disabilities]. In *Molodoi uchenyi*. No. 37 (327), pp. 127–129. URL: <https://moluch.ru/archive/327/73573/> (mode of access: 19.04.2023).
13. Rudakova, I. S. (202). Formirovanie kommunikativnykh navykov u detei s narusheniem slukha v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Formation of Communication Skills in Children with Hearing Impairment in Conditions of Inclusive Education]. In *Pedagogicheskii vestnik Yugry*. No. 3, pp. 110–116.
14. Samarina, M. Yu. (2019). Osobennosti formirovaniya kommunikativnykh navykov u detei s OVZ [Features of the Formation of Communication Skills in Children with Disabilities]. In *Molodoi uchenyi*. No. 2, pp. 360–363.
15. Sedykh, T. V., Byvshenko, A. S. (2021). Teoreticheskie predposylki razvitiya kommunikativnykh navykov u detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Theoretical Prerequisites for the Development of Communication Skills in Children with Disabilities]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 70-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predposylki-razvitiya-kommunikativnykh-navykov-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (mode of access: 20.04.2023).
16. Syrvacheva, L. A., Merushchenko, S. S. (2017). Kommunikativnye navyki u detei s OVZ i vozmozhnosti ikh formirovaniya posredstvom al'ternativnoi kommunikatsii [Communication Skills in Children with Disabilities and the Possibility of Their Formation through Alternative Communication]. In *The Newman in Foreign Policy*. No. 37 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-navyki-u-detey-s-ovz-i-vozmozhnosti-ih-formirovaniya-posredstvom-alternativnoy-kommunikatsii> (mode of access: 22.04.2023).
17. Ushakova, O. V. (2018). *Kommunikativnoe razvitie detei s narusheniem slukha* [Communicative Development of Children with Hearing Impairment]. Moscow, Izdatel'stvo «Yurait». 200 p.
18. Fursova, N. A., Karachevtseva, N. L., Sikorskaya, E. L. (2019). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya kommunikativnykh navykov u detei s OVZ [Psychological and Pedagogical Foundations for the Formation of Communication Skills in Children with Disabilities]. In *Vestnik Omskogo universiteta*. Vol. 5, pp. 131–137.
19. Sturmey, P., Rehfeldt, R. (Eds.). (2020). *Handbook of Communication Skills Training in Autism Spectrum Disorder: Evidence-Based Teachings and Future Directions*. N. Y., Springer Nature. 376 p.
20. Serrano, J. M., Hidalgo, P. J. (2020). *Supporting Inclusive Education: A Connectivism Approach*. Hershey, IGI Global. 368 p.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор.
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (150–200 слов)
8. Ключевые слова (5–7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова на английском языке.
13. Классификационный код тематической рубрики ГРНТИ и код ВАК.
14. Предполагаемая рубрика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 10–20 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4 (все поля по 2 см);
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.100.-2018.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
Русские источники необходимо переводить на английский язык.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 105

E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2023. № 4

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 23.08.2023. Дата выхода в свет 31.08.2023. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,6. Усл. п. л. 20. Тираж 500 экз. Заказ № 5444.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620091, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru