



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

Том 21
№ 4
2024

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК Самарского государственного технического университета

2024
Том 21
№ 4

Серия: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный рецензируемый журнал по психологии и педагогике.
Издается с 2004 года. Выходит 4 раза в год

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»
Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия,
свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77-66654 от 27.07.16

Рекомендован ВАК

Индексация:

РИНЦ (Science Index)
Google Scholar
Cyberleninka

Адрес и контакты редакции и издателя:

Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244,
главный корпус

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
Факс: +7 (846) 278 44 00
https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569

Распространяется по подписке:

Индекс 18107 в каталоге
"ООО Урал-Пресс Округ"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 15,75
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

Редактор *Г.В. Загребина*
Компьютерная верстка *Т.П. Ключиной*

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Рег. № 184/24. Заказ № 469
Подписано в печать 19.12.2024
Выход в свет 25.12.2024

Полное или частичное воспроизведение
материалов, содержащихся в настоящем
издании, допускается только с письменного
разрешения редакции, ссылка на журнал
обязательна

© Авторы, 2024
© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2024

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

В.В. Доброва, канд. психол. наук, доцент (Самара, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ю.В. Лопухова, д-р пед. наук, доцент (Самара, Россия)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

П.Г. Лабзина, канд. пед. наук, доцент (Самара, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.М. Аплазулов – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.А. Барышева – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)
А.К. Белоусова – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)
Ю.Н. Зиятдинова – д-р пед. наук, доц. (Казань, Россия)
В.А. Курина – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
А.В. Москвина – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
А.В. Микляева – д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)
О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия)
Г.С. Прыгин – д-р психол. наук, проф. (Набережные Челны, Россия)
В.И. Панов – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.Г. Рындак – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.И. Руднева – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
В.А. Толочек – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.П. Фурманова – д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)
И.М. Шадрина – д-р пед. наук, доц. (Мурманск, Россия)
И.М. Юсупов – д-р психол. наук, проф. (Казань, Россия)
О.В. Юсупова – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
П.Б. Сейтказы – д-р пед. наук, проф. (Астана, Казахстан)
С.В. Снатковская – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)
Р. Энвефа – д-р психол. наук, проф. (Батон Руж, США)
Т. Корякина Антунес – д-р соц. наук, (Матозиньюш,
Португалия)
Э. ван де Луийтгаарден – д-р в сфере социальных наук, проф.
(Ситтард, Нидерланды)
Я. Лавонен – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)
Йога Прихатин – д-р в сфере обучения англ. языку (Тегал,
Индонезия)
Имам Вахуди Каримуллах – д-р в сфере обучения англ. языку
(Маланг, Индонезия)

VESTNIK of Samara State Technical University

2024
Volume 21
No. 4

Series: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founder

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation

Indexation

Russian Science Citation Index
Google Scholar
Cyberleninka

Editorial contact

Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Phone: +7 (846) 278 43 76
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Ural-Press"
service with index 18107

Publisher

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
Phone: +7 (846) 278 43 11
E-mail: rector@samgtu.ru

© Samara State Technical University, 2024

EDITOR-IN-CHIEF

V.V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

DEPUTY CHIEF EDITOR

Yu.V. Lopukhova, Dr. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

P.G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EDITORIAL BOARD

A.M. Allagulov, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
T.A. Barysheva, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)
A.K. Belousova, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)
J.N. Ziyatdinova, Dr. Ped. Sci., Assoc. (Kazan, Russia)
V.A. Kurina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
A.V. Moskvina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
A.V. Miklyaeva, Dr. Psych. Sci., Assoc. (Saint Petersburg, Russia)
O.N. Olejnikova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
G.S. Prigin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Naberezhnye Chelny, Russia)
V.I. Panov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
V.G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
T.I. Rudneva, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
V.A. Tolochek, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
V.P. Furmanova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Saransk, Russia)
I.M. Shadrina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Murmansk, Russia)
I.M. Yusupov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Kazan, Russia)
O.V. Yusupova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
P.B. Seitkazy, Dr. Ped. Sci., Prof. (Astana, Kazakhstan)
S.V. Snapkovskaya, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)
R. Envefa, Dr. Psych. Sci., Prof. (Baton Rouge, USA)
T. Koraykina Antunes, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Matosinhos, Portugal)
E. van de Luijngaarden, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Sittard, the Netherlands)
J. Lavonen, Dr. Phys. and Chem. Sci., Prof. (Helsinki, Finland)
Yoga Prihatin, Dr. in English Education (Tegal, Indonesia)
Imam Wahyudi Karimullah, Dr. in English Education (Malang, Indonesia)

СОДЕРЖАНИЕ

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогические технологии работы с одаренными студентами	5
<i>Фадеева О.В.</i>	
Тегальский акцент и английские согласные звуки: новый подход к исследованию и понятие интерференции	23
<i>Набилла Н., Прихатин Й., Росдиана И.</i>	
Молодежные технические конкурсы как элемент системы профориентации	37
<i>Морозов В.В.</i>	
Современный учебник глазами студентов: за и против	51
<i>Антонова К.Н., Горохова Н.Э., Маевская В.А.</i>	

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Процессная модель социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации	67
<i>Чергинская З.И., Пак Л.Г.</i>	
Ключевые слова в формировании категориального аппарата социального воспитания	81
<i>Аксютина З.А.</i>	
Генезис патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования	97
<i>Аллагулов А.М., Челпаченко Т.В.</i>	
Педагогические возможности культуросообразной среды вуза в формировании российской гражданской идентичности студентов	111
<i>Карпухина А.А.</i>	

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Адаптация студентов - будущих инженеров к профессиональной деятельности	125
<i>Юсупова О.В., Шейдер А.Д.</i>	
Мультипликационные фильмы как инструмент развития навыков устной речи у студентов неязыковых специальностей	137
<i>Досковская М.С., Ненашева О.В.</i>	

■ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Личностно-типологические особенности финансового поведения молодежи	151
<i>Биткина И.К.</i>	

■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Психические состояния преподавателя вуза как предиктор инновационного сопротивления	165
<i>Авакян И.Б.</i>	

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Pedagogical technologies for working with gifted students	5
<i>Fadeeva O.V.</i>	
Teginese accent and English consonant sounds: paraphrased exploration and understanding of interference	23
<i>Nabilla N., Prihatin Y., Rosdiana I.</i>	
Youth technical competitions as an element of the career guidance system	37
<i>Morozov V.V.</i>	
Modern textbook in the eyes of students: pros and cons	51
<i>Antonova K.N., Gorokhova N.E., Mayevskaya V.A.</i>	

■ THEORY OF PEDAGOGY

Process model of socialization of primary schoolchildren in a culture-like environment of a general educational organization	67
<i>Cherginskaya Z.I., Pak L.G.</i>	
Keywords in the formation of the categorial apparatus of social education	81
<i>Aksutina Z.A.</i>	
Genesis of patriotic education in domestic theory and practice of education	97
<i>Allagulov A.M., Chelpachenko T.V.</i>	
Pedagogical possibilities of the university cultural environment in the development of Russian civic identity of students	111
<i>Karpukhina A.A.</i>	

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

Students' adaptation to future professional engineering activity	125
<i>Yusupova O.V., Sheyder A.D.</i>	
Cartoons as a tool for developing speaking skills among students of non-linguistic specialties	137
<i>Doskovskaia M.S., Nenasheva O.V.</i>	

■ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Personality-typological features of financial behavior of young people	151
<i>Bitkina I.K.</i>	

■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Mental states of a university teacher as a predictor of innovative resistance	165
<i>Avakyan I.B.</i>	

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ

© *О.В. Фадеева*

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443010, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 27.07.2024

Окончательный вариант 24.11.2024

■ Для цитирования: Фадеева О.В. Педагогические технологии работы с одаренными студентами// Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.1>

Аннотация. Создание условий, обеспечивающих выявление одаренных детей с последующим развитием и реализацией их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач в условиях современной системы образования. Сложность решения этих задач во многом связана с отсутствием единых методов идентификации одаренности, а также с трудностями в организации учебно-воспитательного процесса для таких детей. Педагогическое сообщество сходитя во мнении, что особенности развития одаренных студентов указывают на целесообразность введения принципиально иных форм преподавания, где речь идет не об усвоении информации обучающимися, а о проявлении их интеллектуальной инициативы. Акценты в профессиональной деятельности преподавателя при работе с такими студентами смещаются: здесь следует не сообщать знания, а по-новому организовать учебную деятельность. Речь идет о переходе от организации традиционного учебного процесса к проектированию новой образовательной среды для такого студента, в которой будет возможность построения индивидуальной образовательной траектории. Целью такого преподавания является обеспечение благоприятных условий для развития и совершенствования присущих этим обучающимся видов одаренностей. В данной работе описан опыт внедрения в образовательный процесс ряда педагогических технологий, имеющих в своей основе базовые принципы и стратегии обучения одаренных детей. Целью этой практики была попытка организовать учебную деятельность студентов с признаками академической (математической) одаренности с учетом их индивидуальных особенностей, обеспечив таким образом персональный темп обучения и частично – индивидуальную траекторию. Сравнительный анализ результатов обучения двух фокус-групп показал эффективность применения таких технологий.

Ключевые слова: педагогические технологии, организация учебного процесса, одаренность, индивидуализация.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR WORKING WITH GIFTED STUDENTS

© O.V. Fadeeva

Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443010, Russian Federation

Original article submitted 27.07.2024

Revision submitted 24.11.2024

■ For citation: Fadeeva O.V. Pedagogical technologies for working with gifted students. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024;21(4):5–22. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.1>

Abstract. Creating conditions that ensure the identification of gifted children with the subsequent development and realization of their potential is one of the priorities in modern educational conditions. The difficulty of solving these problems is largely due to the lack of uniform methods for identifying giftedness, as well as difficulties in organizing the educational process for such children. The pedagogical community agrees that the peculiarities of the intellectual development of talented students make it necessary to reach a qualitatively different level of teaching, which involves not just the assimilation of information, but the manifestation of the intellectual initiative of students. The emphasis in the professional activity of a teacher when working with such students shifts: here it is necessary not to impart knowledge, but to organize educational activities in a new way. We are talking about the transition from the organization of the traditional educational process to the design of a new educational environment for such a student, in which it will be possible to build an individual educational trajectory. The purpose of such teaching is to provide favorable conditions for the development and improvement of the types of gifts inherent in these students. The paper describes the experience of introducing a number of pedagogical technologies into the educational process, which are based on the basic principles and strategies for teaching gifted children. This was aimed at organizing the educational activities of students with signs of giftedness, taking into account their individual characteristics and made it possible to provide a personal pace of learning and, in part, an individual trajectory for students with signs of academic (mathematical) giftedness. A comparative analysis of the training results of two focus groups showed the effectiveness of using such technologies.

Keywords: pedagogical technologies, organization of the educational process, talent, individualization.

Введение

Одной из приоритетных задач в образовательной политике как отдельных государств, так и мирового сообщества в целом была и остается проблема выявления, сохранения и развития одаренности, поскольку именно реализация творческого потенциала лежит в основе прогресса современного общества.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273, статья 77 «Организация получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности», гласит:

«1. В Российской Федерации осуществляются выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности, а также оказывается содействие в получении такими лицами образования» [1].

Основной действующий нормативный документ, определяющий базовые принципы построения и основные задачи общенациональной системы выявления и развития молодых талантов РФ «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов»: «Каждый человек талантлив. Его успех в жизни зависит оттого, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность» [2]. Миссия государства в этом документе обозначена как создание эффективной системы образования через создание условий для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи.

В таких условиях ожидания общества от современной системы образования в общем и педагогов, разрабатывающих методы распознавания одаренных детей и работы с ними, в частности, возрастают многократно. Мировой опыт работы с таким контингентом детей указывает на тот факт, что при отсутствии валидных методик диагностики одаренности и четких рекомендаций по сохранению и развитию способностей обучающихся независимо от их возраста такая работа может привести к негативным последствиям. Сложность решения этой задачи обусловлена в том числе широким спектром подходов к указанной проблеме, которые часто противоречат друг другу.

В связи с этим становится насущной проблемой формирование и принятие четкой концепции, направленной на становление целесообразных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности.

Обзор литературы

Научные изыскания в области одаренности были начаты сравнительно недавно – их история насчитывает немногим более ста лет. Впервые рассматривать одаренность не как божественное предначертание, а как результат качеств, обусловленных генетически, дерзнул Фрэнсис Гальтон, английский психолог и антрополог [3].

Создатель экспериментальной психологии немецкий исследователь Вильгельм Вундт, английский психолог Александр Бэн и ряд других европейских ученых в рамках ассоциативной психологии осуществили первые экспериментальные исследования с целью получения представления об одаренности как личностном потенциале. По результатам исследований были разработаны методики измерения индивидуальных различий, способные идентифицировать детей с признаками одаренности. Особую популярность приобрела система

диагностики советского ученого Г.И. Россоломо, основанная на тестировании мышления, внимания, воли, восприимчивости и запоминания [4].

Вскоре подход к изучению одаренности изменился – одаренность стали рассматривать как интегративную личностную характеристику. Так появился термин «общая одаренность», который довольно быстро стал синонимом интеллектуальной одаренности (В. Штерн, Э. Клапаред).

Одним из первых психологов, разработавших целый ряд методик для оценки интеллекта ребенка, был французский исследователь Альфред Бине – основатель Лаборатории экспериментальной психологии [5]. Его последователи, к числу которых относят Л. Термена (1916г.), Р. Мейли (1928 г.), Дж. Равена (1936 г.), Р. Амтхауэра (1953 г.) и др., внесли большой вклад в разработку теоретических моделей интеллекта и методик диагностики. Но тем не менее ограничения в понимании одаренности не были преодолены – ее по-прежнему диагностировали исключительно как характеристику интеллекта.

С течением времени создавались все новые методики (особенно с возникновением ЭВМ), совершенствовались уже имеющиеся, однако все они имели в своей основе конвергентный подход, в котором предлагалось найти единственное правильное решение, опираясь на известные знания и логику рассуждений.

Сторонники теории «интеллектуальной одаренности» (Г. Мюллер, Э. Торндайк, В. Штерн) опирались на постулат: «Интеллект – это генотипическая позиция, которая стабилизируется в возрасте 8 лет. А потому, будучи верно измерен, IQ может служить долгосрочным показателем интеллектуальной деятельности индивида». Уделяя при этом основное внимание определению умственного развития детей, они ввели термины «умственный возраст» и «хронологический возраст». Совпадение таких «возрастов» определяло ребенка как ординарного, а несовпадение в ту или иную сторону трактовалось как умственная отсталость или как одаренность.

В продолжение развития этих идей в 40-е годы XX века Дональдом Хеббом было введено понятие «генотипический интеллект», под которым он понимал интеллект, предопределенный генетически. В процессе взаимодействия такого интеллекта с внешней средой образуется «фенотипический интеллект», который и подвергается диагностике соответствующими тестами. Полагая, что влияние внешней среды составляет лишь 20 % от влияния наследственных факторов, Хебб утверждал, что хотя интеллект есть синтез социокультурной среды и субъективного опыта, умение интегрировать этот опыт на 80 % зависит от унаследованного генотипа.

Позже, в 80-е годы XX века, исследователи, оставаясь на позиции зависимости интеллекта от генотипической структуры, оценивали ее не так высоко – не более 60 %.

В тот же период многие исследователи (Дж. Гилфорд, П. Торренс и др.) в своих работах возвращаются к исходному понятию одаренности – умственному, где во главу угла встает самостоятельное приобретение новых знаний и поиск новых решений. Теперь определяющей чертой, обуславливающей потенциал личности, называют креативность.

Дж. Гилфорд говорит не об одаренности, а об интеллекте, с которым он связывает особенности познания и понимания человеком мира. Его кубообразная

модель интеллекта базируется на выделении трех его сторон: содержательной, операциональной и результативной. Гилфорд в определенной мере противопоставлял креативность и интеллект, вводя специальный коэффициент (Cr вместо IQ) на основе специфической оценки креативности по параметрам беглости, гибкости, оригинальности, разработанности [6].

Э. Торренс, продолжая исследования Гилфорда, связывал одаренность с творческими возможностями и способностями личности, объединяя их термином «креативность». Критерием отнесения действий человека к данному формату выступала восприимчивость к новым идеям, ломающим устоявшиеся стереотипы: восприятие поставленных задач, отыскание возможных решений, выдвижение новых гипотез и критериев их проверок, обобщение и формулировка результатов. В 1966 г. им был разработан тест оценки творческого мышления, который в 1974 г. приобрел вид упорядоченной системы диагностики, где нашли отражение названные выше критерии [7]. Изучая связь между креативностью и интеллектуальностью, Торренс выдвинул идею «порогового значения», которая интересна тем, что с определенного уровня интеллекта его связи с креативностью не наблюдается, то есть это две относительно самостоятельные характеристики одаренности.

В 80-е годы XX века стала очевидной актуальность обновления методик взаимодействия с талантливыми детьми. Полагалось, что в основе новых методов должны лежать индивидуализация и психологические технологии, нацеленные на всестороннее выявление потенциальных способностей ребенка.

В СССР большое внимание этой работе уделял советский психолог Б.М. Теплов, исследования которого легли в основу концепции школы дифференциальной психологии. Основными понятиями его теории были такие понятия, как задатки, способности и одаренность, причем последнюю он определял как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [8]. Под задатками понимались генетические качества нервной системы, которые лежат в основе развития способностей.

Советский и российский психолог П.С. Лейтесс точки зрения физиологии рассматривал одаренность как комплексную характеристику, где ведущую роль играют саморегуляция и активность, определяемые опять же свойствами нервной системы [9, 10].

В конце 80-х годов XX века изыскания в области одаренности получили новый импульс – появляются так называемые концепции творческой одаренности. Автором одной из таких концепций стал советский и российский психолог А.М. Матюшкин. В его работах в качестве основных составляющих одаренности были выделены такие факторы, как превалирующая роль познавательной мотивации, исследовательская творческая инициатива, способность отыскания оригинальных решений, умение прогнозирования и др. [11].

Одной из самых популярных концепций одаренности и по сей день является концепция американского педагога и психолога Дж. Рензулли [12]. По его мнению, одаренность есть синтез интеллектуальных способностей (которые должны превышать средний уровень), творческого мышления и мотивации. Важную роль играют также эрудиция и благоприятствующая окружающая среда. Модель Рензулли стала основой для разработки значительного количества образовательных концепций, причем не только для детей с признаками одаренности.

В РФ в 1996 г. в статусе федеральной целевой программы как части президентской программы «Дети России» была запущен проект «Одаренные дети» [13]. В рамках его реализации в 1996–1999 гг. был подготовлен цикл публикаций, а также разработана «Рабочая концепция одаренности». К участию в проекте были привлечены ведущие отечественные специалисты в области психологии одаренности, творчества, интеллекта: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.С. Юркевич и многие другие [14–18].

В современной отечественной «Рабочей концепции одаренности» [19] одаренность есть «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое обуславливает возможность достижения человеком более высоких результатов по сравнению с другими людьми». При этом одаренным ребенком называют ребенка, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Теория построена на выделении двух факторов одаренности, которые считают основными: инструментального и мотивационного. При этом в поведении одаренных детей инструментальный аспект характеризуется наличием специфических стратегий деятельности и ее индивидуальным стилем, а также особым типом организации знаний и обучаемости. Мотивационный же аспект поведения отличает высокий уровень когнитивных потребностей, явная заинтересованность в тех или иных сферах деятельности и формах собственной активности, а также строгость в оценивании результатов своей работы.

Интересно, что во второй редакции «Рабочей концепции одаренности» вместо термина «одаренный ребенок» рекомендуют использовать термин «признаки одаренности ребенка». За этим стоит ряд проблем, связанных, с одной стороны, с прогнозом относительно одаренности ребенка, а с другой – с признанием того, что на сегодняшний день нет возможности дать более или менее однозначное, принимаемое хотя бы большинством, определение одаренности.

Понятно, что в таком контексте непросто осуществлять разработку оптимального учебно-воспитательного процесса для развития одаренности, хотя принципиальные линии такой работы намечены. Изыскания в области выявления детей с признаками одаренности, а также моделирования и реализации работы с такими учащимися в современном образовательном пространстве не теряют актуальности по сей день [20–30].

Невзирая на тот факт, что подходы к проблеме выявления и развития одаренности в изысканиях философов, психологов, педагогов и социологов зачастую разнятся и даже противоречат друг другу, по ряду аспектов исследователи все-таки сходятся во мнении. Главным образом отмечается влияние таких факторов, как мотивация и заинтересованность обучающихся, построение образовательного процесса вообще и методика преподавания отдельно взятой дисциплины в частности.

У студентов 18–20 лет с признаками одаренности ярко проявляются возрастные особенности, связанные с индивидуальным своеобразием их когнитивной структуры [9]. Поведение таких студентов характеризует в первую очередь наличие специфики учебной деятельности – ей свойственны быстрое усвоение материала и успешное решение поставленных задач, попытки создания нетипичных способов решения новых задач, а также оригинальный взгляд на восприятие проблемной ситуации. Характерный стиль учебной деятельности такого

студента тесно связан с особенностями организации его знаний – ее отличает высокая организованность и умение видеть изученное в структуре метапредметных связей. Благодаря этому он может быстро переходить от единичных фактов к их обобщению, формулировать закономерности и проводить параллели. Для этих студентов типична высокая степень самообучаемости, поэтому им требуется скорее не целенаправленное учебное воздействие, а формирование вариативной, углубленной и индивидуальной образовательной траектории.

Среди общих принципов обучения детей с признаками одаренности обычно выделяют принципы развивающего и воспитывающего обучения, индивидуализации и дифференциации обучения и учета возрастных особенностей [19, 31]. Опираясь на указанные принципы, определяют стратегии разработки и организации учебной деятельности. Здесь обычно выделяют два принципиально различных подхода. Первый основан на изменении количественных характеристик содержания образования, связанных прежде всего с объемом учебного материала. Второй подход основан на изменении качественных характеристик, т. е. характера изложения материала и концепции разработки его содержания.

В рамках количественного подхода к содержанию образования существуют две основных концепции: концепция ускорения и концепция интенсификации (углубления). Первая стратегия рассчитана на ускорение освоения учебного материала по сравнению с традиционным и позволяет учесть потребности и возможности определенной категории студентов, отличающихся опережающим темпом развития. В настоящее время эта стратегия считается приоритетной для учащихся с признаками академической одаренности. Ярким примером применения этой стратегии могут служить выездные лагеря для обучающихся, в рамках которых предполагается прохождение некоторых интенсивных курсов по дифференцированным программам. Однако оправдано такое обучение обычно лишь в тех случаях, когда применение других форм организации учебного процесса не представляется возможным или когда этого требуют особенности индивидуального развития обучающегося.

Стратегия интенсификации же рассчитана на увеличение объема учебного материала и эффективна по отношению к студентам, которые обнаруживают особый интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение ими тем, дисциплин или областей знания. Практика обучения одаренных детей в группах с углубленным изучением ряда дисциплин или в условиях самостоятельного углубленного прохождения дисциплины (возможно, на образовательной платформе) демонстрирует положительные результаты, такие как высокий уровень компетентности в предметной области, благоприятные условия для дальнейшего развития учащихся и др.

В рамках качественного подхода к содержанию образования выделяют концепции проблематизации и обогащения содержания образования. Первая из них имеет в своей основе идею постановки перед обучающимися учебных проблем с последующим самостоятельным поиском решения. В более развернутом виде можно говорить об инициативной постановке проблемы, отыскании ее возможных решений, их проверке с последующими выводами и обобщением. Применение этой стратегии влечет стимулирование личностного развития учащихся, ее специфика состоит в формировании личностного

подхода за счет использования оригинальных объяснений и поиска альтернативных интерпретаций.

Концепция обогащения направлена на качественно иное содержание обучения, где предполагается выход за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. При этом обогащение, как правило, имеет два уровня рассмотрения – горизонтальный и вертикальный. На первом уровне под обогащением понимают систему мер по дополнению традиционного учебного плана некоторыми интегрированными курсами, нацеленными на развитие обучающегося (обычно в трех направлениях: социальном, когнитивном и физическом). На втором уровне обогащения – вертикальном – вносят изменения в содержание учебных программ, входящих в систему основного и дополнительного образования. Часто ориентация на развитие одаренности приводит к переходу от унифицированных программ к авторским.

Материалы и методы

Специфика интеллектуального развития детей с признаками одаренности диктует необходимость перехода на качественно иной уровень преподавания, направленный не на передачу и усвоение учебного материала, а на проявление когнитивной инициативы обучающихся. Таким образом, акценты в профессиональной деятельности преподавателя при работе с такими детьми смещаются: здесь следует не сообщать знания, а по-новому организовать учебную деятельность. Речь идет о переходе от организации традиционного учебного процесса к организации самостоятельной работы учащегося, планированию его внеаудиторной нагрузки, использованию современных процедур оценки качества и обязательному внедрению информационных технологий в образовательный процесс. Целью такого преподавания является обеспечение благоприятных условий для развития и совершенствования присущих этим обучающимся видов одаренностей.

Результаты исследования

В данной работе описан опыт внедрения в процесс обучения перечисленных выше принципов и стратегий обучения одаренных студентов. Речь идет о студентах, обучающихся по направлению подготовки (специальности) 08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений» факультета промышленного и гражданского строительства АСА СамГТУ. Сравнительный анализ показал, что ООП для студентов этой специальности – более полная и глубокая (по сравнению с ООП по направлению 08.03.01 «Строительство» того же факультета). Значительная роль в программе для специальности 08.05.01 уделена научно-исследовательской работе будущих специалистов. Абитуриентов, поступающих на указанную специальность, отличают более высокий проходной балл, наличие индивидуальных достижений и высокий средний балл аттестата. Личный опыт наблюдений автора в процессе преподавания дисциплины «Математика» на факультете ПГС (более 15 лет) свидетельствует о том, что студенты потока 08.05.01 проявляют явные признаки математической одаренности, описанные В.А. Крутецким [32]. Все это позволяет оценивать студентов потока 08.05.01 как студентов с признаками одаренности и в соответствии с этим выстраивать процесс организации их обучения.

На протяжении ряда лет в процессе преподавания автором дисциплины «Математика» на потоке 08.03.01 применялись преимущественно традиционные методы обучения, а на потоке 08.05.01 – инновационные методы и формы обучения в соответствии с принципами и подходами в обучении студентов с признаками одаренности.

Учебный материал на потоке 08.03.01 преподносился в форме лекций информационного характера с проблемными вопросами. В то же время на потоке 08.05.01 учебный материал подавался как система проблемно-поисковых лекций, где новое знание вводилось как неизвестное, которое необходимо «открыть». Такие лекции начинаются с постановки проблемы, которую нужно решить в процессе совместной работы. Это позволяет студентам получить первичные навыки исследовательской деятельности, а также сформировать личностное отношение к изложенному материалу.

Диалогическое общение преподавателя и студентов во время таких лекций – обязательный критерий, способствующий формированию мышления учащихся. В ряде случаев во время чтения лекции предоставляется возможность организовать обмен взглядами в интервалах между модулями изложения. Такая лекция-дискуссия значительно оживляет процесс обучения и активизирует познавательную деятельность аудитории.

Особое оживление у студентов вызывала лекция с запланированными ошибками, где они выступали в роли экспертов и рецензентов. Такие лекции важны не столько как стимулирующий фактор, сколько как элемент контроля, где преподаватель может оценить уровень подготовки студентов, а те – определить степень своей ориентации в материале.

Эффективность таких лекций в условиях больших групп снижается, так как в этом случае в диалоге – беседе – дискуссии не могут принять участие все студенты потока. Как правило, это объясняется недостатком времени, поскольку применение таких методов приводит к большим временным затратам.

Однако в случае малых групп (поток 08.05.01) эти формы и методы вполне оправдывают себя. Там проблемные лекции обеспечивают усвоение принципов и закономерностей математики, актуализируют учебно-познавательную деятельность. И даже если возникает дефицит времени, то с учетом уровня способностей таких студентов лектор может позволить себе не останавливаться на подробностях, прокомментировать принципиальные моменты и направить студентов к источникам по рассматриваемой теме.

Практические занятия в процессе формирования компетенций будущего выпускника играют еще более важную роль. Поэтому помимо достаточно традиционных активных и интерактивных методов обучения на потоках 08.03.01 и 08.05.01 на практических занятиях потока 08.05.01 были реализованы следующие формы и технологии обучения: «перевернутый класс» [33,34], система «листочков» Константинова [35, 36], коллоквиум.

Занятия по курсу «Теория вероятностей» частично были реализованы в модели «перевернутый класс»: до занятия студентам был предоставлен материал в виде образовательного видеоконтента [37], включающий теоретический материал, опрос для визуализации просмотренного материала и несложные практические работы с возможностью самоконтроля. При этом у студентов была возможность коммуникации, чтобы получить разъяснения на предстоящем занятии в аудитории.

В начале занятия осуществлялся входной контроль с целью проверки уровня усвоения материала, а далее следовала практическая работа: фронтальная – групповая – индивидуальная. Во время практической работы преподаватель имеет возможность консультировать, контролировать и корректировать работу студентов. Высвобожденное за счет самостоятельной работы студентов время посвящалось решению задач повышенной сложности.

Занятия по курсу «Числовые ряды» были реализованы посредством авторской системы самообучения Константинова. На таких занятиях общение студента и преподавателя происходит за партой в индивидуальном формате. Обучающимся в начале занятия выдается «листочек» с задачами, спустя определенное время студенты должны их сдать (рассказать преподавателю о своем решении).

Задачи в таких «листочках» разбиты на задачи «без звездочек» (базовый уровень, обязательный для всех) и более сложные задачи, отмеченные одной или двумя звездочками. Задачи с одной звездочкой соответствуют продвинутому уровню и должны быть доступны сильным студентам. Задачи с двумя звездочками – повышенного, олимпиадного уровня. При этом студент может выбирать себе задачи по своему уровню – либо решая задачи базового уровня, либо повышая сложность задач.

Для выявления результатов освоения материала по теме «Теория поля» (вынесенной согласно РПД на самостоятельное изучение) был организован коллоквиум: в заранее назначенный день каждый студент получил билет, содержащий один теоретический и два практических вопроса по указанной теме. Было выделено время на подготовку, после чего каждый из студентов представил свои результаты и ответил на уточняющие вопросы одногруппников и дополнительные вопросы преподавателя. Для получивших «зачет» вопросы по разделу «Теория поля» исключались из программы экзамена. Аргументируя свой ответ, студенты демонстрировали глубину и степень усвоения материала, а вычленили неверную информацию в ответах других студентов, выступали в роли экспертов.

Так с помощью перечисленных методов и форм обучения на потоке 08.05.01 была сделана попытка осуществления внутренней дифференциации и индивидуализации обучения – при отсутствии отбора, но с возможностью элективного обучения. На потоке 08.03.01 применение таких форм обучения казалось затруднительным ввиду значительного количества студентов в группах, дефицита времени и отсутствия познавательной активности в достаточной мере.

Однако была сделана попытка внутренней дифференциации с учетом индивидуальных особенностей студентов обоих потоков в процессе учета текущей успеваемости. Индивидуальные домашние задания по каждому изученному разделу по математике представляли собой систему разноуровневых задач (с указанием уровня сложности) – от базовых типовых задач до проблемных.

Задания первого (репродуктивного) уровня отражают ключевые моменты каждого учебного раздела, чем обеспечивают логику изложения и создают целостную систему знаний. Здесь учащийся должен воспроизводить усвоенный материал, используя изученные алгоритмы для решения типичных задач. Задания второго (реконструктивного) уровня расширяют материал первого, демонстрируют и детализируют ключевые знания. При этом учащийся должен воспроизводить методы получения известных фактов и применять несколько алгоритмов в комплексе для решения поставленной задачи. Задания третьего (вариативного) уровня углубляют и обосновывают учебный материал,

а также дают возможность творческого применения полученных знаний при решении задач в рамках смежных курсов.

Ниже приведен пример индивидуального домашнего задания по разделу «Кратные и криволинейные интегралы».

Задания базового уровня

Для получения оценки «удовлетворительно» необходимо решить не менее 50 % из числа предложенных задач (по одной из каждого пункта), «хорошо» – 70–80 %, «отлично» – 90–100 %.

- 1.1. Вычислите двойной интеграл от функции $f(x, y) = x^2 + 1$ по области D : $y = \sqrt{1-x^2}$, $x = 0$, $y = x$.
- 1.2. Вычислите двойной интеграл от функции $f(x, y) = 6 - 2x - 3y$ по области D : $x^2 + y^2 \leq 4$.
- 2.1. Вычислите тройной интеграл по области, ограниченной поверхностями $\frac{x^2}{4} + \frac{y^2}{9} = 1$, $z = \frac{4}{3}y$, $x \geq 0$, $y \geq 0$, $z \geq 0$.
- 2.2. Вычислите тройной интеграл по области, ограниченной поверхностями $x^2 + y^2 = 2z$, $y = x$, $y = -x$, $y = 3$, $z = 0$.
- 3.1. Вычислите криволинейный интеграл $\oint_L y dl$ по дуге L , где L – дуга параболы $y^2 = 6x$ от точки $A(0, 0)$ до точки $B(6, 6)$.
- 3.2. Вычислите криволинейный интеграл $\oint_L (x-y) dl$ по дуге L , где L – $x^2 + y^2 = 2x$.
- 4.1. Вычислите криволинейный интеграл по координатам $\int_L (xy - y^2) dx + x dy$, где L – дуга $y = 2\sqrt{x}$ от точки $(0,0)$ до точки $(1,2)$.
- 4.2. Вычислите криволинейный интеграл по координатам $\oint_L (x-y)^2 dx + x^2 dy$, L – треугольник $\triangle ABC$, $A(1,0)$, $B(1,1)$, $C(0,1)$.

Задания продвинутого уровня

Для получения оценки «удовлетворительно» необходимо решить не менее 50 % из числа предложенных задач (не менее одной задачи из каждого пункта), оценку «хорошо» – 70–80 %, «отлично» – 90–100 %. Задача (*) – дополнительная, на общую оценку за ИДЗ не влияет, за ее выполнение начисляются дополнительные баллы.

- 1.1. Вычислите площадь фигуры D , ограниченной линиями $y = \frac{x^2}{3}$, $x = \frac{y^2}{3}$.
- 1.2. Вычислите массу плоской однородной пластины, ограниченной кривыми $y = -\sqrt{4-x^2}$, $x = \frac{y}{\sqrt{3}}$, $y = -x$.
- 2.1. Вычислите объем тела, ограниченного поверхностями $\frac{x^2}{4} + \frac{y^2}{9} = 1$, $z = \frac{4}{3}y$, $x \geq 0$, $y \geq 0$, $z \geq 0$.
- 2.2. Вычислите объем тела, ограниченного поверхностями $1-z = \frac{y^2}{2}$, $x+y = \frac{1}{2}$, $x = 0$, $y = 0$, $z = 0$.

- 3.1. Вычислите длину дуги параболы $\frac{y^2}{4} = x$ от точки $A(0, 0)$ до точки $B\left(\frac{1}{4}, 4\right)$.
- 3.2. Вычислите длину дуги первого витка конической винтовой линии
- $$\begin{cases} x = 2e^t \cos t, \\ y = 2e^t \sin t, \\ z = 2e^t. \end{cases}$$
- 4*. Найдите массу и координаты центра тяжести плоской материальной дуги $y = \frac{2}{3}x\sqrt{x}$, $0 \leq x \leq 1$, линейная плотность которой $\rho(x, y) = x\sqrt{1+y}$.

Задания повышенного уровня сложности

Для получения оценки «удовлетворительно» необходимо выполнить не менее 50 % из числа предложенных задач, оценку «хорошо» – 70–80 %, «отлично» – 90–100 %. Задачи (*) – дополнительные, на общую оценку за ИДЗ не влияют, за их выполнение начисляются дополнительные баллы.

1. Найдите среднее значение функции $x = \sqrt{r^2 - y^2 - z^2}$ в области $y^2 + z^2 \leq r^2$.
2. Найдите объем тела, ограниченного цилиндром $x^2 + y^2 = 4$, геликоидом («винтовой лестницей») $z = 4 \arctg \frac{y}{x}$ и плоскостями $x = 0$, $z = 0$ ($x \geq 0, y \geq 0$).
3. Вычислите криволинейный интеграл $\oint_L \frac{dy - dx}{|\sin x| + |\cos y|}$, где L – контур $\triangle ABC$, $A(0;0)$, $B\left(\frac{\pi}{2}; -\frac{\pi}{2}\right)$, $C\left(\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right)$ (двумя способами).
4. Материальная точка перемещается из точки $O(0;0)$ в $A(1;1)$ под действием переменной силы $\vec{F}\{e^{x^2}(1-y); x\}$. Сравните работу силы при движении точки по отрезку прямой $y = x$ и по дуге параболы $y = x^3$.
- 5*. Выведите формулу для нахождения площади плоской фигуры, ограниченной эллипсом.
- 6*. Выведите формулу для нахождения длины эллипса.
- 7*. Выведите формулу для вычисления объема эллипсоида.

Содержание контроля и оценка отражают представленный уровневый подход (предусматривается достижение всеми студентами обязательных результатов обучения). При этом выбор уровня усвоения и отчетности каждый студент осуществлял добровольно и сознательно. Именно такой подход позволяет формировать у обучающихся познавательную потребность, навыки самооценки, планирования и регулирования своей деятельности.

Кроме материала, требующего изучения в рамках рабочей программы дисциплины, студентам потоков 08.03.01 и 08.05.01 была предоставлена возможность индивидуально изучить один или несколько математических онлайн-курсов в какой-либо виртуальной образовательной среде (Moodle.org, Stepik.

org, Лекториум.org. и т. д.). Итогом такого обучения мог стать образовательный сертификат об успешном окончании курса, индивидуальный или коллективный проект, научно-исследовательская работа, статья и т. д.

Процедуры промежуточных аттестаций дали возможность подвести некоторые итоги описанного формирующего эксперимента.

Субъективно первые результаты не заставили себя ждать: уже начиная с 4-й учебной недели и до конца семестра среди студентов потока 08.05.01 можно было наблюдать заметное повышение учебной активности и включение в познавательную деятельность:

- охотно соглашались на изменение типа взаимодействия с преподавателем (отношения педагога и студента в учебном процессе строились так, что студент учится сам, а педагог осуществляет руководство его деятельностью: мотивирует, организует, координирует, консультирует);
- спокойно воспринимали диалогическое общение друг с другом в процессе приобретения новых знаний и обучались в сотрудничестве (при этом критично оценивали себя и товарищей);
- добровольно отказывались от информационных лекций в пользу самостоятельной работы;
- грамотно работали с учебной литературой и онлайн-источниками (осуществляли поиск информации, критически ее оценивали, визуализировали материал);
- с интересом относились к предложениям участия в мероприятиях во внеурочное время (олимпиадах, конкурсах, конференциях);
- демонстрировали навыки самоорганизации в образовательном процессе и готовность к самообразованию, в т. ч. дистанционному, с помощью специальных образовательных платформ и других ресурсов.

Объективно зафиксированы следующие результаты учебной деятельности (средние данные за учебный год):

- успеваемость на потоке 08.05.01 выше, чем на потоке 08.03.01 (93 % на потоке 08.05.01– 83 % на потоке 08.03.01);
- качество усвоения на потоке 08.05.01 выше, чем на потоке 08.03.01 (86 % на потоке 08.05.01– 68 % на потоке 08.03.01);
- выбор частично индивидуальной траектории, заданий повышенной сложности (73 % на потоке 08.05.01– 37 % на потоке 08.03.01);
- успешное выступление на студенческих научно-исследовательских конференциях (три призовых места на потоке 08.05.01 – одно призовое место на потоке 08.03.01);
- публикации по результатам исследовательских работ (2 статьи на потоке 08.05.01);
- участие в предметных олимпиадах: олимпиады СамГТУ, Всероссийская интернет олимпиада и т. д. (40 % потока 08.05.01 – 20 % потока 08.03.01);
- участие в конкурсах НИР студентов (2 заявки на потоке 08.05.01 на участие во Всероссийском конкурсе «Наука будущего – наука молодых» и др.).

Обсуждение и заключение

Перечисленные выше приемы и методы позволили в рамках проведенного исследования обеспечить студентам частичную персональную образовательную траекторию и индивидуальный темп обучения. Задача организации

учебного процесса в таком виде – создать условия для развития способностей и формирования внутренней мотивации одаренных студентов с последующей их реализацией в общественной и профессиональной деятельности.

Таким образом, процесс организации обучения одаренных студентов предлагается организовывать с учетом следующих рекомендаций:

- включать изучение широких тем, что позволит учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;
- использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания (это будет стимулировать стремление студентов с признаками одаренности к расширению и углублению своих знаний, а также развивать их способности к соотнесению разнородных явлений);
- предполагать изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность к исследовательскому типу поведения, а также формировать навыки и методы исследовательской работы;
- обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения вплоть до возможности их корректировки студентами с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;
- поддерживать и развивать самостоятельность в обучении;
- гарантировать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации;
- предусматривать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала;
- обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов творческой деятельности;
- способствовать развитию рефлексии, самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей;
- включать элементы индивидуализированной поддержки с учетом своеобразия личности каждого одаренного ребенка.

Учет перечисленных факторов позволит педагогам, работающим с одаренными студентами, обеспечить широкую общеобразовательную подготовку высокого уровня, обуславливающую развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и склонностями обучающихся.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakonobrazovani.ru/> (дата обращения: 27.07.2024).
2. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: утв. Президентом РФ 03.04.2012 № Пр-827 [Электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (дата обращения: 28.07.2024).
3. Гальтон Ф. Наследственность таланта: его законы и последствия [Электронный ресурс]. – URL: <https://djvu.online/file/smiYiVqoNgGHG> (дата обращения: 28.06.2024).

4. *Ждан А.Н.* История психологии: от античности до наших дней. – М.: МГУ, 2004. – 576 с.
5. *Воробьев В.С.* К 120-летию выхода основополагающих работ Альфреда Бине – нового шага в изучении индивидуальных различий интеллекта в общем прогрессе экспериментальной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 4. – С. 115–123.
6. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления: под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
7. *Torrance E.P.* Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *Jornal of Creative Behavior*.1972. Vol. 6. No. 4. Pp. 236–252.
8. *Алексеев Н.А.* Психология и педагогика одаренного ребенка. – Тюмень: ТГУ, 2017. – 310 с.
9. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: МПСИ, 2008. – 445 с.
10. *Лейтес Н.С.* О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13–18.
11. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
12. *Рензулли Дж., Рис С.М.* Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Основные современные концепции творчества и одаренности.– М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 214–242.
13. Федеральная целевая программа «Дети России» (подпрограмма «Одаренные дети») [Электронный ресурс]. – URL:<https://base.garant.ru/190869/>(дата обращения: 28.06.2024).
14. *Бабаева Ю.Д., Лейтес Н.С.* Психология одаренности детей и подростков. – М.: Академия, 1996. – 408 с.
15. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
16. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы.– М.: МИОО, 2005. – 176 с.
17. *Юркевич В.С.* Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 99–108.
18. *Юркевич В.С.* Современные проблемы работы с одаренными детьми // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. – 2010. – № 5. – С. 118–129.
19. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М.: ИЧП Магистр, 2003. – 90 с.
20. *Дудина Е.А.* Реализация программ наставничества одаренных школьников в зарубежных странах // Вестник НГПУ. – 2018. – № 6. – С. 41–54.
21. *Дьяков И.Г.* Организация работы с одаренными школьниками на базе университета // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. – С. 23–29.
22. *Грушецкая И.Н., Захарова Ж.А., Щербинина О.С.* Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Вестник НГПУ. – 2019. – № 1. – С. 27–40.
23. *Зарипова Е.И.* Специфика работы с одаренными студентами: обзор практик российских вузов // Гуманитарные исследования. – 2018. – № 4. – С. 107–111.
24. *Парфенова Г.Л., Холодкова О.Г., Мельникова Ю.А.* Комплексное научное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в социально-образовательном пространстве: обоснование модели // Вестник НГПУ. – 2019. – № 6. – С. 88–105.
25. *Ревин И.А., Червоная И.В.* Специфика содержания понятия «системное мышление» инженера // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – [Электронный ресурс]. – URL: www.science-education.ru/119 (дата обращения: 28.06.2024).
26. *Соловова Н.В., Ежов Д.А., Яшкин С.Н.* Готовность преподавателя к взаимодействию с одаренными обучающимися // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. – № 4. – С. 57–63.

27. *Фадеева О.В.* Организационно-методические аспекты выявления творчески одаренной молодежи // Творческий потенциал – 2017. – 2018. – С. 129–133.
28. *Фадеева О.В.* Психолого-педагогические аспекты развития одаренной молодежи // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Естественные науки и техносферная безопасность. – Самара, 2018. – С. 41–45.
29. *Фадеева О.В.* Особенности преподавания математики одаренным студентам // Математическое образование в современном мире: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – Самара, 2022. – С. 159–164.
30. Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов IV Международной научно-практической онлайн-конференции. – М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2022.– 337 с.
31. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
32. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
33. *Biggs J., Tang C.* Teaching for quality learning at university: What the student does. *Open University Press*. NY, 2011. 389 p.
34. *Bergmann J., Sams A.* Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. U.S.A.: International Society for Technology in Education, 2012. 124 p.
35. *Гурьев П.С.* Арифметические листки. // Математическое образование. – М.: Фонд математического образования и просвещения. – 2007. – № 40. – С. 32–48.
36. *Константинов Н.Н.* Листки математического семинара для 10 класса // Математическое образование. – М.: Фонд математического образования и просвещения. – 2007. – № 40. – С. 49–60.
37. *Матан.* Математика для студентов и IT-специалистов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/channel/UCz1OkR6uwWeyut2eBU0CG-A> (дата обращения: 28.06.2024).

References

1. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» No. 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2019 goda [Federal Law «On Education in the Russian Federation» No. 273-FZ of December 29, 2012 as amended in 2019]. <http://zakonobobrazovanii.ru> (accessed July 27, 2024).
2. Kontseptsiya obshchenatsional'noy sistemy vyyavleniya i razvitiya molodykh talantov: utv. Prezidentom RF 03.04.2012 g. No. Pr-827 [The concept of a nationwide system for identifying and developing young talents: approved By the President of the Russian Federation 03.04.2012 No. Pr-827]. <http://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyyavleniya-i-razvitija-molodykh/> (accessed July 28, 2024).
3. *Gal'ton F.* Nasledstvennost' talanta: ego zakonyiposledstviya [The heredity of talent: its laws and consequences]. <https://djvu.online/file/smiYiVqoNgGHG> (accessed June 28, 2024).
4. *Zhdan A.N.* Istoriya psikhologii: ot antichnosti do nashikh dney [History of psychology: from antiquity to the present day]. Moscow: MGU, 2004. 576 p.
5. *Vorob'yev V.S.* K 120-letiyu vykhoda osnovopolagayushchikh rabot Al'freda Bine – novogo shaga v izuchenii individual'nykh razlichiy intellekta v obshchem progresse eksperimental'noy psikhologii [On the 120th anniversary of the publication of the fundamental works of Alfred Binet – a new step in the study of individual differences in intelligence in the general progress of experimental psychology]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*. 2015. Vol. 8. No. 4. Pp. 115–123.
6. *Gilford Dzh.* Tri storony intellekta [Three sides of intelligence]. *Psikhologiya myshleniya: pod red. A.M. Matyushkina*. Moscow: Progress, 1965. Pp. 433–456.
7. *Torrance E.P.* Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *Jornal of Creative Behavior*.1972. Vol. 6. No. 4. Pp. 236–252.

8. *Alekseyev N.A.* Psikhologiya i pedagogika odarennogo rebenka [Psychology and pedagogy of a gifted child]. Tyumen': TGU, 2017. 310 p.
9. *Leytes N.S.* Vozrastnaya odarennost' i individual'nyye razlichiya [Age-related giftedness and individual differences.]. Moscow: MPSI, 2008. 445 p.
10. *Leytes N.S.* O priznakakh detskoj odarennosti [On the signs of child giftedness]. *Voprosy psikhologii*. 2003. No. 4. Pp. 13–18.
11. *Matyushkin A.M.* Kontseptsiya tvorcheskoy odarennosti [The concept of creative giftedness]. *Voprosy psikhologii*. 1989.No.6. Pp. 29–33.
12. *Renzulli Dzh., Ris S.M.* Model' obogashchayushchego shkol'nogo obucheniya: prakticheskaya programma stimulirovaniya odarennykh detey [The model of enriching school education: a practical program for stimulating gifted children]. *Osnovnyye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti*. Moscow: MolodayagvardiyaPubl., 1997.Pp. 214–242.
13. Federal'naya tselevaya programma "Deti Rossii" (podprogramma "Odarennyedeti") [Federal target program "Children of Russia" (subprogram "Gifted children")]. <https://base.garant.ru/190869/> (accessed June 28, 2024).
14. *Babayeva Yu.D., Leytes N.S.* Psikhologiya odarennosti detey i podrostkov [Psychology of giftedness of children and adolescents]. Moscow: Akademiya Publ., 1996. 408 p.
15. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey [Psychology of creative abilities]. Moscow: AkademiyaPubl., 2002. 320 p.
16. *Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E.* Psikhologiya odarennosti: ponyatiye, vidy, problem [Psychology of giftedness: concept, types, problems]. Moscow: MIOOPubl., 2005. 176 p.
17. *Yurkevich V.S.* Odarennyye deti: segodnyashniye tendentsii i zavtrashniye vyzovy [Gifted children: today's trends and tomorrow's challenges]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2011. No. 4. Pp. 99–108.
18. *Yurkevich V.S.* Sovremennyyeproblemyraboty s odarennymidet'mi [Modern problems of working with gifted children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye PSYEDU.ru*. 2010. No. 5. Pp. 118–129.
19. Rabochaya kontseptsiya odarennosti [The working concept of giftedness]. Pod red. D.B. Bogoyavlenskoy, V.D. Shadrikova. Moscow: IChPMagistrPubl., 2003. 90 p.
20. *Dudina E.A.* Realizatsiya programm nastavnichestva odarennykh shkol'nikov v zarubezhnykh stranakh [Implementation of mentoring programs for gifted schoolchildren in foreign countries]. *Vestnik NGPU*. 2018. No. 6. Pp. 41–54.
21. *D'yakov I.G.* Organizatsiya raboty s odarennyimi shkol'nikami na baze universiteta [Organization of work with gifted schoolchildren at the University]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2019. No. 1. Pp. 23–29.
22. *Grushetskaya I.N., Zakharova Zh.A., Shcherbinina O.S.* Osobennosti sotsial'no-pedagogicheskoy raboty s odarennyimi shkol'nikami v usloviyakh sovremennykh obrazovatel'nykh organizatsiy [Features of socio-pedagogical work with gifted schoolchildren in the conditions of modern educational organizations]. *Vestnik NGPU*. 2019.No. 1. Pp. 27–40.
23. *Zaripova E.I.* Spetsifika raboty s odarennyimi studentami: obzor praktik rossiyskikh vuzov [The specifics of working with gifted students: a review of the practice of Russian universities]. *Gumanitarnyyeissledovaniya*. 2018. No. 4. Pp. 107–111.
24. *Parfenova G.L., Kholodkova O.G., Mel'nikova Yu.A.* Kompleksnoye nauchnoye psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye odarennykh detey v sotsial'no-obrazovatel'nom prostranstve: obosnovaniye modeli [Complex scientific psychological and pedagogical support of gifted children in the socio-educational space: substantiation of the model]. *Vestnik NGPU*. 2019. No. 6. Pp. 88–105.
25. *Revin I.A., Chervonaya I.V.* Spetsifika sodержaniya ponyatiya "sistemnoye myshleniye" inzhenera [Specificity of the content of the concept of «system thinking» of an engineer]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. No. 5. www.science-education.ru/119 (accessed June 27, 2024).

26. Solovova N.V., Ezhov D.A., Yashkin S.N. Gotovnost' prepodavatelya k vzaimodeystviyu s odarennyimi obuchayushchimися [Teacher's readiness to interact with gifted students]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2020. No.4. Pp. 57–63.
27. Fadeyeva O.V. Organizatsionno-metodicheskiye aspekty vyyavleniya tvorcheski odarennoy molodezhi [Organizational and methodological aspects of identifying creatively gifted youth]. *Tvorcheskiypotentsial– 2017*. 2018. Pp. 129–133.
28. Fadeyeva O.V. Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty razvitiya odarennoy molodezhi [Psychological and pedagogical aspects of the development of gifted youth]. *Traditsii i innovatsii v stroitel'stve i arkhitekture. Estestvennyye nauki tekhnosfernaya bezopasnost'*. Samara, 2018. Pp. 41–45.
29. Fadeyeva O.V. Osobennosti prepodavaniya matematiki odarennyim studentam [Features of teaching mathematics to gifted students]. *Matematicheskoye obrazovaniye v sovremennom mire: teoriiyi praktika. Materialy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem* [Mathematical education in the modern world: theory and practice. Materials of the All-Russian Scientific and methodological conference with international participation]. Samara, 2022. Pp. 159–164.
30. Psikhologiya odarennosti i tvorchestva: Sbornik nauchnykh trudov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy onlayn-konferentsii [Psychology of giftedness and creativity: Collection of scientific papers of the IV International scientific and practical online conference]. Moscow: Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya, 2022. 337p.
31. Savenkov A.I. Psikhologiya detskoy odarennosti [Psychology of child giftedness]. Moscow: Yurayt Publ., 2019. 334 p.
32. Krutetskiy V.A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov [Psychology of mathematical abilities of schoolchildren]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1968. 431 p.
33. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university: What the student does. *Open University Press*. NY, 2011. 389 p.
34. Bergmann J., Sams A. Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. U.S.A.: International Society for Technology in Education, 2012. 124 p.
35. Gur'ev P.S. Arifmeticheskie listiki [Arithmetic papers]. // *Matematicheskoe obrazovanie*. M.: Fond matematicheskogo obrazovaniya i prosveshheniya. 2007. № 40. Pp. 32–48.
36. Konstantinov N.N. Listki matematicheskogo seminar dlya 10 klassa [Mathematics seminar papers for 10th grade] // *Matematicheskoe obrazovanie*. M.: Fond matematicheskogo obrazovaniya i prosveshheniya. 2007. № 40. Pp. 49–60.
37. *Matan*. Matematika dly astudentovi IT-spetsialistov [Matan. Mathematics for students and IT specialists.]. <https://www.youtube.com/channel/UCz1OkR6uwWeyut2eBU0CG-A> (accessed June 28, 2024).

Информация об авторе

Оксана Владиславовна Фадеева, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: faoks@yandex.ru

Information about the author

Oksana V. Fadeyeva, Cand. Phys. and Math. Sci., Associate Professor of Higher Mathematics Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: faoks@yandex.ru

ТЕГАЛЬСКИЙ АКЦЕНТ И АНГЛИЙСКИЕ СОГЛАСНЫЕ ЗВУКИ: НОВЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ И ПОНЯТИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

© Н. Набилла, Й. Прихатин, И. Росдиана

Университет Панчасакти Тегал, Индонезия

Джи. Халмахера КМ. 1 Тегал, Центральная Ява, Индонезия, 52121

Поступила в редакцию 17.08.2024

Окончательный вариант 30.11.2024

■ Для цитирования: Н. Набилла, Й. Прихатин, И. Росдиана. Тегальский акцент и английские согласные звуки: новый подход к исследованию и понятие интерференции // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 23–36. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.2>

Аннотация. Цель данного исследования – проанализировать влияние тегальского акцента на произношение учащимися английских согласных звуков, определить наиболее трудные для произношения тегальскими учащимися английские согласные звуки, а также выявить факторы, которые вызвали сильный акцент в произношении учащимися английских согласных звуков. Исследователи использовали качественный описательный метод. В исследовании приняли участие 20 студентов четвертого семестра, обучающихся по программе изучения английского языка в Университете Панчасакти Тегал в 2023/2024 учебном году. Для сбора данных использовались тест на произношение, анкета и интервью. Тест на произношение 24 согласных был проведен с помощью проигрывателя. Анкета по 12-балльной шкале Лайкерта основана на 3 категориях. В ходе интервью было задано 5 открытых вопросов. Результаты показали, что тегальские студенты, обучающиеся английскому языку, столкнулись с трудностями при произнесении 4 согласных звуков /ð, d, t, v/. Были определены три характеристики, которые ограничивают способность тегальских студентов изучать английское произношение: воздействие, мотивация и косвенная коммуникация с высоким уровнем культуры контекста. Сложно исключить тегальский акцент «нгапак» из произношения английских согласных, и пять согласных оказываются под влиянием тегальского акцента, а именно согласные /b/, /d/, /g/, /dʒ/ и /ð/. Таким образом, тегальский акцент по-прежнему мешает учащимся правильно произносить английские согласные. Преподавателям английского языка предлагается использовать несколько педагогических стратегий для преодоления неточного произношения.

Ключевые слова: тегальский акцент, английское произношение, английские согласные.

TEGALNESE ACCENT AND ENGLISH CONSONANT SOUNDS: PARAPHRASED EXPLORATION AND UNDERSTANDING OF INTERFERENCE

© *N. Nabilla, Y. Prihatin, I. Rosdiana*

Universitas Pancasakti Tegal, Indonesia

Jl. Halmahera KM. 1 Tegal Central Java, Indonesia 52121

Original article submitted 17.08.2024

Revision submitted 30.11.2024

■ For citation: N. Nabilla, Y. Prihatin, I. Rosdiana. Tegalnese accent and English consonant sounds: paraphrased exploration and understanding of interference. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 21(4):23–36. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.2>

Abstract. The purpose of this research is to analyze Tegalnese accent interference in students' pronouncing English consonant sounds, to determine the most difficult English consonant sounds for Tegalnese students to pronounce, and to identify the factors that caused strong accent in students' pronouncing English consonant sounds. Qualitative descriptive method was used by the researchers. The participants of this research were 20 fourth-semester students majoring in the English education program at Universitas Pancasakti Tegal in the academic year 2023/2024. The pronunciation test, questionnaire and interview were used to collect the data. The pronunciation test of 24-consonant was carried out through a record player. The questionnaire on a 12-item Likert scale is based on 3 categories. While the interview was conducted through 5 open-ended questions. The results showed that Tegalnese students of English Education encountered difficulties in pronouncing 4 consonant sounds /ð, d, t, v/. Three characteristics have been identified as limiting Tegalnese students' capacity to learn English pronunciation: exposure, motivation, and indirect communication of a high context culture. It is challenging to exclude the Tegalnese accent of «ngapak» from the pronunciation of the English consonants, and the five consonants are interfered with the Tegalnese accent, namely the consonants; /b/, /d/, /g/, /dʒ/, and /ð/. In short, Tegalnese accent continues to hinder students' ability to appropriately pronounce English consonants. English teachers are suggested to utilize several pedagogical strategies for overcoming interference to avoid the inaccurate pronunciation.

Keywords: Tegalnese accent, English pronunciation, English consonant.

Introduction

There are many languages in Indonesia including Javanese, Sundanese, Maduranese, etc. Languages have different accents, spoken differently by people from different regions, of different ages, and backgrounds. Every one of them has a unique accent and dialect. According to As Sabiq [1], in some Central Java regencies such as Banyumas, Kebumen, Cilacap, Banjarnegara, Purbalingga, and Tegal, most people speak with strong accent and clear vocals which are often called «ngapak». Particularly the Javanese language of Tegal which is also known for its strong accent «ngapak». According to Wardani [2], it has a strong and distinct accent, dialect, intonation, and diction. It demonstrates that the Javanese language is pronounced clearly and unambiguously with brief intonation and emphasis in some cases. This explains why Tegalnese students have a distinct difficulty.

Pronunciation covers vowels and consonants. Both of them have their main role in words. In general, Tegalnese phonemes consist of vowels and consonants and double phonemes (diphthongs). According to Zultiyanti [3], Tegalnese vowels include /i/, /ɪ/, /e/, /ɛ/, /a/, /ə/, /ɔ/, /o/, /U/, and /u/. On the contrary the consonants consist of /b/, /c/, /d/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /t/, /w/, and /y/. Similarly, to standard Javanese language, Tegalnese does not have the sounds /f/, /q/, /v/, /x/, and /z/, as consonants. Whereas English vowels have /a/, /e/, /i/, /o/, and /u/. It also has twenty-four consonant sounds. They are /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /θ/, /ð/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/, /h/, /w/, /n/, /m/, /r/, /j/, /ŋ/, /l/. Based on the observation of fourth-semester students, most Tegalnese students face difficulties pronouncing them as a result of the strong accent in the initial, medial, and final positions. For instance, in the initial position, the word «borrow» /'bɑ:r.ou/, most of the students will pronounce /'bɑ:r.ou/. Further in medial position, the word «together» /tə'geðə/, commonly students will pronounce /tə'geðə/. For the final position is the word «glad» /glæd/, most students will likely pronounce /glæd/.

Tegalnese, a regional language spoken in Central Java, Indonesia, has different phonological characteristics that might affect the pronunciation of English consonant sounds. This interference might make it difficult for Tegalnese English learners to pronounce words correctly, therefore this research focuses on identifying specific phonological features that distinguish Tegalnese from English.

By identifying specific phonological features that distinguish Tegalnese from English, this research explores tailor instruction to the unique challenges that Tegalnese learners confront. Focusing on areas of considerable difference explore the learning process and save time on characteristics that are generally similar. Furthermore, identifying specific areas of difficulty enables teachers to give prompt and effective error correction in the construction of instructional materials targeted to the needs of Tegalnese students.

Based on the explanation mentioned above the researchers conducted the investigation on Tegalnese accent interference in pronouncing English consonant sounds of fourth-semester English Education students at Universitas Pancasakti Tegal. This research also explores the possibility of pedagogical strategies to address these phonological challenges and help Tegalnese learners improve their English pronunciation.

Literature review

The research project references several prior studies exploring the impact of Javanese accents on English pronunciation. Purwaningsih et al. [4] examined the

influence of the Banyumas Javanese accent on English consonant pronunciation among university students, highlighting specific pronunciation challenges and suggesting practice strategies like listening to English media. Wardani et al. [2] focused on Javanese language interference in English phonemes among university students, identifying difficulties with 13 consonants and 17 vowels, and attributing issues to factors like age and exposure. Other studies by Trysnawati et al. [5] and Dewi et al. [6] also addressed the influence of Javanese dialects on pronunciation, with the former analyzing mispronounced consonants and the latter investigating the Brebes Javanese dialect's impact on various speech sounds.

Additional studies highlighted include As Sabiq [1], who explored the demotivating effects of using local dialects in English instruction, and Aurellia [7], who analyzed Javanese and English interference in Bahasa Indonesia on YouTube. Zultiyanti [3] compared phonetic components of Indonesian and Javanese, while Ammar et al. [8] identified pronunciation difficulties among university students, focusing on consonants, vowels, and diphthongs. These studies share common methodologies and aims, such as using qualitative research to investigate pronunciation issues and linguistic interference, but differ in their specific focuses, sample populations, and research instruments.

Pronunciation. Pronunciation is the production of speech sounds for communication. Correct pronunciation is crucial for effective communication and understanding, even with grammatical errors. Anggraini & Bhuana [9] describe pronunciation as the act of producing sounds to convey meaning. Ammar et al. [8] emphasize that good pronunciation facilitates comprehension and confidence in speaking.

Pronunciation includes segmental features (vowels and consonants) and supra-segmental features (stress, intonation, connected speech).

1. Segmental Features: English has various vowels (short, long, and diphthongs) and consonants.
2. Supra-Segmental Features: Stress affects words and sentences, intonation conveys mood, and connected speech links and blends sounds in natural conversation.

English Consonant Sounds:

1. Consonants are produced by obstructing airflow in various ways:
2. Manner of Articulation: Includes stops, affricates, fricatives, and approximants.
3. Place of Articulation: Bilabial, labiodental, dental, alveolar, postalveolar, retroflex.
4. Distinct Sounds: Specific sounds like /ð/, /θ/, /tʃ/, /ʃ/, /ŋ/, and /dʒ/ have distinct pronunciations.
5. Voiced and Voiceless Consonants: Voiced consonants include /b/, /g/, /l/, while voiceless consonants include /p/, /k/, /s/.
6. Combination of Consonants: Consonants can combine to form unique sounds, such as /ʃ/ (sh), /tʃ/ (ch), /θ/ (th), and /ð/ (th). Pronunciation changes can occur depending on the context and surrounding vowels.
- 2.2.5 Javanese Language of Tegal
7. Javanese, an Austronesian language, has many dialects shaped by geography and speaker interactions, including Banyumas, Surabaya, Solo, Osing, and Samin. The Tegal dialect is distinctive, notably in vowel and consonant pronunciation.

For example, the vowel /a/ in Tegal dialect is pronounced differently from standard Javanese (/ɔ/). Some lexicons also differ, such as «Priben» (How) and «Anjog» (Arrive). The unique lexicons of Tegalese reflect the speakers' environment and are not found in standard Javanese dictionaries.

Pedagogical Theories and Teaching Pronunciation Practice. Pedagogical theories and teaching practices are pivotal in addressing the pronunciation challenges faced by Javanese speakers learning English. By understanding the theoretical underpinnings and applying effective practices, educators can better support their students in achieving clearer and more confident English pronunciation. Some of the pedagogical theories are the Communicative Language Teaching (CLT), which approach prioritizes effective communication over flawless pronunciation, encouraging learners to engage in real-life interaction and develop fluency in diverse contexts [3]. This method emphasizes the use of language as a social tool, facilitating natural language use and improving overall communicative competence. According to Purwaningsih et al. [4], the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) provides a theoretical foundation for predicting pronunciation errors by identifying phonetic differences between the learners' native language, Javanese, and the target language, English. By highlighting these differences, educators can focus on specific areas of difficulty and develop targeted intervention strategies. The Audiolingual Method (ALM), known for its emphasis on repetition and drills, helps learners internalize correct pronunciation habits through consistent practice. This method can be particularly effective for addressing persistent pronunciation issues by reinforcing correct sound production. Task-Based Language Teaching (TBLT) integrates pronunciation practice into meaningful tasks, such as role-plays or practical communication activities, which contextualize pronunciation within real communication scenarios. This approach not only improves pronunciation but also enhances learners' ability to use language effectively in real-world situations.

Teaching for practical techniques such as minimal pair drills, which involve practicing pairs of words that differ by only one sound (e.g., «ship» vs. «sheep»), help learners fine-tune their auditory discrimination and production skills. These drills are particularly useful for addressing sounds that are not present in the learners' native language. The use of pronunciation software and apps provides instant feedback, allowing learners to identify and correct their pronunciation errors in real-time. These technological tools often employ speech recognition technology to offer precise feedback, making them valuable resources for self-guided learning. Shadowing, another effective technique, involves learners listening to and mimicking native speakers' speech, helping them develop a natural rhythm, intonation, and sound production. Focused listening activities, which require learners to concentrate on the pronunciation of native speakers in various contexts (e.g., movies, podcasts), further enhance their ability to replicate accurate sounds. Incorporating pronunciation practice into daily routines, such as reading aloud or engaging in social interactions in English, reinforces learning and builds learners' confidence. By leveraging a combination of these pedagogical theories and practical methods, educators can effectively support Javanese speakers in overcoming pronunciation challenges and achieving clearer, more confident English pronunciation. These comprehensive strategies ensure that learners not only improve their pronunciation but also develop the communicative skills necessary for effective and meaningful interactions in English.

Tegalnese Language. The Javanese language is a member of the Austronesian family, with many regional varieties impacted by geography and socioeconomic influences. Among these dialects is Tegalnese, which differs from mainstream Javanese (Table 1).

Vowel Pronunciation:

Tegalnese: /a/

Standard Javanese: /ɔ/

Examples:

Tegalnese: suda, lega, ana

Standard: sudɔ, ləgɔ, ɔnɔ

Consonant Pronunciation:

Words in Tegalnese retain their consonant sounds, unlike the transformations seen in standard Javanese.

Examples:

Tegalnese: sebab, bədhug, ahad

Standard: səbap, bədhuk, ahət

Unique Lexicons:

Tegalnese lexicons are distinct and often not found in the standard Javanese dictionary.

Examples include:

Priben (How)

Anjog (Arrive)

Anta (Bring)

Batir (Friend)

Ciri (Saucer)

Table 1

Examples of Lexicons from Tegal Dialect

Tegal dialect	Javanese	English
<i>Priben</i>	<i>Piye</i>	<i>How</i>
<i>Anjog</i>	<i>Tekan</i>	<i>Arrive</i>
<i>Anta</i>	<i>Cemplang</i>	<i>Tasteless</i>
<i>Batir</i>	<i>Kanca</i>	<i>Friend</i>
<i>Ciri</i>	<i>Lepek</i>	<i>Saucer</i>

Tegalnese dialect has distinct linguistic characteristics that reflect the speakers' cultural and geographical backgrounds, stressing the diversity of the Javanese language.

Interference of Javanese Accent with English Consonant Sounds. Tegalnese consonants align with ten types of Javanese consonants: bilabial, labio-dental, apico-dental, apico-alveolar, apico-palatal, laminal-alveolar, medio-palatal, dorso-velar, and laryngeal. Each type involves different active and passive articulators producing various sounds. For example, bilabial sounds (/p/ and /b/) use the lower and upper lips, while labio-dental sounds (/f/ and /v/) use the lower lip and upper teeth.

Tegalnese also includes unique consonants and vowels, further distinguishing it from standard Javanese.

Interference occurs when bilingual speakers apply elements of one language to another, causing pronunciation errors. This is evident in Javanese speakers learning English, who may mispronounce consonants such as /tʃ/, /ʒ/, /dʒ/, /b/, /k/, /ŋ/, /m/, /v/, and /ð/. For instance, «cabbage» may be pronounced as /kʌbəd/ instead of /kæbidʒ/. This interference results from differences between Javanese and English phonetic systems.

There are several elements that contribute to Javanese interference in English pronunciation. Strong native accents can lead to pronunciation problems, particularly in plosive and nasal consonants; Limited control over local language use in schools results in ongoing use of Javanese by peers; infrequent use of English outside of certain situations like media leads to poor pronunciation practice and Lack of motivation can impair learning English pronunciation.

Other significant factors include English pronunciation, which limits improvement. Environment: The prevalent use of Javanese in daily life supports local language tendencies. In contrast to English's more subliminal hints, low context culture emphasizes explicit verbal communication. High Context Culture: Javanese culture's emphasis on nonverbal communication and implicit messaging can lead to misunderstandings in English, where explicit verbal communication is required. These elements demonstrate the intricate interplay of language, culture, and learning processes that influence Javanese speakers' English pronunciation.

Materials and methods

The descriptive research design is used in this study, hence it falls within the category of qualitative research. This research focuses on fourth-semester students majoring in the English education department at Universitas Pancasakti Tegal. It is decided that the student sample will be neither too small nor too large for analysis, 20 fourth-semester students of the English education program taken as a sample since they are of Tegalnese descent, were born in Tegal, live in Tegal, and speak Tegalnese.

The researchers employed a pronunciation test as part of their data collection procedures, which was done using an audio player and provided information on phonetic errors made by the participants. A closed-ended questionnaire was used as a research instrument to collect data on the aspects that contribute to the students' strong accent when pronouncing English consonant sounds. It was constructed as a student response scale survey, with the questionnaire adapted from Wardani et al. [2].

The Likert-type Scale questionnaire is based on how many participants answer Strongly Agree (5), Agree (4), Neither Agree nor Disagree (3), Disagree (2), and Strongly Disagree (1), options connected to the factors generating their strong accent when pronouncing English consonants. The questionnaire was created using Google Forms as a data collection tool. To obtain data regarding the most difficult English consonant sounds to pronounce by Tegalnese students, and to find out the factors causing the boldness accent in students' pronouncing English consonant sounds, a semi-structure interview was used as a research instrument.

Research results

The results are based on the data collected from the pronunciation test, interview, and questionnaire; (1) a pronunciation test to describe Tegalnese accent interference

in students' pronouncing of English consonant sounds, (2) a questionnaire, and (3) an interview to determine the factors that caused the strong accent in students' pronouncing English consonant sounds, as well as the most difficult English consonants to pronounce.

The Result of Pronunciation Test showed that Tegalnese students had consistent English consonant pronunciation throughout the test. It shows that there are several issues concerning students' English consonant pronunciation, sound /p/ which is substituted with the sound /f/, the sound /ð/ which is substituted with the sound /d/ and there are five consonants which are interfered with the Tegalnese accent, namely consonant /b/, /d/, /g/, /dʒ/, and /ð/ (Table 2).

Table 2

The classification of students' errors in English consonant pronunciation

Consonant Sound	Total Error	Percentage, %
/ b /	2	10
/ d /	12	60
/ g /	18	90
/ dʒ /	11	55
/ ð /	2	10

The result of the Questionnaire. The questionnaire was designed to assess Tegalnese accent interference with Tegalnese students' pronunciation of English consonant sounds. The questionnaire findings were statistically evaluated using Statistical Packages for Social Sciences (SPSS). The questionnaire is a Likert-type response scale survey based on the seven factors generating English consonant interference, as shown in Table 3.

Table 3

General Result of Questionnaire*

No	Categories	Questions	Response					TOTAL
			SD (1)	D (2)	N (3)	A (4)	SA (5)	
1	Exposure	I start studying pronunciation at University	4	1	4	9	2	20
		I use YouTube for practicing their pronunciation	0	2	4	10	4	20
		I focus more on other language features such as grammar, vocabulary, and tenses	0	2	10	6	2	20
		Total percentage, %	0	15	25	55	5	100
2	Motivation	English is my second option when entering university	5	6	4	3	2	20
		I want to be as native as I can in English pronunciation	1	2	1	6	10	20
		I study English to get a better job, career, and experience	2	0	1	8	9	20
		Total percentage, %	5	10	15	65	5	100

End of table 3

No	Categories	Questions	Response					TOTAL
			SD (1)	D (2)	N (3)	A (4)	SA (5)	
3	High context culture	I often use no verbal communication	1	3	11	5	0	20
		I often use gestures in communication	0	3	4	10	3	20
		I use indirect communication (known as berbelit-belit)	3	4	8	3	2	20
		Total percentage, %	0	10	55	35	0	100

* NB: SA (Strongly Agree), A (Agree), N (Neutral), D (Disagree), SD (Strongly Disagree).

The Result of Interview. The researchers conducted a partial personal interview to gather more specific information on the factors that lead to Tegalnese students' strong accent in pronouncing English consonant sounds. An interview with 20 respondents was conducted to assess the factors influencing their pronunciation proficiency. According to the findings of the semi-structured interviews, all participants were Tegalnese students in their fourth semester who had learnt English as a foreign language. The data in the next part were collected according to each component, allowing for varied perspectives on individual themes from student interviews (Table 4).

Table 4

The Result of Analysis Interview Question

No	Questions	Answers
1	What semester are you in?	4 th semester
2	What is your mother tongue?	Tegalnese, Bahasa Indonesia
3	What is your foreign language?	English
4	Which English consonant(s) is/are the most difficult to pronounce?	Consonant / δ /
		Consonant / d /
		Consonant / tʃ /
		Consonant / v /
		Consonant / b /
		Consonant / t /
		Consonant / θ /
		Consonant / z /
		Consonant / ʃ /
		Consonant / ʒ /
		Consonant / h /
		Consonant / g /
		Consonant / dʒ /
		Consonant / f /
Consonant / l /		
5	What do you think the factors causing most of the Tegalnese accent «ngapak» of your pronouncing English consonant sounds?	Accent, exposure, motivation & environment

Discussion and conclusions

Following data analysis, the researchers would like to discuss the findings from the pronunciation test, questionnaire, and semi-structured interview in this part. It focuses on the outcomes of three research questions: 1) the most difficult English consonant sounds for Tegalnese students to pronounce; 2) the reasons causing the strong accent in students' pronouncing English consonant sounds; 3) the Tegalnese accent interference with students' English consonant pronunciation.

Difficult English consonants pronounced by Tegalnese students. When investigating the most difficult English consonant sounds for Tegalnese students as EFL learners to pronounce on the basis of the collected data, the researcher found that Tegalnese learners of English encountered difficulties in pronouncing 15 consonant sounds / d, b, v, g, h, t, f, z, l, tʃ, θ, ʃ, dʒ, δ, ʒ /. To begin with, 40 % of all errors were due to difficulties with consonant /δ/. It should be pronounced as voiced dental fricative, but Javanese students pronounce apico-dental non-continuant. It is identified by (h) aspirated in consonant /ð/. According to Ammar et al. [2], this is because the sound /ð/ does not exist and is not familiar for the students.

The difficulties that occurred in consonant /d/ accounted for 20 %. In agreement with Purwaningsih [14] consonant /d/ should be pronounced as a voiced alveolar plosive consonant, but Javanese students pronounce it as an apico-dental non-continuant. It is identified by (h) aspirated in consonant /d/.

Furthermore, 10 % of all errors were due to an incorrect pronunciation of the consonant /v/. The problem with the sound /v/ is that students can't distinguish between /v/ and /f/ because it is a little difficult to distinguish both sounds that are indirectly related. The phoneme, as Ammar et al. [2] explain, is a distinctive sound in the language which means that you can change from one to another and create new words. For example, the sound at the start of the word «View» for /v/ and «few» for /f/ we get a different word the existence of which demonstrates that /v/ and /f/ are different phonemes.

Besides, 10 % of the total error happened in the pronunciation of the consonant /tʃ/. This finding corroborates those of Subandowo [17], in the word church = /tʃɜ: tʃ/, they pronounced /kɜ:rt/, /tʃu: tʃ/, /keɜ:rt/, /Kurt/. It is because, in their first language, there is no consonant /tʃ/, and the vowel is interfered with by their vowel in the native language. Then, the difficulties that occurred in consonant / b, g, h, t, f, z, l, θ, ʃ, dʒ, ʒ / accounted for only 5 % (one) of each.

Factors causing the strong accent in pronouncing consonants. Based on the data from the questionnaire and semi-structure interview, the researchers discovered exposure, motivation, high context culture (indirect communication) and low context culture (direct communication) the factors causing the strong accent in students' pronouncing English consonant sounds.

To begin with, the lack of exposure becomes another influential factor in acquiring pronunciation. The respondents' answers showed that most of them started studying pronunciation at university. They practiced English pronunciation by utilizing YouTube, movies, and music. Several of them also had their way of practicing it from novels. However, some respondents did not practice English pronunciation. They focus more on other language features such as grammar, vocabulary, and tenses. In line with Wardani et al. [22], the average Indonesian student learns English at junior high school. However, most of them do not use English outside the class. In

addition, pronunciation is taught lately at the University level. The students find it difficult since they have not learned such a subject before. However, some students who have learned pronunciation before entering the university have better achievements in pronunciation. The more experience they've been exposed to, the better their pronunciation is supposed to be. The students would have a good chance of reaching their targets, if classroom time were dedicated to pronunciation that required full attention and interest.

Pedagogical approaches needed in this case such as Communicative Language Teaching (CLT) and the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) are essential in addressing pronunciation challenges faced by Javanese speakers learning English. These methods, along with the Audiolingual Method (ALM) and phonetic training, help reinforce correct sound production through repetition and understanding of phonetic differences [3, 22, 2]. Task-Based Language Teaching (TBLT) and practical techniques like minimal pair drills and shadowing further enhance pronunciation skills [5, 8, 20]. Integrating daily practice builds confidence and effective communication abilities, making these strategies effective for improving English pronunciation among Javanese speakers. The more exposures they've been exposed to, the better their pronunciation is supposed to be.

The second factor investigated was the interference of motivation. The reasons for the participants' learning English are various. Some of the participants are sure that English is their second option when entering university. Besides, there were many other reasons as well. Such as the desire to be as native as they can in English pronunciation and they study English to get a better job, career, and experience. This is related to the study by Wardani et al. [22]. The participants' motivation to learn English was high. This is because expecting themselves to be accepted in an English environment as well as experiences overseas. Finally, their personal ambition conflict with the requirement and desire to attain proper pronunciation. As a result, it is assumed that students master their pronunciation because they are highly motivated; nevertheless, due to a lack of practice English pronunciation, even if the motivation is high, it does not match their ability to enhance the pronunciation.

Due to the factor of high context culture (indirect communication), the participants reported various answers. Some of them said that they often use no verbal communication and use gestures in communication. According to Gao [10], high-context cultures place more value on non-verbal communication and less on verbal communication. This is in line with Saputri & and Saraswati [11] that high-context communication is communication that involves physical contact, however, there were other reasons as well. In agreement with Mardiyatul [12], the basic rules of high context culture are to use indirect communication and to use as few words as possible. In Indonesia, there is a general informal nature to communication. It is not considered polite or rude to act directly. Indonesian people will talk, "play" or prep talk beforehand with the hope the other person will understand the purpose intended. The others stated that they use emotions in communication. This is because high context is more intuitive, with more emphasis on personal relationships and social settings. According to Saputri & and Saraswati [11], high context uses more emotions and relationships, for the reasons listed above, Tegalgese pupils don't practice pronouncing words correctly in English, which leads to poor pronunciation of English words, particularly consonants.

Tegalnese Accent Interference with Pronouncing English Consonant s. The findings demonstrate that two individuals (10 %) of 20 experienced difficulties pronouncing the sound /b/ due to the influence of their Tegalnese accent. It should be pronounced as bilabial plosive, however Tegalnese students pronounce it as non-continuant. It is distinguished by (h) aspirated in the consonant /b/. Twelve of twenty participants (60 %) claimed that their Tegalnese accent interfered with their ability to pronounce the sound /d/ correctly. Purwaningsih [14] states that the consonant /d/ should be voiced as an alveolar plosive, however Tegalnese students pronounce it as an apico-dental non-continuant. It is distinguished by (h) aspirated in the consonant /d/.

Eighteen out of the twenty participants (90 %) stated that their Tegalnese accent makes it difficult for them to pronounce the sound /g/. Tegalnese students pronounce the consonant /g/ as dorso-velar non-continuant, despite the fact that it should be voiced as a velar plosive. Consonant /g/ is detected by (h) aspirated, while eleven individuals (55 %) reported frequently having trouble pronouncing consonant /dʒ/. Tegalnese students enunciate the medio-palatal non-continuant, whereas Purwaningsih [14] states that the consonant /dʒ/ should be heard as a voiced palato-alveolar affricative. The aspirated consonant /dʒ/ (h) serves as an identifier. Students articulate non-continuous apico-dental sounds. The aspirated consonant /d/ with the letter (h) indicates it.

Out of the twenty participants, two participants (10 %) stated that they frequently struggle with pronouncing / δ /. They are interfered by their Tegalnese accent. It should be pronounced as a voiced dental fricative, but students pronounce the apical-dental non-continuan. It is identified by (h) aspirated in consonant /ð/.

Conclusions. Tegalnese students of English Education struggled with pronouncing consonant sounds (/δ, d, t, v/). There are three obstacles that prevent Tegalnese from learning English pronunciation. They are exposure, incentive, and indirect communication of high context culture. These things are inextricably linked. The interference of the Tegalnese accent 'Ngapak' with English consonant pronunciation is difficult to eradicate, and it occasionally causes misunderstanding in classroom interactions. The researchers also discovered that the Tegalnese accent interfered with the pronunciation of English consonants. The accent interferes with the pronunciation of five consonants: /b/, /d/, /g/, /dʒ/, and /ð/.

To overcome their difficulties, students must be exposed to more pronunciation practice of not only English consonants but also English words on a daily basis. They must be able to read the phonetic symbols of English words, listen to and imitate English songs, watch English movies, and read English books. The English teachers hope present a new perspective in which pronunciation performance should be as crucial as English grammar. Teachers are encouraged to reduce the issues that hinder students' English pronunciation because pronunciation is such an important aspect of English speaking, future academics should perform research on how to improve Tegalnese students' English pronunciationn.

English teachers can utilize several pedagogical tactics for overcoming interference to avoid the inaccurate pronunciation. Phonological awareness exercises can be implemented in the learning process by involving students in activities that illustrate the differences between Tegalnese and English phonology. Teachers should provide students with Minimal Pair Drills, which involve practicing contrasting pairs of

words with only the target consonant sound (e.g., «pin» and «bin,» «sit» and «seed»). They are requested to observe their own pronunciation and compare it with the target sound.

Overarticulation activities will also urge learners to exaggerate their pronunciation of English consonant sounds in order to stress proper placement and articulation. Teachers can serve as role models for pupils by demonstrating clean and precise English consonant sounds. Creating conversational practice in the classroom allows students to practice their English pronunciation in real-world environment. Teachers may use technology-assisted learning by offering pronunciation apps and websites, use internet resources to provide additional practice and feedback, incorporating authentic English content to expose students to a diversity of accents and pronunciations. By addressing these specific areas of interference and employing effective pedagogical strategies, teachers can help Teginese learners overcome pronunciation challenges and achieve greater fluency in English.

References

1. *As Sabiq A.H.* Localized English for Ngapak Javanese Speakers as Language Instruction. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*. 2020. No. 4 (2). P. 85. <https://doi.org/10.29240/ef.v4i2.1818> (accessed June 23, 2023).
2. *Wardani N.A., Suwartono T.* Javanese Language Interference in the Pronunciation of English Phonemes. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature, and Linguistics*. 2019. No. 6 (2). Pp. 14–25. <https://doi.org/10.22219/celtic.v6i2.8589> (accessed July 22, 2023).
3. *Zuliyanti Z.* Perbandingan Fonetik Bahasa Indonesia dan Bahasa Jawa: Sebuah Amatan Awal. *Kode: Jurnal Bahasa*. 2021. No. 10 (4). Pp. 40–51. <https://doi.org/10.24114/kjb.v10i4.30731> (accessed July 22, 2023).
4. *Purwaningsih N.* The Influence of Javanese Accent Toward the Students' English Consonant Pronunciation at English Education Study Program. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*. 2020. No. 8 (1). Pp. 55–68. <https://journal.peradaban.ac.id/index.php/jdpbi/article/view/540> (accessed August 29, 2023).
5. *Trysnawati I., Mulyani S., Syam A.* Error Analysis on English Consonant Pronunciation Produced by The Fifth Semester Students of the English Education Department. *Tamaddun*. 2020. No. 19 (2). Pp. 118–131. <https://doi.org/10.33096/tamaddun.v19i2.77> (accessed July 22, 2023).
6. *Dewi R., Mujiyanto J., Sukrisno A.* The Influence of Brebes Javanese Dialect Toward Students Pronunciation of English Speech Sounds (A Case Study in Sman 1 Brebes). *1st English Language and Literature International Conference (ELLiC)*. 2017. Pp. 189–199. <https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLiC/article/view/2468/2492> (accessed July 24, 2023).
7. *Aurellia F.* Javanese and English Interference in Bahasa Indonesia on YouTube. *International Journal of Multilingualism*. 2021. No. 7 (1). Pp. 101–115.
8. *Ammar M.D., Hartono R., Angraini N.* English pronunciation problems analysis faced by English education students in the second semester at Indo Global Mandiri University. *Global Expert: Jurnal Bahasa Dan Sastra*. 2022. No. 10 (1). Pp. 1–7. <http://dx.doi.org/10.36982/jge.v10i1.2166> (accessed June 23, 2023).
9. *Anggraini I., Bhuana G.P.* The Use of Song in Learning Pronunciation. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*. 2022. No. 5 (2). P. 280. <https://doi.org/10.22460/project.v5i2.p280-283> (accessed June 23, 2023).
10. *Gao, Y.* (2019). *Differences and Strategies of High and Low Context Cultures from the Perspective of Burberry's Advertisement*. 309(Ismss), 317–320. <https://doi.org/10.2991/ismss-19.2019.68>
11. *Saputri, M. E., & Saraswati, G. T.* (2017). High-Low Context Communication in Business Communication of Indonesian. *Proceedings of the 3rd International Conference*

on *Transformation in Communications* 2017 (IcoTiC 2017), 150(ICoTiC 2017), 288–293. Retrieved from <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icoti-17/25902408>

12. *Mardiyatul*. (2016). *Pengaruh Budaya Tinggi terhadap Pembelajaran di Sekolah Menengah Pertama*. Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Retrieved from <http://etheses.uin-malang.ac.id/6082/1/14711019.PDF>

Information about the authors

Nahdatul Nabilla, Bachelor Student of English Education Department, Universitas Pancasakti Tegal, Indonesia. E-mail: nahdlatulnabilla07@gmail.com

Yoga Prihatin, Ph. D. Degree, Lecturer of English Education Department, Universitas Pancasakti Tegal, Indonesia. E-mail: yogaprihatin@upstegal.ac.id

Ihda Rosdiana, Master Degree, Lecturer of English Education Department, Universitas Pancasakti Tegal, Indonesia. E-mail: ihdarosdiana@gmail.com

Информация об авторах

Нахдатул Набилла, студент факультета английского языка Университета Панчасакти Тегал, Индонезия. E-mail: nahdlatulnabilla07@gmail.com

Йога Прихатин, степень доктора философии, преподаватель факультета английского языка в Университете Панчасакти Тегал, Индонезия. E-mail: yogaprihatin@upstegal.ac.id

Ихда Росдиана, степень магистра, преподаватель факультета английского языка в Университете Панчасакти Тегал, Индонезия. E-mail: ihdarosdiana@gmail.com

МОЛОДЕЖНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ КОНКУРСЫ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

© *В.В. Морозов*

Научный парк Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова

Российская Федерация, 119234, г. Москва, Ленинские горы, 1, стр. 75, 77

Поступила в редакцию 04.10.2024

Окончательный вариант 06.12.2024

■ Для цитирования: Морозов В.В. Молодежные технические конкурсы как элемент системы профориентации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 4. С. 37–50. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.3>

Аннотация. Вопросы профессионального выбора российских школьников в пользу технической специальности в современных условиях стоят особенно остро. В данной статье представляется научное исследование, целью которого является освещение элемента системы профориентации – молодежных технических конкурсов. Рассмотрение вопроса профессиональной ориентации школьников посредством технических конкурсов выполнялось с помощью методов теоретического анализа педагогической литературы, методического опыта конкурсной работы с молодежью и анализа актуальных конкурсных мероприятий за последний год. В ходе изучения проблемы обозначены вопросы, касающиеся карьерного выбора обучающихся в пользу технических специальностей, и приведены аргументы эффективности участия молодежи в конкурсах профессионального мастерства с целью выбора технических специальностей. Анализ опыта существующей работы по профориентации молодежи показывает успешное взаимодействие с профессиональными училищами, вузами и предприятиями через технические конкурсы.

Ключевые слова: технические конкурсы, конкурсное движение, профориентационная работа, профессиональное самоопределение.

YOUTH TECHNICAL COMPETITIONS AS AN ELEMENT OF THE CAREER GUIDANCE SYSTEM

© *V.V. Morozov*

Science Park of Moscow State University named after M.V. Lomonosov
1, Leninskie Gory, Building 75, 77, Moscow, 119234, Russian Federation

Original article submitted 04.10.2024

Revision submitted 06.12.2024

■ For citation: Morozov V.V. Youth technical competitions as an element of the career guidance system. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(4):37–50. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.3>

Abstract. The issues of professional choice in favor of a technical specialty are acute in the current situation with the Russian economy. This paper presents a scientific study aimed at identifying an element of the career guidance system – youth technical competitions. Consideration of the issue of vocational guidance of schoolchildren through technical competitions was carried out using methods of theoretical analysis of pedagogical literature, methodological experience of competitive work with young people and analysis of relevant competitive events over the past year. During the study of the problem, issues related to the career choice of students in favor of technical specialties are identified and arguments are given for the effectiveness of youth participation in professional skill competitions in order to choose technical specialties. An analysis of the experience of work on youth orientation shows successful interaction with vocational schools, universities and enterprises through technical competitions.

Keywords: technical contests, competitive movement, career guidance, professional self-determination.

Введение

В современном обществе наблюдается качественный скачок развития технологий и освоение новых горизонтов научно-технического познания. Государство целенаправленно поддерживает выбор выпускниками школ и вузов актуального для экономики страны технического направления. Подготовить высококвалифицированных специалистов – приоритет образования. Мировые тренды указывают на то, что в обозримом будущем большинство профессий так или иначе будут иметь техническую составляющую [1].

Принятие решения, определяющего дальнейшую судьбу школьника, – достаточно сложная задача, поэтому деятельность преподавателей должна быть сосредоточена на помощи старшеклассникам в определении и осознанном выборе будущей карьеры. В силу возрастных особенностей перед каждым подростком встают вопросы: «Кто я такой?», «Кем я стану?», «Как я этого добьюсь?». Ответы на них находят выражение в нравственных идеалах молодежи и их представлениях о жизни. Содержание дальнейшей деятельности подрастающего поколения формируется на основе мотива, потребности, интереса и идеологии [2, с. 100].

По данным Минтруда и других ведомств РФ, 50 % выпускников испытывают затруднения в выборе профессии. Большинство из них руководствуется не научными критериями отбора, а мнением взрослых (родителей, учителей). Старшеклассникам трудно соотнести свои реальные способности с потребностями рынка труда; кроме того, будущие студенты имеют поверхностные знания об интересующей их сфере деятельности и возможностях развития внутри отрасли. В то же время при проведении опроса студентов последнего курса подавляющее большинство обучающихся отмечают важность правильного выбора профессии [3, с. 565–566].

Согласно результатам исследования, проведенного Туманггором с соавторами [4], у 87,7 % студентов есть проблемы с работой. Студенты сообщали о том, что они не знают свои сильные стороны, достижения, которые могут помочь в их будущей работе [5, с. 288].

Профессиональное самоопределение является важнейшим аспектом трудовой жизни будущих квалифицированных специалистов. Для определения будущей профессии учащихся старших классов используются различные подходы, например профориентация, психологическое сопровождение, организация проектов, связанных с отраслевыми запросами государства, технические конкурсы, образовательные, профориентационные квесты [6]. Новые возможности раскрытия потенциала учащегося средней и старшей школы – профессиональные технические конкурсы, образовательные профильные олимпиады и проекты – позволяют сориентировать подрастающее поколение в выборе профессии [7].

К числу достоинств молодежного конкурного движения следует отнести то, что участники погружаются в реальные процессы внутри производства, изучают особенности работы отрасли, отдельных компаний. Такой опыт позволяет на раннем этапе становления профессиональных ориентиров понять, какие компетенции нужны для успешной карьеры. Посредством данной активности старшеклассники овладевают «мягкими» навыками, необходимыми для высококвалифицированного работника XXI века в любом деле.

Огромную важность в ходе профориентационной работы приобретает вопрос: «Как выстроить системный подход таким образом, чтобы школьники выбирали инженерно-технические специальности?». Первое и главное – необходимо поднять престиж данных профессий и обосновать востребованность в кадрах. Перед школой стоит немаловажная задача подготовки квалифицированных выпускников, которые смогут освоить трудную техническую профессию инженера, ученого, специальность в сфере программирования, it-технологий. Пропаганда среди молодежи технических достижений и ее участие в технических профессиональных конкурсах выполняет профориентационную и мотивирующую задачи [8].

Обзор литературы

В отечественных и зарубежных исследованиях десятилетиями продолжается поиск новых форматов для профориентационной работы.

В процессе исследования теоретического материала на тему мероприятий по развитию карьеры в школе выявились такие важные вопросы, как история развития профориентационных мероприятий, исследования по развитию карьерных мероприятий в российских школах и в мире.

В XX веке профориентация молодежи строилась по принципу помощи в профессиональном самоопределении. Как правило, школьники выбирали профессию и оставались работать по специальности до самой пенсии. В качестве карьерного ориентира использовались тесты, опросники, помогающие раскрыть таланты и предрасположенности молодых людей. Таким образом, раннее развитие карьеры состояло из стандартизированной помощи. В связи с расширением рынка труда и экономическим ростом государства стало уделяться внимание психологическому аспекту выбора профессии.

Дальнейшее определение профориентации претерпело изменения в связи с новым подходом. Ряд ученых, исследовавших психологическую сторону вопроса (Н.С. Пряжникова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова), выявили разные подходы к понятию «профессиональное самоопределение». Предложенный психологом Д. Сьюпером способ карьерного самоопределения исходя из психологической составляющей личности человека впоследствии имел основания для разработки ряда поведенческих и психоаналитических теорий, раскрывающих психологический аспект профессионального выбора. Стало понятно, что человек, который осознает себя и имеет адекватную самооценку, может приступить к достижению значимых целей, в том числе карьерному росту [9, с. 63]. Количество инструментов оценки карьеры резко возросло, что позволило расширить анализ карьерных предпочтений.

В настоящее время профориентационная работа помогает молодым людям выявлять и осваивать навыки, с помощью которых они могут быть более продуктивными в планировании и выборе работы, мобильными при переходе на другую работу и адаптивными [10].

Стоит отметить, что в развитых и развивающихся странах отличается подход к профориентации школьников. В странах с высоким уровнем дохода профориентационной деятельности уделяется особое внимание начиная с младшего школьного возраста. В раннем возрасте детей знакомят с разнообразием профессий, создавая возможности каждому выбрать свое дело,

удовлетворяющее потребности его личности. Таким образом, работа по профориентации в развитых странах отталкивается от личных интересов и увлечений ребенка, является продолжительной (на протяжении всего школьного периода формируется портфолио детей, в котором отражены их достижения), преемственной и непрерывной (отбор абитуриентов в профессиональные заведения ведется с учетом всех сведений о них).

В зарубежной системе образования в средних классах по программе «Отраслевые школьные проекты» изучается предмет «Технология». Данная дисциплина отличается от отечественного урока «Технология», так как имеются в виду технологии, которые имеют научное обоснование, дают представления учащимся о процессах проектирования, представляют возможность познакомиться с фундаментальными знаниями и концепциями технологий и инженерного дела, а также с границами использования технологий в обществе. В США используется термин «инжиниринг» (engineering). В широком понимании «инжиниринг» – это систематическое использование технологий для улучшения качества жизни человечества и применения новых возможностей в решении общественных проблем. Таким образом, учащиеся углубляются в научное познание, применяя свои знания на практике.

В немецкоязычных странах, таких как Швейцария, нет предмета «Технология» и опыта преподавания данной дисциплины. Тем не менее в учебной программе в области естественных наук изучаются современные изобретения в сфере геномной инженерии, электродвигателей и коммуникационных технологий [11].

В развивающихся странах профориентационная работа выстроена исходя из потребностей государства. В первую очередь рассматриваются специальности, поддерживающие экономику страны. Один из важных ориентиров – ситуация на рынке труда. Аналитика и прогнозирование сегодняшнего положения дел указывают на нехватку квалифицированных кадров с техническим образованием в высокотехнологичных отраслях экономики [12].

В Индонезии, по данным Центрального статистического бюро, фактически присутствует большой уровень безработицы. Власти решают эту проблему с помощью организованной профориентационной работы профессиональных технических заведений и средних школ. При этом задачей технических профессиональных училищ является подготовить выпускников школ в качестве потенциальных работников, проводя образовательные мероприятия в школах и инфраструктурных помещениях. Таким образом, профессиональные технические училища обеспечивают запросы государства кадрами в технических областях [13].

В процессе изучения профориентационной работы с молодежью в разных странах была обнаружена проблема, которая привела многих обучающихся к выбору неподходящей профессии. Эта проблема заключается в недостаточном количестве в школах специалистов, которые помогают детям определиться с карьерой, узнать об актуальных и востребованных специальностях, помочь развить необходимые индивидуальные навыки. Часто не происходит развития профессиональной жизни студента первого курса из-за множества факторов [14]. Исследователи Эль Мрабет Х. и Айт Мусса А. приводят данные работы Е. Бельской и др. (2016) с концепцией «Университетского интеллектуального консультирования по профориентации», которая направлена на

создание благоприятного подхода и гибкой системы для успешной адаптации первокурсников, способствуя личностному развитию студентов [15].

Государственная политика России в сфере подготовки кадров проводится в отношении молодежи разных возрастов. Наибольшее внимание уделяется подготовке детей к техническим профессиям начиная со средних классов. В средней школе создаются профильные классы: технические, инженерные, медиаклассы, медицинские и другие, где обучение нацелено на развитие профессиональных качеств и компетенций обучающихся. За последние годы профориентация расширилась на дошкольников и младших школьников путем привлечения детей к конкурсам профессионального мастерства с 6 лет.

Отечественные специалисты по профориентации сходятся во мнении, что современный школьник за свою профессиональную жизнь освоит несколько профессий. Эти профессии скорее всего будут связаны с техникой.

Проблема недостаточности количества специалистов по профориентации и помощи в профессиональном самоопределении решается в РФ содержанием технического образования молодого поколения. Во многих образовательных учреждениях обучение дополнено важным современным научно-техническим направлением – робототехникой. Робототехника широко используется на современных производственных площадках. Развитие и масштабирование данной отрасли является приоритетным направлением, оказывающим влияние на повседневную жизнь людей. Применение элементов робототехники в образовании решает профориентационные задачи. Робототехника позволяет выявить у обучающихся способности к техническому творчеству, что немаловажно в освоении будущей профессии и в науке. В московских школах активно внедряется дополнительное образование, ведется кружковая работа, в которой все чаще встречаются «Робототехника Лего», «Инженерная графика», «Робототехника в IT» и др. [16]. Значительную роль в развитии научно-технического творчества молодежи играют созданные центры молодежного инновационного творчества (ЦМИТы, Кванториумы, Точки роста и др.).

Также проблема недостаточности количества специалистов по профориентации и помощи в профессиональном самоопределении решается в РФ.

С целью формирования подготовленных и мотивированных будущих студентов технических специальностей проводится комплекс карьерных мероприятий с учениками школ. В ряде работ рассматривается конкурсное движение и тенденции во взаимодействии школьных, средних и высших профессиональных образовательных учебных заведений [17].

При изучении вопросов, связанных с профориентацией и карьерным сопровождением обучающихся, предлагается комплексный и системный подход в образовательных учреждениях, которые выступают в роли площадок для профессиональной ориентации учащихся. Одной из эффективных и активных форм работы является конкурсное движение [18].

Материалы и методы

В ходе изучения проблемы применялся метод теоретического анализа ряда всероссийских и московских технических конкурсных мероприятий для молодежи, использовалось обобщение общепедагогического опыта и наблюдение за тенденциями в развитии молодежных конкурсов.

Результаты исследования

Технические конкурсы в РФ организуются Минпросвещения России и подведомственными организациями, а также высшими учебными заведениями. Ниже представлены одни из крупнейших технических конкурсов в Москве и России за 2023/2024 год.

1. *Всероссийский конкурс научно-технического и инновационного творчества «ШУСТРИК» (Школьник, умеющий строить инновационные конструкции)* – конкурс по задачам от высокотехнологичных компаний для детей от 6 до 18, направленный на создание проектов с использованием современного оборудования.
2. *Международный конкурс детских инженерных команд* – целью данного конкурса является профориентация и распространение технического творчества среди молодежи до 18 лет, что способствует социальному и экономическому развитию страны и мира.
3. *Конкурс «Таланты XXI века»* – носит интегративный характер, так как предназначен для расширения и укрепления сотрудничества молодого поколения России и Беларуси; содействует развитию карьерного интереса в инженерном и техническом направлении [19].
4. *Детский хакатон в рамках Всероссийского фестиваля виртуальной и дополненной реальности VR/AR Fest* – суть конкурса состоит в создании мобильного приложения на время. Подростки имеют возможность познакомиться с технологиями, побыть в роли разработчика и тестировщика [18].
5. *Городской конкурс «Техностарт»* – технический конкурс для молодежи до 18 лет предлагает молодым людям примерить на себя компетенции, необходимые в программировании, мехатронике, и испытать технологии цифрового производства.
6. *«Школа будущего – 2024»* – конкурс проводится ГМЦ ДОгМ и московскими технопарками, приурочен к фестивалю «Образование. Наука. Производство». Техническая направленность конкурса дает молодежи возможность попробовать себя в техническом творчестве, освоить инженерно-конструкторские навыки, увидеть процесс высокотехнологичного производства.
7. *«Большие вызовы»* – Всероссийский конкурс для старшеклассников и студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью.
8. *Конкурс «Ученые будущего»* – российский технический конкурс для молодежи в области естествознания и инженерии, ставший международным.
9. *«Московские мастера»* – чемпионат профессионального мастерства, в котором принимают участие школьники и студенты колледжей по востребованным, современным компетенциям. Победители получают стажировку у работодателей.

На основе вышеизложенного можно отметить увеличение числа профессиональных конкурсов, помогающих продвигать технические специальности, актуальные и необходимые в данный момент и в ближайшем будущем. Но не стоит забывать, что для решения кадровых вопросов и эффективной профориентации все конкурсы должны иметь государственную значимость и поддержку [20].

Реализация запланированных конкурсов профессионального мастерства в области технического творчества способствует ранней профориентации учащихся школ. Методически верный подход к организации мероприятий позволяет передавать педагогам ценность идеи ранней профориентационной работы с детьми через вовлечение их в конкурсное движение технической направленности.

На основе результатов проведенного наблюдения и анализа конкурсов можно сделать следующие обобщения:

- в России насчитывается большое количество технических конкурсов;
- конкурсы предназначены для разных возрастов – от дошкольников до студентов;
- прослеживается профориентационная направленность конкурсов профессионального мастерства с техническим уклоном;
- принять участие в конкурсном движении может любой ребенок;
- для технических конкурсов создаются условия полного погружения в профессию, наблюдается соответствие стандартам профессионального образования;
- по мере участия обеспечено получение «мягких» и «твердых» навыков;
- наблюдается нацеленность конкурсов на работодателей;
- складывается преемственность образования.

Научно-технические конкурсы могут быть организованы как внутри отдельной организации, так и на региональном, федеральном или международном уровне. Они могут включать различные тематики и задания, связанные с научными и техническими областями [21].

Конкурсная работа проводится начиная с дошкольного и младшего школьного возраста. Государство активно спонсирует мероприятия и конкурсы ранней профориентации детей для вовлечения их в техническое творчество и развития технического мышления. Таким образом, конкурсные мероприятия рассчитаны на детей в возрасте от 6 лет и молодежь [1]. Они знакомят участников с новыми компетенциями технических профессий, представленных в содержании соревнований: 3д-моделирование, компьютерные игры, агроботы, биопротезирование, биохимические технологии, веб-технологии, видео-производство, водные технологии, изготовление прототипов, робототехника, инженерный дизайн и др.

В мировой практике технические конкурсы тоже имеют популярность в качестве формы профориентации. Одним из наиболее известных конкурсов является Regeneron International Science and Engineering Fair (Regeneron ISEF) – Всемирный смотр научных и инженерных достижений школьников. В Китае (Тайвань) проводится конкурс iSteam, который призван помочь государственным школам в сельской местности развить у учащихся способность к самостоятельному техническому творчеству, мотивировать их к изучению техники, инженерного дела, искусства и математики. Практическая ориентированность конкурса дает возможность дальнейшего сотрудничества с профессиональными учреждениями и работодателями [22].

Таким образом, роль конкурсов среди молодежи в целях продвижения технического профессионального образования высока. Основываясь на анализе технических конкурсов, можно отследить взаимосвязь между освоением

профессиональных навыков и профессиональной технической ориентацией школьников. Полученные знания и компетенции мотивируют обучающихся делать карьерный выбор в сторону ряда инженерно-технических специальностей, связанных с программированием, механикой, робототехникой, IT и высокотехнологичным производством. Опыт участия в технических конкурсах позитивно влияет на дальнейшее обучение и профессиональное самоопределение выпускников школ [23].

Анализ опыта существующей работы в школах по профориентации показывает успешное взаимодействие с профессиональными образовательными учреждениями, вузами и предприятиями через технические конкурсы. Каждая сторона процесса заинтересована в молодых людях, так как привлечение школьников по заказу технологичных предприятий способствует мотивации к обучению, непрерывности и преемственности образования, а также поддержке талантливых детей со способностями к техническому творчеству [24].

Перспективы конкурсов технической направленности как инструмента профориентации учащихся представляются в расширении взаимодействия школ с организациями среднего профессионального и высшего образования, а также активном привлечении успешных представителей разных секторов экономики, высокотехнологичных компаний, бизнес-сообществ с целью формирования у школьников навыков ведения бизнеса, предпринимательского мастерства, лидерского потенциала и нестандартного мышления, «мягких» и «твердых» навыков в профессии [25].

Группой ученых Оксфордского университета от Британской ассоциации образовательных исследований во главе с Maia было проведено исследование преимуществ развития профессионального мастерства, которое стало частью более масштабного проекта по развитию карьеры «Developing and Understanding Vocational Excellence» (Duvet). Исследование основано на 110 индивидуальных интервью с 39 участниками WorldSkills и их 71 партнером. В число партнеров входили 20 работодателей, 25 членов семьи, 14 преподавателей колледжей и университетов, семь менеджеров по обучению и пять профессионалов, которые выступали в качестве преподавателей колледжей. Эти ключевые сотрудники работали индивидуально и сообща, чтобы поддерживать конкурентов на протяжении всего их пути к профессиональному совершенству. Все участники, которых рассматривали, были членами команды в 2005, 2007, 2009 и 2011 годах в соревнованиях WorldSkills в Великобритании.

Результаты интервью показали, что участники стали более привлекательными для работодателей, получив профессиональные навыки. Конкурсы профессионального мастерства имеют высокий потенциал для повышения интереса к техническому образованию. Во-первых, молодые люди наблюдают успешный опыт карьеры специалистов и открывают для себя возможность стать такими же успешными. Во-вторых, участники конкурсов профессионального мастерства прослеживают экономические выгоды технических профессий, так как заработная плата в этой сфере выше, чем в среднем по рынку. В-третьих, повышается привлекательность профессий на основе наблюдения за успешными сотрудниками. Основываясь на проанализированных данных, ученые выявили, что технические конкурсы вносят огромный вклад в возрождение профессионального образования в стране [26].

Достоинства соревнований по профессиональному мастерству заключаются в том, что в них на первых этапах способен участвовать любой ученик, без критериев отбора. Этот факт позволяет большому количеству детей попробовать себя в техническом творчестве. Преподавательскому составу необходимо поощрять к этому большее количество учащихся, проводя мероприятия (конкурсы и соревнования) на школьном уровне. Профессиональные образовательные заведения должны устанавливать честные и прозрачные правила для отбора на следующий этап соревнований [27, с. 24].

Многочисленные исследования подтверждают необходимость создания условий для осознанного выбора профессии в раннем возрасте. Если не создать детям возможности получения профессиональных навыков как можно раньше, то они могут не справиться со своим будущим развитием в подростковом и старшем возрасте, а в дальнейшем – обеспечить себе карьерный рост и развитие в профессии [28, с. 241].

Обсуждение и заключение

Организация конкурсного движения – один из важных факторов привлечения молодежи к техническим специальностям. У подрастающего поколения формируются необходимые компетенции, потребность в техническом творчестве, реализации своих способностей и возможность быть конкурентоспособными в соревнованиях с участниками других регионов, школ, стран.

Полученные результаты исследования подтверждают, что молодежные технические конкурсы являются элементом системы профориентации. В профориентационную работу входит организация комплексных мероприятий, в которые встраивается конкурсное движение молодежи. В России проводится обширная конкурсная работа и существует множество активностей для создания интереса к техническому творчеству и техническим специальностям. При этом охвачена широкая аудитория детей – от раннего дошкольного возраста до совершеннолетия. Вместе с тем, как показывают результаты опросов подростков и студентов первых курсов, все еще остается актуальной проблема профессионального самоопределения. Остаются открытыми вопросы индивидуального сопровождения подростков для карьерной ориентации.

Список литературы

1. Буслова Н.С., Клименко Е.В. Опыт проведения ранней профориентации детей посредством вовлечения в техническое творчество // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 57–57.
2. Zaripova G.K. Future specialists – spiritual and professional education of secondary school students – a need for the development of our independent country. *Educational Research in Universal Sciences*. 2023. Vol. 2. No. 9. Pp. 97–105. ISSN: 2181-3515.
3. Qamaria R.S., Astuti F. Adopting a cognitive information processing approach to increase students' career maturity. *Cakrawala Pendidikan*. 2021. Vol. 40. No. 3. Pp. 593–603. DOI: 10.21831/cp.v40i3.30209.
4. Tumanggor H.R. The effectiveness of website-assisted career information services to improve the career planning of high school students in the city of Tarakan. 2019. *Journal of guidance and counseling Ar-Rahman*. 2019. Vol. 4. No. 1. Pp.11-17. DOI: <https://doi.org/10.31602/jbkr.v4i1.1348>.
5. Iswahyudi M.S. et al. Problems Faced By High School Students In Planning Career Further Study And Work. *Jurnal Konseling Pendidikan Islam*. 2023. Vol. 4. No. 2. Pp. 287–294. DOI: <https://doi.org/10.32806/jkpi.v4i2.8>.

6. *Radetskaya I.V. et al.* Educational quest as an innovative form of professional self-determination of the youth. *International journal of applied exercise physiology*. 2020. Vol. 9. No. 4. P. 186.
7. *Бабич Л.В., Мироненко Е.С.* Роль конкурсов научно-технического творчества в личностном развитии детей и молодежи // Вопросы территориального развития. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 2.
8. *Муравьев С.Е. и др.* Олимпиады школьников // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 126–130.
9. *Ndoye Upoalkpajor J.L.* Career guidance and its implications for students' career choices: The case of public senior high schools in Ghana. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2020. Vol. 33. No. 8. Pp. 62–69. DOI: <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i830251>.
10. *Chen M.Y.* The structure of school career development interventions: A review and research implication for Taiwanese comprehensive high school. *Structure*. 2021. Vol. 4. No. 1. Pp. 50–66.
11. *Smit R. et al.* Industry-school projects as an aim to foster secondary school students' interest in technology and engineering careers. *International Journal of Technology and Design Education*. 2021. Vol. 31. Pp. 61–79. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09538-0>.
12. *Прохоров А.В.* Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 2. – С. 319–328.
13. *Inderanata R.N., Sukardi T.* Investigation study of integrated vocational guidance on work readiness of mechanical engineering vocational school students. *Heliyon*. 2023. Vol. 9. No. 2. Pp. 1–12. DOI: [10.1016/j.heliyon.2023.e13333](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13333).
14. *Canzittu D.* A framework to think of school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022. Vol. 50. No. 2. Pp. 248–259. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619> (accessed July 21, 2023).
15. *El Mrabet H., Ait Moussa A.* IoT-school guidance: A holistic approach to vocational self-awareness & career path. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. No. 5. Pp. 5439–5456. DOI: [10.1007/s10639-021-10548-6](https://doi.org/10.1007/s10639-021-10548-6).
16. *Bocharova, J.Yu., Bagachuk, A.V., Safonova, M.V.* The role of educational results in designing a model of pedagogical internship in engineering and technology. *Social Science Journal*. 2020. Vol. 3. No. 45. Pp. 508–516. DOI: [10.32744/pse.2020.3.36](https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.36).
17. *Никонова Г.Н., Тимошенко С.А.* К вопросу о профориентации школьников в целях подготовки кадров для АПК // Уфимский гуманитарный научный форум. – 2023. – № 1. – С. 70–80. DOI: [10.47309/2713-2358_2023_1_70_80](https://doi.org/10.47309/2713-2358_2023_1_70_80).
18. *Иванова А.В., Нигматулина Л.В.* Научно-технический конкурс как средство профессионального самоопределения школьников // Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 03 ноября 2023 г. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации [и др.]: сост., науч. ред. Н.В. Абрамовских. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2023. – С. 22–23.
19. Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/talent_support/scientific_competitions/?ysclid=mljllije8s24129416 (дата обращения: 27.09.2024).
20. *Смирнов И.А., Автономова А.В.* Развитие проектной и исследовательской деятельности школьников и международные системы конкурсов и конференций в сфере научно-технического творчества юношества и молодежи // Наука и школа. – 2016. – № 5. – С. 117–125.
21. *Морозов В.В., Лобковская Н.И.* Вовлечение школьников в технологическое предпринимательство в Научном парке МГУ // Интерактивное образование. Информационно-публицистический образовательный журнал. – 2024. – № 2. – С.203–205
22. *Nguyen H.B.N. et al.* Relationship between students' hands-on making self-efficacy, perceived value, cooperative attitude and competition preparedness in joining an iSTEAM contest.

Research in Science & Technological Education. 2023. Vol. 41. No. 1. Pp. 251–270. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1895100> (accessed July 22, 2023).

23. Дурягина Н.Н. Конкурсно-олимпиадное движение ИСЭРТ РАН как форма реализации детского и молодежного творчества // Проблемы и перспективы развития научно-технологического пространства: материалы научной интернет-конференции, г. Вологда, 26–30 июня 2017 г. – Вологда: ФГБУН ВолНИЦ РАН, 2017. – С. 272–278.
24. Захарова А.Н., Троешестова Д.А., Ярдухин А.К. Взаимодействие вуза и школы в поддержке научно-исследовательской деятельности одаренных обучающихся как современное направление профориентационной работы // Человеческий капитал. – 2022. – № 1. – С. 79–89.
25. Скитева А.Ф., Бухарина С.В. Место финансовой грамотности в профориентации школьников на уровне основного общего образования (из опыта работы краевой инновационной площадки МАОУ гимназии № 82 г. Краснодара «Школа финансовой грамотности обучающихся») // Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя: материалы краевой научно-практической конференции. Краснодар, 26 июня 2024 г. – Краснодар: ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2024. – С. 32–35.
26. Chankseliani M., James Relly S., Laczik A. Overcoming Vocational Prejudice: How can Skills Competitions Improve the Attractiveness of Vocational Education and Training in the UK? *British Educational Research Journal*. 2016. Vol. 42. No. 4. Pp. 582–599. DOI: 10.1002/berj.3218.
27. Wang S., Peng F., Feng Z. The role of skills competitions in improving the practical ability of vocational college students. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2023. Vol. 7. No. 2. Pp. 23–28. DOI 10.26689/jcer.v7i2.4708.
28. Mordal S., Buland T., Mathiesen I.H. Career Guidance in Norwegian Primary Education: Developing the Power of Dreams and the Power of Judgement. *Career and career guidance in the Nordic countries*. Brill, 2020. Pp. 237–249.

References

1. Buslova N.S., Klimenko E.V. Opyt provedeniya ranney proforiyentatsii detey posredstvom вовлечения в техническое творчество [The experience of early career guidance for children through involvement in technical creativity]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 57.
2. Zaripova G.K. Future specialists – spiritual and professional education of secondary school students – a need for the development of our independent country. *Educational Research in Universal Sciences*. 2023. Vol. 2. No. 9. Pp. 97–105. ISSN: 2181-3515.
3. Qamaria R.S., Astuti F. Adopting a cognitive information processing approach to increase students' career maturity. *Cakrawala Pendidikan*. 2021. Vol. 40. No. 3. Pp. 593–603. DOI: 10.21831/cp.v40i3.30209.
4. Tumanggor H.R. The effectiveness of website-assisted career information services to improve the career planning of high school students in the city of Tarakan. 2019. *Journal of guidance and counseling Ar-Rahman*. 2019. Vol. 4. No. 1. Pp. 11-17. DOI: <https://doi.org/10.31602/jbkr.v4i1.1348>.
5. Iswahyudi M.S. et al. Problems Faced By High School Students In Planning Career Further Study And Work. *Jurnal Konseling Pendidikan Islam*. 2023. Vol. 4. No. 2. Pp. 287–294. DOI: <https://doi.org/10.32806/jkpi.v4i2.8>.
6. Radetskaya I.V. et al. Educational quest as an innovative form of professional self-determination of the youth. *International journal of applied exercise physiology*. 2020. Vol. 9. No. 4. P. 186.
7. Babich L.V., Mironenko E.S. Rol' konkursov nauchno-tehnicheskogo tvorchestva v lichnostnom razvitii detey i molodezhi [The role of scientific and technical creativity contests

- in the personal development of children and youth]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 2020. Vol. 8. No. 4. P. 2.
8. Murav'yev S.E. i dr. Olimpiady shkol'nikov [School Olympiads]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2017. No. 6. Pp. 126–130.
 9. Ndoye Upoalkpajor J.L. Career guidance and its implications for students' career choices: The case of public senior high schools in Ghana. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2020. Vol. 33. No. 8. Pp. 62–69. DOI: <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i830251>.
 10. Chen M.Y. The structure of school career development interventions: A review and research implication for Taiwanese comprehensive high school. *Structure*. 2021. Vol. 4. No. 1. Pp. 50–66.
 11. Smit R. et al. Industry-school projects as an aim to foster secondary school students' interest in technology and engineering careers. *International Journal of Technology and Design Education*. 2021. Vol. 31. Pp. 61–79. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09538-0>.
 12. Prokhorov A.V. Sovremennyye podkhody k professional'noy oriyentatsii shkol'nikov [Modern approaches to the professional orientation of schoolchildren]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 2022. Vol. 27. No. 2. Pp. 319–328.
 13. Inderanata R.N., Sukardi T. Investigation study of integrated vocational guidance on work readiness of mechanical engineering vocational school students. *Heliyon*. 2023. Vol. 9. No. 2. Pp. 1–12. DOI: [10.1016/j.heliyon.2023.e13333](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13333).
 14. Canzittu D. A framework to think of school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022. Vol. 50. No. 2. Pp. 248–259. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619> (accessed July 21, 2023).
 15. El Mrabet H., Ait Moussa A. IoT-school guidance: A holistic approach to vocational self-awareness & career path. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. No. 5. Pp. 5439–5456. DOI: [10.1007/s10639-021-10548-6](https://doi.org/10.1007/s10639-021-10548-6).
 16. Bocharova, J.Yu., Bagachuk, A.V., Safonova M.V. The role of educational results in designing a model of pedagogical internship in engineering and technology. *Social Science Journal*. 2020. Vol. 3. No. 45. Pp. 508–516. DOI: [10.32744/pse.2020.3.36](https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.36).
 17. Nikonova G.N., Timoshenko S.A. K voprosu o proforiyentatsii shkol'nikov v tselyakh podgotovki kadrov dlya APK [On the issue of vocational guidance for schoolchildren in order to train personnel for the agro-industrial complex]. *Ufimskiy humanitarnyy nauchnyy forum*. 2023. No. 1. Pp. 70–80. DOI: [10.47309/2713-2358_2023_1_70_80](https://doi.org/10.47309/2713-2358_2023_1_70_80).
 18. Ivanova A.V., Nigmatulina L.V. Nauchno-tehnicheskyy konkurs kak sredstvo professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov [Scientific and technical competition as a means of professional self-determination of schoolchildren]. *Professional'noye samoopredeleniye shkol'nikov: opyt, traditsii i innovatsii: materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem), 03 noyabrya 2023 g. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii [i dr.]: sost., nauch. red. N.V. Abramovskikh* [Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation), November 03, 2023, «Professional self-determination of schoolchildren: experience, traditions and innovations», Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (et al.)] Surgut: Surgutskiy gos. ped. un-t, 2023. Pp. 22–23.
 19. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation]. https://edu.gov.ru/activity/main_activities/talent_support/scientific_competitions/?ysclid=m1jljje8s24129416 (accessed September 27, 2024).
 20. Smirnov I.A., Avtonomova A.V. Razvitiye proyektnoy i issledovatel'skoy deyatel'nosti shkol'nikov i mezhdunarodnyye sistemy konkursov i konferentsiy v sfere nauchno-tehnicheskogo tvorchestva yunoshstva i molodezhi [Development of project and research activities of schoolchildren and international systems of competitions and conferences in the field of scientific and technical creativity of youth and youth]. *Nauka i shkola*. 2016. No. 5. Pp. 117–125.
 21. Morozov V.V., Lobkovskaya N.I. Vovlecheniye shkol'nikov v tekhnologicheskoye predprinimatel'stvo v Nauchnom parke MGU [Involving schoolchildren in technological

- entrepreneurship at the Moscow State University Science Park]. *Interaktivnoye obrazovaniye. Informatsionno-publitsisticheskiy obrazovatel'nyy zhurnal*. 2024. No. 2. pp.1-5.
22. Nguyen H.B.N. et al. Relationship between students' hands-on making self-efficacy, perceived value, cooperative attitude and competition preparedness in joining an iSTEAM contest. *Research in Science & Technological Education*. 2023. Vol. 41. No. 1. Pp. 251–270. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1895100> (accessed July 22, 2023).
23. Duryagina N.N. Konkursno-olimpiadnoye dvizheniye ISERT RAN kak forma realizatsii detskogo i molodezhnogo tvorchestva [The ISERT RAS Competition and Olympiad movement as a form of realization of children's and youth creativity]. *Problemy i perspektivy razvitiya nauchno-tekhnologicheskogo prostranstva: materialy nauchnoy internet-konferentsii, g. Vologda, 26–30 iyunya 2017 g.* [Materials of the scientific Internet conference, Vologda, June 26–30, 2017 «The ISERT RAS Competitive Olympiad movement as a form of realization of children's and youth creativity»]. Vologda: FGBUN VolNTs RAN, 2017. Pp. 272–278.
24. Zakharova A.N., Troyeshestova D.A., Yardukhin A.K. Vzaimodeystviye vuza i shkoly v podderzhke nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti odarenykh obuchayushchikhsya kak sovremennoye napravleniye proforiyatsionnoy raboty [The interaction of the university and the school in supporting the research activities of gifted students as a modern direction of career guidance]. *Chelovecheskiy kapital*. 2022. No. 1. Pp. 79–89.
25. Skiteva A.F., Bukharina S.V. Mesto finansovoy gramotnosti v proforiyatsii shkol'nikov na urovne osnovnogo obshchego obrazovaniya (iz opyta raboty krayevoy innovatsionnoy ploshchadki MAOU gimnazii No. 82 g. Krasnodara «Shkola finansovoy gramotnosti obuchayushchikhsya») [The place of financial literacy in the vocational guidance of schoolchildren at the level of basic general education (From the experience of the regional innovation platform of the MAOU gymnasium No. 82 in Krasnodar «School of financial literacy of students»)]. *Nauchno-metodicheskoye soprovozhdeniye regional'noy innovatsionnoy setevoy infrastruktury, obespechivayushchey nepreryvnyy rost professional'nogo masterstva uchitelya: materialy krayevoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Krasnodar, 26 iyunya 2024 g.* [Scientific and methodological support of the regional innovative network infrastructure that ensures the continuous growth of professional skills of teachers: materials of the regional scientific and practical conference Krasnodar, June 26, 2024 «The place of financial literacy in vocational guidance of schoolchildren at the level of basic general education (From the experience of the regional innovation platform of the MAOU gymnasium No. 82 of Krasnodar «School of financial literacy of students»)]. Krasnodar: GBOU DPO «Institut razvitiya obrazovaniya» Krasnodarskogo kraya, 2024. Pp. 32–35.
26. Chankseliani M., James Relly S., Laczik A. Overcoming Vocational Prejudice: How can Skills Competitions Improve the Attractiveness of Vocational Education and Training in the UK? *British Educational Research Journal*. 2016. Vol. 42. No. 4. Pp. 582–599. DOI: 10.1002/berj.3218.
27. Wang S., Peng F., Feng Z. The role of skills competitions in improving the practical ability of vocational college students. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2023. Vol. 7. No. 2. Pp. 23–28. DOI 10.26689/jcer.v7i2.4708.
28. Mordal S., Buland T., Mathiesen I.H. Career Guidance in Norwegian Primary Education: Developing the Power of Dreams and the Power of Judgement. *Career and career guidance in the Nordic countries*. Brill, 2020. Pp. 237–249.

Информация об авторе

Виталий Валерьевич Морозов, заместитель директора ООО «Научный парк Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова», Москва, Российская Федерация.
E-mail: morozovvitaliy@gmail.com

Information about the author

Vitaliy V. Morozov, Deputy Director of LLC «Science Park of Moscow State University named after M.V. Lomonosov», Moscow, Russian Federation. Email: morozovvitaliy@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ: ЗА И ПРОТИВ

© *К.Н. Антонова, Н.Э. Горохова, В.А. Маевская*

Санкт-Петербургский государственный экономический университет
Российская Федерация, 191023, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 21

Поступила в редакцию 12.10.2024

Окончательный вариант 10.12.2024

■ Для цитирования: Антонова К.Н., Горохова Н.Э., Маевская В.А. Современный учебник глазами студентов: за и против // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 51–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.4>

Аннотация. Актуальность проведенного исследования объясняется несовершенством имеющихся учебных материалов и необходимостью создания современного учебника по английскому языку для студентов экономического университета. В основу статьи положены результаты эксперимента по исследованию мнений студентов неязыкового вуза о базовом учебнике английского языка, послужившие основой для выводов по вопросу его создания. Анализируются вопросы, связанные с необходимостью изучения эффективности современного учебника английского языка, с учетом видения этой проблемы самими студентами. Рассматриваются требования к современному учебнику английского языка в неязыковом вузе в соответствии с возникшими изменениями в продолжительности курса по дисциплине (3–4 семестра), количестве часов аудиторной и самостоятельной работы. Основная цель исследования состоит в выявлении потребностей современных студентов в изучении иностранного языка, их интереса и мотивации к использованию базового учебника английского языка. Представлены вопросы анкеты, на основе которой изучался весь спектр мнений студентов о структуре, содержании, отборе и эффективности упражнений и заданий в учебнике. Описаны методы проведения исследования для сбора сведений от респондентов – студентов 1–2-х курсов. Дан анализ результатов группового опроса студентов и индивидуальных бесед с ними. Сделаны выводы о возможных подходах к созданию оптимального учебника, выступающего средством решения конкретных задач и методических проблем. Даются рекомендации к подбору текстов, разработке заданий и упражнений, согласованных с новыми возможностями, предоставляемыми современной наукой и технологиями. Материал статьи будет интересен преподавателям, аспирантам и всем, кого волнуют проблемы иноязычного образования в современном неязыковом вузе.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, анкета, учебник, тексты, интерес, мотивация.

Благодарности: выражаем искреннюю благодарность рецензентам журнала за внимательное прочтение нашей статьи, анализ, ценные замечания и рекомендации. Авторы также признательны студентам СПбГЭУ, принявшим участие в исследовании.

MODERN TEXTBOOK IN THE EYES OF STUDENTS: PROS AND CONS

© *K.N. Antonova, N.E. Gorokhova, V.A. Mayevskaya*

Saint Petersburg State University of Economics
21, Sadovaya st., St. Petersburg, 191023, Russian Federation

Original article submitted 12.10.2024

Revision submitted 10.12.2024

■ For citation: Antonova K.N., Gorokhova N.E., Mayevskaya V.A. Modern textbook in the eyes of students: pros and cons. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences.* 2024; 21 (4):51–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.4>

Abstract. The relevance of the research is explained by the need to create an English language textbook for undergraduates of the university of economics. The paper is based on the results of an experiment to study the views of non-linguistic university students about a basic English textbook. The paper analyzes the problems on the necessity to study the effectiveness of a textbook, taking into account students' own vision. The requirements for a modern language textbook in a non-linguistic university are considered due to the changes in the course duration (3–4 semesters), the number of hours of classroom and independent work. The main goal of the study is to identify the motives of modern students in learning a foreign language, their interest and motivation to use a basic English textbook. Some parts of the questionnaire are presented, on the basis of which the entire range of student opinions about the structure, content, selection and effectiveness of exercises and assignments in the textbook was studied. Methods for conducting research to collect information from respondents – 1st and 2nd year students – are described. The result analysis of a group survey of students and individual conversations with them is given. Conclusions are made on possible approaches to creating an optimal textbook that serves as a means of solving methodological problems. Recommendations are given for text, tasks and exercises selection complying with the new opportunities provided by modern science and technology. The material in the paper is for teachers, postgraduates and anyone who is interested in issues of foreign language education in a modern non-linguistic university.

Keywords: foreign language, non-linguistic university, questionnaire, textbook, texts, interest, motivation.

Acknowledgements: We are sincerely grateful to the reviewers of the Journal for their careful reading of the paper, analysis, valuable comments and recommendations. The authors also give thanks to the students of St. Petersburg State University of Economics who took part in the study.

Введение

Слово «учебник» ассоциируется в нашем сознании как основное средство обучения, как руководство в работе обучающего в системе образования, на различных её уровнях, а также для самостоятельного обучения.

Создание учебника всегда было делом энтузиастов и творческих личностей, которые посвящали себя кропотливой работе по созданию базы для обучения теоретическим и практическим навыкам обучающихся. История создания учебника английского языка в России уходит в XVIII век. Первый учебник был написан в 1766 году Михаилом Пермским – «Практическая английская грамматика», спустя несколько лет, в 1772 году Василием Кряжевым были созданы «Руководство к английскому языку» и «Английская грамматика с прибавлением разговоров». В 1808 году Михаилом Паренаго была сделана попытка подготовить учебник для различных уровней: издается учебник «Начало английских разговоров, с обычными и легкими разговорами, коим предшествует приличный словарь» в двух частях. В 1822 году опубликован разговорник И.Ф. Вегелина «Новые английские и российские разговоры». Приведенные примеры свидетельствуют о попытках авторов воплотить и реализовать в учебниках насущные задачи времени и общества, сообразуясь с моделью человека того времени и учитывая необходимые цели. Учебники постоянно меняются и совершенствуются в поисках наиболее эффективных приемов и методов преподавания, учитывающих образ мышления студентов, а также культурный и экономический контекст. Учебник иностранного языка для вуза был и остается важным ресурсом обучения и воспитания будущих специалистов, открывая для них возможности и перспективы современного рынка труда.

Действительно, значение качественного учебника по иностранному языку в вузе трудно переоценить. Эта статья явилась результатом научно-практической деятельности авторов на пути к решению проблемы, связанной с подготовкой базового учебника по английскому языку. Мы получили отклик от студентов неязыковых направлений подготовки, заинтересованных в участии в эксперименте и принятии совместных решений.

Особенностью настоящего времени являются социально-экономические изменения, которые обозначили новые приоритеты и повлекли за собой необходимость пересмотра образовательных и, как следствие, рабочих программ по дисциплинам гуманитарного профиля в экономическом вузе [1]. В сегодняшней реальности преподаватели иностранного языка непрофильных вузов столкнулись с очевидным фактом значительного сокращения курсов «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», что, естественно, сказывается на статусе, который дисциплина занимает в системе подготовки в высшей школе, и той гуманизирующей роли, которую этот учебный предмет играет в подготовке будущих специалистов экономики России. Достаточно обратить внимание на данные графической кривой использования английского языка в вузах, отражающей объем учебных часов, – от периода бума, сопровождавшего английский язык в 90-е годы (10 учебных семестров), 3 года обучения (6 учебных семестров) в 2012–2022 гг. и до 1,5–2 лет (3–4 учебных семестра) в последний 2023–2024 учебный год, – чтобы убедиться в демонстративном сокращении аудиторных часов. Так, учебный курс «Иностранный язык» сокращен с 64 до 48 академических часов в учебном семестре, а его

продолжительность – до четырех или трех семестров на разных специальностях. Во многих неязыковых вузах пересмотрен вектор развития иностранного языка как инструмента, консолидирующего образовательный процесс, в сторону уменьшения его активного влияния на общее развитие и приобретение обучающимися общекультурных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности специалистов. Изменение количественного состава языковых групп в аспекте повышения наполняемости групп (от 15 до 20 студентов в одной языковой подгруппе) неблагоприятно сказывается на возможности развития речевой практики студентов: простой подсчет показывает, что на каждого студента в таких группах приходится 4–5 минут времени учебного занятия. В монографии [2] авторы отмечали, что смешанные группы высокой наполняемости – тенденция последнего десятилетия, затрудняющая или совсем исключающая индивидуализацию обучения иностранному языку, необходимую при изучении английского языка как языка непосредственного общения между преподавателем и студентом или между студентами.

Необходимо отметить, что мотивация большинства студентов в экономическом вузе к изучению английского языка очень низка, хотя организация учебного процесса на аудиторных и внеаудиторных занятиях включает современные учебные пособия с аутентичными текстами, предлагающими разнообразные упражнения, проектные виды заданий, дискуссии, аудио- и видеофрагменты. Опыт и практика работы с современными студентами показывают, что число студентов, работающих с текстами в рамках предложенных тем с нежеланием (58%), значительно превышает число студентов, проявляющих к ним интерес (40%). Опросы и собеседования со студентами показывают, что в основе снижения мотивации к обучению лежат несколько факторов:

1. Низкий уровень знаний, полученных в школе, что значительно сужает диапазон выбора профессии по желанию самого студента.
2. Низкий уровень осведомленности абитуриентов о будущих профессиях.
3. Фактор социальной незащищенности многих специальностей (низкая зарплата, трудный рабочий график, отсутствие карьерного роста и пр.).

Большую роль в этом отношении играют и несовершенства современных учебников, ориентированных на профессию, о которой студенты плохо осведомлены: фрагментарность и разрозненность представленной информации, не дающей основы для глубокого понимания профессиональных проблем, обилие сложной профессиональной лексики и сложных структурных элементов профессионального текста. Однако самым главным недостатком учебников и учебных пособий является, на наш взгляд, ориентация на среднего обучающегося, что продиктовано необходимостью работать в разноуровневых смешанных группах. Отсутствие учебников, адаптированных к различным уровням знаний студентов, априори делает невозможной качественную подготовку студентов, так как продвинутые студенты недополучают необходимый объем знаний, а слабоуспевающие не справляются с трудностями материала, не соответствующего их уровню подготовки.

Создание современного учебника английского языка является сложнейшей задачей, поскольку если традиционный учебник был, пожалуй, единственным источником получения знаний и умений, то учебник для современных студентов перестает быть таковым в эпоху цифровизации, равно как и преподаватель

перестает быть единственным носителем и медиатором знаний и умений. Наличие интернета под рукой снижает зависимость знаний студента от учебника и преподавателя: если в учебнике все сложно, неинтересно, объемно, то всегда можно найти подходящий для каждого индивидуума материал для обучения с большей эффективностью.

Методология создания нового учебника базируется на принципах, способствующих разработке качественного и актуального учебного материала, и состоит из целого ряда этапов. Они включают анализ потребностей современных студентов в имеющихся дидактических ресурсах, создание плана и структуры учебника, подбор актуального контента, разработку заданий и упражнений, а также контроль эффективности и степени адаптации учебного материала на основе обратной связи от студентов и преподавателей. Портрет современного студента, выросшего в цифровую эпоху, представлен его способностью использовать современные интерактивные и мультимедийные технологии, облегчающие обучение, и, как следствие, предпочтением интересного для него материала, который одновременно будет полезным, актуальным и применимым на практике. К такому выводу авторы статьи пришли на основе анализа современных взглядов на учебник целого ряда ученых и практиков.

Обзор литературы

Методисты и преподаватели традиционно считают учебник важным средством организации обучения иностранному языку, определяющим конечный результат всего учебного процесса. В лингводидактическом словаре учебник определяется как «основное средство обучения, руководство в работе обучающего и обучаемых». Он «содержит материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности» [3, с. 364]. Основные характеристики вузовского учебника были определены в работах ученых и практиков И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, И.П. Павлова, Е.И. Пассова, Е.Б. Ястребовой и др.

Профессор И.А. Зимняя [4] отмечает, что в задачу преподавателя входит определение «учебной номенклатуры», а также указывает на важность встречи с изучаемым материалом: отношение, которое он вызывает у обучающихся, будет влиять на успешность и прочность его усвоения [4, с. 97]. В свою очередь, рассматривая роль традиционного учебника, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, И.Я. Лернер подчеркивают, что он должен включать образовательный контент, отражающий аппарат для усвоения. При этом добавляют, что учебник представляет собой «конечный проект обучения, определяющий основные характеристики сценария урока или темы» [5, с. 306].

Э.Г. Азимов утверждает, что современный учебник в условиях компьютеризации отличается от традиционного тем, что включает деятельность и преподавателя, и обучающегося [6, с. 183], – тем самым подчеркивая ответственность обеих сторон в учебном процессе. Им же выделена мысль о том, что современное общество должно создавать условия для реализации «практико-ориентированных задач» обучения: только усвоение учебного материала не является гарантией успешного применения полученных знаний в реальных условиях на практике. К этому мнению следует лишь добавить, что работа студента с учебником с целью получения необходимых знаний и выработки определенных

навыков должна быть ориентирована на активное решение практических задач, связанных с его профессиональной деятельностью. Однако на практике учебник для среднего уровня, использующийся в смешанных (разноуровневых) группах, не предполагает активную учебную деятельность студентов, имеющих способности как выше среднего, так и ниже среднего, что является основной причиной замедленного развития у одного типа студентов и недополучения необходимого уровня знаний – у другого.

Развивая вышеприведенную идею, Е.Н. Соловова и Г.С. Трофимова [7, 8] утверждают, что учебник является основой взаимодействия преподавателя и студентов. Уточним эту мысль, подчеркнув, что эффективное взаимодействие на основе учебника между преподавателем и студентами возможно лишь при правильном балансе между методико-педагогическим воздействием преподавателя и профессиональными и социокультурными интересами студента. На практике это означает ясность и понятность, доступность, практическую направленность изложенного в учебнике материала и желание использовать этот материал студентами в своих целях. В таком случае учебник действительно может содействовать активизации мыслительной деятельности обучаемых, индивидуализации, высокому темпу обучения и самоуправлению процессом обучения.

Важные вопросы, касающиеся проблем инновационного учебника иностранного языка, поднимаются в статье Е.Б. Ястребовой [9, с. 166–185]: быстрое устаревание учебных материалов, недостаточная готовность педагогических кадров к инновациям, ограниченная степень самостоятельности студента. К вышеозначенным вопросам можно добавить высокие требования к опубликованию учебника и его апробации, сложности технической работы, а также коллективной работы над учебно-методическим материалом и проведения педагогического эксперимента, необходимого для реализации поставленных авторами задач и выявления потребностей самих обучающихся в новом учебнике. Разработкой стратегий образовательного процесса и внедрением новых методов и технологий предъявления обучающего материала занимаются исследователи Н.В. Агеенко, А.А. Рыбкина [10]; Christine Nuttall, David Marsh [11, 12]. Учебные материалы для профессионально ориентированного обучения находятся в центре внимания профессора П.В. Сысоева [13], С.Ю. Тюриной [14].

Одним из важных факторов, влияющих на мотивацию преподавателей к созданию инновационного учебника, является фактор времени, которого всегда недостаточно и который неадекватно оценивается в индивидуальных планах преподавателя (ИПП). Количество планируемых часов на разработку учебника не восполняет временные затраты фактического времени. Материальное поощрение, выделяемое учебным заведением за этот вид интеллектуальной деятельности преподавателя, также не может способствовать большой его заинтересованности, так как не вполне соответствует затрачиваемым усилиям. Решение этой проблемы нам видится в двух плоскостях.

Первое – повышение значимости подготовки учебника в ИПП за счет сокращения часов на другие виды методико-педагогической деятельности. Подготовка учебника – серьезный интеллектуальный труд, требующий максимального сосредоточения, «проживания» каждой строки. Многозадачность и многоаспектность деятельности преподавателя представляют собой серьезную преграду

творческому настрою и качеству создаваемого интеллектуального продукта. Общеизвестно, что значительное количество учебников, появляющихся ежегодно, страдают отсутствием новизны, коммуникативности, изобилуют упражнениями на перевод, содержат неточности и ошибки. Это результат спешки, отсутствия необходимого времени на обсуждение материала учебника со студентами, на взгляд со стороны, на исправление допущенных ошибок.

Второе – создание учебных материалов на конкурсной основе: на кафедре объявляется о создании учебника по определенной специальности, направлению подготовки, со специальной задачей, и в работе участвуют все желающие, отстаивающие свое видение и формат учебника. Коллективный подход при создании нового учебника особенно эффективен и необходим как залог и гарантия высокого профессионализма и опыта работы с необходимыми материалами и источниками. Кроме всего прочего, повышается уровень самокритичности, анализа и контроля по мере продвижения работы над учебником.

Интересной в этой связи представляется точка зрения Э.Г. Крылова о развитии коммуникативного интереса в профессиональной области на основе интеграции обучения инженерным дисциплинам и иностранному языку [15, с. 126–129]. Идея автора об интегрировании иностранного языка в профессиональную систему вполне оправдывает себя на более поздних этапах обучения – в магистратуре и аспирантуре, когда обучающиеся знакомы с основами своей профессии, проходили практику, но на младшей ступени – при обучении на бакалавриате – эта идея представляется нам менее рациональной.

В продолжение этой мысли П.В. Борисова [16], рассматривая принципы отбора материалов при разработке учебного пособия для студентов технического вуза, предлагает разнообразные варианты упражнений с лексикой в рамках одной главы, включающей несколько текстов с использованием до 300 терминов по специальности. Кажется спорной мысль П.В. Борисовой о необходимости работы с большим объемом новой лексики и терминологии. Наше мнение основано на том, что учебник английского языка не должен представлять собой копию учебника по специальности на иностранном языке. Учебник по специальности является основным источником знаний для обучающихся, в то время как учебник иностранного языка должен быть, с нашей точки зрения, источником современной, интересной для обучающихся информации, связанной с их будущей профессиональной деятельностью. Цели у этих учебников разные: цель первого заключается в развитии и углублении знаний в профессиональной области, цель второго – использование этой информации для формирования навыков общения: умения передавать содержание информации, интерпретировать эту информацию, задавать и отвечать на вопросы и прочее. Коммуникативность – основа учебника иностранного языка – определена его миссией и основными задачами: здесь важнее не глубина отраженной в учебнике информации, а умение студента пользоваться ею, выражать свое мнение по поводу этой информации, оценивать ее, критически мыслить. Вместе с тем хотелось бы отметить, что индивидуализированный подход в процессе обучения иностранному языку позволяет использовать более сложную профессиональную информацию (отчеты, графики, новейшие сведения по методам, технологиям, применяющимся в профессиональной деятельности) для более продвинутых в своих знаниях студентов.

Материалы и методы

Проверка эффективности реализации авторских теоретических разработок в реальном образовательном процессе с учетом видения этой проблемы самими студентами проводилась в экспериментальных и контрольной группах студентов 1–2-х курсов (по специальности 38.05.02 «Таможенное дело» и направлениям подготовки 38.03.06 «Торговое дело», 40.03.01 «Юриспруденция» Санкт-Петербургского государственного экономического университета). В процессе исследования с целью получения результатов экспериментального обучения авторы применяли следующие методы: теоретические (анализ, сравнение, обобщение) и эмпирические (включенное наблюдение, опрос). Преобладание эмпирических методов объясняется тем, что они наилучшим образом способствовали проверке успешности обучения. Конструктивный анализ применения данных методов требует определения содержания каждого из них отдельно. Однако нам представляется целесообразным опустить описание теоретических методов и прокомментировать несколько эмпирических, наиболее существенных для этой работы.

Опрос как метод исследования применялся в письменной форме (анкетирование) и устной (интервьюирование). Надежность сведений, получаемых посредством анкеты и интервью, оценивалась в пилотажных испытаниях. Для данного исследования авторами была специально разработана анкета «Учебник глазами студента» с целью определения структуры и желаемого содержания учебника по английскому языку нового поколения, а также оценки качества работы по учебникам, уже используемым на практических занятиях. Мы обратились к студентам с просьбой высказать свою точку зрения на то, каким они представляют себе хороший, по-настоящему эффективный учебник английского языка. Анкета включала список из 10 пунктов-суждений с возможными вариантами ответов на каждый из них согласно видам задач, которые решает учебник. Испытуемому необходимо было внимательно прочитать и выбрать из всего перечня наиболее значимые для него ответы. При обработке результатов определялась частота упоминания ответов-утверждений по всей обследуемой выборке. Данные были занесены в специальную форму, где на их основании было определено ранговое место показателей в выборочной совокупности.

В качестве примера приведем несколько вопросов анкеты:

1. Поделитесь своим пониманием: какие интерактивные элементы и цифровые ресурсы должны быть включены в учебник, чтобы сделать процесс обучения более привлекательным и эффективным? – аудио- и видеоматериалы; голосовые и видеосообщения; упражнения и тесты с проверкой ответов, что помогает студентам быстро оценивать свои знания и корректировать ошибки; социальные сети и форумы; мобильное приложение для доступа к учебнику и дополнительным материалам.
2. Какой учебник вы бы назвали HAPPY ENGLISH? – содержащий много текстов, вызывающих у вас интерес и желание читать; содержащий отрывки из художественной литературы; учебник с текстами, связанными с вашей профессией, и четкими грамматическими правилами с примерами; разноуровневый, включающий короткие фабульные тексты.

Были включены вопросы, касающиеся основных тем и аспектов, связанных с профессиональной деятельностью, для удовлетворения потребности

в знаниях о ней. Анкета содержала вопрос относительно понимания того, как учебник английского языка может помочь студентам развивать навыки говорения, аудирования, чтения и письма на английском языке. Нам также было интересно узнать критерии оценки и проверки знаний, которые, на взгляд студента, должны быть включены в учебник, чтобы обеспечить объективную и всестороннюю оценку успеваемости.

В процессе обучения студентам предлагалось написать краткое резюме (4–5 строк), сформулировав в свободной форме личное мнение об учебниках английского языка и предложив свои идеи.

Во время беседы участники эксперимента на основании собственного опыта делали заключение о том, как учебник английского языка может стимулировать самостоятельное обучение и развитие критического мышления. Студенты высказали свою позицию по отношению к тому, что не понравилось в учебнике, по которому они занимались, а также дали оценку качеству работы с предлагаемыми материалами.

Авторы статьи применили метод психологического исследования с использованием незаконченных предложений, предлагая испытуемым закончить фразу «Мой идеальный учебник – это...» одним или несколькими словами.

Результаты исследования

Результатом нашего интерактивного общения со студентами неязыковых направлений подготовки о форме и содержании базового учебника английского языка явилась предоставленная студентами информация, основанная на личных предпочтениях и опыте, которую мы смогли использовать в своем исследовании в качестве основы для создания базового учебника. Один из вопросов анкеты касался оценки качества полученных знаний по учебникам и учебным пособиям, используемым преподавателями при обучении. Ответы ранжированы по двум группам (табл. 1) в соответствии с отрицательными и положительными оценками, данными студентами.

Таблица 1

Мнения студентов о качестве полученных знаний и навыков

+	–
– узнал много интересных фактов из текстов;	– полученными знаниями не удовлетворен: умею читать и переводить, но не могу высказываться;
– научился понимать прочитанное;	– не понравились очень большие тексты и большое количество вопросов к ним, много определений для запоминания, трудно пересказывать большой текст;
– научился составлять вопросы и отвечать на них;	– много незнакомых слов;
– научился применять грамматические правила на практике;	– трудные грамматические упражнения;
– понравились интересные задания с примерами выполнения	– нет образцов, по которым следует выполнять задания

Так, отвечая на вопрос о темах и аспектах, которые следует включить в учебник, подавляющее большинство опрошенных указали на тематику,

касающуюся базовых понятий о профессии, основных обязанностей специалистов в выбранной сфере деятельности. Студенты 1–2-х курсов указали на необходимость включить темы, связанные с видами и формами коммуникации в профессии. Второкурсники отметили необходимость получения навыков написания электронных писем, составления резюме, проведения деловых встреч и переговоров. Следует отметить, что проблематика, выделенная студентами, включала темы общекультурного характера: особенности ведения бизнеса в зарубежных странах, социальные и правовые аспекты деятельности, знания законов, регулирующих профессиональную деятельность, а также знакомство с художественной литературой и творчеством деятелей культуры страны изучаемого языка. В табл. 2 вошли мнения студентов об аспектах, представленных в базовом учебнике.

Таблица 2

Мнения студентов об аспектах, представленных в базовом учебнике

Раздел урока (аспект)	Содержание
Профессиональная лексика	Термины, фразы и выражения, которые часто используются в профессиональной сфере; способы перевода
Грамматика	Базовые и расширенные сведения о грамматическом строе английского языка; способы перевода сложных грамматических конструкций (Infinitive, Gerundial, Participle Constructions, etc.)
Чтение	Извлечение информации из прочитанного профессионального текста; комментирование смысла прочитанного, составление общего смысла прочитанного, выражение собственного мнения о прочитанном
Аудирование	Понимание на слух профессиональных текстов, умение передавать услышанное, комментировать и обсуждать
Практика и упражнения	Упражнения и задания для закрепления знаний
Контроль	Критерии оценки и проверки знаний; проверочные задания по всем аспектам обучения

Следует отметить тот факт, что в своих ответах студенты указали на необходимость адаптировать учебник к различным уровням владения английским языком. Большинство студентов выбрали опцию «Учебник должен состоять из различных модулей, рассчитанных на разные уровни владения языком». Этот показатель указывает на важность включения в учебник блоков для трех основных уровней владения иностранным языком: начинающего, продолжающего и продвинутого, в каждом из которых содержание будет соответствовать специфическим потребностям учащихся данного уровня.

Студенты предлагали включить в учебник дополнительные обучающие ресурсы, такие как материалы с использованием сети Интернет, современные видео- и онлайн-материалы, которые необходимы для повышения интереса к обучению студентов с разным уровнем владения языком. Эти материалы, с их точки зрения, могут обеспечить активизацию учебного материала и закрепление речевых навыков для студентов более низкого уровня подготовки

по иностранному языку, а также расширить диапазон возможностей речевой практики для мотивированных и более продвинутых по своему уровню студентов. Идея о включении гибких ранжированных упражнений нашла отражение в учебнике через разнообразные задания, которые можно адаптировать к разным уровням владения языком. Например, некоторые из них могут иметь несколько уровней сложности, что позволяет студентам выбрать тот уровень, который соответствует их способностям. Возможность использовать адекватный для каждого студента учебный материал – особенно ценный фактор для активного отношения к учебным заданиям и источникам информации.

Анализ ответов студентов показал, что эффективность учебника английского языка они связывают с его индивидуализированным и дифференцированным форматом содержания, моделирующим реальные жизненные и профессиональные ситуации, которые они должны научиться оценивать и решать.

К вышесказанному можно добавить, что эффективный учебник английского языка для современных студентов вуза должен быть не столько источником информации, сколько инструментом, мотивирующим к активному и самостоятельному обучению, развитию критического мышления и разнообразных творческих навыков. Во время опросов студенты, основываясь на собственном опыте, делали заключения о том, что учебник английского языка может стимулировать самостоятельное внеаудиторное обучение. Студенты выделяли проблемно-ориентированные задания, дискуссионные вопросы, которые мотивировали к обсуждению и аргументации, например форумы или консолидированные занятия по обобщению пройденной темы. Так, испытуемым предлагалось закончить предложенную фразу «Мой идеальный учебник – это...». Ответы студентов отличались в зависимости от индивидуального уровня подготовки. Для наглядности приведем несколько выдержек: «...интересные тексты и задания к ним»; «... доступный по уровню»; «...заставляющий думать»; «...много упражнений и заданий на развитие устной речи»; «...интересные аудио- и видеоматериалы»; «...нескучный»; «...с интересным содержанием»; «...в котором нет трудностей и грамматических правил»; «...который учит свободному высказыванию».

При создании учебника одной из основных задач является определение целевого контингента обучения – тех, на кого ориентируются его авторы. Составить психологический портрет студентов необходимо для определения того, насколько сформированы целевые навыки различных представителей смешанной группы, развиты их умственные способности, необходимые для усвоения академических знаний. Задача педагога, как писал Л.С. Выготский, «заключается в том, чтобы установить, насколько эта функция созрела для того, чтобы обучение <...> стало возможным» [17]. Возможность обучения на основе учебника во многом зависит от того, насколько способен преподаватель создавать условия для обучения [18], учитывая психологический портрет обучаемых, и что он вкладывает в понятия эффективного обучения и результативности полученных знаний. Преподаватель, имеющий способность изменяться в соответствии с изменяющейся средой обучения, новыми тенденциями и новым мышлением, сможет определить необходимый формат предъявления учебного материала студентам. Психологический портрет обучающихся как основа изучения целевого контингента включает отличительные особенности мышления

и восприятия, наличие или отсутствие волевых качеств студентов группы и многое другое, связанное с воспитанием, культурной средой и пр. Так, клиповость мышления студентов-первокурсников диктует необходимость отбора коротких по объему текстов для понимания, несовершенство памяти – более тщательное отношение к отбору и количеству новых слов в тексте для запоминания и активизации, и пр. Неучет волевых качеств может приводить к потере интереса к изучению иностранного языка и пропускам занятий. По словам проф. Т.В. Черниговской [19], студентов нового поколения «отличает незрелость сознания, которая мешает истинной оценке своей личности».

Следующей задачей является отбор обучающего материала, адаптированно-го к уровням подготовленности контингента группы.

Обсуждение и заключение

На основании проведенного анализа исследований в области создания обучающих материалов для студентов неязыковых вузов можно констатировать, что к настоящему времени российское языковое образование накопило значительный опыт в виде теоретических концепций и практических разработок, позволяющих в условиях смешанных групп получать удовлетворительные результаты. Статистика показывает, что языковое образование в нашей стране за последние 10 лет значительно улучшилось (исследование компании EF English First (2013) отмечает, что Россия повысила свой показатель на 5,29 пункта). Для того чтобы не потерять наметившуюся тенденцию, необходимо усилить внимание к решению данной проблемы уже на уровне подготовки новых конкурентоспособных кадров; изучать положительный опыт, обмениваться им и, что особенно важно, использовать обратную связь со студентами, проводить систематический опрос их мнения; учитывать их желания, поощрять успехи, обучать их самостоятельной оценке полученных знаний.

Наблюдения и опыт показали, что приобретение навыка самостоятельной оценки своих достижений студентами способно развить их понимание смысла и мотивации обучения, укрепить чувство уверенности в собственных силах, сформировать чувство ответственности и волевые качества, необходимые при изучении иностранного языка.

Подводя итог вышесказанному, выделим квинтэссенцию проведенного интерактивного исследования мнений студентов об эффективном учебнике иностранного языка. Важно, чтобы учебник был ориентирован на цели и профессиональные ожидания студентов, которые могут и не совпадать с целями и задачами, поставленными преподавателем. Такое несоответствие может порождать сложности в процессе создания программы обучения для смешанных групп. Известна положительная практика обсуждения содержания обучения, отбора необходимой тематики, способов и методов введения и активизации речемыслительной деятельности со студентами, которая в значительной мере способствует преодолению несоответствия целей и задач обучения, предотвращает прокрастинацию, поддерживает мотивацию к процессу обучения, делегируя ответственность и обязательства студента по отношению к своему образованию. Основываясь на эмоциональном восприятии обучающихся, несомненным атрибутом которого является сопереживание, эмпатия, студенту можно предоставлять выбор мировых образцов культуры, таких как отрывки

из художественных произведений, фильмов и пр. Подход с использованием свободного выбора студентом плана обучения нам представляется практически оправданным и обнадеживающим. Учебник может быть нужным и интересным студенту, если студент самостоятельно делает выбор, если в процессе он может менять содержание своего обучения по мере совершенствования навыка или появления новых желаний (например, в связи с работой над проектом). Такая динамическая система представляется современным способом активизировать работу с учебным материалом, улучшая качество обучения иностранному языку.

Статья не претендует на глубину изложенного материала, но привлекает внимание к остроте проблемы, непосредственно связанной с качеством обучения иностранным языкам в неязыковом университете. Значительное сокращение академических часов на их изучение, перерывы в обучении между бакалавриатом и магистратурой, нарушающие последовательное приобретение навыков, не способствуют мотивации и духовному развитию будущих специалистов. Авторы надеются на отклик коллег, имеющих опыт создания учебников английского языка для современных студентов и разделяющих свое мнение с мнением студентов по поводу его содержания и использования.

Список литературы

1. *Петрова М.В.* Мост между языком и профессией (по следам IDT 2017) // Иностранные языки в школе. – М.: Релод, 2018. – № 4. – С. 42–48.
2. *Горохова Н.Э., Маевская В.А., Курсанина Е.Е., Налётова Н.И.* Интеграция иностранного языка в образовательную систему экономического вуза: монография. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2020. – 160 с.
3. *Шукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.
4. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
6. *Азимов Э.Г.* Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 1989. – 76 с.
7. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
8. *Трофимова Г.С.* Основы вузовской дидактики: материалы к лекциям. – Ижевск: УдГУ, 2007. – 69 с.
9. *Ястребова Е.Б.* Инновационный учебник иностранного языка. Каким он может быть? // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – М.: Изд-во МГЛУ, 2019. – Вып. 1 (830). – С. 166–185.
10. *Агеенко Н.В., Рыбкина А.А.* Интерактивные онлайн-сервисы в процессе изучения иностранных языков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – № 21 (2). – С. 119–130 [Электронный ресурс]. – URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/issue/view/9226> (дата обращения: 02.05.2024).
11. *Nuttall Ch.* Teaching reading skills in a foreign language. *Macmillan Books for teachers.* 2005. 282 p.
12. *Marsh D.* Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory. Cordoba: University of Cordoba, 2012. 513 p. <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> (accessed April 16, 2024).

13. *Сысоев П.В.* Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razrabotki-uchebnyh-materialov-dlya-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 22.09.2024).
14. *Тюрина С.Ю.* Разработка учебных материалов по иностранному языку в техническом вузе // *Современные проблемы науки и образования.* – 2022. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31690> (дата обращения: 22.09.2024).
15. *Крылов Э.Г.* Развитие коммуникативного интереса в профессиональной области на основе интеграции обучения инженерным дисциплинам и иностранному языку // *Вестник ИЖГТУ имени М.Т. Калашникова.* – 2015. – № 3 (67). – С. 126–129.
16. *Борисова П.В.* Принципы разработки учебного пособия по иностранному языку для специальных целей в техническом вузе [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-razrabotki-uchebnogo-posobiya-po-angliyskomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 20.06.2024).
17. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 322–323.
18. *Языковое образование в вузе: Метод. пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов.* – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
19. *Черниговская Т.В.* С мозгом надо делать то же самое, что и с телом [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ntv.ru/novosti/1753217/> (дата обращения: 18.02.2024).

References

1. *Petrova M.V.* Most mezhdru yazykom i professiej (po sledam IDT 2017) [The Bridge between language and profession (following in the footsteps of IDT 2017)]. *Inostrannyye yazyki v shkole.* Moscow: Relod Publ., 2018. No. 4. Pp. 42–48.
2. *Gorohova N.E., Maevskaya V.A., Kursanina E.E., Nalyotova N.I.* Integraciya inostrannogo yazyka v obrazovatel'nyuyu sistemu ekonomicheskogo vuza: monografiya [Integration of a foreign language into the educational system of an economic university: monograph]. St. Petersburg: Izd-vo SPbGEU, 2020. 160 p.
3. *Shchukin A.N.* Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Astrel: AST: Hranitel Publ., 2008. 746 p.
4. *Zimnyaya I.A.* Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 222 p.
5. *Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V.* Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika [The basics of learning. Didactics and methodology]. Moscow: Akademiya Publ., 2007. 352 p.
6. *Azimov E.G.* Ispol'zovanie komp'yutera v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Using a computer in teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russkiy yazyk Publ., 1989. 76 p.
7. *Solovova E.N.* Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvnutyj kurs. 2-e izd. [Methods of teaching foreign languages: advanced course]. Moscow: AST: Astrel Publ., 2010. 272 p.
8. *Trofimova G.S.* Osnovy vuzovskoj didaktiki: materialy k lekciyam [Fundamentals of university didactics: materials for lectures]. Izhevsk: UdGU, 2007. 69 p.
9. *Yastrebova E.B.* Innovacionnyj uchebnik inostrannogo yazyka. Kakim on mozhet byt'? [An innovative textbook of a foreign language. What can he be like?]. *Vestnik MGLU. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki.* Moscow: Izd-vo MGLU, 2019. Vol. 1 (830). Pp. 166–185.
10. *Ageenko N.V., Rybkina A.A.* Interaktivnyye onlajn-servisy v processe izucheniya inostrannyh yazykov [Interactive online services in the process of learning foreign languages]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie*

- nauki*. 2024. No. 21 (2). Pp. 119–130. <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/issue/view/9226> (accessed May 02, 2024).
11. *Nuttall Ch.* Teaching reading skills in a foreign language. *Macmillan Books for teachers*. 2005. 282 p.
 12. *Marsh D.* Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory. Cordoba: University of Cordoba, 2012. 513 p. <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> (accessed April 16, 2024).
 13. *Sysoev P.V.* Etapy razrabotki uchebnykh materialov dlya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Stages of development of educational materials for subject-language integrated learning]. <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razrabotki-uchebnykh-materialov-dlya-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya/viewer> (accessed September 22, 2024).
 14. *Tyurina S.Yu.* Razrabotka uchebnykh materialov po inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze [Development of educational materials in a foreign language at a technical university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022. No. 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31690> (accessed September 22, 2024).
 15. *Krylov E.G.* Razvitiye kommunikativnogo interesa v professional'noy oblasti na osnove integratsii obucheniya inzhenernym distsiplinam i inostrannomu yazyku [Development of communicative interest in the professional field based on the integration of engineering and foreign language education]. *Vestnik IzhGTU imeni M.T. Kalashnikova*. 2015. No. 3 (67). Pp. 126–129.
 16. *Borisova P.V.* Principy razrabotki uchebnogo posobiya po inostrannomu yazyku dlya special'nykh celej v tekhnicheskome vuze [Principles of developing a foreign language textbook for special purposes at a technical university]. <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-razrabotki-uchebnogo-posobiya-po-angliyskomu-yazyku-dlya-spetsialnykh-tseley-v-tehnicheskome-vuze> (accessed June 20, 2024).
 17. *Vygotskij L.S.* *Pedagogicheskaya psihologiya*. Pod red. V.V. Davydova [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 1996. Pp. 322–323.
 18. *Chernigovskaya T.V.* S mozgom nado delat' to zhe samoe, chto i s telom [The same thing should be done with the brain as with the body]. <http://www.ntv.ru/novosti/1753217/> (accessed February 18, 2024).
 19. *Yazykovoe obrazovanie v vuze: Metod. posobiye dlya prepodavateley vysshey shkoly, aspirantov i studentov* [Language education at a university: A method. a manual for teachers of higher education, graduate students and students]. St. Petersburg: KARO Publ., 2005. 160 p.

Информация об авторах

Ксения Николаевна Антонова, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой «Английский язык» № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: ksana-a@mail.ru

Наталья Эдуардовна Горохова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Английский язык» № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: negorokhova@mail.ru

Вера Аркадьевна Маевская, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык» № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: berserkstation@mail.ru

Information about the authors

Ksenia N. Antonova, Cand. Phil. Sci., Head of the English Language Department No. 2, Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: ksana-a@mail.ru
ORCID 0000-0002-6780-4439, ResearcherID O-6980-2018

Natalia E. Gorokhova, Cand. Psychol. Sci., Associate Professor of the English Language Department No. 2, Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russian Federation.
E-mail: negorokhova@mail.ru
ORCID 0009-0003-1580-7261, ResearcherID LIF-4319-2024

Vera A. Mayevskaya, Cand. Phil. Sci., Associate Professor of the English Language Department No. 2,
Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russian Federation.
Email: berserkstation@mail.ru
ORCID 0000-0001-7462-6442, ResearcherID LIF-6207-2024

ПРОЦЕССНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© З.И. Чергинская¹, Л.Г. Пак²

¹ Региональный социально-психологический центр «Ресурс»
Российская Федерация, 460053, г. Оренбург, ул. Диагностики, 3/2, кв. 27

² Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19

Поступила в редакцию 30.10.2024

Окончательный вариант 20.11.2024

■ Для цитирования: Чергинская З.И., Пак Л.Г. Процессная модель социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 67–80. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.5>

Аннотация. Представлены теоретико-методологические основания, актуализирующие разработку процессной модели социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации. Определены риски осуществления современной социализации детей младшего школьного возраста в рамках социокультурной трансформации социума. Разработана процессная модель социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации в целях минимизации рисков жизнедеятельности подрастающего поколения, продуктивного освоения ими культурного наследия российского социума, приобретения позитивного социального опыта. Целевой блок модели описывается в рамках идеального, сознательно планируемого результата системной организации исследования по отношению к социализации младших школьников с использованием педагогических возможностей культуросообразной среды школы в рамках государственного заказа, сформулированного ФГОС НОО и социальными потребностями российского социума. Методологический блок модели содержательно раскрывает ведущие методологические подходы (средовой, деятельностный) и принципы (аксиологичности, культуросообразности, сотрудничества, социальности, успешности и социальной значимости), представляющие ориентировочную основу целенаправленности осуществления педагогической деятельности субъектов на совершенствование различных сторон изучаемого феномена. Содержательный блок модели призван затронуть все стороны изучаемого процесса (содержание, методику, контроль и управление, параметры оценки) с учетом реализации этапов (ориентировочного, информативного, активизирующего) социализации младших школьников, на каждом из которых осуществляется выбор направлений и форм целесообразного сочетания программно-методического и ресурсного обеспечения, организационно-педагогических условий, определяющих эффективность достижения и качество социализированности детей младшего школьного возраста. Результативный блок модели описывает аксиологический, познавательный, поведенческий компоненты социализированности младших школьников; представляет когнитивный, мотивационный, деятельностный критерии, позволяющие отслеживать ожидаемую позитивную уровневую динамику социализированности детей младшего школьного возраста от низкого к среднему и высокому уровню.

Ключевые слова: социализация, младшие школьники, культуросообразная среда, общеобразовательная организация, рискогенность социума, процессная модель, методологические подходы, общенаучные принципы, педагогические возможности культуросообразной среды школы, общероссийские ценности, социокультурные практики.

PROCESS MODEL OF SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN A CULTURE-LIKE ENVIRONMENT OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

© Z.I. Cherginskaya¹, L.G. Pak²

¹ Regional Social Psychological Center "Resource"
apt. 27, 3/2, Diagnostiki st., Orenburg, 460053, Russian Federation

² Orenburg State Pedagogical University
19, Sovetskaya st., Orenburg, 460014, Russian Federation

Original article submitted 30.10.2024

Revision submitted 20.11.2024

■ For citation: Cherginskaya Z.I., Pak L.G. Process model of socialization of primary schoolchildren in a culture-like environment of a general educational organization. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21 (4):67–80. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.5>

Abstract. The study presents theoretical and methodological grounds that actualize the development of a process model of socialization of younger students in a culture-like environment of a general educational organization. The risks of the implementation of modern socialization of primary school children in the framework of the socio-cultural transformation of society have been identified. A process model of socialization of younger students in the culture-like environment of a general education organization has been developed in order to minimize the risks of the life of the younger generation, their productive development of the cultural heritage of Russian society, and the acquisition of positive social experience. The target block of the model is described within the framework of the ideal, deliberately planned result of the systematic organization of research in relation to the socialization of younger students using the pedagogical capabilities of the cultural environment of the school within the framework of the state order formulated in the GEF LEO and the social needs of Russian society. The methodological block of the model meaningfully reveals the leading methodological approaches (environmental, activity) and principles (axiology, cultural, cooperation, sociality, success and social significance), which represent the indicative basis for the purposefulness of the subjects' pedagogical activities to improve various aspects of the phenomenon studied. The content block of the model is designed to affect all aspects of the studied process (content, methodology, control and management, assessment parameters), taking into account the implementation of the stages (indicative, informative, activating) of socialization of primary schoolchildren, each of which selects directions and forms of an expedient combination of software, methodological and resource support, organizational and pedagogical conditions that determine the effectiveness of achieving and quality of socialization of primary school children. The resulting block of the model describes the axiological, cognitive, behavioral components of socialization of younger students; presents cognitive, motivational, activity criteria that make it possible to track the expected positive level dynamics of socialization of primary school children from low to middle and high levels.

Keywords: socialization, younger students, cultural environment, general education organization, riskiness of society, process model, methodological approaches, general scientific principles, pedagogical capabilities of the cultural environment of the school, all-Russian values, sociocultural practices.

Введение

Изучение состояния и развития проблемы социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации актуализируется значимостью возвращения в школе «взрослеющего субъекта Культуры», причастного к историческим и культурным традициям человечества, духовно и нравственно развитого, устремленного к красоте, трансляции высших начал культуры познания, культуры общения и культуры деятельности. Социализация младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации представляет значимый целенаправленный процесс организации и установления продуктивного личностно-средового взаимодействия (умения обучающихся строить свои отношения с окружающим миром) с позиции учета самоценности детства, прав и свобод взрослеющих субъектов, освоения и присвоения ими традиционных российских духовно-нравственных ценностей, привития социально значимых и социально требуемых норм и установок.

Между тем в образовательной практике школы недооценивается значение культуросообразной среды общеобразовательной организации как средства социализации младших школьников. Причиной выступает преобладающий «сверхинформационный» подход (изменение характера получения, хранения, интерпретации и трансляции многообразной информации с учетом той идейной позиции, что не субъект владеет информацией, а информация владеет им; сверхзагруженность детей в рамках дополнительных видов учебных занятий – репетиторы, факультативы, кружки, домашние задания), ориентированный на достижение предметных знаний и качество образовательных результатов, отрывающий школьников от необходимости понимания особого своеобразия связи с культурой человечества, недостаточно определяющий меру их гуманности, духовности, свободы и жизнотворчества [1], обращенного к высшим ценностям бытия.

Современные дети в связи с модификацией социализационных траекторий демонстрируют недостаточный социальный опыт в контексте накопления умений жизни в коллективе, выстраивания коммуникации между друг другом (переход от преимущественно коллективистических форм социальной жизни к индивидуальным), неготовность продуктивно решать многообразные задачи социокультурного характера в связи с увлеченностью компьютером, гаджетами и виртуальным миром (и, как следствие, социальное отчуждение от сверстников и общества в целом, отрыв от мира реального и нежелание осмысливать окружающую действительность). Младшие школьники лишь фрагментарно знают, как организовывать конструктивную совместную деятельность в неформальных сообществах (коллективах сверстников, разновозрастных группах) на основе трансляции нравственного содержания поступков и реального следования моральным нормам. Присутствует преклонение перед материальными благами и усиление потребительских тенденций жизнедеятельности, игнорирование этической сущности своих и чужих поступков, ослабление значения принятия ценности преемственности поколений и устоев народа.

Порождение рискогенности личностно-средового взаимодействия, вызванного сложными явлениями, происходящими в современном

постиндустриальном социуме, видоизменяет механизмы развития социально-личностных качеств и социализации детей младшего школьного возраста, значительно затрудняет освоение ими общечеловеческих норм и правил, принятых в обществе, усложняет процесс воспитания нравственных чувств и этического сознания, размывает становление устойчивых регуляторов духовно-ориентированного поведения, подрывает основы планомерного становления ответственного отношения к людям, обществу, Родине, самому себе и труду, обуславливает появление угрозы духовной безопасности личности.

В целях минимизации вышеобозначенных рисков жизнедеятельности подрастающего поколения востребована организация процесса социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации, которая содержит значительные резервы для расширения ценностного кругозора жизни обучающихся и освоения ими культурного наследия российского социума, определяет ориентиры естественного включения взрослеющих субъектов в социализирующие ситуации познания, коммуникации (нравственность сотрудничества), соблюдения норм и правил поведения на основе духовных и культурных традиций народа, представляет основу приобретения социального опыта и освоения новых социальных ролей в социуме, отражает вектор развития устойчивости к негативным влияниям рискогенности современного общества.

В этом контексте разработка процессной модели социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации приобретает особое значение.

Обзор литературы

Теоретико-методологические и прикладные основания разработки авторской модели базируются на изучении широкого междисциплинарного круга научных исследований, очерчивающих:

- проблемы социализации обучающихся образовательных организаций, связанные с трансформацией социокультурных сфер общества, изменением функционала новых агентов, передающих основные духовно-нравственные нормативы жизнедеятельности подрастающему поколению, кризисом семейного воспитания, деструктивными влияниями средств массовой информации [2];
- теоретические аспекты социализации младших школьников в интернет-среде в рамках актуализации механизма контролируемого и направляемого характера социального становления обучающихся, определения значимости формирования информационной культуры взрослеющих субъектов как условия их социализации в сложных условиях транзитивного социума [3];
- основные направления социализации детей младшего школьного возраста с позиции изменяющихся требований и социальных вызовов современной социокультурной ситуации, приобретения взрослеющими субъектами социального опыта и социально значимых качеств, определяющих продуктивность достижения целевых ориентиров процесса социализации – высокого уровня социализированности детей [4];

- пути локализации рискогенности социального развития младших школьников посредством обогащения культуросообразной среды школы, транслирующей позитивные культурные нормативы и установки жизнебытия, обеспечивающей процесс развития базовой личностной культуры обучающихся, формирование культурной идентичности субъектов образования [5];
- эффективные пути развития взрослеющей личности младших школьников как «субъектов Культуры»; способы формирования в системе начального образования механизмов развития нравственных чувств, освоения социокультурных норм, установок и социально одобряемых поведенческих моделей обучающихся, воспитания у них культуры поведения, коммуникации и действия [6];
- содержание процесса социализации младших школьников в начальной школе с актуализацией потенциала общеобразовательной организации при привлечении институциональных социальных партнеров, совместно определяющих оптимизацию изучаемого процесса, механизмы изменений, синхронизацию усилий по достижению сформированности компонентов социализации детей [7];
- реализацию игровой деятельности совместно с учебной как основного регулятора успешной социализации младших школьников, освоения ими основных социальных навыков оптимальной жизнедеятельности в коллективе, познания законов и нормативов российской действительности (школа как прообраз гражданского общества), расширения области социального самоутверждения и самореализации [8];
- создание условий для освоения младшими школьниками вариативных социальных ролей, определяющих продуктивность их социализированности, выстраивания конструктивной композиции нравственных отношений с окружающим миром с позиции усиления консолидации субъектов социализации: родительского сообщества, педагогического коллектива, педагогов-психологов и т. д. [9];
- необходимость учета уклада жизнедеятельности общеобразовательной организации, опирающейся на традиционные российские духовно-нравственные ценности, традиции региона, города, села с практикой их воплощения для становления ценностно-смысловых ориентаций взрослеющих субъектов в школе, возвращения их жизнеспособности в современном мире [10].

Краткий представленный анализ научной литературы показал, что при всем многообразии исследований в близкой к изучаемой проблеме области теоретико-методологический аспект разработки процессной модели социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации разработан недостаточно.

Материалы и методы

В исследовании применялись следующие методы исследования: теоретический междисциплинарный анализ литературы, синтез, метод восхождения от абстрактного к конкретному, описание, конкретизация, обобщение положительного передового опыта, гипотетико-дедуктивный метод, моделирование, наблюдение.

Результаты исследования

Актуальность изучаемой проблемы потребовала разработки процессной модели социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации, достижение результативности которой (высокий уровень социализированности детей) выступит феноменальным ресурсом их эффективности и благополучия в будущем.

Применение моделирования как универсального исследовательского метода в науке позволяет описать способ разработки модели, представляющий блок-схему, аналог изучаемого феномена, который содержательно и методически в более простой структурированной форме отражает изучаемый объект-оригинал, его содержательные свойства, взаимосвязи и отношения между составляющими заместителя, что обуславливает получение новых достоверных сведений о нем (информативность, полнота и достоверность информации) и определяет пути оптимального управления функционированием изучаемого объекта.

С опорой на свой замысел процессная модель социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации представлена в структурировании блоков (целевого, методологического, содержательного, результативного) в их пространственном расположении, базовые основания которых определяются координатами проектируемых этапов (ориентировочного, информативного, активизирующего) для достижения промежуточных и конечных результатов исследования. Данное структурирование модели позволяет рассматривать взаимодействие и взаимосвязь каждого блока в коллективном содержательном поле других блоков.

Кратко охарактеризуем блоки авторской модели, отражающие логику проведения исследования на каждом этапе реализации изучаемого процесса.

Целевой блок отражает совокупность итоговых требований к конструируемой модели, представляет организационный регулятив выбора содержания каждого из представленных структурных блоков в будущем воплощении, задает параметры отслеживания учета организационно-педагогических влияний на изучаемый феномен и фиксации результатов (определенная комбинация входных и выходных параметров социализированности младших школьников) в рамках государственного заказа, сформулированного ФГОС НОО и социальными потребностями российского социума.

Целевой блок модели актуализирует значимость идеи о том, что транслируемые в социуме общекультурные нормы и установки, а также законодательно закрепленные традиционные российские духовно-нравственные ценности должны найти свое воплощение в содержании оптимально организованного процесса социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации для осознанного постижения взрослеющими субъектами различного продуктивного социального опыта (востребованного государством), становления активной жизненной позиции уже с ранних лет.

Целевые ориентиры авторской модели сопряжены с особым вниманием руководства Российской Федерации к воспитанию у молодого поколения духовно-нравственных ценностей, которые помогают в будущем сформировать зрелую и ответственную личность [11]. Президент В.В. Путин подписал

Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» (2020 г.), определяющий необходимость создания «условий для успешной социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, бережного отношения к историческому и культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [12]. На заседании Совета по стратегическому развитию и национальным проектам (2022 г.) президент отметил, что именно «школа формирует будущее России, и нужно уже с ранних лет прививать школьникам готовность к изменениям, к творческому поиску, учиться работе в команде и навыкам жизни» [13].

Методологический блок процессной модели социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации представлен совокупностью научных подходов: средового и деятельностного.

Средовой подход [14–16] определяет значимость уклада культуросообразной среды общеобразовательной организации и созданных в ней социализирующих средовых ниш, наполненных общечеловеческими ценностями, установками, отношениями, транслируемых смыслов и традиции российского социума (многообразного цивилизационного наследия России), для оптимального освоения младшими школьниками преобразованного социального опыта в преемственности поколений (в различных формах прошлого – настоящего – будущего), развития высоконравственных личностных черт, с помощью которых достигается социально значимый результат интеграции в современный социум.

Деятельностный подход [17–19] в исследовании определяет активное вовлечение младших школьников в социально значимую деятельность, обладающую эмоциональной насыщенностью, обеспечивающую максимальное раскрытие личностного и творческого потенциала взрослеющих субъектов (направленность самосовершенствования и социального самовыражения в аспекте позитивных преобразований действительности), ценностно-смысловую навигацию в реальности окружающего мира (офлайн- и онлайн-форматы) с учетом удовлетворения собственных потребностей детей и интересов российского общества, достижения высокого уровня социализированности субъектов образования.

В исследовании в соответствии с выделенными методологическими подходами были определены *принципы*, позволяющие эффективно решать поставленные задачи исследования в рамках стратегического и тактического планирования реализации опытно-экспериментальной работы.

Принцип аксиологичности задает направления освоения, усвоения и приращения младшими школьниками в социализационной практике традиционных российских духовно-нравственных ценностей как базовых ориентиров, формирующих мировоззрение взрослеющих субъектов России («жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь

и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России») [20].

Принцип культуросообразности в ходе реализации процесса социализации младших школьников определяет направления овладения социокультурным опытом предыдущих поколений в нишах культуросообразной среды школы для возвращения гармоничных, всесторонне развитых взрослеющих субъектов образования, имеющих свой самобытный культурный образ (уникальное, своеобразное проявление в духовном, социальном и культурном развитии); ориентирует на восприятие детей как носителей и творцов культуры, выбирающих и осуществляющих культуросообразный образ жизни (культура познания, культура общения, культура чувств и культура деятельности) и находящих гуманные способы самоосуществления в аспекте «погружения» в многомерность мировой и отечественной культуры, транслирующих в поведении основы общероссийской светской этики.

Принцип сотрудничества ориентирует на выстраивание конструктивного взаимодействия всех участников процесса социализации (педагогов, школьников, родителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, социальных партнеров) в культуросообразной среде общеобразовательной организации для плодотворной совместной деятельности и партнерства с четким распределением функционала, прав, коллективной ответственности в решении конкретных практических задач достижения высокого уровня социализованности детей младшего школьного возраста на основе принципиального равенства позиций, взаимоуважения, со-творчества, со-действия, многоуровневого конструктивного диалога, достижения духовного и эмоционального единения.

Принцип социальности обуславливает направленность многоаспектного использования педагогических возможностей культуросообразной среды школы в социализации младших школьников на подготовку к дальнейшей продуктивной жизни в обществе, развитие социально-личностных качеств, востребованных окружением (дружелюбие, эмоциональная отзывчивость, уважение к старшим, справедливость, служение людям и т. д.), обеспечивающих оптимальную интеграцию взрослеющих субъектов в социум, формирование умений взаимодействовать с социальным окружением (с проецированием собственно индивидуальной активности в социальных отношениях), адаптацию к существующей системе ценностей российского общества и освоение многообразия «закодированных» (в преемственном формате позитивного наследия Отечества) социальных ролей.

Принцип успешности и социальной значимости предполагает насыщение культуросообразной среды школы средовыми нишами «безусловное принятие и самоценность личности младших школьников», «психологическая комфортность и создание ситуаций успеха», «работа в пространстве потенциальных ресурсов каждого», «обуславливающих оптимальность протекания социализации детей младшего школьного возраста, раскрытие и развитие их способностей, осуществление конструктивных способов самореализации с позиции удовлетворения ведущих возрастных потребностей и запросов детей в социально значимой деятельности» [21], открытие им путей самосовершенствования, самосозидания и самовозвышения для достижения планируемых целей (социально

востребованных личностно-значимых и коллективных результатов) жизнедеятельности в современном социуме.

Содержательный блок процессной модели социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации определяет значимость актуализации педагогических *возможностей* изучаемой среды в рамках этапности осуществления педагогических действий (ориентировочный, информативный, активизирующий этапы) для достижения проектируемого результата:

- *смысловые возможности* отражают конструирование ценностно-мировоззренческих средовых ниш культуросообразной среды школы для актуализации механизмов присвоения традиционных российских духовно-нравственных ценностей: осознание – осмысление – понимание – принятие [22]; для личностного определения младших школьников в мире нравственных ценностей; для эмоционально-ценностного восприятия поддержания норм и традиций социума; для адаптации и гибкого реагирования на вызовы непрерывно изменяющегося мира (ориентировочный этап социализации детей);
- *интеграционные возможности* задают направленность обогащения информизирующих средовых ниш в контексте расширения знаний младших школьников о современном социуме, изменения современных социализационных траекторий детей как субъектов социальных отношений, деструктивного влияния виртуальной реальности на их социализацию и т.д. (информативный этап социализации детей);
- *преобразующие возможности* представляют вектор направленности создания развивающих средовых ниш на активное включение младших школьников в участие в общественной жизни и социально значимой деятельности для активизации субъектной позиции детей, обогащения социального опыта действия с учетом возможных последствий и принятия ответственности за свои поступки (активизирующий этап социализации детей).

Эффективной реализации процесса социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации способствуют соответствующие методы и формы социально значимой деятельности: социокультурные практики, воршопы, социальные пробы, библиотекафе, тимуровские отряды, социально ориентированный аукцион, экскурсии в виртуальной реальности, социальные проекты и акции, кейс-стади, квест-игры, ценностно-ориентированные диспуты, волонтерство, исследовательские экспедиции, историко-краеведческий коворкинг, эдьютейнмент, коучинг, событие, конкурс социальных репортажей, мастерская радости, минута славы и т. д.

Оптимальное функционирование авторской модели осуществляется на базе определенной совокупности организационно-педагогических условий, обеспечивающих позитивные изменения в социализированности детей младшего школьного возраста на уровне общеобразовательной организации.

Результативный блок авторской модели представлен компонентами социализированности младших школьников (аксиологическим, познавательным, поведенческим) в аспекте определения уровневых характеристик их

сформированности (высокий, средний, низкий) как результата реализации модели. В данном блоке представлены критерии отслеживания высокого, среднего и низкого уровня социализированности детей по определенным критериям (когнитивному, мотивационному, деятельностному) и соответствующим им показателям.

Обсуждение и заключение

Таким образом, в исследовании представлены теоретико-методологические основания разработки процессной модели социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации.

Установлено, что разработка авторской модели детерминирована социокультурными факторами функционирования современного социума. Значимым также выступает обновление нормативно-правовой базы системы образования и требований социального заказа государства на социализированного выпускника начальной школы, обладающего расширенным социальным опытом действия в постоянно изменяющейся действительности на основе присвоенных российских духовно-нравственных ценностей, умениями выстраивания конструктивной коммуникации с окружающими людьми (с позиции диалога культур), навыками противостояния манипулированию информационного воздействия виртуальной реальности постиндустриального социума.

Определено, что процессная модель социализации младших школьников в культуросообразной среде общеобразовательной организации представлена совокупностью взаимообусловленных структурных блоков, содержательное наполнение которых выглядит следующим образом:

- целевой блок описывается в рамках идеального, сознательно планируемого результата системной организации исследования по отношению к социализации младших школьников с использованием педагогических возможностей культуросообразной среды общеобразовательной организации в рамках государственного заказа, сформулированного ФГОС НОО и социальными потребностями российского социума;
- методологический блок содержательно раскрывает ведущие методологические подходы (средовой, деятельностный) и принципы (аксиологичности, культуросообразности, сотрудничества, социальности, успешности и социальной значимости), представляющие ориентировочную основу целенаправленности осуществления педагогической деятельности субъектов образования на совершенствование различных сторон изучаемого феномена;
- содержательный блок призван затронуть все стороны изучаемого процесса (содержание, методику, контроль и управление, параметры оценки) с учетом реализации этапов (ориентировочного, информативного, активизирующего) социализации младших школьников, на каждом из которых осуществляется выбор направлений и форм целесообразного сочетания программно-методического и ресурсного обеспечения, организационно-педагогических условий, определяющих эффективность достижения и качество социализированности детей младшего школьного возраста;

- результативный блок описывает аксиологический, познавательный, поведенческий компоненты социализированности младших школьников; представляет когнитивный, мотивационный, деятельностный критерии, позволяющие отслеживать ожидаемую позитивную динамику социализированности детей младшего школьного возраста от низкого к среднему и высокому уровню.

Список литературы

1. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М., Ростов-нД: ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с.
2. *Перевалова С.Г.* Проблемы социализации современных школьников // Вестник МФЮА. – 2014. – № 2. – С. 216–223.
3. *Иванова И.П.* Социально-педагогические условия социализации младших школьников в интернет-среде // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29809> (дата обращения: 24.10.2024).
4. *Матвеева О.Н.* О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 20. – С. 151–157.
5. *Яковлева Е.В.* Культурная среда общеобразовательного учреждения как условие минимизации угроз социального развития младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4 (43). – С. 133–137.
6. *Агафонова В.А., Сатарова Л.А.* Формирование качеств личности человека культуры у младших школьников в инклюзивном пространстве общеобразовательного учреждения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 19–25.
7. *Власова Г.И.* Социализация младших школьников в современной институциональной среде: на примере городских образовательных сообществ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 30 с.
8. *Пак Л.Г.* Социализация младших школьников в игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 24 с.
9. *Акимова А.Н., Афанасьева Л.И.* К вопросу о социализации младших школьников в современных условиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–3. – С. 7–10.
10. *Рябцев В.К., Слободчиков В.И.* Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т.14. – № 3. – С. 113–130.
11. Участникам, организаторам и гостям Второго международного форума министров образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/74239> (дата обращения: 24.10.2024)
12. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // Официальный интернет-портал правовой информации: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 24.10.2024).
13. Заседание Совета по стратегическому развитию и национальным проектам [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/copy/70086> (дата обращения: 24.10.2024)
14. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. – М., Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
15. *Менг Т.В.* Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. – М., 2011. – 98 с.

16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
17. Абульханова–Славская К.А. Психология и сознание личности. – М., 2005. – 224 с.
18. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
19. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2019. – 432 с.
20. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 24.10.2024).
21. Чергинская З.И. Социализация младших школьников: обновленные приоритеты и содержательные характеристики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 63–76.
22. Разбегаева Л.П., Самоходкина Т.В. Формирование ценностно-коммуникативной культуры личности в контексте ценностного подхода в образовании // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2016. – № 3 (38). – С. 135–138.

References

1. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya: ucheb. posobie [Pedagogy: personality in humanistic theories and education systems: a textbook]. Moscow, Rostov-na-Donu: TC «Uchitel'», 1999. 558 p.
2. Perevalova S.G. Problemy socializacii sovremennyh shkol'nikov [Problems of socialization of modern schoolchildren]. *Vestnik MFYuA*. 2014. No. 2. Pp. 216–223.
3. Ivanova I.P. Social'no-pedagogicheskie usloviya socializacii mladshih shkol'nikov v internet-srede [Socio-pedagogical conditions for socialization of younger students in the Internet environmen]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29809> (accessed October 24, 2024).
4. Matveeva O.N. O socializacii mladshih shkol'nikov v sovremennyh usloviyah [On the socialization of younger students in modern conditions]. *Izvestiya PGU im. V.G. Belinskogo*. 2010. No. 20. Pp. 151–157.
5. Yakovleva E.V. Kul'turnaya sreda obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak uslovie minimizacii ugroz social'nogo razvitiya mladshih shkol'nikov [Cultural environment of a general education institution as a condition for minimizing threats to the social development of primary schoolchildren]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. No. 4 (43). Pp. 133–137.
6. Agafonova V.A., Satarova L.A. Formirovanie kachestv lichnosti cheloveka kul'tury u mladshih shkol'nikov v inklyuzivnom prostranstve obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Formation of personality qualities of a person of culture among younger students in the inclusive space of a general educational institution]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. 2019. No. 1. Pp. 19–25.
7. Vlasova G.I. Socializaciya mladshih shkol'nikov v sovremennoj institucional'noj srede: na primere gorodskih obrazovatel'nyh soobshchestv: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Socialization of younger students in a modern institutional environment: on the example of urban educational communities. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. St. Petersburg, 2014. 30 p.
8. Pak L.G. Socializaciya mladshih shkol'nikov v igrovoj deyatel'nosti: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Socialization of younger students in gaming. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Orenburg, 2004. 24 p.
9. Akimova A.N., Afanas'eva L.I. K voprosu o socializacii mladshih shkol'nikov v sovremennyh usloviyah [On the issue of socialization of younger students in modern conditions]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. No. 79–3. Pp. 7–10.

10. Ryabcev V.K., Slobodchikov V.I. Pedagogicheskie usloviya i mekhanizmy formirovaniya cennostno-smyslovyh orientacij detej v obrazovatel'noj organizacii [Pedagogical conditions and mechanisms for the formation of value-semantic orientations of children in the educational organization]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2022. Vol. 14. No. 3. Pp. 113–130.
11. Uchastnikam, organizatoram i gostyam Vtorogo mezhdunarodnogo foruma ministrov obrazovaniya [Participants, organizers and guests of the second International Forum of Ministers of Education]. <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/74239> (accessed October 24, 2024).
12. Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 No. 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihya» [Federal Law «On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation» on education of students of 31.07.2020 No. 304-FZ]. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: sajt*. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (accessed October 24, 2024).
13. Zasedanie Soveta po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam [Meeting of the Council for Strategic Development and National Projects]. <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/copy/70086> (accessed October 24, 2024).
14. Manujlov Yu.S. Sredovoj podhod v vospitanii [Wednesday approach in education]. Moscow, Nizhniy Novgorod: Izd-vo Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002. 157 p.
15. Meng T.V. Issledovanie obrazovatel'noj sredy: problemy, podhody, modeli [Study of the educational environment: problems, approaches, models]. Moscow, 2011. 98 p.
16. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl Publ., 2001. 365 p.
17. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Psihologiya i soznanie lichnosti [Psychology and consciousness of personality]. Moscow, 2005. 224 p.
18. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: AST: Astrel' Publ., 2008. 672 p.
19. Leont'ev A.N. Psihologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and learning]. Moscow: Smysl Publ., 2019. 432 p.
20. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 No. 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated 11/19/2022 «On Approval of the Foundations of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values»]. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (accessed October 24, 2024).
21. Cherginskaya Z.I. Socializaciya mladshih shkol'nikov: obnovlennye priority i sodержatel'nye harakteristiki [Socialization of younger students: updated priorities and meaningful characteristics]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023. Vol. 20. No. 3. Pp. 63–76.
22. Razbegaeva L.P., Samohodkina T.V. Formirovanie cennostno-kommunikativnoj kul'tury lichnosti v kontekste cennostnogo podhoda v obrazovanii [Formation of a value-communicative culture of the individual in the context of a value approach in education]. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2016. No. 3 (38). Pp. 135–138.

Информация об авторах

Зарина Ильдаровна Чергинская, преподаватель, Региональный социально-психологический центр «Ресурс», Оренбург, Российская Федерация. E-mail: Cherginskaia@yandex.ru

Любовь Геннадьевна Пак, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и менеджмент», Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: lyubov-pak@mail.ru

Information about the authors

Zarina I. Cherginskaya, Lecturer, Regional Social Psychological Center «Resource», Orenburg, Russian Federation. E-mail: Cherginskaia@yandex.ru

Lyubov' G. Pak, Doc. Ped. Sci., Professor of Pedagogy and Management Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. Email: lyubov-pak@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА В ФОРМИРОВАНИИ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

© З.А. Аксютина

Омский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 644099, г. Омск, ул. Партизанская, 4а

Поступила в редакцию 13.10.2024

Окончательный вариант 24.11.2024

■ Для цитирования: Аксютина З.А. Ключевые слова в формировании категориального аппарата социального воспитания // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 81–96. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.6>

Аннотация. Потенциалу ключевых слов как материалу для анализа в научных исследованиях не уделяется внимания. При этом ключевые слова являются маркерами любой научной статьи, они имеют определенные функции. Для их формирования используется специальная методика. Цель статьи заключается в выявлении аспектов использования научных понятий и категориального аппарата социального воспитания в научно-педагогических публикациях на примере ключевых слов. В ходе исследования описаны научные понятия как форма научно-педагогического знания. Приведена связь между научными понятиями и систематикой педагогической терминологии. Описаны основные свойства научных понятий. Представлены основные подходы к систематике терминологического аппарата педагогики в современных исследованиях. Обобщены классификационные признаки категорий педагогики. Для решения поставленных задач было организовано исследование ключевых слов из научных статей, посвященных социальному воспитанию и размещенных в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU за период с 2019 по 2023 годы. Было отобрано 49 статей, которые были подвергнуты количественному и качественному анализу. Первоначально было выделено 313 ключевых слов. Повторы были удалены, в результате анализу подверглись 228 слов. Эти ключевые слова были дифференцированы по отраслям научного знания. Оказалось, что в научных статьях имеется обращение к педагогическим (95), философским (48), социологическим (26), психологическим (15) терминам. Оставшиеся 44 термина были отнесены к иным научным областям знания. Из педагогических терминов был произведен отбор терминов, относящихся к области социального воспитания. Выделенные термины сравнивались с терминами, используемыми в диссертационных исследованиях, посвященных социальному воспитанию. В научных статьях обнаруживается сужение терминологического поля с 36 до 25 терминов, включение терминов, обозначающих негативные явления в воспитании.

Ключевые слова: ключевые слова, научные статьи, количественный анализ, качественный анализ, педагогические категории, педагогические понятия, категориальный аппарат, социальное воспитание.

KEYWORDS IN THE FORMATION OF THE CATEGORIAL APPARATUS OF SOCIAL EDUCATION

© Z.A. Aksyutina

Omsk State Pedagogical University
4a, Partizanskaya st., Omsk, 644099, Russian Federation

Original article submitted 13.10.2024

Revision submitted 24.11.2024

■ For citation: Aksyutina Z.A. Keywords in the formation of the categorial apparatus of social education. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(4):81–96. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.6>

Abstract. The potential of keywords as a material for analysis in scientific research is not given. A keyword is a marker of any scientific article. It has certain functions. A special technique is used for its formation. The purpose of the study is to identify aspects of using scientific concepts and the categorial apparatus of social upbringing in scientific and pedagogical publications using keywords as an example. The study describes scientific concepts as a form of scientific and pedagogical knowledge. The relationship between scientific concepts and the systematics of pedagogical terminology is provided. The main properties of scientific concepts are described. The main approaches to the systematics of the terminological apparatus of pedagogy in modern research are presented. The classification features of pedagogy categories are summarized. To solve the tasks, a study of keywords from scientific articles on social upbringing posted in the scientific electronic library eLIBRARY.RU for the period from 2019 to 2023 was organized. 49 articles were selected and subjected to quantitative and qualitative analysis. Initially, 313 keywords were identified. Repeats were removed and 228 words were analyzed. These keywords were differentiated by branches of scientific knowledge. It turned out that scientific articles refer to pedagogical (95), philosophical (48), sociological (26), psychological (15) terms. The remaining 44 terms were attributed to other scientific fields of knowledge. From the pedagogical terms, a selection of terms related to the field of social upbringing was made. The selected terms were compared with the terms used in dissertations devoted to social upbringing. In scientific articles, a narrowing of the terminological field from 36 to 25 terms was found, including terms denoting negative phenomena in upbringing.

Keywords: keywords, scientific articles, quantitative analysis, qualitative analysis, pedagogical categories, pedagogical concepts, categorial apparatus, social upbringing.

Введение

Под ключевыми словами будем понимать «текстовые метки, по которым можно... определить предметную область текста» [1, с. 107]. Ключевые слова присутствуют в любой научной статье, однако их потенциалу уделяется незначительное внимание.

Т.Н. Москвитина выделила функции ключевых слов в научном тексте: формирование смысла текста, создание структурно-семантического единства текста, придание функционального стиля разворачиваемому тексту, отражение предметной (тематической) области, маркирование темы текста, определение контекста, приближение к инварианту содержания, передача обобщенного содержания текста, коммуникативная функция [2, с. 281–282].

Е.Г. Абрамов, уделяя внимание ключевым словам научных статей, описывает методику их подбора. Важной является его мысль о том, что «ключевые слова являются важным элементом упорядочивания массива информации, каким является научный журнал или же целая база данных научных статей» [3, с. 35]. С.А. Сиротко-Сибирский раскрыл отражение смыслового содержания текста в ключевых словах [4]. О.Н. Камшилова обнаружила, что общей закономерностью ключевых слова является их определение посредством синонимических и тематических связей [1].

Ценным для данного исследования является замечание И.А. Тарасовой, обратившей внимание на то, что ключевые слова могут выступать инструментом для интерпретации. Она пишет: «Вторичная интерпретация текста опирается не только на модель ситуации... ключевое слово, будучи репрезентантом концепта текста, помогает читателям осознать его мотивную организацию, приблизиться к реконструкции авторского замысла» [5, с. 375].

Исходя из сказанного в данной статье обратимся к ключевым словам научных статей как материалу для исследования.

Цель статьи заключается в выявлении аспектов использования научных понятий и категориального аппарата социального воспитания в научно-педагогических публикациях на примере ключевых слов.

Обзор литературы

При осуществлении любого исследования, в том числе при подготовке научно-педагогических публикаций, авторы опираются на определенный категориальный аппарат. Категориальный аппарат педагогики является фундаментальной основой научно-педагогического знания. В.Е. Гмурман указывает: «В одних случаях за основу выделения структурных элементов (*научно-педагогического знания – прим. автора*) принимается взаимосвязь теоретического и прикладного знания, в других – взаимосвязь проблем методологии, теории, методики и педагогической техники, в третьих – характер научно-педагогических исследований (степень их фундаментальности), в четвертых – возрастные критерии, в пятых – профессионально-трудовые и т. д.» [6, с. 14]. Многообразие в выделении структурных элементов научно-педагогического знания подчеркивает сложность педагогики, множественность в ее трактовании, определении состава и критериального наполнения. Это явление было обнаружено еще И.М. Кантором, понимавшим «под структурой педагогической науки... связь и взаимозависимость теорий различных уровней и значений» [7, с. 64].

Такое отношение привело к тому, что в учебных изданиях структура педагогики чаще всего представляется через ее отрасли, хотя более очевидна необходимость определения структуры научно-педагогического знания посредством выделения и описания его форм. Различные формы научно-педагогического знания создают фундаментальную основу для структурного построения педагогики, способов понимания и функционирования педагогической деятельности, сохранения различных педагогических идей.

Наиболее крупными формами научно-педагогического знания традиционно считаются научные методологические подходы, педагогические теории, педагогические концепции и научно-педагогические понятия. Выделяются и иные формы научно-педагогического знания. Например, у Н.А. Лызь это «законы, модели, понятия, теории» [8, с. 40]; у Е. Овсяницкой – «учебные предметы, построенные на базе существующих научных дисциплин» [9, с. 84].

Научное понятие как форма научно-педагогического знания требует современного научного анализа, что обусловлено сложившимся проблемным полем. В.П. Вейдт выделила наиболее острые проблемы, связанные с педагогическими понятиями: «1) многозначность педагогических терминов, или полисемия педагогической терминологии; 2) пополнение отечественной терминосистемы педагогики иноязычными заимствованиями; 3) дублетность, или синонимия педагогических понятий; 4) несоответствие содержания понятий, употребляемых в нормативных документах, содержанию научных понятий» [10, с. 4]. Указанные проблемы возможно разрешить лишь посредством постоянного тщательного анализа научно-педагогических понятий.

На необходимость анализа и систематизации научно-педагогических понятий обратили внимание исследователи из России и Белоруссии. Они рассматривают такую систематизацию сквозь призму сочетания теории и практики для достижения понимания и подкрепления теоретических идей педагогики [11]. Обоснованием необходимости общетеоретического анализа научно-педагогических понятий выступает и то, что они – важнейший инструмент профессиональной коммуникации педагогов [12], а точность их употребления «может свидетельствовать как о степени погружения... в предметную область, так и о... профессиональной осведомленности» [13, с. 2].

Группа российских и белорусских исследователей рассматривает систематизацию педагогической терминологии «в качестве одной из методологических проблем педагогики» и «основой понимания механизмов развития и функционирования педагогического знания, повышения эффективности обобщения педагогических терминов» [14, с. 15]. Данный факт является свидетельством необходимости анализа и инвентаризации научного знания о педагогических понятиях.

Опишем проявление таких свойств научно-педагогических понятий в структуре педагогического знания, как объективность, системность, общезначимость и универсальность. Отметим, что выделение свойства *объективности* базировалось на идеях Н.Л. Коршуновой о существовании определенных границ объективности в педагогической науке [15], понимаемой «как обусловленный особенностями объекта (которые в полной мере нам неизвестны) характер его ответной реакции на познавательные действия субъекта» [15, с. 58]. Опора на свойство *системности* предполагала повышение результативности

и доказательности данного исследования [16]. Идеи необходимости педагогического знания для всех людей и его всеобщности находят отражение в свойствах *общезначимости* и *универсальности*. Данные свойства рассматриваем как наиболее общие, поэтому опора на них позволит осуществить общий теоретический анализ научно-педагогического понятия как формы научно-педагогического знания.

Наличие различных форм научно-педагогического знания свидетельствует о множественности понимания и отражения педагогической реальности. Отметим, что среди всех форм научно-педагогического знания понятия имеют первостепенное значение. Этот факт справедливо описали И.А. Соловцова и Н.М. Борытко: «Становление любой области научного знания, в том числе и педагогики, связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, устанавливают связи данной области знаний с другими областями, с другой – определяют специфику данной области научного знания. Система терминов, понятий и категорий составляет категориальный аппарат педагогической науки (он именуется также понятийным или терминологическим)» [17, с. 9]. Именно специфика и основные свойства научного знания позволяют говорить о педагогике как науке в целом, о ее состоятельности как отдельной научной области, обладающей собственным предметом, объектом, методами, понятийным аппаратом и пр.

Г.И. Ибрагимов, описывая суть понятия, указывал: «две его стороны выражают собой определенную ступень познания круга охватываемых данным понятием объектов (объем) и существенных, определяющих признаков этих объектов (содержание)» [18, с. 13]. Фактически сущностная сторона научного понятия сводима к его объему и содержанию.

Л.Д. Устьянцева, рассматривая научные понятия, обнаружила основные их характерологические особенности, способствующие описанию отдельно взятой педагогической категории или понятия, проникновению в их содержание:

- «– по своему происхождению понятие является обобщением опыта и результатом исследований;
- по содержанию и гносеологическому значению понятие есть отражение объекта в сознании субъекта;
- по структуре понятие выступает как система взаимосвязанных существенных признаков, в которых раскрывается его содержание;
- по своему значению понятие является инструментом теоретического мышления» [19, с. 9–10]. Исследование Л.Д. Устьянцевой наглядно демонстрирует выраженность свойств научно-педагогических понятий объективности и системности. Объективность рассматривается посредством связи с педагогической практикой, а системность – через взаимосвязанность структурных признаков понятий.

Н.А. Лызь полагает, что функционально педагогические понятия «концентрируют в себе содержание предметного знания» и «служат организаторами производства научно-педагогического знания» [8, с. 41]. По ее мнению, в последнее время происходит «трансформация смысла категорий педагогики», что «может свидетельствовать об изменении картины изучаемой сферы реальности» [20, с. 17]. Данная позиция сравнительно часто звучит в научных работах современных авторов, что указывает на наличие кризиса в понятийной

области педагогики, выраженном в отставании науки от практики, в формировании нового взгляда на педагогическую действительность, связанного с переходными явлениями общества и его трансформационными процессами.

Н.М. Борытко, размышляя о требованиях к определению педагогических категорий, приходит к трем составляющим: «выявить существенные характеристики определяемого педагогической категорией объекта; выделить... функции определяемого объекта; проанализировать содержание определяемого объекта» [21, с. 14]. Такой подход к анализу научно-педагогического понятия будет способствовать его более полному раскрытию и обоснованию содержания и объема.

«Любая педагогическая категория может быть рассмотрена, определена и проанализирована в трех аспектах: как явление (социальное, культурное и др.); как процесс; как деятельность», – пишут И.А. Соловцова и Н.М. Борытко [17, с. 33]. Указанное ими положение будет приводить к ряду следствий: формированию значительного многообразия определений категорий, закреплению многоаспектности в понимании педагогических категорий и понятий.

В данном контексте особый интерес представляет работа Н.Л. Коршуновой «Зачем нужна однозначность научных понятий», в которой она формирует правила пользования научно-педагогическими понятиями: строго придерживаться заданного понимания термина, использовать научный стиль изложения во избежание трансформации смысла понятия, избегать редукции «смыслового поля термина» [22]. Первоначально может показаться, что позиции указанных выше авторов противоположны, но это не так: они взаимодополняемы и не исключают одно другое.

В педагогике сложилось несколько подходов к систематике научных понятий. Вопрос о классификации и систематике научно-педагогических понятий остается нерешенным, хотя попытки поиска научно-методологических подходов продолжают наблюдаться. Так, группа ученых из Белоруссии и России на протяжении нескольких лет проводила крупное исследование понятийного аппарата современной педагогики на основе интеграции дисциплинарного, феноменологического и когнитивного подходов. Систематика терминологического аппарата осуществлялась с выделением:

- тематических кластеров («Теоретико-методологические основы педагогики», «Дидактика», «Дидактика обучения взрослых», «Основы управления педагогическими системами», «Дополнительное образование») [23];
- понятийно-терминологического поля («Профессиональная педагогическая деятельность», «Непрерывное образование», «Воспитание и социализация», «Современный процесс обучения», «Содержание образования», «Современные формы образовательной деятельности», «Технологии и методы обучения», «Образовательная диагностика», «Педагогическая инноватика») [24].

Специальному изучению на основе графов был подвержен кластер «Дидактика», в котором были описаны меньшие по объему кластеры: «Дидактика как наука», «Обучение», «Преподавание», «Учение», «Содержание образования», «Метод обучения», «Формы обучения», «Средства обучения», «Оценивание», «Воспитывающее обучение», «Педагогическая технология», «Инновации в дидактике», «Дидактика взрослых» [25].

Кластеризация понятийного аппарата педагогики – явление достаточно новое. Кластеры характеризуют педагогические понятия связанностью, взаимодополняемостью и взаимозависимостью. Особо отметим тот факт, что в последнее время прослеживается явная дефицитарность исследований такого уровня, позволяющих оценить изменения в понятийном аппарате педагогики, своевременно рефлексировать, давать педагогическому сообществу ориентиры в понимании тех явлений, которые оказывают существенное влияние на изменения в терминологическом и понятийном аппарате педагогики. Систематика терминологического аппарата педагогики позволяет своевременно обновлять научно-педагогическое знание, сохранять его актуальность.

Педагогические понятия и категории обладают рядом свойств, к которым относятся взаимосвязанность, взаимообусловленность и соподчиненность. Взаимосвязанность отслеживается в тесном переплетении категорий/понятий. Взаимообусловленность рассматривается в качестве взаимных влияний одних понятий и категорий на другие. Соподчиненность прослеживается в возможности построения уровневой иерархии категорий, где отдельно взятая категория/понятие способна подчиняться группе категорий более высокого уровня.

В работе Г.Н. Серикова предпринимается попытка трехуровневой классификации педагогических понятий. Выделены следующие группы: «понятия, характеризующие виды образования; понятия, связанные с видами образовавшегося ресурса человека; система обобщенных понятий, объединяющих два предыдущих уровня и отражающих их бинарные отношения» [26, с. 19]. В данной классификации понятия построены с учетом общеуниверсальных правил систематики. Вместе с тем понятийный аппарат воспитания «выпал» из классификации.

В.В. Краевский все категории педагогики делит на разные уровни: философские, общенаучные и собственно педагогические [27]. В основу данной классификации заложена уровневая иерархичность. Данная классификация имеет общий характер и представляет интерес в большей мере для исследователя, практикам же данная систематика представляется сложной и излишне наукообразной.

И.А. Соловцова и Н.М. Борытко выделили тенденции в современном развитии категориального аппарата педагогики: заимствование понятий из философии; заимствование общенаучных понятий; включение понятий, не являющихся строго научными; «переформатирование» фундаментальных понятий; надделение понятий новыми смыслами [17]. Е.А. Кошкина выделила тенденции в развитии понятийного аппарата дидактики: «Возникновение дидактических понятий и терминов обусловлено в первую очередь потребностью в фиксации и осмыслении опыта обучения, накопленного в разных культурах и в разных образовательных системах» [28, с. 21]. Е.А. Кошкина указывает на свойство общезначимости педагогического понятия, что важно для данного исследования.

Российские ученые уделяют значительное внимание исследованию педагогических понятий. Так, например, Е.А. Кошкина разработала авторскую «концепцию выделения основных этапов генезиса терминологии отечественной дидактики», определив «изменения состояния употребления дидактических понятий и терминов» [29]. Вместе с тем необходимость более целостного и системного анализа понятийного аппарата педагогики вполне очевидна.

В настоящее время «отечественная педагогическая терминология... пополняется новыми лексическими единицами. Данный процесс зачастую происходит стихийно и лавинообразно, что приводит к трудностям в систематизации научно-педагогической лексики» [30, с. 133]. Это явление неизбежно в силу развития педагогики как науки, а также обогащения научно-педагогического знания новым содержательным наполнением, связанным с бурным развитием информационных технологий, поиском новых, более продуктивных образовательных технологий.

Полагаем, что можно выделить пять стадий развития научно-педагогических понятий посредством использования различных содержательных форм слова в научном дискурсе: возникновение, концептуализация, категориальное наполнение, преобразование, терминологическое закрепление. На стадии возникновения формируется словесная форма как языковая единица, отражающая некое педагогическое явление, процесс или состояние. На стадии концептуализации слово преобразуется в дефиницию. Далее происходит категориальное наполнение педагогического термина общим содержанием. На стадии преобразования категория приобретает статус научного понятия. Процесс завершается стадией закрепления научного понятия как термина педагогики. Это – целостный путь образования научно-педагогического понятия с плавным переходом от одной стадии к другой, с восхождением от общего к частному. Данные стадии имеют идеализированный характер, вполне возможны и другие сценарии развития научно-педагогических понятий.

Материалы и методы

Источниковедческой базой исследования выступила Российская научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. Критериями отбора научных статей стали:

- статус журналов: рецензируемые ВАК МОиН РФ;
- сроки публикаций: за предшествующие пять лет – с 2019 по 2023 гг.;
- свободный доступ к статьям;
- наличие в названиях статей термина «социальное воспитание».

Для достижения цели исследования был осуществлен поиск статей по сведениям, содержащимся на крупнейшем российском информационно-аналитическом портале «Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU».

Всего было отобрано 49 статей.

В качестве основного метода исследования был количественный и качественный анализ ключевых слов научных статей.

Результаты исследования

Проведем анализ выборки статей с целью выявления основных педагогических понятий социального воспитания, используемых научными работниками.

Первоначально выявлено 49 работ, из них 19 выполнено в соавторстве. Всего в подготовке научных статей, посвященных проблематике социального воспитания, приняли участие 55 авторов. При этом З.А. Аксюткина опубликовала 13 научных статей, а семь авторов – В.А. Белоусов, И.К. Дракина, Е.А. Никитская, В.Н. Педан, М.М. Плоткин, Т.С. Просветова и А.А. Угрюмова – по две научных статьи. Остальными авторами опубликовано по одной статье.

При итоговом оформлении авторами было выделено 313 слов и выражений, отнесенных к ключевым словам научных статей. После удаления повторов осталось 228 слов и выражений.

Все термины были разделены на группы по предметной области научного знания.

Очевидно, что большая часть терминов является педагогическими – 95 (агенты социализации, асоциальное воспитание, взаимодействие субъектов воспитательного пространства, виды педагогических рисков, внеаудиторная работа, воспитание, воспитанники, воспитанность, воспитательная работа, воспитательное пространство, воспитательные системы, Дальтон-план, детские учреждения, детский коллектив, диссоциальное воспитание, дополнительное образование, дополнительное профессиональное образование, дошкольное образовательное учреждение, индивидуальность и коллективность труда обучающихся, исторический опыт организации социального воспитания, категориальная система социального воспитания, квазисоциальное воспитание, киберсоциализация, классное руководство, классный руководитель, коллектив, коллективное воспитание, компетенции, метод проектов, метод трудового воспитания, методы социального воспитания, наставник, неформальное воспитание, образование, образовательная организация, образовательные организации МВД, образовательный стандарт, обучающийся, обучение, обучение взаимодействию, общественное воспитание, организация социального опыта, патриотическое воспитание, педагогика сотрудничества, педагогика, педагогическая категория, педагогическая концепция, педагогические противоречия, педагогические условия, педагогический вуз, педагогическое понятие, педагогическое проектирование, педагогическое целеполагание, практика социального воспитания, приемы воспитания, принципы социальной педагогики, программа социального воспитания, проектная деятельность, просоциальное воспитание, противоречия социального воспитания, развитие, реформаторская педагогика, совоспитание, социализация, социальная педагогика, социальная среда ребенка, социальная среда, социальная стигматизация, социальное воспитание, социальное воспитание обучающихся в дополнительном образовании, социальное развитие, социальное сиротство, социально-культурная деятельность, социально-педагогическая теория, социально-педагогический подход, социально-педагогическое взаимодействие, социально-стративная дезинтеграция, социальность, социальные компетенции, социальный институт, социальный педагог, среда, средства социального воспитания студентов, субъектность воспитания, тьютор, учебно-воспитательный процесс, учреждение интернатного типа, формальное воспитание, формы и методы патриотического воспитания, цели воспитания, цифровизация, школа, школа-интернат, школьное самоуправление, школьный класс).

Значительная часть ключевых слов – 48 – это философские термины (анализ, аристотелевские категории, внешние противоречия, внутренние противоречия, гражданин государства, информационно-динамический подход, информационно-коммуникационные технологии, категориальная система, категориальная схема, категориально-системная методология, категориально-терминологический аппарат, категориальные методы, категориальный анализ, категориальный подход, категория, классификации противоречий, классификация рисков,

концептуализация, крестообразная схема противоречий, метод беседы, метод экспертной оценки, методологические компоненты, методы, модель, морально-этическая сфера, научное обоснование, научно-содержательный уровень, нормативная сфера, область познавательного описания, общие признаки, особенные признаки, прогноз, прогнозирование, прогнозное сценирование, прогностика, проектный подход, противоречия, свойства, связи, системный подход, состав, структура, структурно-функциональная модель, сущность, филантропия, формы, функции, этапы (стадии)).

26 терминов отнесены к социологической области (благополучатель, благотворитель, благотворительная деятельность, благотворительность, буллинг, виктимизация, общественная и социокультурная деятельность, общественная организация, общественные заказы, ознакомление с социальной действительностью, подрастающее поколение, профессиональная социализация, региональная система, самозанятость, сообщество, социальные заказы, социальные сети, социальный работник, социальный статус, специалист социальной сферы, субъекты благотворительной деятельности, цифровое поколение, гуманизация социальной среды, подросток «группы риска», инклюзивная среда).

15 терминов отнесены к психологической области (активность и самостоятельность учащихся, дети, дошкольники, личностная направленность, молодежь, научно-исследовательская деятельность, подростки, подростковый возраст, подросток, психология, пубертат, система ценностей, социальная активность, установки, рискогенное поведение).

Оставшиеся 44 термина отнесены к прочим областям научного знания.

Таким образом, можно говорить о том, что научный аппарат социального воспитания в большей мере содержит в себе терминологический аппарат педагогической науки и значительно использование понятий из философской, социологической и психологической наук.

Далее из педагогических терминов производился отбор тех из них, которые относятся к области социального воспитания. Таким образом получено 25 терминов (агенты социализации, асоциальное воспитание, диссоциальное воспитание, исторический опыт организации социального воспитания, категориальная система социального воспитания, квазисоциальное воспитание, киберсоциализация, методы социального воспитания, обучение взаимодействию, общественное воспитание, организация социального опыта, практика социального воспитания, программа социального воспитания, просоциальное воспитание, противоречия социального воспитания, социализация, социальная среда, социальная стигматизация, социальное воспитание, социальное развитие, социальное сиротство, социально-педагогическое взаимодействие, социально-стративная дезинтеграция, социальность, социальные компетенции, социальный институт, средства социального воспитания).

Обсуждение и заключение

Анализ полученных данных позволяет сделать ряд выводов.

1. Термины социального воспитания, используемые в научно-педагогических публикациях, так же как и в диссертационных исследованиях [31], отражают метапредметные, процессуальные и системообразующие стороны социального воспитания.

2. Наблюдаются различия в использовании категорий социального воспитания в диссертационных исследованиях [31] и научных статьях, посвященных социальному воспитанию:
 - имеется сужение количества использования педагогических категорий социального воспитания от 36 до 25;
 - в составе педагогических категорий социального воспитания пересечения имеются по категориям: социализация, социальное воспитание, социальное развитие, социальность, средства социального воспитания.
3. Наблюдается включение в категориальный аппарат социального воспитания категорий, описывающих негативные явления в нем: асоциальное воспитание, диссоциальное воспитание, квазисоциальное воспитание, просоциальное воспитание, социальная стигматизация, социальное сиротство, социально-стративная дезинтеграция.
4. В категориальный аппарат социального воспитания включена категория, связанная с информатизацией общества: киберсоциализация.

В ключевых словах научных статей осуществляется сужение категориального аппарата социального воспитания в сравнении с диссертационными исследованиями. Категориальный аппарат социального воспитания подвержен изменениям, характерным для всего научно-педагогического знания. Вероятно, это связано с реформированием системы образования и кризисными явлениями в воспитании. Негативные явления в социальном воспитании приводят к увеличению количества педагогических терминов, обозначающих негативные явления в нем. Информатизация общества приводит к своего рода вторжению этих явлений и в сферу социального воспитания.

Целостно анализ ключевых слов научных статей доказывает:

1. В анализе категориального аппарата социального воспитания находит отражение стадия закрепления научного понятия как термина педагогики; категории социального воспитания являются составной частью научно-педагогического знания.
2. Категориальный аппарат социального воспитания является производным от понятийной системы социальной педагогики, которая возникла на стыке социологии и педагогики, что приводит к необходимости учета данной особенности в исследованиях его развития.

Список литературы

1. Камшилова О.Н. Малые формы научного текста: ключевые слова и аннотация (информационный аспект) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 156. – С. 106–117 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19128994> (дата обращения: 13.07.2024).
2. Москвитина Т.Н. Ключевые слова и их функции в научном тексте // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 11. – С. 277–283 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13044026> (дата обращения: 14.07.2024).
3. Абрамов Е.Г. Подбор ключевых слов для научной статьи // Научная периодика: проблемы и решения. – 2011. – № 2. – С. 35–40 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16265198> (дата обращения: 14.07.2024).
4. Сиротко-Сибирский С.А. Смысловое содержание текста и его отражение в ключевых словах (на материале русских текстов публицистического стиля): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Ленинград, 1988. – 15 с.

5. *Тарасова И.А.* Ключевые слова как инструмент интерпретации художественного текста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2020. – Т. 20. – № 4. – С. 370–374 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44405360> (дата обращения: 14.06.2024).
6. *Гмурман В.Е.* Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике: Монография / под науч. ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. – 180 с.
7. *Кантор И.М.* Понятийно-терминологическая система педагогики. – М.: Педагогика, 1980. – 157 с.
8. *Лызь Н.А.* Виды и формы педагогического знания // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 6. – С. 40–45 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22703298> (дата обращения: 14.06.2024).
9. *Овсяницкая Е.* К вопросу о природе и структуре педагогического знания // Вопросы методологии. – 1998. – № 1/2. – С. 84–93.
10. *Вейдт В.П.* Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике: Монография / под науч. ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. – 180 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32637011> (дата обращения: 14.06.2024).
11. *Невдах С.И., Титовец Т.Е., Егорова Ю.Н.* Тенденции взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2022. – № 1 (111). – С. 6–11.
12. *Дорохова Т.С., Галагузова Ю.Н., Карнаух Н.В.* О создании русско-китайского словаря по педагогике и образованию // Педагогика. – 2024. – Т. 88. – № 4. – С. 118–124 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67202614> (дата обращения: 14.06.2024).
13. *Никитина Е.А.* Освоение студентами понятийного аппарата педагогики как проблема современного высшего образования // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. – С. 1–12 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63489968> (дата обращения: 24.06.2024).
14. *Егорова Ю.Н., Невдах С.И., Шилова О.Н.* Систематизация новой педагогической терминологии на основе содержательной структуры образовательной ситуации // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2021. – № 2 (108). – С. 15–19.
15. *Коршунова Н.Л.* Объективность знания в педагогике и ее объект в контексте развития современной науки // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 14. – С. 43–61 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15522602> (дата обращения: 24.06.2024).
16. *Перминова Л.М.* Фактор системности в повышении доказательности результатов педагогических исследований по проблемам высшего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2024. – № 1. – С. 73–76 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65309606> (дата обращения: 24.06.2024).
17. *Соловцова И.А., Борытко Н.М.* Общие основы педагогики: учебник / под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
18. *Ибрагимов Г.И.* Методологические основы и факторы развития дидактических понятий // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 12–19 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17239109> (дата обращения: 24.06.2024).
19. *Устьянцева Л.Д.* Формирование педагогических понятий у студентов колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 1998. – 28 с.
20. *Лызь Н.А.* Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16–26 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15558533> (дата обращения: 24.06.2024).

21. *Борытко Н.М.* Системность определения педагогической категории // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 71. – № 7. – С. 8–15.
22. *Коршунова Н.Л.* Зачем нужна однозначность научных понятий? // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 48–52 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54750356> (дата обращения: 24.06.2024).
23. *Даутова О.Б., Вершинина Н.А., Ермолаева М.Г. и др.* Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии: монография. – СПб.: Буквально, 2018. – 216 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35188775> (дата обращения: 24.06.2024).
24. *Вершинина Н.А., Даутова О.Б., Ермолаева М.Г. и др.* Развитие педагогического знания в условиях изменения терминологии: монография. – СПб.: Свое издательство, 2022. – 178 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50733439_30235116.pdf (дата обращения: 24.06.2024).
25. *Даутова О.Б., Жук А.И., Торхова А.В. и др.* Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования: монография. – СПб.: Буквально, 2019. – 320 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38245966> (дата обращения: 24.06.2024).
26. *Сериков Г.Н.* О систематизации понятий педагогики // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 19–30.
27. *Краевский В.В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
28. *Кошкина Е.А.* Развитие терминологии отечественной дидактики: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – СПб., 2016. – 44 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54440894> (дата обращения: 24.26.2024).
29. *Кошкина Е.А.* О периодизации развития отечественной дидактической терминологии (XVIII – начало XX вв.) // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 12. – С. 266–274 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27645032> (дата обращения: 24.04.2024).
30. *Кошкина Е.А., Ядренникова С.В.* Структурная организация терминологии советской дидактики 20–30-х гг. XX в. // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – Вып. 1. – С. 132–141 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47788897> (дата обращения: 24.06.2024).
31. *Аксютин А.А.* Социальное воспитание в отечественных диссертационных исследованиях // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8 (74). – № 4. – С. 33–47 [Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50148523_11318032.pdf (дата обращения: 24.06.2024).

References

1. *Kamshilova O.N.* Malye formy nauchnogo teksta: klyuchevye slova i annotaciya (informacionnyy aspekt) [Small forms of scientific text: keywords and abstract (information aspect)]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2013. No. 156. Pp. 106–117. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19128994> (accessed July 13, 2024).
2. *Moskvitina T.N.* Klyuchevye slova i ih funkcii v nauchnom tekste [Key words and their functions in scientific text]. *Vestnik ChGPU*. 2009. No. 11. Pp. 277–283. <https://elibrary.ru/item.asp?id=13044026> (accessed July 14, 2024).
3. *Abramov E.G.* Podbor klyuchevyh slov dlya nauchnoj stat'i [Selection of keywords for a scientific article]. *Nauchnaya periodika: problemy i resheniya*. 2011. No. 2. Pp. 35–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=16265198> (accessed July 14, 2024).

4. *Sirotko-Sibirsky S.A.* Smyslovoe sodержanie teksta i ego otrazhenie v klyuchevykh slovah (na materiale russkikh tekstov publicisticheskogo stilya): Avtoref. dis. filol. nauk [Semantic content of the text and its reflection in keywords: based on Russian texts of journalistic style. Abstract of thesis cand. of philol. sci.]. Leningrad, 1988. 15 p.
5. *Tarasova I.A.* Klyuchevye slova kak instrument interpretatsii hudozhestvennogo teksta [Keywords as a tool for interpreting a literary text]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika.* 2020. Vol. 20. No. 4. Pp. 370–374. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44405360> (accessed June 14, 2024).
6. *Gmurman V.E.* Formirovanie professional'nogo tezaurusa pedagoga: ot teorii k praktike: Monografiya. Pod nauch. red. T.B. Grebenyuk [Formation of a teacher's professional thesaurus: from theory to practice: Monograph. Edited by T.B. Grebenyuk]. Kaliningrad: Izd-vo Kaliningradskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya, 2016. 180 p.
7. *Kantor I.M.* Ponyatijno-terminologicheskaya sistema pedagogiki [Conceptual and terminological system of pedagogy]. Moscow: Pedagogika Publ., 1980. 157 p.
8. *Lyz N.A.* Vidy i formy pedagogicheskogo znaniya [Types and forms of pedagogical knowledge]. *Municipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment.* 2014. No. 6. Pp. 40–45. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22703298> (accessed June 14, 2024).
9. *Ovsyanitskaya E.* K voprosu o prirode i strukture pedagogicheskogo znaniya [On the nature and structure of pedagogical knowledge]. *Voprosy metodologii.* 1998. No. 1/2. Pp. 84–93.
10. *Veidt V.P.* Formirovanie professional'nogo tezaurusa pedagoga: ot teorii k praktike: Monografiya. Pod nauch. red. T.B. Grebenyuk [Formation of a professional thesaurus of a teacher: from theory to practice: Monograph. Under scientific ed. T.B. Grebenyuk]. Kaliningrad: Izd-vo Kaliningradskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya, 2016. 180 p. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32637011> (accessed June 14, 2024).
11. *Nevdakh S.I., Titovets T.E., Egorova Yu.N.* Tendentsii vzaimodejstviya teorii i praktiki obrazovaniya v usloviyah obnovleniya tezaurusa pedagogicheskoy nauki [Trends in the interaction of theory and practice of education in the context of updating the thesaurus of pedagogical science]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Pedagogika. Psihologiya. Filologiya.* 2022. No. 1 (111). Pp. 6–11.
12. *Dorokhova T.S., Galaguzova Yu.N., Karnaukh N.V.* O sozdanii rusско-kitajskogo slovarya po pedagogike i obrazovaniyu [On the creation of a Russian-Chinese dictionary on pedagogy and education]. *Pedagogika.* 2024. Vol. 88. No. 4. Pp. 118–124. <https://elibrary.ru/item.asp?id=67202614> (accessed June 14, 2024).
13. *Nikitina E.A.* Osvoenie studentami ponyatijnogo apparata pedagogiki kak problema sovremennogo vysshego obrazovaniya [Students' Mastering of the Conceptual Apparatus of Pedagogy as a Problem of Modern Higher Education]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2023. Vol. 11. No. 6. Pp. 1–12. <https://elibrary.ru/item.asp?id=63489968> (accessed June 24, 2024).
14. *Egorova Yu.N., Nevdakh S.I., Shilova O.N.* Sistematizatsiya novoj pedagogicheskoy terminologii na osnove sodержatel'noj struktury obrazovatel'noj situatsii [Systematization of New Pedagogical Terminology Based on the Substantive Structure of the Educational Situation]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Pedagogika. Psihologiya. Filologiya.* 2021. No. 2 (108). Pp. 15–19.
15. *Korshunova N.L.* Ob»ektivnost' znaniya v pedagogike i ee ob»ekt v kontekste razvitiya sovremennoj nauki [Objectivity of Knowledge in Pedagogy and Its Object in the Context of the Development of Modern Science]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk.* 2010. No. 14. Pp. 43–61. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15522602> (accessed June 24, 2024).
16. *Perminova L.M.* Faktor sistemnosti v povyshenii dokazatel'nosti rezul'tatov pedagogicheskikh issledovanij po problemam vysshego obrazovaniya [The Factor of Systematicity in Increasing the Evidence of Results of Pedagogical Research on Higher Education Issues]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya.* 2024. No. 1. Pp. 73–76. <https://elibrary.ru/item.asp?id=65309606> (accessed June 24, 2024).

17. Solovtsova I.A., Borytko N.M. Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik. Pod red. N.M. Borytko [General Foundations of Pedagogy: Textbook for Students of Pedagogical Universities. Edited by N.M. Borytko]. Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. 60 p.
18. Ibragimov G.I. Metodologicheskie osnovy i faktory razvitiya didakticheskikh ponyatij [Methodological foundations and factors of development of didactic concepts]. *Pedagogika*. 2011. No. 10. Pp. 12–19. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17239109> (accessed June 24, 2024).
19. Ustyantseva L.D. Formirovanie pedagogicheskikh ponyatij u studentov kolledzha: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of pedagogical concepts in college students. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Ekaterinburg, 1998. 28 p.
20. Lyz' N.A. Vzgl'yad na paradigmy i izmeneniya v pedagogike [A look at paradigms and changes in pedagogy]. *Pedagogika*. 2005. No. 8. Pp. 16–26. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15558533> (accessed June 24, 2024).
21. Borytko N.M. Sistemnost' opredeleniya pedagogicheskoy kategorii [Systematic determination of the pedagogical category]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012. Vol. 71. No. 7. Pp. 8–15.
22. Korshunova N.L. Zachem nuzhna odnoznachnost' nauchnykh ponyatij? [Why is the unambiguity of scientific concepts necessary?]. *Pedagogika*. 1992. No. 3–4. Pp. 48–52. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54750356> (accessed June 24, 2024).
23. Dautova O.B., Vershinina N.A., Ermolaeva M.G. i dr. Sistematizatsiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya issledovaniya terminologii: monografiya [Systematization of pedagogical knowledge: methodology for researching terminology: monograph]. St. Petersburg: Bukval'no Publ., 2018. 216 p. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35188775> (accessed June 24, 2024).
24. Vershinina N.A., Dautova O.B., Ermolaeva M.G. i dr. Razvitie pedagogicheskogo znaniya v usloviyakh izmeneniya terminologii: monografiya [Development of pedagogical knowledge in the context of changing terminology: monograph]. St. Petersburg: Svoe izdatel'stvo Publ., 2022. 178 p. https://elibrary.ru/download/elibrary_50733439_30235116.pdf (accessed June 24, 2024).
25. Dautova O.B., Zhuk A.I., Torkhova A.V. i dr. Sistematika terminologicheskogo apparata sovremennoy paradigmy obrazovaniya kak metodologiya otbora soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya [Systematics of the terminological apparatus of the modern educational paradigm as a methodology for selecting the content of pedagogical education: monograph]. St. Petersburg: Bukval'no Publ., 2019. 320 p. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38245966> (accessed June 24, 2024).
26. Serikov G.N. O sistematizatsii ponyatij pedagogiki [On the systematization of pedagogy concepts]. *Obrazovanie i nauka*. 2013. No. 4 (103). Pp. 19–30.
27. Kraevsky V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej [Methodology of pedagogy: a manual for teacher-researchers]. Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001. 244 p.
28. Koshkina E.A. Razvitie terminologii otechestvennoj didaktiki: Avtoref. dis. doct. ped. nauk [Development of terminology of domestic didactics. Abstract of thesis doct. of ped. sci.]. St. Petersburg, 2016. 44 p.
29. Koshkina E.A. O periodizatsii razvitiya otechestvennoj didakticheskoy terminologii (XVIII – nachalo XX vv.) [On the periodization of development of domestic didactic terminology (XVIII – early XX centuries)]. *Evropejskij zhurnal social'nykh nauk*. 2015. No. 12. Pp. 266–274. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27645032> (accessed April 24, 2024).
30. Koshkina E.A., Yadrennikova S.V. Strukturnaya organizatsiya terminologii sovetskoj didaktiki 20–30-h gg. XX v. [Structural organization of terminology of Soviet didactics of the 20–30s. XX century]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2022. No. 1. Pp. 132–141. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47788897> (accessed June 24, 2024).
31. Aksyutina Z.A. Social'noe vospitanie v otechestvennykh dissertatsionnykh issledovaniyakh [Social education in domestic dissertation research]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya*. 2022. Vol. 8 (74). No. 4. Pp. 33–47. https://elibrary.ru/download/elibrary_50148523_11318032.pdf (accessed June 24, 2024).

Информация об авторе

Зульфия Абдуловна Аксютина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика и социальная работа», Омский государственный педагогический университет, Российская Федерация. E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Information about the author

Zulfiya A. Aksyutina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work Department, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation. E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

ГЕНЕЗИС ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

© А.М. Аллагулов, Т.В. Челпаченко

Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19

Поступила в редакцию 27.10.2024

Окончательный вариант 29.11.2024

■ Для цитирования: Аллагулов А.М., Челпаченко Т.В. Генезис патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 97–110. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.7>

Аннотация. Представлен генезис патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования. Обосновано, что в современных геополитических реалиях возрастает значимость патриотического воспитания. Патриотизм рассматривается как национальная идея, выступающая мощным ценностно-смысловым фундаментом воспитательных систем. Выделены основные функции патриотизма (интегрирующая, направляющая, стабилизирующая, воспитательная). В исследовании на основе обоснованных критериев (доминирующие воспитательные ценности, направления образовательной политики в сфере воспитания, внешнеполитические условия, в которых находится государство) определены шесть этапов в развитии патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования: 1) самобытно-почвеннический (IX–XVII вв.); 2) государственно-западнический (XVIII в.); 3) национально-охранительный (XIX в. – 1917 г.); 4) государственно-идеологический (1917–1991 гг.); 5) либерально-западнический (1991 – февраль 2022 г.); 6) национально-восстановительный (февраль 2022 г. – по наст. вр.). На основе анализа воспитательной практики в образовательных учреждениях в организации патриотического воспитания выделено несколько направлений, а также ряд проблемных точек. В структуре патриотических ценностей выделим группы ценностей: ценности-знания; ценности-чувства; ценности-мотиваторы; ценности-регуляторы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, функции патриотизма, воспитательная практика, патриотические ценности, ценности-знания, ценности-чувства, ценности-мотиваторы, ценности-регуляторы.

GENESIS OF PATRIOTIC EDUCATION IN DOMESTIC THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

© *A.M. Allagulov, T.V. Chelpachenko*

Orenburg State Pedagogical University
19, Sovetskaya st., Orenburg, 460014, Russian Federation

Original article submitted 27.10.2024

Revision submitted 29.11.2024

■ For citation: Allagulov A.M., Chelpachenko T.V. Genesis of patriotic education in domestic theory and practice of education. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(4):97–110. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.7>

Abstract. The paper presents the genesis of patriotic education in the domestic theory and practice of education. It is substantiated that in modern geopolitical realities the importance of patriotic education is increasing. Patriotism is considered as a national idea, which acts as a powerful value-semantic foundation of educational systems. The main functions of patriotism (integrating, guiding, stabilizing, educational) are highlighted. In the study, based on substantiated criteria (dominant educational values, directions of educational policy in the field of education, foreign policy conditions in which the state finds itself), six stages in the development of patriotic education in the domestic theory and practice of education are defined: 1) IX–XVII centuries – original-soil; 2) state-Western stage, embracing the 18th century; 3) national-protective stage (19th century – 1917); 4) state-ideological stage (1917–1991); 5) the liberal-Western stage (1991 – February 2022); 6) the national-restorative stage (from February 2022 – present). Based on the analysis of educational practices in educational institutions in the organization of patriotic education, several directions, as well as a number of problem areas, have been identified. In the structure of patriotic values, we will highlight the following groups of values: knowledge values; feelings values; motivator values; regulator values.

Keywords: patriotic education, patriotism, functions of patriotism, educational practice, patriotic values, knowledge values, feelings values, motivator values, regulator values.

Введение

Современная геополитическая ситуация отличается сложностью и неопределенностью. Ее нельзя назвать простой. Очередной этап исторического развития поставил перед нашей страной вопросы отражения внешних и внутренних угроз, сохранения территориальной целостности и национально-культурной идентичности, отстаивания права на проведение независимой внутренней и внешней политики, сохранения традиционных российских ценностей, исторической правды и самобытной многонациональной культуры. В этой связи патриотизм – это национальная идея, выступающая движущей силой как развития, так и безопасности Российской Федерации.

Проблема патриотического воспитания во все времена была актуальной, с той лишь особенностью, что в один период она возрастала, а в другой ослабевала. Выделим определенную закономерность: как только Россия становилась сильной и суверенной – так сразу активизировалось внешнее воздействие и, как следствие, ощущался рост востребованности в обществе и государстве патриотического воспитания. Сегодня, действительно, отмечается повышение внимания к данной проблематике, так как Россия заявила свое историческое право на суверенитет во всех сферах.

«Смена архитектуры мирового порядка приводит к качественной трансформации национальных воспитательных систем, актуализируя поиск ценностно-смысловых оснований формирования национально-культурной идентичности и единого культурного пространства страны в контексте сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3, с. 32–41].

Обзор литературы

В ходе исследования установлено, что проблема патриотического воспитания с 1990-х годов до 2014 года оставалась недостаточно изученной. В 2014 году выходит работа И.Б. Орлова [1], посвященная рассмотрению патриотизма в истории России как государственной идеологии и ценностного потенциала.

Значительный интерес представляют исследования М.В. Богуславского [2], раскрывающие ценностно-ментальные основания патриотического воспитания. Периодизацию развития патриотического воспитания в отечественной педагогике обосновывают А.М. Аллагулов и Н.А. Гордеева [3].

Теория и практика гражданско-патриотического воспитания молодежи советского и постсоветского периода раскрывается в исследованиях Л.А. Липской [4].

Проблема патриотического воспитания изучается и в зарубежной педагогике (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Смит и др.) [5].

Материалы и методы

Данная работа носит междисциплинарный характер. Предмет исследования находится на пересечении педагогики с историей, политологией, социологией, философией. В основу отбора источников положен междисциплинарный подход. Методы исследования: монографический, историографический, историко-сравнительный; обобщение, систематизация и классификация историко-педагогического знания.

Результаты исследования

Исследователи П.А. Шашкин, А.Б. Рудаков, С.Г. Волобуев обращают внимание на то, что сохранение России на современном этапе – это не только территориальная целостность, суверенитет и положительная демография, но «это еще и качественная составляющая: сохранение нашей гражданской и культурной идентичности, наших ценностей и нашего образа жизни» [6, с. 6].

Уточним, что в социологии выделяются функции патриотизма: интегрирующая, то есть объединяющая всю нацию; направляющая – управление реакциями на внешние воздействия; стабилизирующая – установление прочности и устойчивости политической системы; воспитательная – ценностно-смысловое наполнение деятельности общественных и государственных институтов [7]. Понимание и учет данных функций позволяют осмыслить данный социально-политический и педагогический феномен в теории и практике отечественного образования.

Трудно не согласиться с позицией историка и педагога М.В. Богуславского, которую он высказал на международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО в сентябре 2024 года: продуктивно осуществлять воспитание «можно только на основе целостного анализа и осмысления предшествующего опыта разработки рассматриваемой проблематики в истории отечественной философии и педагогики» [2]. На наш взгляд, это относится и к патриотическому воспитанию.

В нашем исследовании нами выделены шесть этапов в развитии патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования [3]. Критериями периодизации выступили: доминирующие воспитательные ценности, направления образовательной политики в сфере воспитания, внешнеполитические условия, в которых находится государство.

1. *IX–XVII вв. – самобытно-почвеннический этап.* Данный этап начинается с момента образования Древнерусского государства, когда восточные славяне вынуждены были защищать свои земли от постоянных набегов.

Во времена Батыя мы видим воззвания к витязям-богатырям и призыв «воскресить увядшую в неволе светло-светлую и прекрасно украшенную землю русскую». Епископ Серапион в своем знаменитом «Слове», рисуя гнет «иноплеменников», упрекает князей за то, что они склонили головы перед врагом: «Кровь отцов и братьев наших, как вода, обильно напоила землю. Исчезло мужество князей и воевод наших; богатыри, охваченные страхом, бежали. Множество же братьев и детей наших уведено в плен. Села наши поросли лесом. Смирилось величие наше, погибла красота наша; богатство наше и труд стали достоянием иноплеменников. Соседям нашим мы стали в поношение, посмешищем стали врагам нашим» [8, с. 5].

Дмитрий Донской, по описанию современников, был настоящим русским былинным витязем-богатырем, обладавшим высоким умом и смиренным смыслом. По мнению летописца, Дмитрий предстает как «отец миру, око слепым, нога хромым, труба спящим...» [8, с. 9]. Перед Куликовской битвой Дмитрий Донской произнес действительно наполненные

глубоким смыслом слова: «Где вы, там и я. Скрываясь позади, могу ли сказать вам: братья, умрем за отечество! Слово мое да будет делом!.. Стану впереди и хочу положить свою голову в пример другим» [8, с. 25–26]. В словах Дмитрия Донского прослеживается деятельностная, жертвенная составляющая патриотизма.

Семнадцатое столетие дало новые образцы понимания патриотизма. С.С. Кирбятъев приводит слова К. Минина, которые были понятны «каждому истинно русскому человеку, ибо всякий русский, любящий свое отечество, думал и чувствовал то же, что и он – великий русский патриот. Минин выражал отчетливо и убедительно идеи, чувства и волю русского народа, его несокрушимую волю – не дать на поругание иноземцам своего отечества, отдать все, пойти на какие угодно жертвы, но отстоять, спасти свою родину-мать» [9, с. 19]. Люди, охваченные любовью к Родине, готовы были по призыву Минина жертвовать всем, отдать не только имущество, но самую жизнь для спасения Отечества.

2. XVIII век – *государственно-западнический этап*. По мнению П.Ф. Каптерева, поворотным этапом в развитии патриотического воспитания России выступил XVIII век, который дал начало в истории педагогики «государственному» периоду.

В основу патриотического воспитания петровской эпохи было заложено служение человека государству, интересы которого ставились выше всех остальных, в том числе личных интересов человека. Деятельностный патриотизм становится базисом патриотического воспитания подрастающего поколения. Данная парадигма продолжала доминировать на протяжении всего столетия, что выступило характерной чертой отечественной дореволюционной педагогики.

Согласно точке зрения политического и духовного деятеля, сподвижника Петра Великого Феофана Прокоповича, «человек должен быть гражданином, чья жизнь подчинена активному служению государству» [3, с. 32–41]. Великий ученый М.В. Ломоносов отстаивал идею бескорыстного служения на благо Родины.

По мнению ряда ученых (Р.А. Кобылкин, И.Б. Орлов) [1], термин «патриот» стал использоваться именно в эпоху Петра Великого как синоним понятия «сын Отечества». Патриотизм стал государственной идеологией, а патриот – человек, который заботится о благе Родины и служит во имя своего Отечества.

3. XIX в. – 1917 г. – *национально-охранительный этап*. В первой половине XIX века проблема патриотического воспитания рассматривалась Н.М. Карамзиным, С.С. Уваровым. Главный акцент они делали на воспитании нравственности, а также принесении пользы Родине.

По мнению А.И. Герцена, высшая моральная норма – любовь к своему народу, способность к жертве во имя освобождения его от невежества [10, с. 100]. Современный историк педагогики М.В. Богуславский отмечает, что главной задачей воспитания Герцен считал формирование «гражданина, патриота Родины, который живет интересами своего народа и стремится к преобразованию общества на разумных началах» [11, с. 10]. Гражданин в понимании Н.Г. Чернышевского

и Н.А. Добролюбова – это сознательный и активный участник общественной жизни, борец и защитник интересов народа.

Важным нормативным документом, определявшим методологические основания патриотического воспитания в дореволюционной России, явилась «Теория официальной народности» (1833 г.). С.С. Уваров отмечал: «История... образует граждан, умеющих чтить обязанности и права свои, судей, знающих цену правосудия, воинов, умирающих за Отечество, опытных вельмож, добрых и твердых царей» [12, с. 5].

Видный отечественный педагог К.Д. Ушинский считал патриотизм мощнейшим педагогическим средством, способным преодолеть «дурные природные, личные, семейные и родовые наклонности. Именно любовь к отечеству дает воспитанию верный ключ к сердцу человека» [13, с. 160]. Ядром патриотизма является национальное самосознание, включающее, по мнению Ушинского, любовь к Родине, сознание своего национально-го достоинства, гордость за героическое прошлое [14, с. 9].

Интересная и продуктивная мысль была высказана В.В. Розановым о том, что на всех поприщах общественной и духовной жизни слабо представлено национальное сознание, включающее в себя русские привычки и русские мысли [15, с. 237].

Психолог и педагог М.М. Рубинштейн призывал любить Россию, воспитывать любовь к ней, готовность пожертвовать всем для ее процветания [16]. В его идеях красной нитью проходит деятельность основа, направленная на совершенствование Родины и придание ей общечеловеческой роли.

4. *1917–1991 гг. – государственно-идеологический этап.* Революционные события октября 1917 года привели к формированию нового воспитательного идеала в патриотическом воспитании, включающего в себя преданность идеям коммунизма, любовь к своей Родине и народу, трудолюбие, мужественность и принципиальность.

Советский патриотизм после Октябрьской революции наиболее рельефно прослеживается в работах Н.К. Крупской [17], выделявшей такие организационно-педагогические условия его реализации, как социалистический уклад и активное участие подрастающего поколения в общественно-трудовой деятельности. Отметим, что патриотическое воспитание носило в большей степени военно-идеологический окрас, основанный на героике революционного подвига.

В трудах А.С. Макаренко представлены идеи государственно-патриотического воспитания – чувство гордости за свое государство и ответственность за его будущее, боевые и трудовые традиции. Важным средством патриотического воспитания выступал детский коллектив [4].

Как отмечает Л.А. Липская, «государственный патриотизм» основывался на гармоничном сочетании национального и общенационального в масштабах СССР [4].

В 1937 году в СССР стала развиваться национально-патриотическая символика. Началом этого процесса послужила статья Н. Кружкова «Великий полководец» в газете «Правда» от 2 сентября, посвященная «героической странице из прошлого нашей страны». Как отмечают

исследователи К. Вашик и Н.И. Бабурина, была установлена преемственность между царской Россией и советским государством [18].

В годы Великой Отечественной войны ярким примером истинного патриотизма выступал мужественный образ великих предков – Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина, Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова.

Как зафиксировал С.С. Кирбятчев в своей работе «Кузьма Минин» (1942 г.), «в минуту грозной опасности русский народ всегда спланивался воедино, восставал и давал сокрушительный отпор... захватчикам, кто бы они ни были, откуда бы они ни приходили» [9, с. 3]. Характеризуя личностные качества Минина, автор выделяет качества, которыми должен обладать истинный патриот: необыкновенная честность, беспредельная любовь к своему народу, безграничная преданность своему Отечеству и готовность жертвовать для блага Родины всем, нестигаемая сила и твердость духа в моменты тяжелых испытаний, несокрушимая стойкость и мужество в бою с врагом, беспощадность к врагам Родины, изменникам и предателям.

Отметим, что важным аспектом в годы Великой Отечественной войны являлось наличие ценностных установок в патриотическом воспитании – «любовь к Родине, долг перед Родиной, ответственность за судьбу страны» (Р.Р. Хисамудинова) [19, с. 59].

Именно в годы Великой Отечественной войны обосновываются такие понятия, как «сознательный патриотизм» и «действенный патриотизм» (В.П. Потемкин, И.А. Каиров) [20, с. 112–117]. Введение данных понятий качественно трансформировало содержание воспитания.

В идеях В.А. Сухомлинского в сфере патриотического воспитания мы выделяем нравственные принципы его организации. Павлышский новатор отмечал, что важным является формирование личности гражданина, который через осознание своего долга с радостью сам отдает себе приказы и сам ставит перед собой требования. Патриотическое воспитание направлено на пробуждение у подрастающего поколения чувства гордости за свою Родину, за героические страницы ее истории. Важнейшим средством выступает духовное общение воспитателей и воспитанников.

Анализ воспитательной практики советского периода показал, что эффективной формой патриотического воспитания стала Всесоюзная комсомольская военно-спортивная игра «Орленок», получившая свое начало в 1972 году. В основе игры – боевые и трудовые традиции, идейная и физическая закалка, развитие гражданской активности, подготовка к труду, к службе в армии и обороне Родины. То есть современное юнармейское движение своими корнями уходит в советское прошлое. Неслучайно М.В. Богуславский очень удачно и метко ввел такое понятие, как «ретроинновации», в отношении реформ в области воспитания и образования на современном этапе.

В 1977 году были утверждены текст и музыкальная редакция Государственного гимна СССР. В школах начали проводить беседы на темы: «Почему флаг нашей Родины красный?», «О чем рассказывает наш герб?», «Наш герб – символ мира и труда» и другие. Таким образом, большое

внимание уделялось формированию убеждений у подрастающего поколения о высоком значении государственных символов.

5. 1991 – февраль 2022 г. – либерально-западнический этап. Анализ теории и практики показывает, что тема патриотического воспитания до 2014 года являлась предметом исследования небольшого числа ученых и практиков.

В 1990-е годы в содержании не только патриотического, но и в целом всего воспитания образовался определенный вакуум. Такие категории, как патриотизм, гражданственность, долг перед Родиной, приобрели неоднозначную интерпретацию. Образовательные организации практически утратили воспитательную функцию. Вестернизация коснулась патриотического воспитания.

В 2010 году, по данным ВЦИОМ, 84 % россиян считали себя патриотами, при этом основанием гордости за свое государство являлось не настоящее или будущее, а прошлое [21, с. 55]. Деятельностная основа патриотизма – работа на благо и во имя страны – не выступала ведущей. Этот новый российский патриотизм кардинальным образом и по содержанию, и по форме отличался от классического советского патриотизма.

С 2000-х годов на государственном уровне принимаются программы, направленные на патриотическое воспитание граждан Российской Федерации. С 2001 по 2020-е годы реализованы четыре государственные программы.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» актуализировала проблему патриотического воспитания на региональном уровне. В данной программе заложена идея о принятии закона, который регулировал бы вопросы патриотического воспитания. Ведущими формами, аккумулирующими в себе идеи патриотического воспитания, должны стать общественно-патриотические объединения и СМИ. Таким образом, акцентируется роль гражданско-патриотического воспитания и формирования готовности граждан защищать Отечество.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» появляется новая целевая группа – юные патриоты. В отличие от предшествующей программы внимание сосредотачивается на формировании патриотического сознания. Впервые обозначается проблема – снижение патриотического воспитания. Вводятся такие понятия, как «процветание Отечества», «любовь к Отечеству», «достижения отечественной космонавтики». К таким средствам, как общественно-патриотические объединения и средства массовой информации, добавляются книги патриотической направленности [3, с. 32–41].

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» явилась итогом реализации предыдущих программ. В программе фиксируется обеспокоенность отношением граждан к государственным и патриотическим символам.

Выделим, что именно в период реализации третьей государственной программы происходят важнейшие геополитические события 2014 года,

которые привели к акцентированию внимания на патриотической проблематике как в средствах массовой информации, так и среди научно-педагогического сообщества.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» представлены следующие целевые ориентиры: повышение гражданской ответственности за судьбу страны; формирование чувства сопричастности к великой истории и культуре России; любовь к своей Родине и семье [3].

В Федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (начал реализовываться с 1 января 2021 года) отмечается необходимость формирования фундаментальной личностной установки в тесной взаимосвязи с «историей, традицией, территорией и культурой своей страны, в целом и частном, то есть от уровня малой родины до великой Родины» [3, с. 32–41].

6. *Февраль 2022 г. – наст. время – национально-восстановительный этап.* На уровне государства и общества наступило осознание того, что патриотизм, патриотическое воспитание – это не лозунги, не что-то декларируемое со стороны органов власти, а то, что присуще на генетическом уровне всему русскому народу. В обществе начали понимать, чего на самом деле хочет от России так называемый коллективный Запад во главе с США. Анализ предыдущих этапов генезиса патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования показал, что это в первую очередь добровольное и осознанное служение на благо Родины, обеспечение сплочения и единства государства. Следует подчеркнуть самую деятельную ее составляющую.

Сегодня все должны понять главное: подрастающим поколением надо заниматься. Необходимо возвращать в воспитательное лоно такие ценности, как долг, справедливость, честь, счастье. А самое главное – Родина.

Анализ воспитательной практики в образовательных учреждениях показывает, что сегодня в организации патриотического воспитания выделяются несколько направлений.

Во-первых, возвращение понятия «национально-культурная идентичность», понимаемого как чувство принадлежности людей к своей стране, народу и культуре. В приоритете – отстаивание национальных интересов российского государства и его народа.

Во-вторых, понимание патриотизма как деятельности, направленной во благо и для процветания Отечества. Согласно данным социологических исследований, число респондентов, считающих себя безусловными патриотами, возросло до 54 процентов. Это максимальное значение с 2000-х годов.

В-третьих, «девестернизация» воспитания. Ценностно-смысловыми ориентирами становятся традиционные российские духовно-нравственные ценности, создается единое воспитательное пространство, внедряются новые формы и методы воспитания на всех уровнях образования [3].

В ноябре 2022 года был принят Указ президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению

традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Значимость этого документа заключается не только в том, что в нем закрепляются такие ценности, как патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, но и в том, что он выступает своего рода методологическим основанием ценностно-смыслового ориентира в контексте общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства России [3].

Обсуждение и заключение

В организации патриотического воспитания можно выделить ряд проблемных точек:

- сложившаяся практика воспитательных мероприятий, которая не решает стратегической задачи целенаправленного патриотического воспитания, так как носит в большинстве случаев формальный характер. Данная практика удовлетворяет как образовательные организации, так и проверяющие органы. Это обусловлено тем, что этот процесс поддается контролю посредством предоставления отчетов;
- недостаточное использование ресурсов военно-патриотических поисковых объединений в патриотическом воспитании;
- информационная атака со стороны недружественных стран в сети Интернет;
- отсутствие должного понимания основ патриотизма у взрослого населения;
- поверхностные знания у большинства населения в вопросах истории России, становления и развития российской государственности;
- обострение национального вопроса, перерастание патриотизма в национализм.

На наш взгляд, требуется анализ потенциала современных общеобразовательных организаций в воспитании подрастающего поколения. Воспитательные методики должны отражать сущность современного учащегося, проявляющуюся в их ценностных установках. Воспитание в общеобразовательных организациях должно осуществляться на основе таких базовых национальных ценностей, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа [3].

В структуре патриотических ценностей выделим следующие группы:

- ценности-знания – характеризуются знаниями об истории и основных традициях государства, основных направлениях деятельности страны во внутренней и внешней политике, государственных символах;
- ценности-чувства – представлены эмоциональным восприятием Родины, ответственностью и гордостью за страну, любовью к родной земле, языку, народу;
- ценности-мотиваторы – выступают стимулом к действиям личности, то есть составляют ее деятельностную составляющую. Именно эта группа ценностей ориентирует на исполнение общественного и государственного долга, стремление защищать интересы Родины;
- ценности-регуляторы – дают возможность провести анализ и оценку деятельности, обеспечивая ее соответствие принятым нормам, идеалам, образцам поведения.

В завершение необходимо отметить, что современная геополитическая обстановка настоятельно требует пересмотра и коррекции методологии патриотического воспитания. Воспитать патриота – это значит сформировать такую личность, которая не на словах, а на деле, своим деятельным участием проявит себя в служении Отечеству. Для воспитания личности, способной самостоятельно инициировать патриотические поступки, необходимо в действующей модели патриотического воспитания сделать акцент не только на формировании патриотического сознания, но и на активной патриотической деятельности.

Список литературы

1. Орлов И.Б. Патриотизм в истории России: государственная идеология и ценностный потенциал // Государственная идеология и современная Россия: материалы Всероссийской научно-общественной конференции. Москва, 28 марта 2014 г. – М.: Наука и политика, 2014. – С. 107–114.
2. Богуславский М.В. Генезис обоснования процесса духовно-нравственного воспитания школьников на основе традиционных ценностей в отечественной педагогике второй половины XVIII – первой четверти XXI веков // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Калуга, 26–28 сентября 2024 г. / Под ред. члена-корреспондента РАО, д.п.н., профессора М.В. Богуславского; профессора РАО, д.п.н., профессора С.В. Куликовой. – Калуга: ВГАПО, 2024. – С. 40–52.
3. Аллагулов А.М., Гордеева Н.А. Развитие идеи патриотического воспитания в отечественной педагогике // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 32–41.
4. Липская Л.А. Теория и практика гражданско-патриотического воспитания молодежи советского и постсоветского периода // Теория и практика образования: история и современность: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2016. – С. 176–185.
5. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие. – М., 2013. – 400 с.
6. Шашкин П.А., Рудаков А.Б., Волобуев С.Г. Показатели эффективности государственной политики в области защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. – М.: Институт наследия, 2023. – 368 с.
7. Большакова Н.М. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в условиях современности // Совет ректоров. – 2016. – № 6. – С. 35–39.
8. Матвиевский П.Е. Димитрий Донской: популярный очерк. – Чкалов: Чкаловское издательство, 1942 (Чкаловская Коммуна). – 34 с.
9. Кирбятъев С.С. Кузьма Минин. – Чкалов: Чкаловская коммуна, 1942. – 34 с.
10. Домбровская И.И., Фесенко О.П. Воспитание гражданина как основа патриотического воспитания в России: историко-теоретический аспект // Наука и военная безопасность. – 2023. – № 1 (32). – С. 98–105.
11. Философско-педагогические взгляды А.И. Герцена: сб. материалов методологического семинара лаборатории истории педагогики и образования и лаборатории теоретической педагогики РАО. 16 апреля 2012 г. / под ред. М.В. Богуславского. – М., 2012. – 42 с.
12. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному образованию. – СПб.: Типография Ф. Дрехслера, 1813. – 28 с.
13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2. – 438 с.

14. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11 т. / гл. ред. А.М. Еголин. – М.–Л., 1948. – Т. 2. Педагогические статьи. 1857–1861. – С. 9.
15. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 620 с.
16. Рубинштейн М.М. Очерки педагогической психологии. – М.: Задруга, 1920. – 540 с.
17. Крупская Н.К. Дети – наше будущее. – М.: Просвещение, 1984. – 272 с.
18. Вашик К., Бабурина Н.И. Реальность утопии. Искусство русского плаката XX века: монография. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 422 с.
19. Хисамутдинова Р.Р. Советский Союз накануне и в годы Великой Отечественной войны: учеб. пособие. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2015. – 248 с.
20. Черник В.Э. Патриотическое воспитание школьников в годы Великой Отечественной войны // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Калуга, 26–28 сентября 2024 г. / под ред. члена-корреспондента РАО, д.п.н., профессора М.В. Богуславского; профессора РАО, д.п.н., профессора С.В. Куликовой. – Калуга: ВГАПО, 2024. – С. 112–117.
21. Иоффе А.Н. Патриотизм и его примеры в истории России // Преподавание истории в школе. – 2012. – № 5. – С. 51–55.

References

1. Orlov I.B. Patriotizm v istorii Rossii: gosudarstvennaya ideologiya i tsennostnyy potencial [Patriotism in the History of Russia: State Ideology and Value Potential]. *Gosudarstvennaya ideologiya i sovremennaya Rossiya: materialy Vserossiyskoy nauchno-obshchestvennoy konferentsii. Moskva, 28 marta 2014 g.* [State Ideology and Modern Russia: Proceedings of the All-Russian Scientific and Public Conference. Moscow, March 28, 2014]. Moscow: Nauka i politika Publ., 2014. Pp. 107–114.
2. Boguslavskiy M.V. Genezis obosnovaniya protsessa dukhovno-nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov na osnove traditsionnykh tsennostey v otechestvennoy pedagogike vtoroy poloviny XVIII – pervoy chetverti XXI vekov [Genesis of the Justification of the Process of Spiritual and Moral Education of Schoolchildren Based on Traditional Values in Domestic Pedagogy of the Second Half of the 18th – First Quarter of the 21st Centuries]. *Natsional'noye edinstvo i regional'noye mnogoobrazie istoriko-pedagogicheskikh interpretatsiy proshlogo i nastoyashchego v razvitii pedagogicheskoy nauki, sistemy obrazovaniya i semi: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – XXXVII sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO. Kaluga, 26–28 sentyabrya 2024 g. Pod red. chlena-korrespondenta RAO, d.p.n., professora M.V. Boguslavskogo; professora RAO, d.p.n., professora S.V. Kulikovoy* [National Unity and Regional Diversity of Historical and Pedagogical Interpretations of the Past and Present in the Development of Pedagogical Science, the Education System and the Family: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference – XXXVII Session of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. Kaluga, September 26–28, 2024. Edited by Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor M.V. Boguslavsky; Professor of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S.V. Kulikova]. Kaluga: VGAPO, 2024. Pp. 40–52.
3. Allagulov A.M., Gordeyeva N.A. Razvitiye idei patrioticheskogo vospitaniya v otechestvennoy pedagogike [Development of the Idea of Patriotic Education in Domestic Pedagogy]. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*. 2022. No. 4. Pp. 32–41.

4. *Lipskaya L.A.* Teoriya i praktika grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi sovetского i postsovetского периода [Theory and Practice of Civic-Patriotic Education of Youth in the Soviet and Post-Soviet Period]. Teoriya i praktika obrazovaniya: istoriya i sovremennost': monografiya. Pod red. G.B. Kornetova. Moscow: ASOU, 2016. Pp. 176–185.
5. *Dzhurinskiy A.N.* Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: ucheb. posobiye [History of education and pedagogical thought: a textbook]. Moscow, 2013. 400 p.
6. *Shashkin P.A., Rudakov A.B., Volobuyev S.G.* Pokazateli effektivnosti gosudarstvennoy politiki v oblasti zashchity traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey, kul'tury i istoricheskoy pamyati [Indicators of the effectiveness of state policy in the field of protecting traditional Russian spiritual and moral values, culture and historical memory]. Moscow: Institut naslediya Publ., 2023. 368 p.
7. *Bol'shakova N.M.* Grazhdansko-patrioticheskoye vospitaniye studentov v usloviyakh sovremennosti [Civic-patriotic education of students in modern conditions]. *Sovet rektorov*. 2016. No. 6. Pp. 35–39.
8. *Matviyevskiy P.E.* Dimitriy Donskoy: populyarnyy ocherk [Dmitry Donskoy: a popular essay]. Chkalov: Chkalovskoye izdatel'stvo Publ., 1942 (Chkalovskaya kommuna Publ.). 34 p.
9. *Kirbyat'yev S.S.* Kuz'ma Minin [Kuzma Minin]. Chkalov: Chkalovskaya kommuna Publ., 1942. 34 p.
10. *Dombrovskaya I.I., Fesenko O.P.* Vospitaniye grazhdanina kak osnova patrioticheskogo vospitaniya v Rossii: istoriko-teoreticheskiy aspekt [Education of a citizen as the basis of patriotic education in Russia: historical and theoretical aspect]. *Nauka i voyennaya bezopasnost'*. 2023. No. 1 (32). Pp. 98–105.
11. Filosofsko-pedagogicheskiye vzglyady A.I. Gertsena: sb. materialov metodologicheskogo seminaru laboratorii istorii pedagogiki i obrazovaniya i laboratorii teoreticheskoy pedagogiki RAO. 16 aprelya 2012 g. Pod red. M.V. Boguslavskogo [Philosophical and pedagogical views of A.I. Herzen: collection of materials of the methodological seminar of the laboratory of the history of pedagogy and education and the laboratory of theoretical pedagogy of the Russian Academy of Education. April 16, 2012. Edited by M.V. Boguslavsky]. Moscow, 2012. 42 p.
12. *Uvarov S.S.* O prepodavanii istorii otnositel'no k narodnomu obrazovaniyu [On the teaching of history in relation to public education]. St. Petersburg: Tipografiya F. Drekhslera Publ., 1813. 28 p.
13. *Ushinskiy K.D.* Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. V 2 t. [Selected pedagogical works. In 2 vol.]. Moscow: Pedagogika Publ., 1974. Vol. 2. 438 p.
14. *Ushinskiy K.D.* Sobraniye sochineniy. V 11 t. Gl. red. A.M. Egolin [Collected Works. In 11 vol. Ed. in chief A.M. Egolin]. Moscow–Leningrad, 1948. Vol. 2. Pedagogicheskiye stat'i [Pedagogical articles]. 1857–1861. P. 9.
15. *Rozanov V.V.* Sumerki prosveshcheniya [Twilight of Education]. Moscow: Pedagogika Publ., 1990. 620 p.
16. *Rubinshteyn M.M.* Ocherki pedagogicheskoy psikhologii [Essays on Educational Psychology]. Moscow: Zadruga Publ., 1920. 540 p.
17. *Krupskaya N.K.* Deti – nashe budushcheye [Children are our future]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1984. 272 p.
18. *Vashik K., Baburina N.I.* Real'nost' utopii. Iskusstvo russkogo plakata XX veka: monografiya [The Reality of Utopia. Art of the Russian poster of the 20th century: monograph]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 2004. 422 p.
19. *Khislamutdinova R.R.* Sovetskiy Soyuz nakanune i v gody Velikoy Otechestvennoy voyny: ucheb. posobiye [The Soviet Union on the eve and during the Great Patriotic War: a textbook]. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2015. 248 p.
20. *Chernik V.E.* Patrioticheskoye vospitaniye shkol'nikov v gody Velikoy Otechestvennoy voyny [Patriotic education of schoolchildren during the Great Patriotic War]. *Natsional'noye*

edinstvo i regional'noye mnogoobraziye istoriko-pedagogicheskikh interpretatsiy proshlogo i nastoyashchego v razvitii pedagogicheskoy nauki, sistemy obrazovaniya i sem'i: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – XXXVII sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO. Kaluga, 26–28 sentyabrya 2024 g. Pod red. chlena-korrespondenta RAO, d.p.n., professora M.V. Boguslavskogo; professora RAO, d.p.n., professora S.V. Kulikovoy [National unity and regional diversity of historical and pedagogical interpretations of the past and present in the development of pedagogical science, the education system and the family. Collection of scientific papers of the International scientific and practical conference – XXXVII session of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. Kaluga, September 26–28, 2024. Edited by Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor M.V. Boguslavsky; Professor of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S.V. Kulikova]. Kaluga: VGAPO Publ., 2024. Pp. 112–117.

21. *Ioffe A.N.* Patriotizm i ego primery v istorii Rossii [Patriotism and its examples in the history of Russia]. *Prepodavaniye istorii v shkole*. 2012. No. 5. Pp. 51–55.

Информация об авторах

Артур Минехатович Аллагулов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и менеджмент», Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: art_hist@bk.ru

Татьяна Викторовна Челпаченко, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и менеджмент», Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: chelpaktv@mail.ru

Information about the authors

Artur M. Allagulov, Doc. Ped. Sci., Professor, Head of Pedagogy and Menedgement Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: art_hist@bk.ru

Tat'yana V. Chelpachenko, Doc. Ped. Sci., Professor of Pedagogy and Menedgement Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: chelpaktv@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

© А.А. Карпухина

Государственный университет просвещения

Российская Федерация, 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А, стр. 2

Поступила в редакцию 07.11.2024

Окончательный вариант 10.12.2024

■ Для цитирования: Карпухина А.А. Педагогические возможности культуросообразной среды вуза в формировании российской гражданской идентичности студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 111–124. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.8>

Аннотация. Актуализирована проблема поиска новых путей формирования российской гражданской идентичности студентов с использованием педагогических возможностей культуросообразной среды вуза. Представлен анализ основных нормативно-правовых документов, определяющих приоритетность формирования российской гражданской идентичности студентов в системе высшего образования. Дана авторская трактовка понятий «культуросообразная среда вуза» и «российская гражданская идентичность студентов вуза», отражены их основные содержательные характеристики. Охарактеризованы основные положения, определяющие классификацию педагогических возможностей культуросообразной среды вуза в формировании российской гражданской идентичности молодых людей. В предложенной классификации деонтологические педагогические возможности культуросообразной среды вуза задают ориентиры поиска и нахождения студентами личностных смыслов сохранения русской культурной доминанты с идейной опорой на укрепление общенационального единства на основе объединяющей роли традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Информационные педагогические возможности культуросообразной среды вуза обуславливают расширение представлений о формировании установок идентификации молодых людей с сообществом граждан нашей страны, а также запуск механизмов противостояния деструктивным влияниям социальных сетей, насаждающих чуждые нам мировоззренческие установки в рамках искаженных информационно-пропагандистских стратегий. Стабилизирующие педагогические возможности культуросообразной среды вуза обеспечивают обогащение опыта созидательного гражданского действия и нахождение студентами вариативных сфер самореализации и самоутверждения, инициирующих гражданское самовыражение в осуществлении гражданских прав и обязанностей с осмысленной вовлеченностью в общественно-политическую жизнь страны, с учетом тенденций прошлого, настоящего и перспективного развития российского общества, развития умений своевременного и эффективного реагирования на новые вызовы и угрозы, сохранения, укрепления и непрерывного повышения собственного уровня российской гражданской идентичности.

Ключевые слова: рискогенность современного социума, российская гражданская идентичность студентов, культуросообразная среда вуза, гражданская позиция, российские традиционные духовно-нравственные ценности, гражданская ответственность.

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF THE UNIVERSITY CULTURAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN CIVIC IDENTITY OF STUDENTS

© *A.A. Karpukhina*

State University of Education

bld. 2, 10A, Radio st., Moscow, 105005, Russian Federation

Original article submitted 07.11.2024

Revision submitted 10.12.2024

■ For citation: Karpukhina A.A. Pedagogical possibilities of the university cultural environment in the development of Russian civic identity of students. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences.* 2024; 21(4):111–124. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.8>

Abstract. The research actualized the problem of finding new ways to develop Russian civic identity of students using the pedagogical capabilities of the university cultural environment. The analysis of the main regulatory documents determining the priority of the development of Russian civil identity of students in the higher education system is presented. The author's interpretation of the concepts «university cultural environment» and «Russian civic identity of university students» is given, their main substantive characteristics are reflected. The main provisions defining the classification of the pedagogical capabilities of the university cultural environment in the development of Russian civic identity of young people are described. In the proposed classification, the deontological pedagogical possibilities of the university cultural environment set guidelines for searching and finding by students the personal meanings of preserving the Russian cultural dominance with an ideological support for strengthening national unity based on the unifying role of traditional Russian spiritual and moral values. The informational pedagogical capabilities of the university cultural environment determine the expansion of ideas about the development of attitudes towards the identification of young people with the community of citizens of our country, as well as the launch of mechanisms to counter the destructive influences of social networks that implant worldview attitudes alien to us within the framework of distorted information and propaganda strategies. The stabilizing pedagogical possibilities of the cultural environment of the university ensure the enrichment of the experience of creative civic action and the finding by students of the variable spheres of self-realization and self-affirmation, initiating civil expression in the exercise of civil rights and obligations, with meaningful involvement in participation in the socio-political life of the country, taking into account the trends of the past - the present and future development of Russian society, enhancing skills for timely and effective response to new challenges and threats, preserving, strengthening and continuously raising its own level of Russian civic identity.

Keywords: riskiness of modern society, Russian civic identity, university cultural environment, civic position, Russian traditional spiritual and moral values, civic responsibility.

Введение

Российская гражданская идентичность студентов вуза становится все более значимым феноменом современной действительности, регулятивом их профессионально-личного становления и последующей интеграции в современный социум, а также механизмом социокультурной консолидации нации в условиях ухудшения отношений России с западными странами, ужесточения санкционной политики, общего обострения международной обстановки.

В сложной политической и экономической ситуации в современном мире востребованы выпускники вуза, обладающие высоким уровнем российской гражданской идентичности, осознающие свою принадлежность к сообществу российских граждан, чувствующие и разделяющие ответственность за судьбу страны, ее социокультурное процветание, прогресс и технологическое влияние на мировой арене. Такие студенты будут готовы противостоять деструктивным идеологическим влияниям западной цивилизации, адекватно-нравственно реагировать на варианты идентификации «извне», критически осмысливать, оценивать и интерпретировать исторические и современные события, осознавать последствия коллективно-индивидуальных действий для себя и других людей, свободно развиваться и функционировать в пространстве гражданского общества.

В ежегодных выступлениях президента Российской Федерации В.В. Путина на заседании Совета по межнациональным отношениям отмечено, что для нашей страны особую значимость имеет укрепление единства и силы России, степень сплоченности и сопричастности к судьбе Отечества для решения общенациональных задач, то есть повышение и укрепление уровня общероссийской идентичности населения [1].

В современных нормативно-правовых документах, принятых в 2024 году, также зафиксирован приоритет национальной идеи гражданской солидарности, консолидации общества как единого государства, воспитания национального духовного характера субъектов образования, развития умений принимать ответственное участие в жизни демократического общества.

Так, в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.» констатируется значимость повышения числа патриотически настроенных и ответственных молодых людей, которые отождествляют себя с нашим государством, демонстрируют навыки просоциального поведения, позитивное мировоззрение, социальную ответственность, активное гражданское участие, выполнение гражданского долга и конституционных обязанностей, нравственные приоритеты действия, правосознание, воспроизводство конструктивных социокультурных норм и установок [2].

В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» отмечена значимость «воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [3]. Президентом РФ В.В. Путиным в конце 2024 г. инициируется введение нового национального проекта «Молодежь и дети», в состав которого

входит федеральный проект «Мы вместе», разделяющий целевые ориентиры вышеобозначенного Указа [4].

В Указе Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» определена цель данного вида просвещения – «формирование общероссийской гражданской идентичности и укрепление общности Русского мира на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [5].

Повышает важность исследуемой проблемы Распоряжение Правительства Российской Федерации от 01 июля 2024 г. № 1 734-р, утверждающее ежегодное проведение мероприятий проекта «100 дат российской идентичности» [6].

Таким образом, в государственных нормативно-правовых документах фиксируется важность формирования российской гражданской идентичности студентов в современном мире и системе высшего образования.

Продуктивность решения вопроса формирования российской гражданской идентичности студентов определяет, на наш взгляд, значимость культуросообразной среды вуза как регулятива трансляции и продвижения российских традиционных духовно-нравственных ценностей, драйвера становления данного вида идентичности, детерминанты взращивания самобытного стиля жизни и «достойного» поведения молодых граждан и патриотов своего Отечества. Необходимо обоснование и своевременная актуализация педагогических возможностей культуросообразной среды образовательной организации высшего образования, определяющих привитие студентам любви к малой и большой Родине, укрепление гордости и исторической памяти во взаимосвязи прошлое – настоящее – будущее, вовлеченность в решение общественно значимых проблем, готовность к защите интересов многонационального государства.

В этой связи в педагогической науке и практике актуализируется проблема обоснования педагогических возможностей культуросообразной среды вуза в формировании российской гражданской идентичности студентов.

Обзор литературы

Значимыми при разработке изучаемой проблемы выступили научные исследования, рассматривающие:

- специфику формирования общероссийской гражданской идентичности с позиции обновленных доктринальных основ внешней политики России, базиса противостояния гражданской и культурной отчужденности молодых людей и их активизации для участия в социальных и политических процессах в рамках приоритета русской культурной доминанты многонационального и многоконфессионального российского социума (Е.Н. Малик [7]);
- рискогенные ситуации формирования общероссийской гражданской идентичности молодых людей (конфликты гражданской, национальной и религиозной идентичности) и пути их минимизации средствами создания благоприятной социальной среды для воспитания взрослеющих субъектов патриотизма, формирования их гражданской активности (Е.А. Авдеев, С.М. Воробьев [8]);

- российскую национально-государственную идентичность как макрополитическое явление и социокультурный феномен с позиции политических вызовов современности, информационной глобализации, размытости коллективного образа будущего (С.Ю. Белоконев, В.В. Титов, З.Р. Усманова [9]);
- консолидирующие факторы, концептуальную модель и психологические механизмы формирования гражданской идентичности студенческой молодежи, являющейся ментальной несущей конструкцией в становлении гражданского общества (А.С. Гальченко [10]);
- концептуальные положения о среде образовательной организации высшего образования, создающей мировоззренческие средовые ниши активного и адекватно-нормативного освоения студентами социально-политической реальности, ее социокультурных и исторических основ в целях развития у студентов ценностных установок идентификации себя с обществом российских граждан, формирования гражданской идентичности, социального становления обучающихся (И.И. Болотина [11]);
- культуросообразную среду вуза в рамках содержательного основания и условия субъектно-развивающей социализации студентов с позиции овладения ими социокультурными нормативами и ценностями российского социума, воссоздания усвоенных традиционных, современных и инновационных духовно-нравственных установок, определяющих обновления контекстов социализационных траекторий молодых людей (Л.Г. Пак, Е.Г. Каменева [12]);
- тип социокультурной среды вуза с позиции ее педагогического моделирования при активизации целенаправленных воспитательных влияний, детерминированных особенностями и ценностным укладом вуза и российского общества, в целях личностного становления студентов, трансляции и воспроизводства в средовых нишах позитивного социокультурного опыта, ориентации на гармонизацию образа жизни молодых людей (Е.А. Бурдуковская [13]);
- социокультурную среду с позиции восприятия социальной устойчивости окружающего мира, воспроизведения общекультурных ценностей и морально-нравственных ориентиров жизнедеятельности субъектов, отражения духовной и социально-психологической атмосферы эпохи, а также противодействия разрушительным деструктивным влияниям контрагентов социализации и западной цивилизации (Е.П. Бальжинина [14]);
- культуросообразную среду как значимое для студентов ценностное культурно-образовательное окружение и пространство коммуникации, познания и деятельности, определяющие культуросообразный стиль жизни обучающихся и укрепляющие их личностное достоинство (Н.Б. Крылова [15]).

Анализ литературы показал, что в науке разработан исследуемый аспект, однако целостное обоснование и классификация педагогических возможностей культуросообразной среды вуза в формировании российской гражданской идентичности студентов не были предметом междисциплинарного осмысления.

Материалы и методы

Исследование осуществлялось посредством междисциплинарного анализа литературных источников, нормативно-правовых документов, регулирующих организацию процесса формирования изучаемого вида идентичности студентов в области образования и социальной сфере, сравнительно-сопоставительного и сравнительно-типологического методов, анализа понятийно-терминологической системы исследуемой области, обобщения положительного передового опыта, включенного наблюдения.

Результаты исследования

В рамках изучаемых теоретических аспектов проблемы в исследовании культуросообразная среда вуза рассматривается нами как совокупность материальных и духовных факторов и средств, в которых реконструируются и воссоздаются оптимальное сопряжение традиций и инноваций, культурные идеи, позитивное общественное восприятие исторического наследия и цивилизационные установки современного российского государства, формируется опыт взаимовлияния, взаимообогащения, взаимного уважения различных культур, что является основой формирования российской гражданской идентичности студентов.

Сконструированная таким образом культуросообразная среда вуза обеспечивает консолидацию участников образовательных отношений вокруг общей системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей, предоставляет ориентир становления эмоционально-ценностных отношений студентов к окружающему миру и к самим себе с позиции гармонизации личностно-средового взаимодействия, поиска смысла жизни и своего призвания, присущего российской ментальности. При этом жизнедеятельность студентов в культуросообразной среде вуза обеспечивает воспитание идейного отвержения молодыми людьми действий и поступков, не соотносящихся с общественными нормами и культурными константами российского общества, популяризацию активного противодействия насаждению чуждых для российского народа идеалов и ценностей.

В исследовании на основании научных работ Г.П. Ивановой, О.К. Логвиновой [16], Н.Н. Карпенко [17], Л.В. Кузнецовой, Г.Г. Тенюковой [18], Е.С. Крыжановской [19], Ю.С. Мануйлова [20], Н.А. Мягковой [21], Л.Г. Пак [22], Л.П. Саксоновой [23], Л.В. Станкевич [24], В.И. Юсовой [25] выделены деонтологические, познавательные-ориентирующие и стабилизирующие педагогические возможности культуросообразной среды вуза, обуславливающие успешность формирования российской гражданской идентичности молодых людей.

Деонтологические педагогические возможности культуросообразной среды вуза в формировании идентичности (российской гражданской) студентов определяют:

- поиск и нахождение студентами личностных смыслов сохранения русской культурной доминанты с опорой на укрепление общенационального единства и трансляцию объединяющих всех граждан России идейно-духовных принципов российской гражданской идентичности в рамках освоения и присвоения вечных духовно-нравственных государствообразующих ценностей («права и свободы человека и гражданина, патриотизм,

гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России и т. д.» (Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [26]);

- становление положительного отношения студентов к Российскому государству и его конституциональным основам, развитого ощущения позитивного социального самочувствия молодых людей в окружающей социальной реальности, ценностного осознания тождественности личности статусу молодого полноценного гражданина России («Я – гражданин», «Я – россиянин»);
- стремление студентов принять, сохранить и укрепить культурные традиции и обычаи своей страны, дать высокую оценку достижениям и самобытности родной культуры, языка, исторических событий, демонстрировать устойчивое понимание важности полиэтничной гармонии внутри российской нации;
- становление адекватной личностной и коллективной оценки студентами своего гражданского состояния в контексте желания и ценностно-смысловой направленности активного участия в жизни страны и убежденности в реализации своего потенциала и интеллектуальных ресурсов в решении общественных проблем в качестве коллективных субъектов своего Отечества, созидающих и позитивно преобразующих окружающий мир;
- выстраивание субъект-субъектного взаимодействия участников формирования российской гражданской идентичности студентов (преподаватели, обучающиеся, социальные партнеры, администрация) в рамках конструирования единого ценностно-смыслового пространства действия и коммуникации в презумпции человечности на основе определенных позиций взаимной гражданской ответственности, сотрудничества, гражданско-патриотической общности взглядов, паритетных начал, содействия, соучастия, вовлеченности.

Познавательльно-ориентирующие педагогические возможности культуросообразной среды вуза в формировании российской гражданской идентичности молодых людей актуализируются в рамках:

- углубления социокультурной осведомленности студентов о политической, экономической, культурно-образовательной, информационной сферах окружающей действительности, о социально одобряемых нормах и правилах, культурно-исторических ценностях, выработанных российским социумом;
- расширения знаний студентов об основах развития общества, гражданских правах и обязанностях, развивающих правосознательность и осознанную законопослушность студентов, о государстве в его исторической и современной перспективе, особенностях российского патриотизма, сопряженного с отказом от этнической исключительности;
- воссоздания средовых мировоззренческих лакун, в которых происходит становление культуросообразного миропонимания, связанного

с принятием студентами самобытности духовной культуры России в ситуации единого политического и культурного пространства с другими народами страны, этнокультурного многообразия и межэтнического согласия (единое общероссийское самосознание);

- углубления сфер критически адекватного осмысления больших информационных потоков, освещающих события социально-политической реальности, и ориентации в них; запуска механизмов противостояния деструктивным влияниям блогосферы и социальных сетей (защита исторического сознания народов России), фальсифицирующим видение героической исторической памяти и современности, насаждающим чуждые нам мировоззренческие установки в рамках искаженных информационно-пропагандистских стратегий;
- расширения представлений о единстве россиян как целостной гражданско-политической общности для формирования установок идентификации молодых людей с сообществом граждан нашей страны («россиянин», «гражданин России»), обретения системы координат выражения своей гражданской позиции и самобытности посредством развития чувства сопричастности с жизнью страны, ее регионов и народов.

Стабилизирующие педагогические возможности культуросообразной среды вуза в формировании российской гражданской идентичности молодых людей нацелены:

- на обогащение опыта созидательного гражданского действия и нахождение студентами вариативных сфер самореализации и самоутверждения, инициирующих гражданское самовыражение в осуществлении гражданских прав и обязанностей, решении широкого круга вопросов развития местного сообщества, конкретного региона, Российского государства;
- на развитие осознанной гражданской позиции студентов с позиции ответственности за свои поступки, четких цивилизационных ориентиров действия, обращенных в будущее, проявления гражданской активности, не противоречащей законности и государственным требованиям (высшие образцы культуросообразного поведения), осмысленной вовлеченности в участие в общественно-политической жизни страны, учета тенденций прошлого, настоящего и перспективного развития российского общества, а также специфики функционирования многополярного мира;
- на возвращение духовно-созидательных сил студентов, которые способствуют преодолению разобщенности и объединению взаимодействующих субъектов образования вокруг национальных интересов государства на основе соблюдения основных прав и свобод молодых граждан, сформированной политико-правовой компетентности, умений гармонизировать межэтнические и межконфессиональные отношения в условиях диалога культур и представлений об «общем благе», ориентации на государственную мощь России;
- на развитие у студентов готовности к трансляции преданности, к служению и защите интересов Отечества, восприимчивости к новому с учетом ценностей и опыта, унаследованных от предшествующих поколений,

и установок на выстраивание диалогичности с другими культурами, на становление умения своевременно и эффективно реагировать на новые вызовы и угрозы, сохраняя, укрепляя и непрерывно повышая собственный уровень российской гражданской идентичности.

Обсуждение и заключение

В ходе исследования конкретизировано и уточнено содержание понятия российской гражданской идентичности студентов вуза как личностной характеристики, отражающей нравственно-этические ценности принадлежности молодых людей к российскому обществу и культурно-историческим традициям и обычаям нашей страны, базирующейся на идее укрепления идейно-духовных основ общероссийского единства в аспектах солидарности, коммуникативных поведенческих установок и коллективного действия, а также готовности выпускников вузов к служению своей стране в рамках трансляции поведенческих моделей активных субъектов социальных и политических процессов.

Важно подчеркнуть, что формирование данного вида идентичности студентов формируется естественным путем на протяжении всей жизни взрослых субъектов, но в большей степени целенаправленным влиянием образовательных организаций высшего образования, своевременно создающих культуросообразную среду, в которой изучаемый процесс в его структурированности, динамичности и процессуальности осуществляется при педагогическом сопровождении и поддержке, посредством взаимообмена ценностями, мировоззренческими установками, нормативами гражданского жизнебытия со значимыми другими и окружающими людьми (участниками образовательных отношений).

Для оптимального формирования российской гражданской идентичности студентов в статье обоснованы и классифицированы деонтологические, познавательно-ориентирующие, стабилизирующие педагогические возможности культуросообразной среды вуза.

Выделенная совокупность педагогических возможностей культуросообразной среды вуза в формировании данного вида идентичности студентов определяет необходимость учета детерминированности изучаемого процесса социальными и историческими условиями, общественными отношениями и трансформациями, образом жизни россиян и студенческой молодежи, социально-экономической, политической и духовной ситуацией в обществе, системой идеологических принципов, ценностей и норм общественной жизнедеятельности, обновленным функционалом социальных институтов и фундаментальным базисом культурного наследия страны.

В рамках целостной актуализации деонтологических, познавательно-ориентирующих и стабилизирующих педагогических возможностей культуросообразной среды вуза осуществляется полноценное осознание студентами своей принадлежности к сообществу граждан российского государства, освоение традиций и установок российского социума, приобщение к материальным и духовным ценностям национальной и мировой культуры, транслируемым в ценностных основаниях уклада вуза. При этом выстраивается логика перехода от ценностных ориентиров гражданского смыслопорождения и смыслообразования студентов

к гражданскому целеполаганию и далее к гражданскому целеопределению и самостроительству, что позволяет воспитать жизнеспособных молодых граждан правового, демократического, социального государства с устойчивой системой духовных ценностей, индивидуальных нравственных смыслов жизнебытия, осознающих свое российское гражданство (принадлежность к российской нации), сопричастных к будущему, настоящему и прошлому страны.

Список литературы

1. Заседание Совета по стратегическому развитию и национальным проектам [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70086> (дата обращения: 01.11.24).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/> (дата обращения: 01.11.2024).
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 01.11.2024).
4. В состав нацпроекта «Молодежь и дети» войдут девять федеральных проектов [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/8678/v-sostav-nacproekta-molodezh-i-deti-voydut-devyat-federalnyh-proektov/> (дата обращения: 01.11.2024).
5. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (дата обращения: 01.11.2024).
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 01 июля 2024 г. № 1734-р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2024–2026 годах Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (п. 74, Раздел VIII. Поддержка общественных проектов и институтов гражданского общества в области патриотического воспитания и сохранения историко-культурного наследия народов России) [Электронный ресурс]. – URL: <https://identitas.ru/100dat/> (дата обращения: 01.11.2024).
7. Малик Е.Н. Общероссийская гражданская идентичность как гарант государственности и суверенитета Российской Федерации // Вестник Прикамского социального института. – 2024. – № 1 (97). – С. 200–208.
8. Авдеев Е.А., Воробьев С.М. Общероссийская гражданская идентичность молодежи Северного Кавказа: основные вызовы и риски конфликтности // ПОЛИТЭКС. – 2021. – № 1. – С. 69–86.
9. Белоконов С.Ю., Титов В.В., Усманова З.Р. Российская национально-государственная идентичность перед вызовами начала XXI века // Вестник РУДН. Серия: Политология. – 2019. – № 1. – С. 90–98.
10. Гальченко А.С. Исследование консолидирующих факторов формирования гражданской идентичности студенческой молодежи (на примере Республики Крым) // Гуманитарные науки. – 2020. – № 2 (50). – С. 38–45.
11. Болотина И.И. Состояние государственно-гражданской идентичности в среде студенческой молодежи РФ: теоретический и прикладной аспекты // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – № 1. – С. 92–105.
12. Пак Л.Г., Каменева Е.Г. Культуросообразная среда образовательной организации как средство субъектно-развивающей социализации обучающегося // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–2. – С. 196–199.

13. Бурдуковская Е.А. Социокультурная среда вуза как объект педагогического моделирования // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 8. – С. 154–156.
14. Бальжинимаева Е.П. Социокультурная среда как фактор стабильности российского общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – № 5. – С. 21–23.
15. Крылова Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования. Вып. 4. – М.: Инноватор, 1996. – С. 132–152.
16. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Культуросообразное воспитание в современном вузе: к постановке проблемы // Акмеология. – 2017. – № 4 (64). – С. 72–75.
17. Карпенко Н.Н. Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 22 с.
18. Кузнецова Л.В., Тенюкова Г.Г. Культуросозидательный потенциал образовательной среды педагогического вуза // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2014. – № 6 (25) [Электронный ресурс]. – URL: <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-14> (дата обращения: 01.11.2024).
19. Крыжановская Е.С. Культуросообразная среда обучения студентов педагогического колледжа как фактор жизнестворчества личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2003. – 21 с.
20. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М., Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
21. Мягкова Н.А. Культуросообразная среда университета как основа формирования социальной креативности студента // Дискуссия. – 2013. – № 3 (33). – С. 116–120.
22. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. – Оренбург: Оренбургский институт экономики и культуры, 2013. – 311 с.
23. Саксонова Л.П. Культуросообразность учебно-воспитательной среды: теория и практика // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2. – С. 80–81.
24. Станкевич Л.В. Роль культуросообразной среды в формировании коммуникативной культуры будущих юристов // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 10. – С. 70–72.
25. Юсова В.И. Ценностное самоопределение студента в культуросообразном образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2010. – 24 с.
26. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 01.11.2024).

References

1. Zasedanie Soveta po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nyim proektam [Meeting of the Council for Strategic Development and National Projects]. <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70086> (accessed November 1, 2024).
2. Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 17 avgusta 2024 g. No. 2233-r «Ob utverzhenii Strategii realizatsii molodezhnoy politiki v Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 g.» [Order of the Government of the Russian Federation of August 17, 2024 No. 2233-r «On approval of the Strategy for the implementation of youth policy in the Russian Federation for the period up to 2030»]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/> (accessed November 1, 2024).

3. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2024 No. 309 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 No. 309 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future until 2036»]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (accessed November 1, 2024).
4. V sostav natsproyekta «Molodezh' i deti» voydut devyat' federal'nykh proyektov [The national project «Youth and Children» will include nine federal projects]. <https://edu.gov.ru/press/8678/v-sostav-nacproekta-molodezh-i-deti-voydut-devyat-federalnyh-proyektov/> (accessed November 1, 2024).
5. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 08.05.2024 No. 314 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya» [Decree of the President of the Russian Federation of 08.05.2024 No. 314 «On approval of the Fundamentals of State Policy of the Russian Federation in the Field of Historical Education»]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (accessed November 1, 2024).
6. Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 01 iyulya 2024 g. No. 1734-r «Ob utverzhdenii Plana meropriyatiy po realizatsii v 2024–2026 godakh Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey» (p. 74, Razdel VIII. Podderzhka obshchestvennykh proyektov i institutov grazhdanskogo obshchestva v oblasti patrioticheskogo vospitaniya i sokhraneniya istoriko-kul'turnogo naslediya narodov Rossii) [Order of the Government of the Russian Federation of July 01, 2024 No. 1734-r «On approval of the Action Plan for the implementation in 2024–2026 of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values» (clause 74, Section VIII. Support for public projects and civil society institutions in the field of patriotic education and preservation of the historical and cultural heritage of the peoples of Russia)]. <https://identitas.ru/100dat/> (accessed November 1, 2024).
7. *Malik E.N.* Obshcherossiyskaya grazhdanskaya identichnost' kak garant gosudarstvennosti i suvereniteta Rossiyskoy Federatsii [All-Russian civic identity as a guarantor of statehood and sovereignty of the Russian Federation]. *Vestnik Prikamskogo sotsial'nogo instituta*. 2024. No. 1 (97). Pp. 200–208.
8. *Avdeyev E.A., Vorobyev S.M.* Obshcherossiyskaya grazhdanskaya identichnost' molodezhi Severnogo Kavkaza: osnovnyye vyzovy i riski konfliktnosti [All-Russian civic identity of the youth of the North Caucasus: the main challenges and risks of conflict]. *POLITEKS*. 2021. No. 1. Pp. 69–86.
9. *Belokonev S.Yu., Titov V.V., Usmanova Z.R.* Rossiyskaya natsional'no-gosudarstvennaya identichnost' pered vyzovami nachala XXI veka [Russian national-state identity before the challenges of the beginning of the XXI century]. *Vestnik RUDN. Seriya: Politologiya*. 2019. No. 1. Pp. 90–98.
10. *Gal'chenko A.S.* Issledovaniye konsolidiruyushchikh faktorov formirovaniya grazhdanskoy identichnosti studencheskoy molodezhi (na primere Respubliki Krym) [Study of consolidating factors in the formation of civic identity of student youth (on the example of the Republic of Crimea)]. *Gumanitarnye nauki*. 2020. No. 2 (50). Pp. 38–45.
11. *Bolotina I.I.* Sostoyaniye gosudarstvenno-grazhdanskoy identichnosti v srede studencheskoy molodezhi RF: teoreticheskii i prikladnoy aspekty [The state of state-civil identity among the student youth of the Russian Federation: theoretical and applied aspects]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki*. 2021. No. 1. Pp. 92–105.
12. *Pak L.G., Kameneva E.G.* Kul'turosoobraznaya sreda obrazovatel'noy organizatsii kak sredstvo sub'yektno-razvivayushchey sotsializatsii obuchayushchegosya [Culture-like environment of the educational organization as a means of subjective-developmental socialization of the student]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. No. 62–2. Pp. 196–199.

13. *Burdukovskaya E.A.* Sotsiokul'turnaya sreda vuza kak ob"yekt pedagogicheskogo modelirovaniya [Sociocultural environment of the university as an object of pedagogical modeling]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2011. No. 8. Pp. 154–156.
14. *Bal'zhinimayeva E.P.* Sotsiokul'turnaya sreda kak faktor stabil'nosti rossiyskogo obshchestva [Sociocultural environment as a factor in the stability of Russian society]. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki*. 2016. No. 5. Pp. 21–23.
15. *Krylova N.B.* Vvedeniye v krug kul'turologicheskikh problem obrazovaniya [Introduction to the circle of cultural problems of education]. *Novyye tsennosti obrazovaniya*. Vol. 4. Moscow: Innovator Publ., 1996. Pp. 132–152.
16. *Ivanova G.P., Logvinova O.K.* Kul'turosoobraznoye vospitaniye v sovremennom vuze: k postanovke problemy [Cultural education in a modern university: to pose a problem]. *Akmeologiya*. 2017. No. 4 (64). Pp. 72–75.
17. *Karpenko N.N.* Pedagogicheskiye usloviya kul'turosoobraznogo postroyeniya sodержaniya obrazovaniya v sovremennoy shkole: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of the culture-like construction of the content of education in a modern school: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2003. 22 p.
18. *Kuznetsova L.V., Tenyukova G.G.* Kul'turosozidatel'nyy potentsial obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo vuza [Cultural and educational potential of the educational environment of a pedagogical university]. *Internet-zhurnal «Naukovedeniye»*. 2014. No. 6 (25). <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-14> (accessed November 1, 2024).
19. *Kryzhanovskaya E.S.* Kul'turosoobraznaya sreda obucheniya studentov pedagogicheskogo kolledzha kak faktor zhiznetvorchestva lichnosti: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Culture-like learning environment for students of the pedagogical college as a factor in the vitality of the individual: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Irkutsk, 2003. 21 p.
20. *Manuylov Yu.S.* Sredovoy podkhod v vospitanii [Wednesday approach in education]. Moscow, Nizhniy Novgorod: Izd-vo Volgo-Vyatskoy akademii gosudarstvennoy sluzhby, 2002. 157 p.
21. *Myagkova N.A.* Kul'turosoobraznaya sreda universiteta kak osnova formirovaniya sotsial'noy kreativnosti studenta [University cultural environment as the basis for the development of student's social creativity]. *Diskussiya*. 2013. No. 3 (33). Pp.116–120.
22. *Pak L.G.* Sotsial'no-oriyentirovannaya deyatel'nost' studenta vuza: ot idei k realizatsii: monografiya [Socially oriented activities of a university student: from idea to implementation: monograph]. Orenburg: Orenburgskiy institut ekonomiki i kul'tury, 2013. 311 p.
23. *Saksonova L.P.* Kul'turosoobraznost' uchebno-vospitatel'noy sredy: teoriya i praktika [Culture-like educational environment: theory and practice]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2006. No. 2. Pp. 80–81.
24. *Stankevich L.V.* Rol' kul'turosoobraznoy sredy v formirovanii kommunikativnoy kul'tury budushchikh yuristov [The role of the culture-like environment in the formation of the communicative culture of future lawyers]. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2008. No. 10. Pp. 70–72.
25. *Yusova V.I.* Tsennostnoye samoopredeleniye studenta v kul'turosoobraznom obrazovatel'nom protsesse pedagogicheskogo kolledzha: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Value self-determination of a student in the cultural-like educational process of a pedagogical college: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Chita, 2010. 24 p.
26. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 09.11.2022 No. 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey» [Decree of the President of the Russian Federation «On the approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values» of 09.11.2022 No. 809]. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (accessed November 1, 2024).

Информация об авторе

Анна Александровна Карпухина, заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация. E-mail: ann.karpukhina@gmail.com

Information about the author

Anna A. Karpukhina, Deputy Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, State University of Education, Moscow, Russian Federation. E-mail: ann.karpukhina@gmail.com

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© *О.В. Юсупова, А.Д. Шейдер*

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 06.11.2024

Окончательный вариант 06.12.2024

■ Для цитирования: Юсупова О.В., Шейдер А.Д. Адаптация студентов - будущих инженеров к профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21 № 4. С. 125–136. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.9>

Аннотация. Рассматривается современный взгляд на понятие «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности» в различные исторические периоды и возможное его формирование в образовательном пространстве. Цель настоящего исследования состоит в уточнении понятия «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе (АПДИ в ПО)». Авторами прослежен исторический аспект развития и анализ понятия «адаптация к профессиональной деятельности (АПД)» в различные исторические периоды, включая настоящее время. На основе всестороннего анализа авторами проанализированы различные аспекты современного понимания профессиональной адаптации, а именно когнитивный, деятельностный, социально-психологический, нравственный, психофизиологический, разработана структура понятия «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе (АПДИ в ПО)». Обращается внимание на важность формирования адаптационных личностных качеств будущего инженера в постиндустриальном обществе, обоснована необходимость построения актуальной модели формирования понятия «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе (АПДИ в ПО)».

Ключевые слова: адаптация, адаптационные качества, адаптация к профессиональной деятельности, постиндустриальное общество.

STUDENTS' ADAPTATION TO FUTURE PROFESSIONAL ENGINEERING ACTIVITY

© O.V. Yusupova, A.D. Sheyder

Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100, Russian Federation

Original article submitted 06.11.2024

Revision submitted 06.12.2024

■ For citation: Yusupova O.V., Sheyder A.D. Students' adaptation to future professional engineering activity. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(4):125–136. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.9>

Abstract. The central idea of the research is the concept of «adaptation of students' adaptation to professional engineering activity during various historical periods and the possible development of this concept in the educational space. The aim of the study is to clarify the concept of students' adaptation to future professional engineering activity in post-industrial society. The authors trace the historical aspect of the development and analyze the concept in question over different historical periods, including the present time. Using a comprehensive analysis, the authors examine various aspects of the contemporary understanding of professional adaptation, namely cognitive, activity-based, socio-psychological, moral, and psychophysiological ones, and develop a concept structure of students' adaptation professional activity. Attention is drawn to the importance of adaptability development and the necessity of designing a relevant model for this development is justified.

Keywords: adaptation, adaptability, adaptation to professional activity, postindustrial society

Введение

Актуальность проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности обусловлена утверждением постиндустриального общества, для экономики которого характерно преобладание высокотехнологического инновационного сектора с быстро меняющимися технологиями, а также наличие высокотехнологических и инновационных услуг, в сторону которых происходит значительный отток профессиональных кадров. Очевидно, что помимо непосредственно профессиональной подготовки необходимо уделять внимание адаптационным качествам будущих профессионалов, причем с учетом современных изменений в обществе. Молодое поколение – это та часть населения, которая обладает потенциалом быстрого продуктивного приспособления к изменениям в различных сферах жизни [1]. К этим изменениям можно отнести различные социально-экономические реформы, развитие науки и техники, информатизацию общества. Все это обуславливает предъявление новых требований к техническим характеристикам деятельности инженера, к личным и профессионально значимым качествам выпускника, а также изменение системы ценностей профессионального образования. В связи с этим актуальна проблема адаптации студентов к профессиональной деятельности. Для ее решения необходим подход к пониманию понятия «адаптация к профессиональной деятельности (АПД)», и прежде всего в процессе обучения в вузе, для успешного вхождения молодого поколения в систему современного промышленного производства в изменяющихся условиях его существования.

Решение этой проблемы предполагает проведение исторического анализа, направленного на выявление условий, которые влияют на развитие системы промышленного производства, а также определение профессиональных качеств инженера этой системы.

Цель настоящего исследования – уточнить понятие «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе».

Данная цель достигается последовательным решением поставленных задач:

- проследить генезис понятия «адаптация к профессиональной деятельности»;
- провести анализ понятия «адаптация к профессиональной деятельности инженеров» в различные исторические периоды, включая настоящее время;
- определить понятие «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе» и выявить его структуру.

Объект исследования – процесс обучения и воспитания в техническом вузе.

Предмет исследования – содержание и структура понятия «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе».

Обзор литературы

Понятие «адаптация» было впервые введено в 1865 году немецким физиологом Аубертом. Оно характеризовало «приспособление» органов зрения и слуха к воздействию внешних раздражителей, о чем говорится в работе Д.А. Анисенкова [2]. В настоящее время понятие «адаптация» используется в различных научных направлениях, таких как психология, педагогика, биология, медицина,

социология. В социологии под понятием «адаптация» понимается форма поведения человека в некотором социальном пространстве, на которую влияют личностные качества. В психологических науках адаптация – это процесс приспособления группы или личности к материальным условиям, нормам и ценностям социальной среды. В работе К.К. Платонова [3] дано определение профессиональной адаптации: «профадаптация к новым условиям деятельности осуществляется путем систематического выполнения усложняющейся деятельности в этих новых условиях». Профессиональная адаптация нашла отражение в работах Э.Ф. Зеера [4], П.А. Абрамовой, Г.Е. Зборовского [5], V. Garma, G.L. Niepes [6] и др. Адаптация в коллективе как некоторый аспект профессиональной адаптации рассматривалась С.Т. Шацким [7], Е.С. Коваль, А.В. Сидоренковым [8] и др. Вопросами психологической адаптации занимались С.Г. Посохова [9], О.Н. Тузова [10] и др. Социально-педагогической адаптации были посвящены работы А.В. Мудрика [11], О.А. Сотникова, И.А. Маланова [12], Л.Г. Егоровой, Е.В. Синкиной, Т.А. Зотовой, Ю.А. Генваревой [13] и др. Многими авторами под профессиональной адаптацией понимается овладение знаниями, умениями, навыками и функциями профессиональной деятельности. С.Г. Вершловский [14] обращает внимание на то, что в процессе профессиональной адаптации происходит интеграция профессиональных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность. В педагогической науке под адаптацией понимается процесс взаимодействия личности с окружающей средой, где происходит освоение предметного пространства. Изучению процесса адаптации в сфере профессиональной педагогики посвящены работы Ю.С. Даминовой [15], А.И. Хаустовой [16] и др. Проблеме социальной адаптации студентов в вузе посвящены труды П.Ф. Анисимова [17], Т.Г. Дичева [18], Ю.Т. Дороховой [19]. Влияние ценностных ориентаций студентов на адаптацию к учебно-профессиональной деятельности в вузе анализировалось в работах Шуваловой Н.В., Корепановой Н.В. [20], В.А. Слостенина [21], Н.В. Bower [22]. Вопрос влияния возрастных характеристик студентов на формирование адаптационных качеств изучался в работах Б.Г. Ананьева [23], Е.В. Андриенко [24]. Под социально-профессиональной адаптацией Е.Г. Черникова [25] понимает «процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии». Таким образом, как отмечено в работе А.В. Шилиной [26], содержание процесса социально-профессиональной адаптации включает в себя: освоение непосредственных профессиональных обязанностей, предполагающих выполнение определенных трудовых приемов и действий, а также конкретных условий и требований, сосредоточенных в организационной культуре профессиональной среды; гармоничное вхождение человека в систему внутригрупповых отношений; выработку образцов мышления и поведения, отражающих систему ценностей и норм данной профессии.

Материалы и методы

В работе использовались такие методы исследования научных понятий, как исторический анализ, сравнение, обобщение и систематизация.

Результаты исследования

Для введения понятия «адаптация к профессиональной деятельности будущих инженеров в постиндустриальном обществе (АПДИ в ПО)» проведем исторический анализ эволюции инженерной деятельности, который позволит выявить качества, предъявляемые к отдельному человеку как специалисту той или иной системы производства данного исторического периода. Итак, понимание отличительных особенностей современной инженерной науки и технологий и связанных с ними изменений в экономике в целом дает представление о педагогических целях и средствах инженерного образования. Для этого рассмотрим основные этапы становления инженерной деятельности.

1. На доиндустриальном этапе происходит отделение ремесла от скотоводства и земледелия, преобладает техническая деятельность, формируется субъект этой деятельности – ремесленник. В этот период инженерная деятельность – это ремесленническая деятельность, основанная на эмпирическом знании и направленная в основном на изготовление орудий труда. Теоретическая и практическая инженерная деятельность в это время отстоят друг от друга. Кроме того, для этого времени характерна привязанность человека к определенному виду трудовой деятельности на протяжении всей жизни.
2. На индустриальном этапе происходит интеграция среди ученых, обратившихся к технике, и ремесленников, приобщившихся к науке. Происходит превращение ремесла в инженерную культуру. Это определяет основную функцию труда инженера, а именно содержание технических средств и производственных технологий на основе достижений инженерной науки. Во второй половине XIX в. в экономически развитых странах, в том числе и в России, формируется система высшего политехнического образования и профессия инженера. Индустриальное общество характеризуется бурным развитием промышленности на основе машиностроения и станкостроения. При этом значительно расширяется круг инженерных задач: от исследований, проектирования и конструирования – к эксплуатации, обслуживанию и утилизации технических объектов. Автор концепции научной организации труда – «производственной трактовки управленческих процессов» Е.Ф. Розмирович [27] представляет профессиональный эталон инженера в системе индустриального производства как человека, обладающего простой суммой знаний технологических процессов. Значимость для инженерной деятельности социальных и, в частности, организаторских личностных качеств в данной концепции отрицается. Действие психологического и педагогического компонентов системы производства также нивелировалось фактически полностью. Адаптацию будущих инженеров к их профессиональной деятельности осуществляли высшие учебные заведения, закладывая в это понятие передачу знаний, умений, навыков технической деятельности на основе научных достижений. Особое внимание уделялось физиологическим аспектам подготовки специалистов, воспитанию высокой сознательности и патриотизма. Также важную роль в становлении инженера в этот исторический период играла преемственность поколений, на заводах и фабриках работали династиями, передавая свой опыт. Многие

проходили путь от рабочего у станка до инженера, получая высшее образование в вечерней и заочной формах, что делало более легким процесс адаптации на предприятии.

3. На постиндустриальном этапе происходит изменение технологических процессов производств, невиданно увеличивая производительность и разнообразие выпускаемой продукции. Человечество вступило в эпоху консюмеризма. Кроме того, этому периоду соответствуют революционные изменения в области информатизации общества. Еще одна характерная черта постиндустриального общества – это переход от производства товаров к производству услуг. Основным ресурсом являются информация и знания. Поэтому справедливы и новые требования к характеристикам специалиста, в том числе личностным. Конечно, необходим высокий уровень образования и профессионализма, но наряду с этим большое значение уделяется таким качествам работников, как обучаемость, креативность, мобильность, коммуникабельность, коммуникативность. Набор таких качеств принято называть *soft skills*.

Термин «постиндустриальное общество», как отмечено в работе Р.А. Беданкова [28], принадлежит американскому социологу и культурологу Д. Беллу. Он понимает под понятием «постиндустриальное общество» общество, отвечающее не только техническим характеристикам эпохи, но и сопутствующим данной эпохе социокультурным процессам. Также в работе Р.А. Беданковым [28] отмечено, что в отечественной философии Э.С. Маркарян ввел термин «культурологическая легитимность» и с этой позиции рассматривал формирование цивилизации нового типа. С середины XX века начинается господство «массового постиндустриального человека», генезис и развитие которого неразрывно связаны с технической, технологической, инженерной и информационной трансформациями социокультурной среды обитания человека. В этой же работе обращено внимание на актуальность изучения темы становления инженера в постиндустриальном обществе. А именно отмечено, что модернизация и технологическое перевооружение в современной России требуют серьезного теоретического и концептуального анализа специфики, места и роли инженерно-технической деятельности, а также ее образовательного компонента, связанного с подготовкой кадров, которые были бы востребованы в современном производстве и экономике, то есть соответствовали бы облику современной постиндустриальной цивилизации [28].

Динамика характеристик инженерной деятельности приведена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика характеристик инженерной деятельности

Показатель	Этапы развития общества		
	Доиндустриальный	Индустриальный	Постиндустриальный
Техническая деятельность	Ремесленная деятельность	Классическая инженерная деятельность, направленная на решение задач материального производства	Наряду с классической инженерной деятельностью происходит интеграция инженерной деятельности в решение сложных научно-технических задач

Показатель	Этапы развития общества		
	Доиндустриальный	Индустриальный	Постиндустриальный
Инженерная деятельность	Изготовление орудий труда	Создание средств и технологий на основе научных достижений	Создание, модернизация и эксплуатация технических устройств, сооружений, систем и технологических процессов под запрос производства и социальный запрос
Отрасли применения инженерной деятельности	Скотоводство, земледелие, строительство	Машиностроение, металлургия, станкостроение и др.	Традиционное и высокотехнологичное производство, цифровизация в экономике и социуме, нанотехнологии, экологическая инженерия, робототехника и др.
Задачи инженера	Изготовление и ремонт орудий труда	Применение знаний для решения в первую очередь задач материального производства в таких областях, как машиностроение, металлургия, станкостроение и др. А именно: исследование, проектирование, конструирование, обслуживание, ремонт и утилизация технических объектов	Применение научных знаний для решения практических задач в различных областях техники и технологий, в том числе и на высокотехнологичном производстве
Связь с наукой	–	Интеграция научных знаний в техническую деятельность	Знание новых технологий, инноваций и последних технологических тенденций
Передача знаний и умений	Из поколения в поколение	Высшие учебные заведения	Высшие учебные заведения в коллаборации с промышленными партнерами и научными центрами
Личностные качества инженера	Ценностное отношение к физическому здоровью	Нравственность, профессионализм, патриотизм, ценностное отношение к физическому здоровью, дисциплинированность	Креативность и инновационное мышление. Способность мыслить нестандартно и находить новые решения. Коммуникационные навыки. Аналитические навыки. Мобильность. Стрессоустойчивость. Коммуникабельность, ответственность, дисциплинированность, патриотизм, стремление к самообразованию, ценностное отношение к физическому и психическому здоровью

На формирование качеств будущего инженера влияют, как отмечено в работе Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева, А.Н. Занковского [29], изменения, происходящие в различных сферах жизни людей за последние два десятилетия. Это появление новых технологий, изменения возрастных характеристик трудового населения, изменения организаций труда, которые требуют новых навыков взаимодействия и общения, новые требования к уровню профессиональной подготовленности и мастерства специалистов, к состоянию их физического и психического здоровья. В изменившихся условиях задача профессиональной адаптации студентов в процессе обучения в вузе вновь становится актуальной и злободневной.

На основе исторического анализа разных аспектов понятия АПД была разработана структура понятия «адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе», включающая следующие компоненты:

1. Когнитивный компонент – включает в себя не только знание инженерных дисциплин, но и знание экономических задач с учетом изменения рынка, в том числе рынка труда; знание цифровых технологий; знание норм права, в том числе правил взаимодействия и общения в профессиональной сфере, а также в условиях трудового коллектива.
2. Деятельностный компонент – рассматривается как совокупность профессиональных умений и навыков, а также владение цифровыми и интернет-технологиями, а именно навыками передачи, обработки и хранения информации, использования современных средств коммуникации для осуществления профессиональной деятельности; владение организационно-административным компонентом и проектной формой организации труда.
3. Социально-психологический компонент – содержит такую составляющую, как мотивация к профессиональной деятельности, в том числе к успеху в профессиональной сфере, а также наличие положительных эмоций, связанных с реализацией себя в инженерной профессии.
4. Нравственный компонент – это следование традиционным ценностям, таким как патриотизм, культура поведения, профессиональная этика; понимание исторического опыта и наследия поколений, желание их сохранить.
5. Психологический компонент – это прежде всего ценностное отношение к физическому и психическому здоровью; соблюдение здорового образа жизни; формирование личностных качеств, обеспечивающих успешное внедрение человека в профессиональную инженерную деятельность, – к ним относится умение адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям, а также к условиям рынка труда и условиям профессиональной деятельности. Это происходит за счет формирования таких качеств, как стрессоустойчивость – умение управлять своими эмоциями и чувствами, мобильность, коммуникативность, креативность и т. д.

Говоря об адаптации студента к профессиональной деятельности инженера в постиндустриальном обществе (АПДИ в ПО), будем иметь в виду не только процесс овладения им знаниями, умениями и навыками в области конкретной профессиональной инженерной деятельности в образовательном пространстве

вуза и умением применять их в профессиональной сфере, но и формирование в процессе обучения адаптационных качеств, под которыми будем понимать отличительные признаки, положительно влияющие на адаптацию к современному социальному пространству. Они включают в себя личностные свойства человека, помогающие успешно взаимодействовать с окружающей действительностью и способствующие развитию личности под влиянием быстро развивающихся современных технологических тенденций [1]. Для постиндустриального общества такими качествами будут социальные, психологические и физиологические, обеспечивающие успешное внедрение человека в профессиональную инженерную деятельность. Их формирование происходит с помощью педагогических технологий в рамках образовательного пространства вуза с включенными в него цифровыми технологиями, интернет-ресурсами и протяженностью социальных отношений.

Таким образом, под адаптацией студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе будем понимать процесс взаимодействия личности будущего специалиста и профессионального пространства с включенными в него цифровыми технологиями, интернет-ресурсами и протяженностью социальных отношений, в ходе которого происходит интеграция инженерных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность, успешная реализация целей на основе ценностей и норм профессиональной этики, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие личности за счет сформированных в образовательном пространстве вуза положительных адаптационных качеств студента – будущего инженера.

Обсуждение и заключение

Изменения, которые происходят на разных этапах развития общества, требуют подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности на современном производстве и решать разнообразные профессиональные задачи, применяя современные инновационные технологии. Для этого инженеру в постиндустриальном обществе необходимы не только методологические знания, но и информационные ресурсы, современные компьютерные технологии. Помимо этого важно иметь и физическое, и психическое здоровье, а также личностные качества, способствующие быстрой адаптации в социуме и профессиональной деятельности, позволяющие уверенно и комфортно чувствовать себя и решать задачи в соответствии с существующими видами инженерной деятельности.

В ходе исследования авторами было уточнено понятие «Адаптация студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе (АПДИ в ПО)» на основе исторического анализа различных аспектов понятия АПД. Выявлены существенные отличия и обоснована структура понятия в постиндустриальном обществе. Социальные, экономические, производственные и организационные процессы в настоящее время влияют, с одной стороны, на требования, предъявляемые к личностным и профессиональным качествам будущего инженера, а с другой стороны, на требования, предъявляемые будущими специалистами к своей профессиональной деятельности (ненормированный рабочий день, возможность работать удаленно с помощью интернет-ресурсов т. д.). Для того чтобы ожидания обеих сторон

производственного процесса оправдались, необходимо методологически верно выстроить процесс обучения с учетом целевого показателя, а именно успешной адаптации студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности. Таким образом, дальнейшие исследования будут посвящены построению модели формирования адаптации студентов – будущих инженеров к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях.

Список литературы

1. Шейдер А.Д. Формирование адаптационных качеств студентов вуза в процессе физического воспитания средствами бокса // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – № 1. – Т. 21. – С. 77–86.
2. Анисенков Д.А. Современные теории адаптации к профессиональной деятельности // Вестник Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова. – 2012. – № 1. – С. 205–208.
3. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – С. 226–227.
4. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: СПГУ, 1998. – 154 с.
5. Абрамова П.А., Зборовский Г.Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // Образование и наука. – 2023. – № 2. – Т. 25. – С. 191–222.
6. Garma V., Niepes G.L. Nexus of university and community: transformative reflection of student volunteers. *International Journal of Advanced Research*. 2022. Vol. 10. No. 4. Pp. 1089–1096.
7. Шацкий С.Т. Избранные педагогические произведения. – М.: Учпедгиз, 1958. – 430 с.
8. Коваль Е.С., Сидоренков А.В. Социально-психологическая адаптация работников и эффективность малых групп // Российский психологический журнал. – 2013. – № 3. – С. 29–36.
9. Посохова С.Г. Психология адаптирующейся личности. – СПб.: РГПУ, 2001. – 240 с.
10. Тузова О.Н. Зависимость успешности адаптации к деятельности в особых условиях от социально-психологических характеристик личности военнослужащих: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2006. – 22 с.
11. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 200 с.
12. Сотников О.А., Маланов И.А. Социально-педагогическая адаптация личности как психолого-педагогическая проблема // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 4. – С. 152–160.
13. Егорова Ю.Н., Синкина Е.В., Зотова Т.А., Генварева Ю.А. Профессиональная адаптация инженеров путей сообщения // ЦИТИСЭ. Серия: Педагогические науки. – 2019. – № 1. – Т. 18. – С. 17–26.
14. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: СПбГУПМ, 1994. – 132 с.
15. Даминова Ю.С. Профессионально-педагогическая адаптация молодых специалистов в профессиональных образовательных учреждениях // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – № 3 (16). – С. 20–22.
16. Хаустова А.И. Виды и этапы адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2013. – № 40. – С. 81–83.
17. Анисимов П.В. О задачах вузов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 3–7.
18. Дичев Т.Г., Дичева Д.Т. и др. Здоровье человека XXI века. – М.: Фэри-В, 2001. – 272 с.
19. Дорохова Т.Д. Организационно-педагогические условия адаптации студентов технологических специальностей к профессиональной среде: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009. – 228 с.

20. Шувалова Н.В., Корепанова Н.В. Исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи как фактора личностного роста // Педагогика и психология образования. 2022 № 3. - С. 219–231.
21. Слостенин В.А., Чижанова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
22. Bower H.B. Investment in learning: The individual end social value of American higher education. San Francisco, 2010. P. 34.
23. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 134 с.
24. Андриено П.Ф. Феномен профессиональной зрелости учителя // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 66–70.
25. Черникова Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 171–179.
26. Шилина А.В. Готовность к социально-профессиональной адаптации в структуре профессиональной компетентности будущих бакалавров-инженеров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 47.
27. Розмирович Е.Ф. НОТ, РКП и партия. – М., 1926. – С. 185.
28. Беданокоев Р.А. Техника и техническое образование в постиндустриальном обществе: культурологический анализ: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Ростов н/Д, 2013. – 52 с.
29. Дикая Л.Г., Журавлев А.Л., Занковский А.Н. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2016. – № 1. – Т. 1.

References

1. Sheyder A.D. Development of adaptive qualities of students in the course of boxing classes. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2024. No. 1. Vol. 21. Pp. 77–86.
2. Anisenkov D.A. Modern theories of adaptation to professional activity. *Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. V.G. Shukhova*. 2012. No. 1. Pp. 205–208.
3. Platonov K.K. Ability issues. Moscow: Nauka Publ., 1972. Pp. 226–227.
4. Zeyer E.F. Personality-oriented professional education. Ekaterinburg: SPGU, 1998. 154 p.
5. Abramova P.A., Zborovskiy G.E. Professional adaptation of university students in the changing world of professions. *Obrazovaniye i nauka*. 2023. No. 2. Vol. 25. Pp. 191–222.
6. Garma V., Niepes G.L. Nexus of university and community: transformative reflection of student volunteers. *International Journal of Advanced Research*. 2022. Vol. 10. No. 4. Pp. 1089–1096.
7. Shatskiy S.T. Selected pedagogical works. Moscow: Uchpedgiz Publ., 1958. 430 p.
8. Koval' E.S., Sidorenkov A.V. Socio-psychological adaptation of employees and the effectiveness of small groups. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*. 2013. No. 3. Pp. 29–36.
9. Posokhova S.G. Psychology of an adaptable personality. SPb.: RGPU, 2001. 240 p.
10. Tuzova O.N. The dependence of the success of adaptation to activities in special conditions on the socio-psychological characteristics of the personality of military personnel. Abstract of thesis cand. of ps. sci.. Samara, 2006. 22 p.
11. Mudrik A.V. Social pedagogy: a textbook for students of pedagogical universities / Edited by V.A. Slastenin.- 3rd ed., ispr. and additional.- М.:Publishing Center «Academy», 2000. – 200s.
12. Sotnikov O.A., Malanov I.A. Socio-pedagogical adaptation of personality as a psychological and pedagogical problem. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye*. 2020. No. 4. Pp. 152–160.

13. Egorova Yu.N., Sinkina E.V., Zotova T.A., Genvareva Yu.A. Professional adaptation of railway engineers. *TsITISE. Seriya: Pedagogicheskiye nauki*. 2019. No. 1. Vol. 18. Pp. 17–26.
14. Teacher: Close-up. Socio-pedagogical problems of teaching activity. Edited by S.G. Vershlovsky. Saint Petersburg: SPbGUPM, 1994. 132 p.
15. Daminova Yu.S. Professional and pedagogical adaptation of young specialists in professional educational institutions. *Obrazovaniye i problemy razvitiya obshchestva*. 2021. No. 3 (16). Pp. 20–22.
16. Khaustova A.I. Types and stages of adaptation of teaching staff to professional activity. *Molodoy uchenyy*. 2013. No. 40. Pp. 81–83.
17. Anisimov P.V. On the tasks of universities for the transition to a level-based system of higher professional education. *Vysshye obrazovaniye v Rossii*. 2010. No. 3. Pp. 3–7.
18. Dichev T.G., Dicheva D.T. *i dr.* Human health of the XXI century. Moscow: Feri-V Publ., 2001. 272 p.
19. Dorokhova T.D. Organizational and pedagogical conditions for the adaptation of students of technological specialties to the professional environment. Thesis cand. of ped. sci.. Tambov, 2009. 228 p.
20. Shuvalova N.V., Korepanova N.V. Study of value orientations of student youth as a factor of personal growth. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. № 3. Pp. 219–231.
21. Slastenin V.A., Chizhanova G.I. Introduction to pedagogical axiology: a textbook. Moscow: Akademiya Publ., 2003. 192 p.
22. Bower H.B. Investment in learning: The individual end social value of American higher education. San Francisco, 2010. P. 34.
23. Anan'yev B.G. Personality, subject of activity, individuality. Moscow: Direktmedia Publishing Publ., 2008. 134 p.
24. Andriyeno P.F. The phenomenon of professional maturity of a teacher. *Pedagogika*. 2002. No. 6. Pp. 66–70.
25. Chernikova E.G. Factors of social and professional adaptation of young teachers. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008. No. 5. Pp. 171–179.
26. Shilina A.V. Readiness for social and professional adaptation in the structure of professional competence of future bachelor engineers. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. No. 4. Pp. 47.
27. Rozmirovich E.F. NOTES, RCP and the party. Moscow, 1926. P. 185.
28. Bedanokov R.A. Technology and technical education in a post-industrial society: a cultural analysis. Abstract of thesis doct. of philol. sci.. Rostov n/D, 2013. 52 p.
29. Dikaya L.G., Zhuravlev A.L., Zankovskiy A.N. The current state and prospects of research on adaptation and implementation of a professional in conditions of continuous socio-economic changes. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. 2016. No. 1. Vol. 1.

Информация об авторах

Ольга Викторовна Юсупова, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Высшая математика», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: us63@rambler.ru

Алексей Дмитриевич Шейдер, доцент кафедры «Физическая культура и спорт», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: sheider89@mail.ru

Information about the authors

Olga V. Yusupova, Doc. Ped. Sci., Associate Professor, Head of Higher Mathematics Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: us63@rambler.ru

Aleksey D. Sheyder, Associate Professor of Physical Training and Sports Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: sheider89@mail.ru

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© М.С. Досковская¹, О.В. Ненашева²

¹ Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

² Самарский государственный социально-педагогический университет
Российская Федерация, 443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67

Поступила в редакцию 14.10.2024

Окончательный вариант 24.11.2024

■ Для цитирования: Досковская М.С., Ненашева О.В. Мультипликационные фильмы как инструмент развития навыков устной речи у студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21 № 34 С. 137–150. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.10>

Аннотация. Поиск инновационных и эффективных инструментов развития навыков устной речи у студентов неязыковых вузов приводит педагогов к использованию аутентичных аудиовизуальных материалов, в том числе мультипликационных фильмов, на занятиях по иностранному языку. Выбор того или иного мультипликационного фильма для работы определяется прежде всего основной целью и задачами обучения для конкретного этапа или занятия, а также уровнем знаний учащихся. Для доказательства эффективности мультипликационного фильма как инструмента развития навыков устной речи нами было организовано и проведено опытно-экспериментальное обучение в двух группах 2-го курса Высшей биотехнологической школы Самарского государственного технического университета. В экспериментальной группе проводились занятия по английскому языку с использованием комплекса упражнений на развитие навыков устной речи на базе мультипликационного фильма *Shark Tale*, 2004, в контрольной – с использованием традиционных упражнений по основному учебнику для студентов-бакалавров СамГТУ, обучающихся по направлениям «Биотехнология» и «Технология производства продуктов и организация общественного питания». Результаты эксперимента показали, что уровень сформированности навыков устной речи в экспериментальной группе оказался в абсолютном (средний балл) и относительном (динамика изменений) измерениях выше, чем в контрольной группе, что убедительно свидетельствует о необходимости дальнейшего активного поиска и использования преподавателями на занятиях новых актуальных инструментов преподавания, делающих процесс обучения иностранному языку эффективным и интересным и для студентов-нелингвистов, и для самих преподавателей.

Ключевые слова: мультипликационный фильм, аутентичный материал, опытно-экспериментальное обучение, навык устной речи, неязыковой вуз.

CARTOONS AS A TOOL FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

© M.S. Doskovskaia¹, O.V. Nenasheva²

¹ Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100, Russian Federation

² Samara State Socio-Pedagogical University

65/67, M. Gor'kogo st., Samara, 443099, Russian Federation

Original article submitted 14.10.2024

Revision submitted 24.11.2024

■ For citation: Doskovskaia M.S., Nenasheva O.V. Cartoons as a tool for developing speaking skills among students of non-linguistic specialties. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(4):137–150. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.10>

Abstract. The search for innovative and effective tools for developing speaking skills in students of non-linguistic universities leads teachers to use authentic audiovisual materials, including cartoons, in foreign language classes. The choice of a particular cartoon for work is determined primarily by the main goal and objectives of training for a specific stage/lesson, as well as the level of knowledge of students. To prove the effectiveness of a cartoon as a tool for developing speaking skills, we organized and conducted an experimental training in two groups of second-year students of the Higher Biotechnology School of Samara State Technical University. In the experimental group, English classes were held using a set of exercises to develop speaking skills based on the cartoon *Shark Tale*, 2004, in the control group – using traditional exercises from the main textbook for bachelor students of Samara State Technical University studying in the areas of «Biotechnology» and «Technology of food production and organization of public catering». The results of the experiment showed that the level of development of speaking skills in the experimental group was higher in absolute (average score) and relative (dynamics of changes) dimensions than in the control group, which convincingly demonstrates the need for further active search and use by the teacher in the classroom of new relevant teaching tools that make the process of learning a foreign language effective and interesting for both non-linguistic students and for the teachers themselves.

Keywords: cartoon, authentic material, experimental learning, speaking skills, non-linguistic university.

Введение

Сегодня содержание российского языкового образования находится в процессе активной модернизации, охватывающей все уровни образовательной системы. И если конечная цель обучения иностранным языкам по-прежнему может быть определена как достижение учащимися коммуникативной компетенции, т. е. готовности и способности участвовать в полноценной иноязычной коммуникации, то инструменты обучения подлежат в настоящее время тотальному пересмотру с целью поиска наиболее эффективных, отвечающих достижениям научно-технического прогресса и актуальному уровню развития общества в целом и образовательной среды в частности [1].

Занятие по дисциплине «Иностранный язык» в современном университете практически невозможно представить без использования различных технических средств обучения. При этом в соответствии с ФГОС высшего образования преподаватель обладает достаточно широкой свободой выбора как самих средств, так и материалов обучения [2].

Мультипликационные фильмы по праву считаются одним из наиболее простых и в то же время ярких способов сделать занятие по иностранному языку продуктивным и интересным как для учащихся, так и для самого педагога. Примечателен тот факт, что мультфильмы с успехом могут использоваться на разных этапах процесса обучения языку – от дошкольного до вузовского, разумеется, с необходимыми поправками на исходный языковой уровень учащихся, содержание материала, цели и задачи соответствующего этапа [3, 4].

Максимальная продуктивность применения мультипликационных фильмов на занятиях достигается в значительной степени за счет того, что они, как и все современные видеоматериалы в целом, содержат актуальные образцы живой иноязычной речи и, являясь аудиовизуальным инструментом, то есть воздействуя одновременно на зрительный и слуховой каналы восприятия учащихся, обеспечивают им эффект «погружения» в культурно-языковую среду [5].

Стоит отдельно отметить методическое «удобство» использования мультфильмов как для преподавателя, так и для студентов: данный вид видеоматериалов имеет, как правило, небольшую продолжительность; благодаря своей динамической наглядности мультфильмы относительно «легко» воспринимаются и понимаются студентами, причем даже учащимися сравнительно невысокого уровня языковой подготовки.

Мультипликационные фильмы способствуют формированию и развитию навыков говорения и аудирования, в том числе и через формирование и повышение мотивации к изучению языка, преодоление возможного языкового барьера, улучшение восприятия учебного материала в целом. При этом усвоение материала происходит как бы «незаметно», без осознанных концентрированных усилий со стороны студентов [6].

Все вышеперечисленные особенности мультипликационных фильмов делают их превосходным инструментом обучения, целесообразность которого в развитии навыков устной речи не подлежит сомнению. В настоящей статье мы рассмотрим возможности использования мультфильмов как инструмента развития навыков устной речи у студентов неязыковых направлений подготовки. Для данной категории учащихся методический потенциал

мультипликационных фильмов может оказаться особенно ценным и значимым, поскольку зачастую именно для них развитие навыков устной речи представляет собой наибольшую трудность в процессе изучения иностранного языка.

Обзор литературы

В настоящее время в отечественной и зарубежной методической литературе существует довольно большое количество исследований, направленных на изучение роли аутентичных учебных материалов в изучении иностранного языка [7–15].

Вслед за Е.В. Носонович и Р.П. Мильрудом мы будем понимать под аутентичными учебными материалами прежде всего «материалы, взятые из оригинальных источников и не [предназначенные] для учебных целей» [7]. В такой трактовке к аутентичным материалам относятся все статьи, интервью, реклама, отрывки из дневников и биографий, сказки, научные и страноведческие тексты и т. д.; из аудиовизуальных материалов – художественные и документальные фильмы, фрагменты теле- и радиопередач, спектаклей, мультипликационные фильмы и т. д.

Ценность таких материалов в качестве инструментов обучения отмечается многими ведущими педагогами и психологами. Исследователи вопроса практически единогласно признают возможности применения аутентичных материалов, и аудиовизуальных в том числе, для повышения эффективности восприятия учебной информации, внесения разнообразия в процесс обучения, повышения непосредственной коммуникативной мотивации учащихся к изучению иностранного языка за счет возможности приобщения к естественной коммуникативной среде изучаемого языка [16–19].

Аутентичные мультипликационные фильмы являются примером наиболее эффективных для обучения иностранному языку аудиовизуальных материалов. При их просмотре учебная информация проходит одновременно по визуальному и аудиальному каналам восприятия [20]. Приятная музыка, яркие образы, живая разговорная речь – очевидно, что использование мультфильмов в качестве инструмента обучения базируется на принципе наглядности, ведущем универсальном дидактическом принципе, выдвинутом еще Я.А. Коменским в его «Великой дидактике».

Дидактические преимущества мультфильмов очевидны: синхронное движение информации сразу по двум из трех ведущих каналов дополняется элементами невербальной коммуникации (жестами и мимикой), способствуя в том числе и развитию лингвистической догадки, что оказывается одним из ключевых «бонусов» для студентов нелингвистических направлений подготовки; в процессе восприятия мультипликационного фильма задействуются различные виды памяти одновременно – зрительная, слуховая и эмоциональная – и внимания, как произвольного, так и произвольного, необходимого для осознанной учебной деятельности.

Также мультипликационные фильмы в своеобразной и зачастую комичной манере обеспечивают аудиовизуальную передачу иноязычных реалий, играя свою собственную важную роль в развитии лингвокультурной и лингвострановедческой компетенции учащихся [21].

В целом не подлежит сомнению тот факт, что мультипликационные фильмы являются дидактически ценным аутентичным материалом. Но для эффективной реализации всех их преимуществ в процессе обучения иностранному

языку и предотвращения непосильных трудностей крайне важен грамотный выбор мультфильма [22].

Вопросам отбора аутентичных мультипликационных фильмов для дидактических целей посвящено немало исследований. Интересно отсутствие внятного единства по данному вопросу. Ученые, занимающиеся данным вопросом, так и не пришли к общему ряду критериев.

Так, например, Н.Б. Тевилина и С.О. Парфенова с опорой на общие методические принципы отбора содержания обучения предлагают такие критерии отбора мультфильмов, как четкость и ясность речи персонажей без излишних посторонних и фоновых шумов; соответствие уровня знаний учащихся уровню языка персонажей мультфильма; соответствие выбранного мультфильма учебной программе; наличие страноведческого материала в мультфильме; соответствие выбранного мультфильма современным интересам учащихся [23].

Г.А. Гуняшова подчеркивает необходимость соответствия выбранных мультфильмов возрасту, интересам и предыдущему иноязычному речевому опыту учащихся и настаивает на том, что выбранные фрагменты обязательно должны отображать инокультурные реалии – то есть персонажи и представленные ситуации и обстоятельства в первую очередь должны быть естественными. Также имеет значение эмоциональный отклик. По мнению данного исследователя, это необходимо для эффективной работы с мультипликационным фильмом в качестве учебного материала [24].

А.И. Цой и Е.Ф. Гребенюк в своем исследовании предлагают воспользоваться таким критерием отбора, как соответствие тематики интересам учебной аудитории. При демонстрации мультфильма они считают важным разнообразие (не просматривать мультфильмы целиком, а комбинировать фрагменты различных фильмов), рекомендуют просмотр коротких отрывков для лучшего понимания и усвоения материала и др. [25].

Подведем некий итог. В целом очевидно, что отбор мультипликационного фильма для организованной работы на занятиях по иностранному языку должен определяться в первую очередь основной целью и задачами обучения для конкретного этапа или занятия, а также уровнем знаний учащихся. Для того чтобы просмотр получил ценные учебно-методические «последствия» в виде формирования и/или развития тех или иных речевых навыков студентов, мультфильм должен соответствовать уровню и интересам аудитории, лингвистические трудности должны быть посильными, объем языкового материала должен быть достаточным для усвоения, не чрезмерным.

При несоблюдении всех этих важнейших требований просмотр мультипликационного фильма окажется для студентов и преподавателя в лучшем случае развлечением, а в худшем – просто напрасной тратой учебного времени, которое в неязыковых университетах и без того находится в дефиците.

Материалы и методы

Опытно-экспериментальная работа по развитию навыков устной речи с использованием мультипликационных фильмов, о которой идет речь в настоящей статье, проводилась в осеннем семестре 2023/2024 учебного года на базе Самарского государственного технического университета на занятиях по иностранному языку (английскому) в двух равнозначных по уровню

языковой подготовки группах 2-го курса Высшей биотехнологической школы. Количество студентов в одной группе (экспериментальной) – 12, во второй (контрольной) – 11. Общее количество участников педагогического эксперимента составило 23 человека.

В экспериментальной группе проводились занятия по английскому языку с использованием комплекса упражнений на развитие навыков устной речи на базе мультипликационного фильма *Shark Tale* (2004), в контрольной – с использованием традиционных упражнений по учебнику для студентов-бакалавров СамГТУ, обучающихся по направлениям «Биотехнология» и «Технология производства продуктов и организация общественного питания» (*Food Technology. English for Technical Students*. Кюрегян А.Л., Хохлова А.А., 2016).

Конечную цель нашего педагогического эксперимента мы обозначили как определение эффективности применения мультипликационных фильмов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе с целью развития навыков устной речи.

В задачи эксперимента входили:

1. Первичное измерение уровня сформированности навыков устной речи у студентов экспериментальной и контрольной групп.
2. Организация обучения с применением мультипликационных фильмов в экспериментальной группе.
3. Организация обучения с применением традиционных упражнений по основному учебному пособию в контрольной группе.
4. Повторное измерение уровня развития навыков устной речи в обеих группах.
5. Выявление динамики развития навыков говорения в обеих группах для формулировки вывода об эффективности применения мультипликационных фильмов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе с целью развития навыков устной речи.

В качестве аудиовизуального материала для проведения эксперимента нами был выбран мультфильм *Shark Tale*, 2004. На наш взгляд, этот мультипликационный фильм языкового уровня Pre-Intermediate является великолепным подспорьем для изучения современного разговорного английского языка. В мультфильме присутствуют популярные фразовые глаголы и распространенный сленг, понимание которых в принципе не представляет непреодолимых затруднений для современных студентов-первокурсников, изучавших английский язык в средней общеобразовательной школе. Динамичный сюжет, красочный визуальный ряд и наличие «взрослых» шуток также делают данный мультфильм интересным для студентов в качестве учебного материала.

Как известно, в методике обучения иностранным языкам выделяют три основных этапа работы с видеоматериалом: до просмотра (предпросмотровый, или преддемонстрационный), во время просмотра (просмотровый, или демонстрационный) и после просмотра (послепросмотровый, или последемонстрационный). Некоторые исследователи дополнительно выделяют четвертый этап – творческий, во время которого преподаватель и учащиеся совместно подводят итоги работы, обмениваются мнениями и идеями, выполняют расширенные творческие задания. Впрочем, этот творческий этап по логике вполне может входить и в последемонстрационный [26, 27].

Во время проведения нашего педагогического эксперимента мы не стали отклоняться от принятой схемы и также разделили нашу работу с применением мультипликационного фильма в экспериментальной группе на вышеобозначенные этапы.

Результаты исследования

Наш педагогический эксперимент состоял из традиционных для любого эксперимента этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На *констатирующем этапе* с целью первичного определения уровня сформированности навыков устной речи студентов мы разработали и провели в обеих группах – экспериментальной и контрольной – небольшую проверочную работу из 6 тестовых заданий, 2 из которых были ориентированы на проверку навыков аудирования, и 4 – на проверку навыков говорения (монологические высказывания).

Материалом для проверочной работы послужил учебник «Food Technology. English for Technical Students» и другие дополнительные материалы, используемые нами для работы в данных учебных группах 2-го курса. Таким образом, проверочный материал в целом был знаком студентам и уже отработан ими в ходе предыдущих занятий.

Задания на проверку навыков аудирования состояли в общей сложности из 2 заданий по 4 предложения, за каждое из которых студент мог получить 1 балл в случае правильного выполнения; таким образом, максимальный балл за задания на проверку аудитивных навыков оказался равен 8.

Разберем теперь отдельно критерии, на основании которых мы оценивали ответы учащихся на задания для проверки навыков говорения, и укажем баллы, которые мы присваивали за выполнение заданий. Напомним, что всего таких заданий было 4. За каждое задание студент мог получить максимально 3 балла (всего 12 баллов за говорение).

Если студент выполнил коммуникативную задачу и достиг цели коммуникации в полной мере, мы присваивали за ответ на задание 1 балл, если частично – 0,5 балла. В данном пункте мы учитывали степень развития у отвечающего навыка отбора коммуникативно значимого материала и представления его на английском языке в развернутом виде, логически точно и прагматически грамотно. За отсутствие значимых фонетических ошибок, беглый темп речи и соответствие просодической организации высказывания просодике английского языка присваивали еще 1 балл (частичное соответствие данному критерию – 0,5 балла). За отсутствие грамматических и лексических ошибок либо присутствие нескольких таковых, не влияющих глобально на понимание высказывания, присваивали еще 1 балл; в случае если ошибок было больше, но в целом высказывание реализовывало основную коммуникативную задачу, – 0,5 балла.

Таким образом, максимальное количество баллов за проверочную работу составило 20 (12 баллов за говорение и 4 балла за аудирование соответственно). При переводе всех баллов, набранных студентами, в итоговую оценку по традиционной пятибалльной системе мы исходили из того, что более 85 % правильных ответов (17–20 баллов) – это оценка «отлично», от 65 до 85 % (13–17 баллов) – оценка «хорошо», от 50 до 65 % (10–13 баллов) – оценка «удовлетворительно» и менее 50 % верных ответов (менее 10 баллов) – оценка «неудовлетворительно».

Результаты входного тестирования на констатирующем этапе эксперимента оказались следующими (табл. 1).

Таблица 1

Результаты входного тестирования

Группа	Оценка по пятибалльной системе, кол-во учащихся / % от группы				Средний показатель
	«2»	«3»	«4»	«5»	
Экспериментальная	3/25	7/58,4	1/8,3	1/8,3	3
Контрольная	3/27,3	4/36,4	3/27,3	1/9	3,2

Таким образом, средний балл за говорение и аудирование в экспериментальной и контрольной группах составил 3 и 3,2 соответственно, что свидетельствует о том, что уровень сформированности навыков устной речи в обеих группах на момент начала эксперимента был практически одинаковым, причем в контрольной группе даже чуть выше.

На следующем, *формирующем* этапе нашей опытно-экспериментальной работы мы продумали, подготовили и реализовали непосредственно само обучение студентов-нелингвистов устной речи. В экспериментальной группе мы использовали в качестве обучающего инструмента разработанные нами задания на материале мультипликационного фильма *Shark Tale*, а в контрольной – традиционные задания по учебнику «Food Technology. English for Technical Students». На них мы не будем подробно останавливаться в рамках настоящей статьи.

На предпросмотровом этапе мы должны были подготовить студентов экспериментальной группы непосредственно к просмотру выбранного нами отрывка мультипликационного фильма *Shark Tale*, настроив их на глобальное понимание содержания. И практически сразу мы обнаружили, что подавляющее большинство студентов уже неплохо знакомы с основным содержанием данного мультипликационного фильма, так как прежде смотрели его в переводе на русский язык. С одной стороны, это в некотором роде облегчило нашу задачу – все студенты справились с заданиями на вероятностное прогнозирование, развернуто ответив на наши вопросы, например такие:

What do you think this cartoon is about?
Who might be the main characters?
Where does the action take place?

Но с другой стороны, мы также выяснили, что данный мультфильм студенты видели в русском дубляже – то есть без оригинальной аудиодорожки. Соответственно, здесь нам пришлось вводить незнакомые лексические единицы и фразовые сочетания для снятия возможных лингвистических сложностей при понимании отрывка, предложив студентам упражнения на поиск синонимов и антонимов, исключение «лишнего» слова, образование однокоренных слов, составление предложений с фразами и т. д.

На этапе собственно просмотра отрывка мы формировали глобальное и детальное понимание учащимися содержания, проверяли их способность

ориентироваться в реальности мультипликационного фильма. На просмотром этапе мы предложили студентам задания по поиску предварительно представленной лексики в мультфильме, упражнения на заполнение пропусков, множественный выбор, задания типа true / false / not stated, задания на расстановку событий отрывка в верной последовательности, разделение событий по смысловым блокам и т. д.

Предварительно мы объяснили учащимся важность пометок в процессе просмотра и рассказали о том, что важно делать их правильно – чтобы не упустить событийную нить, увлекшись своими записями.

На послепросмотровом этапе нам было необходимо проконтролировать понимание студентами просмотренного отрывка и организовать серию творческих упражнений с выходом непосредственно в речь. Мы обсудили содержание мультфильма, незнакомые слова, выражения и грамматические явления, которые, возможно, не были рассмотрены нами на допросмотровом этапе работы. Творческие задания для данного этапа в нашем случае выглядели так: сочинить продолжение мультфильма; придумать нового героя, дать ему характеристику, назначить роль в истории, связать с другими персонажами; сформулировать основную идею мультфильма и подготовить монологическое высказывание на 5–7 минут по данной теме.

На завершающем, *контрольном* этапе нашей опытно-экспериментальной работы мы повторно предложили студентам обеих групп проверочные задания для того, чтобы определить уровень сформированности навыков устной речи после обучения с использованием мультипликационного фильма (в экспериментальной группе) и традиционных упражнений (в контрольной). Структура самих заданий и критерии оценивания были абсолютно аналогичными входному тестированию. Результаты итогового тестирования приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты итогового тестирования

Группа	Оценка по пятибалльной системе, кол-во учащихся / % от группы				Средний показатель
	«2»	«3»	«4»	«5»	
Экспериментальная	1/8,3	3/25	5/41,7	3/25	3,8
Контрольная	2/18,2	5/45,5	3/27,3	1/9,1	3,3

Сравнение экспериментальной и контрольной групп между собой по результатам исходного и итогового тестирования и определение динамики показателей явно свидетельствуют о том, что использование мультипликационных фильмов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе является эффективным инструментом развития навыков устной речи у студентов: средний балл за итоговое тестирование в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной; кроме того, студенты экспериментальной группы продемонстрировали гораздо большую положительную динамику в развитии навыков устной речи, чем студенты контрольной группы. В экспериментальной группе средний балл был равен 3, а стал после

опытно-экспериментального обучения 3,8, в то время как в контрольной группе баллы оказались 3,2 и 3,3 соответственно, то есть динамика вышла совсем незначительно положительной.

Обсуждение и заключение

В настоящее время методика обучения иностранным языкам на всех этапах обучения, в том числе и на этапе высшего образования, динамично развивается, находясь в непрестанном поиске инструментов преподавания, наиболее эффективных с точки зрения реализации конечной цели любого обучения языку – достижения учащимися определенного уровня коммуникативной компетенции, позволяющего им использовать язык для полноценной иноязычной коммуникации. Аутентичные аудиовизуальные материалы, в частности мультипликационные мультфильмы, являются характерным ярким примером такого эффективного инструмента.

Для доказательства эффективности мультипликационного фильма как инструмента развития навыков устной речи нами было организовано опытно-экспериментальное обучение в двух группах 2-го курса Высшей биотехнологической школы Самарского государственного технического университета. В экспериментальной группе проводились занятия по английскому языку с использованием комплекса упражнений на развитие навыков устной речи на базе мультипликационного фильма *Shark Tale*, 2004, в контрольной – с использованием традиционных упражнений по учебнику для студентов-бакалавров СамГТУ, обучающихся по направлениям «Биотехнология» и «Технология производства продуктов и организация общественного питания» (*Food Technology. English for Technical Students*. Кюрегян А.Л., Хохлова А.А., 2016).

Результаты эксперимента показали, что после проведенных занятий уровень сформированности навыков устной речи в экспериментальной группе, где обучение проводилось с помощью мультипликационного фильма, оказался в абсолютном (средний балл) и относительном (динамика изменений) измерениях выше, чем в контрольной группе, где мы занимались со студентами по традиционной системе упражнений на базе их привычного учебника.

Полученные в ходе педагогического эксперимента результаты в очередной раз убеждают нас в необходимости дальнейшего поиска и применения в своей работе современных, отличных от традиционных, инструментов преподавания, которые сделали бы процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе более эффективным и интересным как для студентов-нелингвистов, так и для самих преподавателей [28].

Список литературы

1. *Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Саидова Я.М.* Ведущие тенденции реализации языкового образования в отечественной образовательной системе // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – № 4 (89) – С. 281–283.
2. *Смирнова С.А.* К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++ // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2019. – № 4. – С. 205–209.
3. *Малышева Т.С.* Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1 курса на основе аутентичных мультипликационных фильмов // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2016. – № 7 (49). – С. 33–35.

4. Булавкина Е.Б. К вопросу об использовании мультипликации и анимации в образовательном процессе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 8–13.
5. Никитина С.Е., Благовещенская А.А., Гутман Е.В. Специфика и потенциал аутентичного художественного фильма как метода обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–2. – С. 186–189.
6. Яшонкова М.А. О преимуществах использования аутентичных мультфильмов на уроках английского языка в начальной школе // Скиф. – 2023. – № 1 (77). – С. 272–276.
7. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 8–12.
8. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
9. Перунова А.В., Перунов М.В. О некоторых особенностях понятия аутентичные материалы // Психология, социология и педагогика. – 2017. – № 5. – С. 11.
10. Van Lier L. Inside the classroom: Learning process and teaching procedures. *Applied Language Learning*. 1991. No. 2 (1). Pp. 29–68.
11. Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999.
12. Breen M.P. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*. 1985. No. 6/1. Pp. 60–70.
13. Harmer J. How to teach English. London: Pearson, 2010.
14. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign or Second Language, Second Edition: A Teacher Self-Development and Methodology Guide. University of Michigan, 2006.
15. Kilickaya F. Authentic materials and culture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*. 2004. No. 10 (7). Pp. 111–137.
16. Николаева Н.А., Волкова С.А. Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов // Образование и воспитание. – 2017. – № 1. – С. 69–71.
17. Борщева О.В. Дидактический потенциал аутентичных видеофильмов в обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 09 (62). – С. 51–58.
18. Макарова Л.В. Использование видеоматериалов при обучении английскому языку студентов технических направлений подготовки // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2015. – № 20–1. – С. 85–88.
19. Туласынова Н.Ю. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения английскому языку // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 1 (139). – С. 51.
20. Качалов Н.А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 291. – С. 221–227.
21. Шкурко О., Мельник Ю. Лингводидактический потенциал российских мультфильмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Филология и культура. – 2021. – № 1. – С. 237–243.
22. Рубцова Е.А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – № 4. – С. 66–78.
23. Тевилина Н.Б., Парфенова С.О. Использование аутентичных мультфильмов при развитии речевых умений в аудировании у младших школьников // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития: Международный сборник научно-методических статей III Международной научно-практической заочной

- конференции преподавателей, магистрантов и аспирантов. Вып. 8. – Псков: ЛОГОС Плюс, 2018. – С. 91–98.
24. *Гунышова Г.А.* Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2–3. – С. 34–37.
 25. *Цой А.И., Гребенюк Е.Ф.* Обучение иностранному языку с использованием мультфильмов и комиксов на современном этапе // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 1 (42). – С. 278–282.
 26. *Смоленчук М.П., Томащук Н.В.* Методика работы с видео на уроке английского языка // Евразийский научный журнал. – 2022. – № 4. – С. 19–23.
 27. *Войткова А.Н., Гончарова Т.В.* Технология использования аутентичного иноязычного кинодискурса на занятиях по английскому языку в профессиональном лингвообразовании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 9. – С. 3063–3077.
 28. *Кондратьева И.Г., Мадякина Н.Ю., Валева А.А.* Повышение эффективности процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 394.

References

1. *Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G., Saidova YA.M.* Vedushchie tendencii realizacii yazykovogo obrazovaniya v otechestvennoj obrazovatel'noj sisteme [Leading trends in the implementation of language education in the russian educational system]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021. No. 4 (89). Pp. 281–283.
2. *Smirnova S.A.* K voprosu o prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze soglasno novomu standartu FGOS 3++ [On the issue of teaching a foreign language in high school according to the new federal state educational standard 3++]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2019. No. 4. Pp. 205–209.
3. *Malysheva T.S.* Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov 1 kursa na osnove autentichnyh mul'tiplikacionnyh fil'mov [Using authentic animated films to develop the foreign language communicative competence]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016. No. 7 (49). Pp. 33–35.
4. *Bulavkina E.B.* K voprosu ob ispol'zovanii mul'tiplikacii i animacii v obrazovatel'nom processe [On the question of the use of animation and animation in the educational process]. *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta*. 2023. No. 1. Pp. 8–13.
5. *Nikitina S.E., Blagoveshchenskaa A.A., Gutman E.V.* Specifika i potencial autentichnogo hudozhestvennogo fil'ma kak metoda obucheniya inostrannomu yazyku [Specificity and value of authentic feature film as a method of teaching english]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. No. 62–2. Pp. 186–189.
6. *Yashonkova M.A.* O preimushchestvah ispol'zovaniya autentichnyh mul'tfil'mov na urokah anglijskogo yazyka v nachal'noj shkole [The advantages of using authentic cartoons in English lessons in elementary school]. *Skif*. 2023. No. 1 (77). Pp. 272–276.
7. *Nosonovitch E.V., Mil'rud G.P.* Kriterii sodержatel'noj autentichnosti uchebnogo teksta [Criteria for the substantive authenticity of an educational text]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1999. No. 2. Pp. 8–12.
8. *Krichevskaja K.S.* Pragmaticheskie materialy, znakomyashchie uchenikov s kul'turoj i sredoj obitaniya zhitelej strany izuchaemogo yazyka [Pragmatic materials that introduce students to the culture and environment of the inhabitants of the country of the studied language]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1996. No. 1. Pp. 13–17.
9. *Perunova A.V., Perunov M.V.* O nekotoryh osobennostyah ponyatiya autentichnye materialy [About some features of the concept of authentic materials]. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika*. 2017. No. 5. Pp. 11.

10. Van Lier L. Inside the classroom: Learning process and teaching procedures. *Applied Language Learning*. 1991. No. 2 (1). Pp. 29–68.
11. Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999.
12. Breen M.P. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*. 1985. No. 6/1. Pp. 60–70.
13. Harmer J. How to teach English. London: Pearson, 2010.
14. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign or Second Language, Second Edition: A Teacher Self-Development and Methodology Guide. University of Michigan, 2006.
15. Kilickaya F. Authentic materials and culture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*. 2004. No. 10 (7). Pp. 111–137.
16. Nikolaeva N.A., Volkova S.A. Izuchenie anglijskogo yazyka s pomoshch'yu autentichnyh fil'mov [Learning English with Authentic Films]. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017. No. 1. Pp. 69–71.
17. Borscheva O.V. Didakticheskij potencial autentichnyh videofil'mov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Didactic potential of authentic video films in teaching foreign languages at the university]. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2021. No. 09 (62). Pp. 51–58.
18. Makarova L.V. Ispol'zovanie videomaterialov pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov tekhnicheskikh napravlenij podgotovki [Using video materials in teaching English to students in technical fields]. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike*. 2015. No. 20–1. Pp. 85–88.
19. Tulasynova N.Y. Ispol'zovanie autentichnyh videomaterialov v processe obucheniya anglijskomu yazyku [Use of authentic video materials in the process of english language teaching]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2024. No. 1 (139). P. 51.
20. Kachalov N.A. Osobennosti ispol'zovaniya autentichnyh videodokumentov v obuchenii inostrannomu yazyku [Peculiarities of using authentic video materials in foreign language teaching]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006. No. 291. Pp. 221–227.
21. Shkurko O., Mel'nik Yu. Lingvodidakticheskij potencial rossijskikh mul'tfil'mov na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu [The linguodidactic potential of Russian cartoons in Russian as a foreign language classes]. *Filologiya i kul'tura*. 2021. No. 1. Pp. 237–243.
22. Rubtsova E.A., Romanova T.Yu., Polyakova E.V. Kriterii otbora autentichnyh videofil'mov pri obuchenii inostrannyh uchashchihsya ustnoj razgovornoj rechi na prodvnutom etape obucheniya [Criteria for the selection of authentic videos for teaching foreign students oral communication at an advanced stage of study]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2017. No. 4. Pp. 66–78.
23. Tevilina N.B., Parfenova S.O. Ispol'zovanie autentichnyh mul'tfil'mov pri razvitiu rechevyh umenij v audirovanii u mladshih shkol'nikov [Authentic animated movies in developing listening skills of elementary school children]. *Inostrannyj yazyk i kul'tura v kontekste obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya* [Foreign language and culture in the context of education for sustainable development]: *Mezhdunarodnyj sbornik nauchno-metodicheskikh statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy zaochnoj konferencii prepodavatelej, magistrantov i aspirantov*. Is. 8. Pskov, Logos Plus Publ., 2018. Pp. 91–98.
24. Gunyashova G.A. Ispol'zovanie videomaterialov v obuchenii audirovaniyu na uroke inostrannogo yazyka [Use of video materials in teaching listening in foreign language classes]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. No. 2–3. Pp. 34–37.
25. Tsoy A.I., Grebenuk E.F. Obuchenie inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem mul'tfil'mov i komiksov na sovremennom etape [Training foreign language using cartoons and comics nowadays]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2018. No. 1 (42). Pp. 278–282.
26. Smolenchuk M.P., Tomashuk N.V. Metodika raboty s video na uroke anglijskogo yazyka [Methods of working with video in English lessons]. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*. 2022. No. 4. Pp. 19–23.

27. *Voitkova A.N., Goncharova T.V.* Tekhnologiya ispol'zovaniya autentichnogo inoyazychnogo kinodiskursa na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v professional'nom lingvoobrazovanii [Linguo-pragmatic features of using authentic foreign-language film discourse in english classes at higher school]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023. No. 9. Pp. 3063–3077.
28. *Kondrateva I.G., Madyakina N.Yu., Valeev A.A.* Povyshenie effektivnosti processa obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Improving the efficiency of the process of teaching a foreign language in non-language high school]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. No. 6. Pp. 394.

Информация об авторах

Мария Сергеевна Досковская, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: md63@ya.ru

Ольга Владимировна Ненашева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Романо-германская филология и зарубежное регионоведение», Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: nenasheva@pgsga.ru

Information about the authors

Mariia S. Doskovskaia, Cand. Phil. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: md63@ya.ru

Olga V. Nenasheva, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Department of Romano-Germanic Philology and Foreign Regional Studies, Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russian Federation. E-mail: nenasheva@pgsga.ru

ЛИЧНОСТНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИНАНСОВОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

© *И.К. Биткина*

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
Волгоградский институт управления – филиал
Российская Федерация, 400131, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8

Поступила в редакцию 20.07.2024

Окончательный вариант 24.11.2024

■ Для цитирования: Биткина И.К. Личностно-типологические особенности финансового поведения молодежи // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 151–164. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.11>

Аннотация. Одной из форм взаимодействия человека с другими субъектами выступают финансовые отношения. Их результаты могут различаться по степени рациональности принимаемых решений. В этой связи возникает вопрос о влиянии личностно-типологических особенностей субъектов различных возрастных групп на финансовое поведение в целом и принимаемые финансовые решения в частности. Целью исследования было выявление психологических факторов, оказывающих влияние на финансовое поведение молодежи. Материал получен в ходе анкетирования респондентов – студентов экономического вуза, обучающихся на 2–4-х курсах направлений подготовки бакалавриата и специалитета (средний возраст опрашиваемых – 20 лет). Общая численность выборки составила 230 человек, из которых 135 человек – девушки, 95 человек – юноши. Опрос включал в себя несколько этапов и предполагал оценку влияния на финансовое поведение молодежи таких личностных характеристик, как экстраверсия, нейротизм, рациональность, добросовестность, склонность к сотрудничеству и взаимодействию при принятии финансовых решений, ценностные ориентиры. Для выявления данных качеств и определения степени их взаимосвязи с принимаемыми рациональными финансовыми решениями подготовлена анкета, включающая как фактологические вопросы (позволяет выявить рациональность финансовых решений), так и вопросы, позволяющие идентифицировать личностные характеристики участников опроса. Для выявления личностных характеристик использованы: опросник конструктивного мышления Ш. Шварца, опросник «Большой пятерки», опросники Г. Айзенка, М. Селигмана, опросник структуры темперамента Русалова, цветовой тест М. Люшера. Результаты проведенного исследования позволяют выявить психологические закономерности финансового поведения объекта исследования (молодежи в возрасте 18–22 года) и предложить направления анализа психологических факторов рационального финансового поведения как для данной, так и для других возрастных групп. Анализ показал наличие влияния большей части рассмотренных личностных характеристик на рациональность финансового поведения. Выявлена высокая степень связи рациональности финансового поведения с такими чертами, как ценностные характеристики, эмоциональная устойчивость и экстраверсия. Выявлены взаимосвязи личностных характеристик молодежи с уровнем рациональности их финансового поведения. Результаты исследования могут быть важны для формирования культуры финансового поведения личности.

Ключевые слова: экстраверсия, нейротизм, рациональность, спонтанность, мотивация, интроверсия, поведение, модель поведения, психометрические методы.

PERSONALITY-TYOLOGICAL FEATURES OF FINANCIAL BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE

© *I.K. Bitkina*

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Volgograd Institute of Management – Branch 8, Gagarin st., Volgograd, 400131, Russian Federation

Original article submitted 20.07.2024

Revision submitted 24.02.2023

■ For citation: Bitkina I.K. Personality-typological features of financial behavior of young people. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(4):151–164. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.11>

Abstract. One of the forms of human interaction with other subjects is financial relations. The results of the latter may differ in the degree of rationality of the decisions taken. In this regard, the question arises about the influence of personality and typological characteristics of subjects of different age groups on financial behavior in general and financial decisions in particular. The aim of the study was an identification of psychological factors influencing the financial behavior of young people. The material was obtained during the survey of respondents-students of an economic university studying in the 2nd–4th year of bachelor's and specialist degree courses (the average age of the respondents is 20 years). The total sample size is 230 people, of which 135 people are girls, 95 people are boys. The survey included several stages and assumed an assessment of the impact on the financial behavior of young people of such personal characteristics as extroversion, neuroticism, rationality, conscientiousness, a tendency to cooperate and interact when making financial decisions, value orientations. To identify these qualities and determine the degree of their relationship with the rational financial decisions made, a questionnaire was prepared that includes both factual questions (allows you to identify the rationality of financial decisions) and questions that allow you to identify the personal characteristics of the survey participants. To identify personal characteristics, questionnaires of constructive thinking, Sh. Schwartz, the «Big Five», G. Eysenck, M. Seligman, M. Lusher color test were used. The conducted research makes it possible to identify psychological patterns of financial behavior of the object of study (youth aged 18–22 years) and to propose directions for analyzing psychological factors of rational financial behavior both for this and for other age groups. The analysis showed the presence of the influence of most of the considered personal characteristics on the rationality of financial behavior. The high correlation of the rationality of financial behavior with such features as value characteristics, emotional stability and extroversion. The interrelations of personal characteristics of young people with the level of rationality of their financial behavior are revealed.

Keywords: extroversion, neuroticism, rationality, spontaneity, motivation, introversion, behavior, behavior model, psychometric methods.

Введение

В последнее десятилетие вопросы финансового образования и финансовой грамотности являются достаточно обсуждаемыми на различных уровнях. Это связано как с активной разработкой и практической реализацией различных программ по финансовой грамотности (включая проекты с международным участием), так и с усложнением финансовых продуктов и услуг. Вышеуказанные тенденции должны были оказать положительное влияние на финансовое поведение население, что могло выразиться в снижении числа нерациональных и импульсивных финансовых решений со стороны участников финансовых отношений. Но несмотря на рост расходов на финансовое образование финансовая грамотность населения и степень осознанности финансовых поступков далеко не всегда достигают требуемого уровня.

На наш взгляд, недостаточная эффективность государственных программ в области финансового обеспечения и финансовой грамотности может быть обусловлена учетом неполного перечня факторов, оказывающих влияние на финансовое поведение. При этом особый интерес представляет такая референтная группа, как молодежь, по следующим основаниям. Первое связано с относительно недавним обучением в школе, что позволяет оценить значимость современных программ и проектов в области финансового просвещения. Второе – данная группа только начинает формировать собственные паттерны финансового поведения, что существенно ограничивает перечень факторов, способных оказать на него влияние. Необходимо отметить, что большая часть привычек, составляющих модель поведения человека, формируется именно в подростковом возрасте [1].

Обзор литературы

Особенности поведения молодежи достаточно подробно рассматриваются в работах российских и зарубежных авторов. Фундаментальные основы выявления особенностей психологических и поведенческих установок людей разных возрастов представлены в работах А.Н. Леонтьева и Д. Эльконина [2]. Базовым фактором, объясняющим различие в принимаемых решениях, здесь выступает ведущая деятельность. А.А. Поплавская [3] рассматривает ценностные факторы выбора современной молодежи, основываясь на методике интервью. Обоснование особенностей категории молодежи при проведении меж- и кросспоколенческих исследований содержится в работе М.Б. Глотова [4]. Здесь он останавливается на наличии типичных антропогенетических, социально-психологических и иных характеристик, которые схожи для представителей одного поколения. Вопросы уровня психологического развития и его влияния на поведенческие установки представлены у И.П. Дьяченко [5]. Прежде всего данные различия состоят в системе ценностей, что может быть связано с такими психологическими особенностями личности, как мотивация, спонтанность, экстраверсия, интроверсия, рациональность. Достаточно часто особенности современного поколения молодежи преимущественно ограничиваются цифровыми навыками [6, 7]. При этом следует отметить значимость оценки влияния цифровизации на когнитивные особенности личности, что также составляет ее поведенческие особенности [7].

В отдельных исследованиях авторы подробно останавливаются на психологических характеристиках, влияющих на готовность подростков к определенной финансовой деятельности. Здесь можно выделить работу О.Н. Борисовой

и Н.В. Вязовой [8], в которой обосновываются психологические характеристики готовности подростков к предпринимательской деятельности. По мнению авторов, к таким относятся прагматический тип личности, стремление к самоактуализации, организаторские способности, ориентация во времени, самопонимание [8]. На наш взгляд, большая часть данных характеристик зависит от уровня нейротизма, экстраверсии, а также рациональности исследуемой личности. О.В. Решетников рассматривает особенности формирования карьерной траектории представителями поколения Z [9]. В данном исследовании автор выделяет характеристики среды, которые, по его мнению, способны оказать влияние на поведенческие установки нынешнего поколения молодежи [9]. К аналогичным выводам приходят И.М. Гурова, С.Ш. Евдокимова [10]. Но в отличие от предыдущего автора данные исследователи обнаруживают существенное влияние социально-личностных установок как на образование (включая финансовое), так и на личностное и поведенческое развитие субъекта [10].

Отметим, что ряд зарубежных авторов отрицает влияние как поколенческих, так и психологических характеристик на психологические мотивы и установки, в частности в сфере финансовых отношений [11]. Отдельные отечественные авторы ограничивают круг рассматриваемых факторов уровнем мотивации [12].

При признании доминирования либо существенного влияния психологических факторов на поведенческие особенности личности возникает вопрос, связанный с природой происхождения данных факторов. Здесь можно выделить исследование И.Н. Андреевой [13], которая показывает уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, свойства темперамента и способности перерабатывать информацию как значимые личностно-психологические особенности, влияющие на поведение личности. Данный автор не отрицает и влияние социальных факторов, связанных прежде всего с условиями социализации и взросления подростка. Отдельные авторы останавливаются на исследовании психологических особенностей личности при отдельных типах финансового взаимодействия – например, получении займа [14]. На проявление финансового поведения в данном случае психологические особенности оказывают влияние по трем направлениям: социальные убеждения, долгосрочные ориентации, временные перспективы личности. На основе данных характеристик были выявлены психологические типы личности, наиболее склонные к различным типам займа. Психологические особенности могут оказывать влияние и на степень добросовестности финансового поведения личности [15]. Так, на вероятность возврата кредита, по мнению авторов исследования, оказывают влияние следующие характеристики: осведомленность заемщика; настороженное отношение к кредитам, восприятие их в качестве потенциального источника угроз; отсутствие избегающего поведения, стремления к уходу от решения финансовой проблемы в случае ее возникновения; отсутствие выраженного стремления разделить ответственность за выплату кредита со своими родными, близкими, коллегами и трезвая оценка возможностей своего социального окружения; рациональность; нежелание рисковать. Психологические факторы могут оказать значительное влияние и на экономическое благополучие личности [16]. Психологические характеристики личности могут выступать факторами доверия к финансовым институтам и рынку [17].

Как видно из вышеприведенного обзора, достаточно сильное влияние на психологию финансового поведения оказывают свойства темперамента человека [18–23]. Представленные авторы исследуют как свойства темперамента в части его проявления и способов оценки, так и связи темперамента с когнитивными особенностями личности, гендерной принадлежностью, возрастными характеристиками, что является существенными качествами социального поведения личности.

Доминирование социальных факторов показано в исследовании Т.В. Дробышевой [24]. В рамках данного направления выделяется такое понятие, как «вторичная экономическая социализация», к основной функции которой относят адаптацию к изменяющейся среде. Поскольку финансовое поведение личности может трансформироваться, то, на наш взгляд, выделенное качество является весьма значимым. Это связано с динамикой внешней финансовой среды. Результатом данного процесса, по мнению авторов, является экономико-психологическая зрелость, которая трактуется как интегративное образование, включающее феномены зрелости в систему отношений с другими людьми, в сферу материального, финансового самообеспечения и обеспечения своей семьи, а также личностной зрелости. Определяющими качествами здесь выступают финансовая независимость, самостоятельность; уровень экономических притязаний, толерантность к представителям экономических групп.

Несмотря на комплексный характер большей части исследований, в них в недостаточной степени показано взаимодействие психологических и социальных факторов при формировании финансового поведения и не приведена возможная группировка типов моделей финансового поведения, которая может быть полезна при развитии мероприятий по корректировке существующих негативных черт финансовой культуры.

На основании обзора проблематики литературы нами определен круг гипотез настоящего исследования:

- 1) ценностные ориентиры в большей степени оказывают влияние на подверженность финансовому мошенничеству и недобросовестным финансовым практикам;
- 2) рациональность финансовых решений связана с уровнем эмоциональной устойчивости, ценностными характеристиками, зависимостью от мнения других людей;
- 3) на стабильность финансового поведения влияют черты темперамента субъекта.

При этом мы также не исключаем ситуационные влияния на финансовое поведение исследуемой группы, что обусловило выбор методов и материалов исследования.

Целью исследования стало выявление психологических факторов, оказывающих влияние на финансовое поведение молодежи.

В исследовании приняли участие 230 человек в возрасте от 18 до 22 лет включительно – студенты одного из экономических вузов г. Волгограда (135 девушек и 95 юношей). В качестве возрастной группы была выбрана молодежь по двум следующим основаниям. Первое связано с относительно недавним обучением в школе, что позволяет оценить значимость современных программ и проектов в области финансового просвещения. Второе – данная группа

только начинает формировать собственные паттерны финансового поведения, что существенно ограничивает перечень факторов, способных оказать на него влияние. С целью выявления личностно-типологических особенностей, влияющих на финансовое поведение, проведен кластерный анализ выборки.

Материалы и методы

Опрос состоял из двух этапов. На первом этапе испытуемым предстояло выбрать цвет, который у них больше всего ассоциируется с финансами. Данный этап был основан на подходе теста Люшера. На втором этапе студенты выборки дали ответы на вопросы анкеты, включающей в себя закрытые вопросы. Данный этап позволил выявить личностно-психологические особенности, оказывающие влияние на финансовый выбор и модели финансового поведения. Опрос носил авторский характер и основывался на подходах опросников, представленных ниже.

Ответы на вопросы анкеты стали материалом для проведения исследования и верификации составленных гипотез. Использовались следующие опросники:

- опросник конструктивного мышления Ш. Шварца [25–27];
- опросник «Большой пятерки» некогнитивных навыков [28–31];
- опросник темперамента Г. Айзенка [32–34];
- опросник М. Селигмана [35, 36], позволяющий выявить открытость новому опыту;
- опросник структуры темперамента Русалова [37];
- цветовой тест М. Люшера [38–40].

Для оценки подверженности мошенничеству и недобросовестным финансовым практикам за основу были взяты: опросник конструктивного мышления, опросник «Большой пятерки навыков», опросник М. Селигмана (первая гипотеза исследования). Рациональность финансовых решений определялась как в рамках ответов на фактологические вопросы (оценка правильности выбора финансового продукта, определение ответственности респондента за собственное финансовое благополучие, знание основ финансовой грамотности и т. д.), так и на основе цветового теста Люшера, опросников темперамента Айзенка и Русалова (вторая гипотеза исследования). Данные опросники позволяют также оценить мотивацию респондента к повышению благосостояния и уровень спонтанности финансового поведения. Для оценки стабильности финансового поведения определялся уровень эмоциональной устойчивости, экстраверсии и нейротизма (третья гипотеза исследования). Выявлено, что самостоятельность принимаемых финансовых решений связана со стабильностью финансового поведения.

Был использован метод полуструктурированного интервью. В ходе опроса выявлены психологические факторы, оказывающие влияние на финансовое поведение респондентов и принимаемые финансовые решения.

Результаты исследования

Большая часть эмпирических данных характеризовалась нормальным распределением, что позволяет нам распространить их на объект исследования и верифицировать выдвинутые гипотезы.

В результате проведенного исследования получены следующие зависимости между чертами рационального финансового поведения (согласно подходу Банка России) и личностными чертами респондентов (табл. 1).

Таблица 1

**Связь характеристик рационального финансового поведения
с личностными психологическими чертами**

Черты рационального финансового поведения (модель Банка России)	Благоприятствующие психологические черты
Позитивное отношение к богатству	Эмоциональная устойчивость. Ценностные характеристики
Низкий уровень авантюризма и склонности к риску	Эмоциональная устойчивость
Готовность выбрать время и приложить усилия к осознанному выбору финансовой организации	Способность делать выводы на основе информации. Самостоятельность мысли
Локус контроль и готовность брать на себя ответственность	Эмоциональная устойчивость. Ценностные характеристики
Низкий уровень паттернализма	Готовность принимать на себя ответственность
Доверие к финансовой системе	Негативное отношение к тому, чтобы брать деньги в долг
Зависимость от стороннего мнения	Быстрота взаимодействия с другими людьми. Общительность. Негативное отношение к тому, чтобы брать деньги в долг.

Таким образом, по представленным данным можно сделать вывод о доминирующем влиянии таких личностных характеристик, как ценностные характеристики, эмоциональная устойчивость и экстраверсия.

На основе выделенного сопоставления черт финансового поведения и психологических черт выделены личностно-типологические модели финансового поведения молодежи. За основу мы взяли две взаимоисключающих пары факторов: «продуманность – спонтанность» финансовых решений; «автономия – зависимость» принимаемых финансовых решений. Материалом для определения моделей поведения послужили данные опроса, проведенного среди респондентов выборки. На основе обработки и обобщения данных выявлены четыре модели финансового поведения.

Модель 1: характеризуется продуманностью и автономией финансового поведения. В большей степени характерна для респондентов с холерическим типом темперамента. Отдается предпочтение самостоятельному поиску информации. Принятие финансовых решений носит концентрированный и критический характер. Доминирует рациональный тип мышления. Средний и высокий уровень нейротизма.

Модель 2: характеризуется продуманностью финансового поведения и его зависимостью от различных внешних факторов – таким образом, мы обосновываем наличие влияния и внешних социальных факторов, о чем говорилось в исследованиях из приведенного обзора. Выделенный тип финансового поведения характерен для флегматического типа темперамента. Отмечается автономия от информации рекламного характера, но в то же время зависимость от

ближнего социального окружения (в частности, по поводу уровня благосостояния и/или наличия долговых обязательств). Отдается предпочтение длительному взаимодействию с финансовым посредником. Доминирует рациональный тип мышления. Средний и низкий уровень нейротизма.

Модель 3: характеризуется спонтанностью финансового поведения и его зависимостью. Представленный паттерн финансового поведения достаточно часто встречается у представителей сангвинического темперамента: зависимость финансового поведения достаточно часто объясняется информационной перегруженностью и быстрой утомляемостью при самостоятельном поиске финансовой информации для принятия решений. Представители данной модели поведения склонны к групповому поведению и финансовым стереотипам, а также не всегда верно оценивают влияние макроэкономической ситуации. Доминирует интуитивное принятие финансовых решений. Средний и низкий уровень нейротизма.

Модель 4: в данном типе финансового поведения сочетаются спонтанность и автономность финансового поведения. Данный тип характерен для представителей меланхолического темперамента: финансовые решения принимаются достаточно быстро и основаны на объективных характеристиках финансовых продуктов и услуг без ориентации на мнение окружающих или рекламу. Доминирует интуитивное принятие финансовых решений. Средний и высокий уровень нейротизма.

Для оценки влияния темперамента в части эмоциональной устойчивости и экстраверсии на особенности финансового поведения проведен тест Люшера. Получено следующее распределение предпочитаемых цветов и типов темперамента (табл. 2).

Таблица 2

Связь цветовых предпочтений с темпераментом

Темперамент	Предпочитаемые цвета
Холерик	Красный Желтый Черный
Меланхолик	Фиолетовый
Сангвиник	Зеленый
Флегматик	Синий Коричневый Серый

Результаты проведенного теста показали связь выбранных цветов и возможных моделей финансового поведения. Так, выбор красного цвета для представителей темперамента холерика указывают на необходимость активного взаимодействия при выборе финансовой услуги или финансового посредника. Предпочтение желтого цвета означает в целом позитивное отношение к финансовому выбору. Цветовой выбор у сангвиника может быть связан с возможностью выбора статусных финансовых продуктов и услуг: представители данного темперамента сильнее подвержены данному влиянию. Выбранный синий цвет у флегматика может быть связан с определенным консерватизмом

при выборе финансовых услуг и принятии финансовых решений. Выбор нескольких цветов для представителей с темпераментами холерик и флегматик свидетельствуют и большей вариации моделей финансового поведения по сравнению с представителями темпераментов сангвиник и меланхолик. Выбор цветов в тесте также позволил оценить влияние экстраверсии и нейротизма на принятие финансовых решений. Можно отметить, что данные характеристики являются значимыми в рамках рассматриваемой модели финансового поведения. В наибольшей степени они проявляются у представителей с темпераментами холерик и флегматик.

Таким образом, при проведении опроса были учтены все цвета из теста. Данный цветовой выбор подтверждает выводы о характерных чертах моделей финансового поведения.

Ценностными характеристиками, определяющими рациональность финансового поведения, выступают самостоятельность, открытость к чужим мнениям, самодисциплина. Подобные черты выявлены у 85 % опрошенных, продемонстрировавших признаки рационального финансового поведения. При соотнесении с темпераментом данные черты в лучшей степени проявляются у обладателей сангвинического и флегматического типов, в меньшей степени – холерического. Такая характеристика, как негативное отношение к тому, чтобы брать деньги в долг, проявляется в рамках опросника темперамента Г. Айзенка. В большей степени это соотносится с эмоционально неустойчивыми типами темперамента (холерик и меланхолик). Таким образом, эмоциональная стабильность оказывает влияние на направления взаимоотношений с финансовыми институтами. В рамках некогнитивных навыков наибольшее влияние на финансовое поведение оказывают такие факторы, как «сотрудничество» и «добросовестность» (в части применения опыта других при использовании финансовых услуг), иные некогнитивные факторы в рамках нашего исследования не оказывают существенного влияния. Положительное влияние на финансовое поведение оказывает открытость новому опыту – отмечается высокая связь с уровнем экстраверсии опрошенных. Таким образом, подтверждаются поставленные гипотезы исследования о наличии влияния ценностных ориентиров, эмоциональной устойчивости и уровня экстраверсии на модели финансового поведения.

Обсуждение и заключение

Наибольший уровень рациональности финансового поведения отмечается у людей со средним уровнем нейротизма, экстраверсией и аналитическим способом мышления. Это связано с такими чертами данных типов личности, как открытость новому, готовность к общению, гибкость мышления. Позитивный характер финансового поведения здесь объясняется критическим анализом информации о предыдущем финансовом опыте знакомых, рекламы финансовых услуг и предложений финансовых посредников, условий получения финансовых продуктов. Данные респонденты чаще всего имеют стратегию финансового поведения на средне- и долгосрочную перспективу (положительное качество) и способны определять значимость финансового предложения для своих характеристик. При этом обладатели сангвинического и флегматического типа темпераментов характеризуются большим уровнем финансовой рациональности. Отмечается определенный внутренний конфликт у респондентов

с высоким уровнем нейротизма: как они «должны» вести себя в финансовых вопросах и как они «хотят» себя вести. Данный конфликт в большей степени характерен для обладателей холерического и меланхолического типов темпераментов. Ценностные характеристики также выступают значимыми при формировании финансового поведения исследуемой группы – в частности по таким качествам, как «сотрудничество», «добросовестность», а также «открытость новому опыту». Обладатели данных качеств в целом положительно относятся к богатству и деньгам, имеют стремление к обучению по вопросам финансовой грамотности и финансовой культуры, характеризуются самостоятельностью и ответственностью по финансовым вопросам. В ценностных характеристиках следует отметить возможность формирования стереотипов финансового поведения: при их наличии в последнем случае респонденты в рамках финансового выбора ориентируются на мнение знакомых и родственников, а не на объективные характеристики финансового продукта и/или услуги (даже если объективные качества респонденту оказываются понятными). Склонность к стереотипам финансового поведения в большей степени выражена у респондентов с экстраверсией. Данные особенности выявлены у обладателей сангвинического и холерического темпераментов. Исходя из выделенных черт финансового поведения для представителей второй и третьей моделей большую эффективность могут иметь коллективные проекты обучения финансовой грамотности, тогда как для представителей первой и четвертой – индивидуальные. Долгосрочные финансовые программы покажут большую эффективность для первой и второй моделей.

Список литературы

1. Aarts H., Paulussen T., Schaalma H. Physical exercise habit: On the conceptualization and formation of habitual health behaviours. *Health Education Research*. 1997. No. 12 (3). Pp. 363–374.
2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
3. Поплавская А.А. Ценность труда для студентов российских вузов: логики обоснования выбора в пользу личной выгоды или общественной пользы работы // Экономическая социология. – 2023. – № 2. – С. 11–49.
4. Глотов М.Б. Поколение как категория социологии // Социологические исследования. – 2004. – № 10. – С. 42–48.
5. Дьяченко И.П. Особенности психологического развития поколения «Игрек» // V Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум – 2013» [Электронный ресурс]. – URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013007182> (дата обращения: 05.05.2024).
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. – М.: Акрополь, 2022. – 356 с.
8. Борисова О.Н., Вязовова Н.В. Отношение подростков к бизнес-деятельности как условие самореализации личности // Вестник ТГУ. – 2012. – № 8. – С. 186–191.
9. Решетников О.В. Поколение Z и недалекое будущее рынка труда // Школьные технологии. – 2020. – № 1. – С. 58–71.
10. Гурова И.М., Евдокимова С.Ш. Теория поколений как инструмент анализа, формирования и развития трудового потенциала // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). – 2016. – № 3 (27). – С. 150–159.

11. Hoover E. The Millennial Muddle. <https://www.chronicle.com/article/The-Millennial-Muddle-How/48772/> (accessed May 21, 2024).
12. Fernholz T. The pseudoscience that prepared America for Steve Bannon's apocalyptic message. <https://qz.com/970646/the-world-has-already-bought-into-steve-bannons-apocalyptic-ideology/> (accessed May 26, 2024).
13. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Отношение молодежи к образованию в современной России // *Общественные науки и современность*. – 2016. – № 1. – С. 5–19.
14. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // *Вопросы психологии*. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
15. Емельянова Т.П., Викентьева Е.Н., Гагарина М.А. Социально-психологические особенности потребителей различных видов займов // *Вопросы психологии*. – 2022. – Т. 68. – № 1. – С. 73–83.
16. Дёмин А.Н., Киреева О.В. Психологические факторы возврата кредита // *Вопросы психологии*. – 2018. – № 3. – С. 66–75.
17. Шамионов Р.М. Взаимосвязь завистливости и характеристик объективного и субъективного экономического благополучия личности // *Экспериментальная психология*. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 87–97.
18. Юревич А.В. Психологические факторы доверия банкам // *Психологический журнал*. – 2019. – Т. 40. – № 3. – С. 110–118.
19. Крупнов А.И., Шляхта Н.Ф. Связь черт личности со свойствами темперамента // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. – 2003. – № 1. – С. 66–72.
20. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // *Вопросы психологии*. – 1985. – № 1. – С. 19–32.
21. Русалов В.М. Пол и темперамент // *Психологический журнал*. – 1993. – Т. 14. – № 6. – С. 55–64.
22. Русалов В.М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // *Психологический журнал*. – 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 10–21.
23. Русалов В.М., Паралис С.Э. Темперамент и своеобразие когнитивной системы личности // *Психологический журнал*. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 118–123.
24. Дробышева Т.В. Экономико-психологическая зрелость личности в различных условиях вторичной экономической социализации: разработка проблемы и результаты исследования // *Психологический журнал*. – 2021. – Т. 42. – № 4. – С. 40–49.
25. Ениколопов С.Н., Чудова Н.В. Агрессивность и имплицитная теория насилия // *Прикладная юридическая психология*. – 2017. – № 2 (39). – С. 18–26.
26. Мешкова Н.В., Кудрявцев В.Т., Ениколопов С.Н. К психологическому портрету жертв телефонного мошенничества // *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. – 2022. – № 1. – С. 138–157.
27. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 43–70.
28. Голдберг Л.Р., Шмелев А.Г. Межкультурное исследование лексики личностных черт: «Большая пятерка» факторов в английском и русском языках // *Психологический журнал*. – 1993. – № 4. – С. 32–39.
29. Зудина А.А. Некогнитивные навыки молодежи NEET в России // *Вопросы образования*. – 2022. – № 4. – С. 154–183.
30. Рожкова К.В., Роцин С.Ю. Некогнитивные характеристики и выбор в сфере высшего образования // *Вопросы образования*. – 2021. – № 4. – С. 35–73.
31. Anger S., Camehl G., Peter F.H. Involuntary Job Loss and Changes in Personality Traits. *Journal of Economic Psychology*. 2017. No. 60.

32. *Егорова М.С., Паршикова О.В.* Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 45. – С. 9.
33. *Сорокоумова С.Н., Елианский С.П., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В.* Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 1 (30). – С. 10.
34. *Eysenck H.J.* Personality, genetics, and behaviour. N.Y.: Praeger, 1982. 340 p.
35. *Бубнова С.С.* Русскоязычный вариант «Опросника оптимистического-пессимистического стиля объяснения М. Селигмана» // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 1–25.
36. *Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J.* The Optimistic Child. Boston, Mass.: Houghton Mifflin, 1995. 336 p.
37. *Русалов В.М., Волкова Е.В.* Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 5. – С. 32–42.
38. *Алашеев С.Ю.* Восприятие цвета в массовом сознании // Политика и общество. – 2017. – № 8. – С. 117–129.
39. *Сугоняев К.В.* Можно ли оценить личностные характеристики с помощью теста Люшера? // Психология. Психофизиология. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 41–59.
40. *Lüscher M.* Konfliktfreie Liebe ein Wegweiser zur Harmonie; mit Farbtest zur Beurteilung des erotischen Erlebens. Bergisch Gladbach Bastei-Verl: Lübbe, 1997.

References

1. *Aarts H., Paulussen T., Schaalma H.* Physical exercise habit: On the conceptualization and formation of habitual health behaviours. *Health Education Research*. 1997. No. 12 (3). Pp. 363–374.
2. *Elkonin D.B.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psichologii*. 1971. No. 4. Pp. 6–20.
3. *Poplavskaya A.A.* Cennost' truda dlya studentov rossijskih vuzov: logiki obosnovaniya vybora v pol'zu lichnoj vygody ili obshchestvennoj pol'zy raboty [The value of work for students of Russian universities: the logic of justifying the choice in favor of personal benefit or public benefit of work]. *Ekonomicheskaya sociologiya*. 2023. No. 2. Pp. 11–49.
4. *Glotov M.B.* Pokolenie kak kategoriya sociologii [Generation as a category of sociology]. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2004. No. 10. Pp. 42–48.
5. *Dyachenko I.P.* Osobennosti psihologicheskogo razvitiya pokoleniya «Igrek» [Features of the psychological development of the generation «Y»]. V International Student scientific conference «Student Scientific Forum – 2013». <https://scienceforum.ru/2013/article/2013007182> (accessed May 05, 2024).
6. *Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A.* Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [The digital generation of Russia: competence and security]. Moscow: Smysl Publ., 2017. 375 p.
7. *Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Vishneva A.E., Teslavskaya O.I., Chigarkova S.V.* Rozhdennye cifrovymi: semejnyj kontekst i kognitivnoe razvitiye [Born digital: family context and cognitive development.]. Moscow: Akropol' Publ., 2022. 356 p.
8. *Borisova O.N., Vyazovova N.V.* Otnoshenie podrostkov k biznes-deyatelnosti kak uslovie samorealizacii lichnosti [The attitude of teenagers to business activities as a condition for self-realization of personality]. *Vestnik TGU*. 2012. No. 8. Pp. 186–191.
9. *Reshetnikov O.V.* Pokolenie Z i nedalekoe budushchee rynka truda [Generation Z and the near future of the labor market]. *Shkol'nye tekhnologii*. 2020. No. 1. Pp. 58–71.

10. Gurova I.M., Evdokimova S. Sh. Teoriya pokolenij kak instrument analiza, formirovaniya i razvitiya trudovogo potentsiala [Theory of generations as a tool for analysis, formation and development of labor potential]. *MIR (Modernizatsiya. Innovatsii. Razvitie)*. 2016. No. 3 (27). Pp. 150–159.
11. Hoover E. The Millennial Muddle. <https://www.chronicle.com/article/The-Millennial-Muddle-How/48772/> (accessed May 21, 2024).
12. Fernholz T. The pseudoscience that prepared America for Steve Bannon's apocalyptic message. <https://qz.com/970646/the-world-has-already-bought-into-steve-bannons-apocalyptic-ideology/> (accessed May 26, 2024).
13. Konstantinovskiy D.L., Popova E.S. Otnoshenie molodezhi k obrazovaniyu v sovremennoy Rossii [The attitude of youth to education in modern Russia]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. 2016. No. 1. Pp. 5–19.
14. Andreeva I.N. Predposylki razvitiya emocional'nogo intellekta [Prerequisites for the development of emotional intelligence]. *Voprosy psikhologii*. 2007. No. 5. Pp. 57–65.
15. Yemelyanova T.P., Vikentieva E.N., Gagarina M.A. Social'no-psihologicheskie osobennosti potrebitel'ey razlichnykh vidov zajmov [Socio-psychological characteristics of consumers of various types of loans]. *Voprosy psikhologii*. 2022. Vol. 68. No. 1. Pp. 73–83.
16. Dyomin A.N., Kireeva O.V. Psihologicheskie faktory vozvrata kredita [Psychological factors of loan repayment]. *Voprosy psikhologii*. 2018. No. 3. Pp. 66–75.
17. Shamionov R.M. Vzaimosvyaz' zavistlivosti i harakteristik ob»ektivnogo i sub»ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiya lichnosti [The relationship between envy and the characteristics of objective and subjective economic well-being of a person]. *Ekspertimental'naya psikhologiya*. 2019. Vol. 12. No. 2. Pp. 87–97.
18. Yurevich A.V. Psihologicheskie faktory doveriya bankam [Psychological factors of trust in banks]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2019. Vol. 40. No. 3. Pp. 110–118.
19. Krupnov A.I., Shlyakhta N.F. Svyaz' chert lichnosti so svoystvami temperamenta [Connection of personality traits with temperament properties]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2003. No. 1. Pp. 66–72.
20. Rusalov V.M. O prirode temperamenta i ego meste v strukture individual'nykh svoystv cheloveka [On the nature of temperament and its place in the structure of individual human properties]. *Voprosy psikhologii*. 1985. No. 1. Pp. 19–32.
21. Rusalov V.M. Pol i temperament [Gender and temperament]. *Psihologicheskij zhurnal*. 1993. Vol. 14. No. 6. Pp. 55–64.
22. Rusalov V.M. Predmetnyj i kommunikativnyj aspekty temperamenta cheloveka [Subject and communicative aspects of human temperament]. *Psihologicheskij zhurnal*. 1989. Vol. 10. No. 1. Pp. 10–21.
23. Rusalov V.M., Paralys S.E. Temperament i svoeobrazie kognitivnoy sistemy lichnosti [Temperament and originality of the cognitive system of personality]. *Psihologicheskij zhurnal*. 1991. Vol. 12. No. 1. Pp. 118–123.
24. Drobysheva T.V. Ekonomiko-psihologicheskaya zrelost' lichnosti v razlichnykh usloviyah vtlichnoy ekonomicheskoy socializatsii: razrabotka problemy i rezul'taty issledovaniya [Economic and psychological maturity of personality in various conditions of secondary economic socialization: problem development and research results]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2021. Vol. 42. No. 4. Pp. 40–49.
25. Enikolopov S.N., Chudova N.V. Agressivnost' i implicitnaya teoriya nasiliya [Aggressiveness and the implicit theory of violence]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. 2017. No. 2 (39). Pp. 18–26.
26. Meshkova N.V., Kudryavtsev V.T., Enikolopov S.N. K psihologichskomu portretu zhertv telefonnogo moshennichestva [To the psychological portrait of victims of telephone fraud]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya*. 2022. No. 1. Pp. 138–157.
27. Schwartz Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh cennostej: primenenie v Rossii [The refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*. 2012. Vol. 9. No. 1. Pp. 43–70.

28. Goldberg L.R., Shmelev A.G. Mezhekul'turnoe issledovanie leksiki lichnostnyh chert: «Bol'shaya pyaterka» faktorov v anglijskom i russkom yazykah [Intercultural study of the vocabulary of personality traits: The «Big Five» factors in English and Russian]. *Psihologicheskij zhurnal*. 1993. No. 4. Pp. 32–39.
29. Zudina A.A. Nekognitivnye navyki molodezhi NEET v Rossii [Non-cognitive skills of NEET youth in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*. 2022. No. 4. Pp. 154–183.
30. Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu. Nekognitivnye harakteristiki i vybor v sfere vysshego obrazovaniya [Non-cognitive characteristics and choice in higher education]. *Voprosy obrazovaniya*. 2021. No. 4. Pp. 35–73.
31. Anger S., Camehl G., Peter F.H. Involuntary Job Loss and Changes in Personality Traits. *Journal of Economic Psychology*. 2017. No. 60.
32. Egorova M.S., Parshikova O.V. Psihometricheskie harakteristiki Korotkogo portretnogo oprosnika Bol'shoy pyaterki [Psychometric characteristics of the short-ported questionnaire of the big Five]. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2016. Vol. 9. No. 45. P. 9.
33. Sorokoumova S.N., Elshansky S.P., Puchkova E.B., Sukhovershina Yu.V. Kognitivnye sitili i personilizaciya obucheniya studentov-psihologov [Cognitive skills and personification of teaching psychology students]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020. Vol. 8. No. 1 (30). Pp. 10.
34. Eysenck H.J. Personality, genetics, and behaviour. N.Y.: Praeger, 1982. 340 p.
35. Bubnova S.S. Russkoyazychnyj variant «Oprosnika optimisticheskogo-pessimisticheskogo stilya ob»yasneniya M. Seligmana» [Russian-language version of the questionnaire of the optimistic-pessimistic style of explanation and M. Seligman]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021. No. 5. Pp. 1–25.
36. Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. The Optimistic Child. Boston, Mass.: Houghton Mifflin, 1995. 336 p.
37. Rusalov V.M., Volkova E.V. Lichnostno-kognitivnye stili i ih svyaz' s temperamentom i harakterom cheloveka v period rannej yunosti [Personality-cognitive styles and their connection with human temperament and character in early adolescence]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2015. Vol. 36. No. 5. Pp. 32–42.
38. Alashev S.Yu. Vospriyatie cveta v massovom soznanii [Perception of color in mass consciousness]. *Politika i obshchestvo*. 2017. No. 8. Pp. 117–129.
39. Sugonyaev K.V. Mozhno li ocenit' lichnostnye harakteristiki s pomoshch'yu testa Lyushera? [Is it possible to evaluate personal characteristics using the Lusher test?]. *Psihologiya. Psihofiziologiya*. 2019. Vol. 12. No. 2. Pp. 41–59.
40. Lüscher M. Konfliktfreie Liebe ein Wegweiser zur Harmonie; mit Farbtest zur Beurteilung des erotischen Erlebens. Bergisch Gladbach Bastei-Verl: Lübbe, 1997.

Информация об авторе

Ирина Константиновна Биткина, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и финансы» Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоградский институт управления – филиал, Волгоград, Российская Федерация. E-mail: bitkina-ik@ranepa.ru ORCID 0000-0003-1917-7570

Information about the author

Irina K. Bitkina, Cand. Econ. Sci., Associate Professor of Economics and Finance Department, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Volgograd Institute of Management – Branch, Volgograd, Russian Federation. E-mail: bitkina-ik@ranepa.ru ORCID 0000-0003-1917-7570

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ПРЕДИКТОР ИННОВАЦИОННОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ

© *И.Б. Авакян*

Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко
Российская Федерация, 350005, г. Краснодар, ул. Грибоедова, 18

Поступила в редакцию 22.10.2024

Окончательный вариант 29.11.2024

■ Для цитирования: Авакян И.Б. Психические состояния преподавателя вуза как предиктор инновационного сопротивления // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 165–179. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.12>

Аннотация. В условиях социально-экономических преобразований актуализируется необходимость психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя вуза с целью преодоления психотравмирующих событий, детерминирующих эмоциональную напряженность при высокой интенсивности педагогического труда. Цель исследования – выявление взаимосвязи показателей психического состояния и уровня педагогического консерватизма преподавателя вуза. Респондентами исследования выступили 1754 преподавателей вузов Самары, Ульяновска, Екатеринбурга, Башкортостана в возрасте от 25 до 65 лет, из которых женщин – 70 %, мужчин – 30 %, с педагогическим стажем от 10 до 40 лет (средний возраст $M = 42,3$; $SD = 8,7$). Выявлена взаимосвязь между показателями педагогического консерватизма и психического состояния преподавателя вуза. Обнаружены факторы (астенические состояния, профессиональная неуспешность, профессиональная стагнация), способствующие возникновению педагогического консерватизма. Установлена линейная связь между показателями психического состояния и уровнем педагогического консерватизма преподавателя вуза. Выявлен статистически значимый коэффициент d-Коэна показателей (пол, возраст, стаж, тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность) для уровней педагогического консерватизма. Результаты эмпирического исследования могут быть использованы в процессе психологического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя вуза для разработки программы профилактики негативных психических состояний как условия преодоления педагогического консерватизма.

Ключевые слова: педагогический консерватизм, инновационное сопротивление, преподаватель, фрустрация, тревожность, ригидность.

Благодарности: автор выражает благодарность педагогическим коллективам вузов, принявших участие в экспериментальном исследовании, а также признательность рецензентам за качественный и подробный анализ содержания статьи.

MENTAL STATES OF A UNIVERSITY TEACHER AS A PREDICTOR OF INNOVATIVE RESISTANCE

© *I.B. Avakyan*

Krasnodar Higher Military School named after Army General S.M. Shtemenko
18, Griboedov st., Krasnodar, 350005, Russian Federation

Original article submitted 22.10.2024

Revision submitted 29.11.2024

■ For citation: Avakyan I.B. Mental states of a university teacher as a predictor of innovative resistance. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024;21(4):165–179. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.12>

Abstract. In the context of socio-economic transformations, the need for psychological and pedagogical support of the professional activities of a university teacher is becoming more urgent in order to overcome psychotraumatic events that determine emotional stress in conditions of high intensity of pedagogical work. The purpose of the study is to identify the relationship between the indicators of the psychological state and the level of pedagogical conservatism of a university teacher. The respondents of the study were 1,754 university teachers from Samara, Ulyanovsk, Yekaterinburg, Bashkortostan aged 25 to 65 years, of which 70 % were women, 30 % were men with teaching experience from 10 to 40 years (average age $M = 42,3$; $SD = 8,7$). A correlation relationship was found between the indicators of pedagogical conservatism and the psychological state of a university teacher. Factors (asthenic states, professional failure, professional stagnation) contributing to the emergence of pedagogical conservatism were discovered. A linear relationship was established between the indicators of psychological state and the level of pedagogical conservatism of a university teacher. A statistically significant Cohen's d -coefficient of indicators (gender, age, length of service, anxiety, frustration, aggression, rigidity) for the levels of pedagogical conservatism was revealed. The results of the empirical study can be used in the process of psychological support of the professional activities of a university teacher to develop a program for the prevention of negative mental states as a condition for overcoming pedagogical conservatism.

Keywords: pedagogical conservatism, innovative resistance, teacher, frustration, anxiety, rigidity.

Acknowledgments: the author expresses gratitude to the teaching staff of the universities that took part in the experimental study, as well as appreciation to the reviewers for the high-quality and detailed analysis of the content of the article.

Введение

В условиях современных инновационных изменений преподаватель высшей школы вынужден преодолевать высокую эмоциональную напряженность, стрессогенность педагогической деятельности с целью сохранения психологического благополучия на фоне необходимых системных трансформаций личности. В связи с этим возникает предположение о том, что социально-психологическая неопределенность преподавателя высшего учебного заведения как результат многоплановых преобразований способствует формированию страха потери педагогической идентичности, профессионального статуса, авторитета, детерминируя неблагоприятные психические состояния личности. Следовательно, возникает противоречие между необходимостью повышения качества высшего образования путем внедрения инновационных образовательных технологий и отсутствием стремления преподавателя высшего учебного заведения к творческому саморазвитию, приводящим к состоянию педагогического консерватизма.

Обзор литературы

Динамичность и интенсивность происходящих изменений в образовательной системе высших учебных заведений обуславливает актуализацию высокого уровня гибкости мышления и поведения [1], стремления к саморазвитию, самоактуализации [2, 3], профессиональной активности [4], способности к само-refлексии [5], потребности в профессиональном целеполагании, в реализации активной стратегии поведения [6]. С одной стороны, преобразование социально-педагогических ценностей, на наш взгляд, обеспечивает толерантность к неопределенности, продуктивность педагогического сотрудничества [7], мотивацию к успеху [8] как механизмы психологического благополучия преподавателя вуза [9, 10]. С другой стороны, системные изменения профессиональной среды, направленные на модернизацию педагогических технологий обучения [11–13], продуцируют психотравмирующие условия педагогической деятельности, приводящие преподавателя высшей школы к вынужденной переоценке ценностных ориентаций как результату внутриличностного конфликта на фоне эмоционального напряжения, стресса, страха [14]. В связи с этим возникает предположение о том, что многофункциональность и многоаспектность педагогической деятельности преподавателя высшей школы на фоне усложнения системных требований создают психологическую угрозу [15], приводящую к деструктивным явлениям в профессиональной среде как результату неготовности к инновационным изменениям [16]. Несомненно, большая учебная нагрузка [17], стремительный рост цифровизации, компьютеризации и дистанционного обучения [18] на фоне отсутствия адекватного материального стимула продуцируют неблагоприятные социально-психологические явления в педагогическом коллективе [19], приводящие к психосоматическим последствиям как результату рецептурности, шаблонности в профессиональной деятельности преподавателя вуза, способствующий преобладанию стагнации, акцентуации, защитных психологических механизмов. Следует отметить, что яркая демонстрация динамического стереотипа формирует мотивацию к избеганию неудачи, эмоциональную неудовлетворенность педагогическим трудом [20], способствующую проявлению повышенной тревожности [21],

иницирующую склонность к экономии энергетических ресурсов на фоне психологической неустойчивости в экстремальных условиях профессиональной деятельности [22, 23]. Это, в свою очередь, обуславливает психологический диссонанс, приводящий к профессиональному отчуждению в условиях динамичности эмоционального истощения [24]. Следовательно, негативные психические состояния личности препятствуют рациональному мышлению в сложных условиях педагогической деятельности [25], что, безусловно, формирует в индивидуальном сознании преподавателя высшей школы боязнь неудачи, неуспеха, приводящую к вынужденному желанию игнорировать инновационные способы моделирования профессиональной деятельности в условиях сохранения накопленного традиционного педагогического опыта. В связи с этим возникает предположение о том, что преподаватель вуза не демонстрирует аксиологическую осмысленность педагогических новшеств, поскольку они, на наш взгляд, определяются психологическим триггером его деструктивных состояний, запускающим механизм психологической защиты в нестандартных условиях профессиональной деятельности. Иначе говоря, астенические психические состояния продуцируют явление педагогического консерватизма, приводящее к откровенной демонстрации инновационного сопротивления, что позволяет рассматривать данный феномен как психологическую реакцию на инновационные преобразования педагогической деятельности, оберегающую от эмоционального выгорания и деструктивного поведения и в то же время приводящую к состоянию профессиональной стагнации и деформации, способствующей поведенческим изменениям личности. В контексте такого соображения возникает противоречие между необходимостью переосмысления социально-педагогических ценностей и неготовностью преподавателя вуза к принятию нововведений, детерминирующих состояние педагогического консерватизма как результат инновационного сопротивления. Стремление найти пути решения этих противоречий определило проблему эмпирического исследования.

Цель исследования – выявление взаимосвязи психических состояний и показателей педагогического консерватизма как состояния инновационного сопротивления.

Гипотеза исследования: совокупность психических состояний детерминирует уровень проявления педагогического консерватизма преподавателя вуза.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- 1) раскрыть содержание понятия «педагогический консерватизм преподавателя высшего учебного заведения»;
- 2) представить сравнительную характеристику уровней педагогического консерватизма по половым, возрастным признакам и по стажу работы;
- 3) выявить совокупность психических состояний, обуславливающих уровень проявления педагогического консерватизма;
- 4) обнаружить корреляционную связь между показателями психических состояний и педагогического консерватизма преподавателя вуза;
- 5) установить зависимость уровня педагогического консерватизма преподавателя вуза от показателей психических состояний;
- 6) обнаружить группу факторов, способствующих возникновению педагогического консерватизма.

Материалы и методы

Исследование осуществлялось с 2020 по 2023 гг. на базе высших учебных заведений России (Самара, Ульяновск, Екатеринбург, Башкортостан). Участниками исследования стали преподаватели в возрасте от 25 до 65 лет в количестве 1754 человек (женщин – 70 %, мужчин – 30 %). Педагогический стаж до 10 лет имеют 20 % преподавателей, до 20 лет – 35 % преподавателей, до 30 лет – 25 %, до 40 лет – 20 % преподавателей высшей школы (средний возраст $M=42,3$; $SD=8,7$).

В ходе эмпирического исследования использовался опросник «Самооценка психических состояний личности» (Г. Айзенк), состоящий из 40 вопросов, позволяющих оценить уровень психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность). Низкий уровень психических состояний оценивается от 0 до 7 баллов; средний уровень психических состояний – от 8 до 14 баллов; высокий уровень психических состояний – от 15 до 20 баллов.

Опросник «Оценка педагогического консерватизма» (И.Б. Авакян) включает в себя 43 вопроса и 7 шкал (объективный фактор – 6 пунктов; субъективный фактор – 4 пункта; мотивационный компонент – 7 пунктов; когнитивный компонент – 8 пунктов; эмоциональный компонент – 7 пунктов; коммуникативный компонент – 6 пунктов; поведенческий компонент – 5 пунктов). Респонденты оценивали пункты опросника по пятибалльной шкале от 1 – «никогда» до 5 – «всегда». Низкий уровень педагогического консерватизма оценивался в диапазоне от 43 до 79 баллов. Средний уровень педагогического консерватизма – от 80 до 179 баллов. Высокий уровень педагогического консерватизма – от 180 до 215 баллов. Показатель надежности пунктов выявлен на уровне значимости 0,802 [26].

В ходе исследования были использованы методы математической статистики: одновыборочный λ -критерий Колмогорова – Смирнова с целью определения данных на нормальность распределения; непараметрический критерий ранговой корреляции r_s -Спирмена для выявления корреляционной взаимосвязи между показателями педагогического консерватизма и психическими состояниями личности; «метод главных компонент» в факторном анализе (вращения varimax) с целью определения факторов, способствующих возникновению педагогического консерватизма; метод линейной регрессии с целью определения зависимости между уровнем педагогического консерватизма и показателями психических состояний личности; стандартизированный размер эффекта d -Коэна с целью выявления статистически значимых различий между уровнями педагогического консерватизма по возрастному, половому признакам и стажу педагогической деятельности, величины статистического эффекта показателей психических состояний для уровней педагогического консерватизма.

Результаты эмпирического обследования испытуемых заносились в базу данных Excel 2007. Расчет проводился программой SPSSStatistics 26.0.

Результаты исследования

Согласованность данных выборки с законом нормального распределения установлена с помощью λ -критерия Колмогорова – Смирнова на уровне значимости $p \geq 0,05$.

Оценка показателей психических состояний преподавателей вузов, представленная на рис. 1, демонстрирует выраженность тревожности, фрустрации,

агрессии и ригидности на уровне средних значений (8–14 баллов). В соотношении значимости данных показателей отмечается преобладание фрустрации (10,3 баллов) и ригидности (11,1 баллов), что определяет закономерную динамичность негативного психического состояния преподавателя высшей школы в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

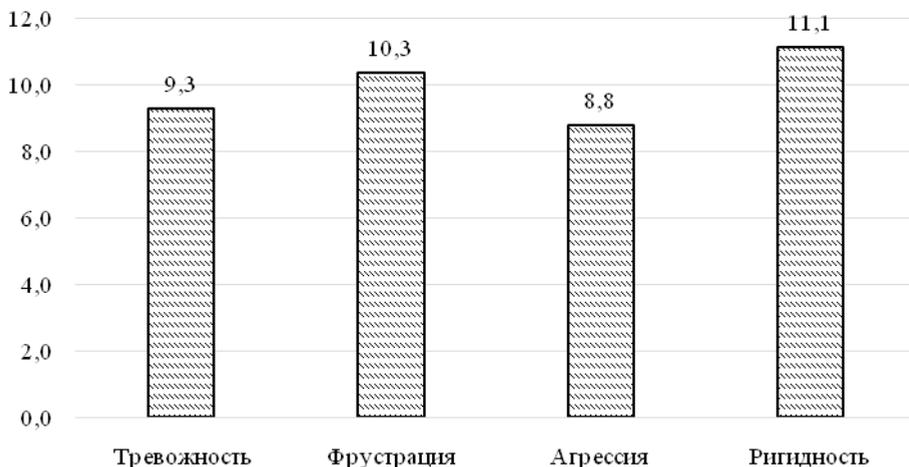


Рис. 1. Сравнительная самооценка психических состояний

В ходе полученных результатов исследования, представленных на рис. 2, низкий уровень педагогического консерватизма выявлен у 21 % преподавателей (от 43 до 79 баллов). Средний уровень педагогического консерватизма констатируется у 36 % педагогов (от 80 до 179 баллов). Высокий уровень педагогического консерватизма определяется у 43 % преподавателей вузов (от 180 до 215 баллов).

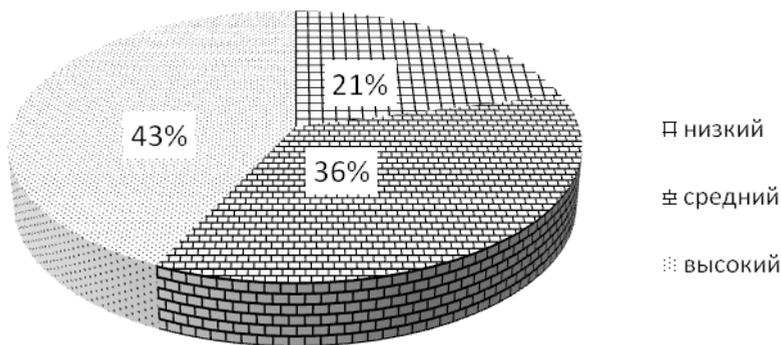


Рис. 2. Оценка уровня педагогического консерватизма

Представленное соотношение уровней педагогического консерватизма преподавателей вузов определяет выраженность состояния консервации мышления и сознания на фоне повышенной тревожности, апатии, низкой работоспособности, переутомления и раздражительности, что обуславливает доминирование коммуникативной агрессии и ригидности поведения в условиях профессиональной деятельности.

В ходе проведенного исследования выявлена стандартизированная мера величины различий по признакам (возраст, стаж, пол) в соотношении уровней педагогического консерватизма преподавателей вузов. Установлено, что по всем представленным показателям выявлен очень большой ES (EffectSize) = 3,3 или исключительно большой ES (EffectSize) = 4,0 и более размер эффекта d-Коэна. Обнаружена преобладающая мера величины эффекта d-Коэна по возрасту, стажу и половым признакам в диапазоне низкого и высокого уровня педагогического консерватизма (табл.1).

Таблица 1

**Соотношение статистического эффекта d-Коэна показателей
в оценке уровня педагогического консерватизма**

Значение d-Коэна	Соотношение уровней педагогического консерватизма								
	Медиана			Среднее значение			d-Коэна, размер эффекта		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий и средний	низкий и высокий	средний и высокий
Возраст, лет									
от 25 до 35	84	133	170	83,7	132	171,4	7,9	23,8	6,2
от 35 до 45	85	147	168	85,3	145,4	169,2	20	41,9	7,8
от 45 до 55	81	149	171	82,7	151	170	11,8	30,5	3,3
от 55 до 65	85	145	173	84,8	145,5	173	17,9	28,6	6,9
Стаж работы, лет									
до 5	84	142	170	83,3	142,4	170,2	12,2	27	5,5
от 5 до 10	84	148	170	85,6	141,6	170,7	8,7	43,9	4,6
от 10 до 15	85	142	168	84,9	142,5	168,9	7,3	80,5	3,3
от 15 до 20	84	149	170	85,1	148,5	171	13,2	23,7	4,2
20 и более	84	147	173	83,3	147	171,4	12,1	28,6	4,4
Пол									
Мужская выборка	84	147	173	84,47	146,8	173	14,6	30	5,7
Женская выборка	85	142	169	84,52	143,19	169,84	7,8	29	3,5

Результаты полученных данных позволили обнаружить величину статистического эффекта показателей психических состояний в оценке уровня педагогического консерватизма преподавателя вуза (табл. 2). Стандартизированный размер эффекта тревожности, фрустрации, агрессии для низкого и среднего, низкого и высокого уровней педагогического консерватизма имеет очень большую градацию (от 2,0 до 4,0). При этом мера величины эффекта ригидности для низкого и среднего уровня педагогического консерватизма снижается до уровня большой градации эффекта (1,0–2,0). Установлено преобладание показателя величины эффекта ригидности на среднем и высоком уровне педагогического консерватизма – 1,5–2,0 (большая градация эффекта). Коэффициент величины эффекта d-Коэна для других показателей психических состояний выявлен на уровне средних значений (0,5–1,0 – средняя градация эффекта).

Таблица 2

Сравнительная характеристика величины статистического эффекта показателей психических состояний для уровней педагогического консерватизма

Показатели психических состояний	Соотношение уровней педагогического консерватизма								
	Медиана			Среднее значение			d-Коэна, размер эффекта		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий и средний	низкий и высокий	средний и высокий
Тревожность	5	10	9	5,93	9,54	10,65	4,3	2,8	0,7
Фрустрация	8	11	12	7,62	10,95	11,58	3,1	2,9	0,5
Агрессия	6	9	9	6,13	9,19	9,54	3,8	3,9	0,4
Ригидность	8	11	12	8,53	10,92	12,92	1,5	2,5	1,5

Результаты корреляционного анализа позволили обнаружить прямые положительные связи между показателями педагогического консерватизма и психическими состояниями на уровне $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционная матрица показателей педагогического консерватизма и психических состояний

Показатели педагогического консерватизма	Тревожность	Фрустрация	Агрессия	Ригидность
Объективный фактор	0,641**	0,682**	0,699**	0,694**
Субъективный фактор	0,672**	0,641**	0,699**	0,645**
Мотивационный компонент	0,030	0,024	0,005	0,084**
Когнитивный компонент	0,684**	0,662**	0,731**	0,703**
Эмоциональный компонент	0,727**	0,744**	0,696**	0,770**
Коммуникативный компонент	0,462**	0,578**	0,363**	0,563**
Поведенческий блок	0,637**	0,642**	0,610**	0,581**
Уровень педагогического консерватизма	0,699**	0,728**	0,698**	0,754**

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таблица 4

Модель линейной регрессии

Сводка для модели b				
Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
Тревожность	0,799 ^a	0,639	0,639	1,471
Фрустрация	0,800 ^a	0,640	0,640	1,259
Агрессия	0,848 ^a	0,719	0,719	0,905
Ригидность	0,743 ^a	0,552	0,551	1,584
a. Предикторы (константа), способствующие возникновению педагогического консерватизма				
b. Зависимая переменная: уровень педагогического консерватизма				

Применение линейного регрессионного анализа позволило установить зависимость уровня педагогического консерватизма от показателей психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность) на основе выявленного положительного коэффициента детерминации, определяющего меру влияния независимой переменной (факториальный признак) на зависимую переменную (уровень педагогического консерватизма – результативный признак) (табл. 4).

В ходе исследования выявлены факторы, способствующие возникновению педагогического консерватизма (рис. 3).



Рис. 3. Соотношение факторов педагогического консерватизма

По результатам факторного анализа педагогического консерватизма преподавателей вуза обнаружены три группы факторов.

Фактор 1 (астенические психические состояния) включает в себя состояния эмоционального выгорания, деструктивного поведения (0,906), экономии энергетических ресурсов (0,905), интеллектуальные перегрузки (0,889), психологическую неготовность к инновационной педагогической деятельности (0,878), повышенную тревожность (0,872), страх неудачи, хроническую профессиональную усталость, переутомление (0,862), психоэмоциональную неустойчивость (0,852), низкую самооценку (0,841), эмоциональную неудовлетворенность педагогическим трудом (0,839), деструктивные взаимоотношения с коллегами и руководством (0,833), психологические защитные механизмы от психотравмирующих событий (0,823), большую учебную нагрузку (0,816), приверженность устоявшимся (традиционным) технологиям обучения (0,802), неосознанность личностного потенциала (0,801), непринятие новизны (0,783), отсутствие материального стимула (0,779), интолерантность к неопределенности (0,777), педагогический стереотип (0,777), профессиональное отчуждение (0,771), конфликтность в профессиональном общении (0,767), профессиональное сотрудничество в научной среде (0,763), изменение социально-педагогических ценностей образования (0,759), тревожность (0,758), боязнь роста интенсивности труда (0,757), агрессию (0,752), мотивацию к избеганию неудачи (0,752), ригидность (0,751), пассивную стратегию профессионального поведения (0,749), неготовность к риску (0,747), коммуникативную толерантность (-0,729), взаимодействие с инноваторами в педагогической среде (-0,717), конформизм в профессиональной деятельности (0,716), инновационную пассивность (0,715), реализацию ФГОС в педагогической деятельности (0,712), поведенческую гибкость (-0,708), фрустрацию (0,692), ригидность (0,674).

Фактор 2 (профессиональная неуспешность) представляет следующих совокупность показателей: стремление к личностно-профессиональным притязаниям (-0,806), потребность в профессиональном целеполагании (-0,739), неблагоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе (0,696), мотивация к достижению успеха (-0,659), биологическое старение (0,654).

Фактор 3 (профессиональная стагнация) определяет способность к педагогической рефлексии (-0,910), профессиональное самосознание (-0,903).

Обсуждение и заключение

В ходе проведенного исследования выявлена совокупность негативных психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность) на уровне средних значений, продуцирующих психологический дискомфорт как результат эмоциональной неустойчивости, низкой работоспособности и стрессоустойчивости. Это приводит к осмыслению того, что динамичность педагогического консерватизма преподавателя вуза обуславливается состоянием фрустрации, приводящим к ригидности мышления и поведения на фоне повышенной тревожности и агрессии.

Результаты факторного анализа позволили выявить факторы, способствующие возникновению педагогического консерватизма преподавателя вуза. Следует отметить, что *фактор 1* (астенические психические состояния) способствует

деформации профессиональных потребностей, мотивов, целей, ценностных ориентаций педагога как результату разрушения перспективы профессионального будущего, преодоление которого возможно в условиях реализации показателей обратной направленности, таких как профессиональное сотрудничество в научной среде, коммуникативная толерантность, взаимодействие с инноваторами в педагогической среде, поведенческая гибкость. Предикторами обратной направленности *фактора 2* (профессиональная неуспешность) следует считать: стремление к личностно-профессиональным притязаниям, потребность в профессиональном целеполагании, мотивацию к достижению успеха как условия преодоления когнитивного диссонанса в состоянии педагогического консерватизма. Выявлены показатели обратной направленности *фактора 3* (профессиональная стагнация): способность к педагогической рефлексии, профессиональное самосознание как условие выхода преподавателя высшей школы из неосознаваемой зоны психологического дискомфорта путем формирования ценностного поведения как результата мотивации к профессиональным действиям, способствующего достижению состояния психологического благополучия.

Выявлены статистически значимые различия в соотношении уровней педагогического консерватизма (среднего и высокого) по показателям (возраст, стаж, пол) на основе эффекта d-Коэна (3,3–7,8). Для низкого и среднего, низкого и высокого уровня педагогического консерватизма установлен размер эффекта d-Коэна в виде исключительно большой градации (от 4 и более). Размер эффекта d-Коэна показателей психологического состояния (тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность) выявлен на уровне средней, большой, очень большой и исключительно большой градации.

Корреляционный анализ в ходе проведенного исследования позволил обнаружить положительные взаимосвязи между показателями педагогического консерватизма и психического состояния личности на уровне $p \leq 0,01$, что подтверждает наличие закономерных связей (чем выше тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность, тем выше уровень педагогического консерватизма преподавателя вуза).

В ходе эмпирического исследования обнаружена линейная зависимость уровня педагогического консерватизма (результативный признак) от показателей психических состояний личности (факториальный признак).

Результаты эмпирического исследования позволили обнаружить стандартизированный размер эффекта d-Коэна предикторов (пол, возраст, стаж, тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность) для уровней педагогического консерватизма преподавателя вуза. Раскрыто содержание понятия «педагогический консерватизм преподавателя вуза».

Обобщение представленных результатов эмпирического исследования позволяет определить детерминирующие факторы педагогического консерватизма как состояния инновационного сопротивления преподавателя высшего учебного заведения (фактор 1 – астенические психические состояния; фактор 2 – профессиональная неуспешность; фактор 3 – профессиональная стагнация). Это приводит к осмыслению того, что деструктивные явления в педагогической деятельности в условиях инновационных изменений детерминируют активность защитных психологических механизмов на борьбу

с психотравмирующими событиями профессиональной деятельности, что обеспечивает мнимое состояние психологического комфорта личности. В то же время системная затрата энергетических ресурсов на борьбу со стрессогенными условиями профессиональной деятельности продуцирует психологическую деградацию преподавателя высшей школы, приводящую к остановке личностно-профессионального развития в состоянии педагогического консерватизма. Следовательно, психические состояния как предиктор инновационного сопротивления преподавателя вуза обуславливают явление педагогического консерватизма, продуцирующего результат профессиональной непродуктивности, преодоление которого возможно через формирование системы акмеологических характеристик личности, способствующих реализации инновационного потенциала и иерархии профессиональных потребностей в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании.

Проведенное исследование имеет высокий уровень теоретической и практической значимости. Полученные данные могут быть использованы руководителями структурных подразделений вуза и психологической службы для разработки программы преодоления состояния педагогического консерватизма в условиях инновационных преобразований.

Список литературы

1. Solodikhina M.V., Solodikhina A.A. Development of critical thinking of master's degree students using stem cases. *Education and Science*. 2019. Vol. 21. No. 3. Pp. 125–153. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-125-153.
2. Авакян И.Б. Стремление к саморазвитию как фактор инновационной готовности преподавателей вузов // *Образование и саморазвитие*. – 2020. – Т. 15. – № 2. – С. 88–102. DOI:10.26907/esd15/2/08.
3. Афанасенкова Е.Л., Васягина Н.Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности // *Педагогическое образование в России*. – 2019. – № 2. – С. 10–30.
4. Бердникова Д.В. Психологические предикторы профессиональной активности преподавателей вузов // *Национальный психологический журнал*. – 2024. – Т. 19. – № 1. – С. 187–196. DOI: 10.11621/npj.2024.0113.
5. Белолуцкая А.К., Криштофик И.С., Мкртчян В.А. Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями // *Образование и наука*. – 2022. – Т. 24. – № 7. – С. 160–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-160-190.
6. de la Fuente J., Kauffman D., Díaz-Orueta U., Kauffman Y. Adapting the Research Development and Innovation (RD & I) Value Chain in Psychology to Educational Psychology Area. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Pp. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01188.
7. Koeslag-Kreunen M.G.M., Van der Klink Marcel R. Van den Bossche Piet, Gijsselaers Wim H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*. 2018. Vol. 75. Pp. 191–207. DOI: 10.1007/s10734-017-0126-0.
8. Stupnisky R.H., Brcka Lorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 53. Pp. 15–26. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.01.004.
9. Клименко Л.В., Скачкова Л.С. Субъективное благополучие преподавателей российских вузов: опыт эмпирического исследования // *Вопросы образования*. – 2020. – № 4. – С. 37–63. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-37–63(дата обращения: 04.09.2024).
10. Шаповалова М.А., Идрисова К.Р., Кубекова А.С. Оценка психоэмоционального состояния преподавателей медицинского университета // *Мир науки. Педагогика и психология*.

- гия. – 2022. – Т. 10. – № 5. – С. 1–8 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN522.pdf> (дата обращения: 01.07.2024).
11. *Авакян И.Б.* Факторный анализ развития инновационной готовности преподавателей вуза // *ScienceforEducationToday*. – 2019. – № 1. – С. 43–56. DOI: 10.15293/2658-6762.1901.03.
 12. *López M.A.R.* Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. Pp. 1505–1512. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.237.
 13. *Costello R.* Gaming innovations in higher education: Emerging research and opportunities (Book). *Gaming Innovations in Higher Education: Emerging Research and Opportunities*. 2017. Pp. 1–178. DOI: 10.4018/978-1-5225-2981-1.
 14. *Перова А.В.* Психосоматическое здоровье учителя как психолого-педагогическая проблема // *Молодой ученый*. – 2020. – Т. 5. – № 295. – С. 275–277 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/295/67002/> (дата обращения: 21.09.2024).
 15. *Петросянци В.Р., Гридяева Л.Н., Худякова Т.Л.* Оценка психологической безопасности образовательной среды вуза преподавателями в условиях внедрения цифровых образовательных технологий // *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*. – 2022. – № 1. – С. 67–71.
 16. *Wu X., Yu Y.* Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities. *Proceedings of the 7th international conference on education, management, information and computer science*. 2017. Vol. 73. Pp. 281–285. DOI: 10.2991/icemc-17.2017.55.
 17. *Эриштейн Л.Б.* Чрезмерная нагрузка преподавателей вузов как фактор разрушения высшего образования в России // *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. – 2021. – № 2. – С. 75–87. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.2.6.
 18. *Яруллина Л.Р.* Цифровое обучение в высшей школе: психологические риски и эффекты // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – № 6. – С. 1–6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN620.pdf> (дата обращения: 21.09.2024).
 19. *Мерзлякова Д.Р.* Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // *Психолого-педагогические исследования*. – 2022. – Т. 14. – № 2. – С. 48–63. DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.
 20. *Королева Н.Н., Шингаев С.М., Есаулова Е.А.* Ценностно-мотивационные предикторы удовлетворенности трудом педагогов общеобразовательных организаций // *Психология. Серия: Познание*. – 2023. – № 8. – С. 65–71. DOI: 10.37882/2500-3682.2023.08.10.
 21. *Мурафа С.В., Баркова Н.Н., Карпенко А.В.* Проблемы эмоционального выгорания преподавателей и практические пути их решения // *Вестник практической психологии образования*. – 2024. – Т. 21. – № 2. – С. 102–112. DOI: 10.17759/bppe.2024210213.
 22. *Ильина И.Ю.* Профессиональное выгорание преподавателей вузов: факторы возникновения и способы предотвращения // *Экономика. Социология. Право*. – 2022. – Т. 3. – № 27. – С. 22–27. DOI: 10.22281/2542-1697-2022-01-03-22-27.
 23. *Гаврилова Е.В.* Психологические особенности педагога высшей школы с выраженным синдромом эмоционального выгорания // *Коллекция гуманитарных исследований*. – 2024. – Т. 1. – № 38. – С. 41–46 [Электронный ресурс]. – URL: [https://doi.org/10.21626/j-chr/2024-1\(38\)/5](https://doi.org/10.21626/j-chr/2024-1(38)/5) (дата обращения: 04.06.2024).
 24. *Рубанцова Т.А., Крутько Е.А.* Процессы отчуждения в современном профессиональном образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2018. – Т. 8. – № 3. – С. 2018–2023. DOI: 10.15372/PEMW20180307.
 25. *Ахметшина И.А., Брекина О.В., Солдатов Д.В.* Самооценка психических состояний современных педагогов // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2023. – Т. 79. – № 3. – С. 196–198.
 26. *Авакян И.Б., Минияров В.М.* Педагогический консерватизм преподавателя вуза в условиях профессионального стресса // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. – 2024. – Т. 10. – № 1. – С. 63–82. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-5.

References

1. Solodikhina M.V., Solodikhina A.A. Development of critical thinking of master's degree students using stem cases. *Education and Science*. 2019. Vol. 21. No. 3. Pp. 125–153. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-125-153.
2. Avakyan I.B. Stremlenie k samorazvitiyu kak faktor innovatsionnoi gotovnosti prepodavatelei vuzov [Striving for self-development as a factor in the innovative readiness of university teachers]. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2020. Vol.15. No. 2. Pp. 88–102. DOI: 10.26907/esd15/2/08.
3. Afanasenkova E.L., Vasyagina N.N. Samorazvitie i samorealizatsiya pedagogicheskikh rabotnikov v professional'noi deyatelnosti [Self-development and self-realization of teaching staff in professional activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2019. No. 2. Pp. 10–30.
4. Berdnikova D.V. Psikhologicheskie prediktory professional'noi aktivnosti prepodavatelei vuzov [Psychological predictors of professional activity of university teachers]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*. 2024. Vol. 19. No. 1. Pp. 187–196. DOI: 10.11621/npj.2024.0113.
5. Belolutskaya A.K., Krishtofik I.S., Mkrtychyan V.A. Osobennosti refleksii pedagogov: svyaz' s lichnostnymi i professional'nymi tsennostnymi orientatsiyami [Features of teachers' reflection: connection with personal and professional value orientation]. *Obrazovanie i nauka*. 2022. Vol. 24. No. 7. Pp. 160–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-160-190.
6. de la Fuente J., Kauffman D., Díaz-Orueta U., Kauffman Y. Adapting the Research Development and Innovation (RD & I) Value Chain in Psychology to Educational Psychology Area. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Pp. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01188.
7. Koeslag-Kreunen M.G.M., Van der Klink Marcel R. Van den Bossche Piet, Gijsselaers Wim H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*. 2018. Vol. 75. Pp. 191–207. DOI: 10.1007/s10734-017-0126-0.
8. Stupnisky R.H., BrckaLorenz A., Yugas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 53. Pp. 15–26. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.01.004.
9. Klimenko L.V., Skachkova L.S. Sub'ektivnoe blagopoluchie prepodavatelei rossiiskikh vuzov: opyt empiricheskogo issledovaniya [Subjective well-being of teachers of Russian universities: Experience of empirical research]. *Voprosy obrazovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 37–63. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63 (accessed September 04,2024).
10. Shapovalova M.A., Idrisova K.R., Kubekova A.S. Otsenka psikhoemotsional'nogo sostoyaniya prepodavatelei meditsinskogo universiteta [Assessment of the psycho-emotional state of teachers of a medical university]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2022. Vol. 10. No. 5. Pp. 1–8. <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN522.pdf> (accessed July 01,2024).
11. Avakyan I.B. Faktornyi analiz razvitiya innovatsionnoi gotovnosti prepodavatelei vuza [Factor analysis of the development of innovative readiness of university teachers]. *Science for Education Today*. 2019. No. 1. Pp. 43–56. DOI: 10.15293/2658-6762.1901.03
12. López M.A.R. Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. Pp. 1505–1512. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.237.
13. Costello R. Gaming innovations in higher education: Emerging research and opportunities (Book). *Gaming Innovations in Higher Education: Emerging Research and Opportunities*. 2017. Pp. 1–178. DOI: 10.4018/978-1-5225-2981-1.
14. Perova A.V. Psichosomaticheskoe zdorov'e uchitelya kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Psychosomatic health of a teacher as a psychological and pedagogical problem]. *Molodoj uchenyj*. 2020. Vol. 5. No. 295. Pp. 275–277. <https://moluch.ru/archive/295/67002/> (accessed September 21,2024).
15. Petrosyants V.R., Gridyaeva L.N., Khudyakova T.L. Otsenka psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy vuza prepodavatelyami v usloviyakh vnedreniya tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Assessment of psychological safety of the educational environment of the university by teachers in the context of the introduction of digital educational technologies]. *Vestnik VGU. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2022. No. 1. Pp. 67–71.

16. Wu X., Yu Y. Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities. *Proceedings of the 7 th international conference on education, management, information and computer science*. 2017. Vol. 73. Pp. 281–285. DOI: 10.2991/icemc-17.2017.55.
17. Ershtein L.B. Chrezmernaya nagruzka prepodavatelei vuzov kak faktor razrusheniya vysshego obrazovaniya v Rossii [Excessive workload of university teachers as a factor in the destruction of higher education in Russia]. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*. 2021. No. 2. Pp. 75–87. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.2.6.
18. Yarullina L.R. Tsifrovoebuchenie v vyssheishkole: psikhologicheskieriskii efekty [Digital learning in higher education: psychological risks and effects]. *Mir nauki. Pedagogikai psikhologiya*. 2020. No. 6. Pp. 1–6. <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN620.pdf> (accessed September 21,2024).
19. Merzlyakova D.R. Osobennosti psikhologicheskogo zdorov'ya pedagogov s raznym urovnem professional'nogo masterstva v usloviyakh tsifrovoi transformatsii obrazovatel'nogo protsessa [Features of the psychological health of teachers with different levels of professional skill in the context of the digital transformation of the educational process]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya*. 2022. Vol. 14. No. 2. Pp. 48–63. DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.
20. Koroleva N.N., Shingaev S.M., Esaulova E.A. Tsennostno-motivatsionnye prediktory udovletvorennosti trudom pedagogov obsheobrazovatel'nykh organizatsii [Value-motivational predictors of job satisfaction of teachers of general education organizations]. *Psikhologiya. Seriya: Poznanie*. 2023. No. 8. Pp. 65–71. DOI: 10.37882/2500-3682.2023.08.10.
21. Murafa S.V., Barkova N.N., Karpenko A.V. Problemy emotsional'nogo vygoraniya prepodavatelei i prakticheskie puti ikh resheniya [Problems of emotional burnout of teachers and practical ways to solve them]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. 2024. Vol. 21. No. 2. Pp. 102–112. DOI: 10.17759/bppe.2024210213.
22. Il'ina I. Yu. Professional'noevygoranieprepodavatelevuzov: faktory voznikoveniya i sposoby predotvrashcheniya [Professional burnout of university teachers: factors of occurrence and methods of prevention]. *Ekonomika. Sotsiologiya. Pravo*. 2022. Vol. 3. No. 27. Pp. 22–27. DOI: 10.22281/2542-1697-2022-01-03-22-27.
23. Gavrilova E.V. Psikhologicheskie osobennosti pedagoga vysshei shkoly s vyrazhennym sindromom emotsional'nogo vygoraniya [Psychological characteristics of a higher education teacher with severe emotional burnout syndrome]. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy*. 2024. Vol. 1. No. 38. Pp. 41–46. [https://doi.org/10.21626/j-chr/2024-1\(38\)/5](https://doi.org/10.21626/j-chr/2024-1(38)/5) (accessed June 04, 2024).
24. Rubantsova T.A., Krut'ko E.A. Protsessy otchuzhdeniya v sovremennom professional'nom obrazovanii [Alienation processes in modern professional education]. *Professional'noeobrazovanie v sovremennom mire*. 2018. Vol. 8. No. 3. Pp. 2018–2023. DOI: 10.15372/PEMW20180307.
25. Akhmetshina I.A., Brekina O.V., Soldatov D.V. Samoocenka psikhicheskikh sostoyanii sovremennykh pedagogov [Self-assessment of mental states of modern teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. Vol. 79. No. 3. Pp. 196–198.
26. Avakyan I.B., Miniyarov V.M. Pedagogicheskij konservatizm prepodavatelya vuza v usloviyakh professional'nogo stressa [Pedagogical conservatism of a university teacher under professional stress]. *Nauchnyi rezultat. Pedagogika I psikhologiya obrazovaniya*. 2024. Vol. 10. No. 1. Pp. 63–82. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-5.

Информация об авторе

Инна Борисовна Авакян, кандидат психологических наук, доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах), Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко, г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-9259-8323, e-mail: avakjaninna@rambler.ru

Information about the author

Inna B. Avakyan, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of the Department of Military-Political Work in the Troops (Forces), Krasnodar Higher Military School named after Army General S.M. Shtemenko, Krasnodar, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-9259-8323, e-mail: avakjaninna@rambler.ru