



**САМАРСКИЙ  
ПОЛИТЕХ**  
Опорный университет

# ВЕСТНИК

Самарского  
государственного  
технического  
университета

Серия  
«Психолого-педагогические науки»

Том 18  
№ 3  
2021

ISSN 1991-8569  
eISSN 2712-892X

# ВЕСТНИК

## Самарского Государственного Технического Университета

### Серия «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2021  
Том 18  
№ 3

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

#### Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский  
государственный технический  
университет»

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

#### Рекомендован ВАК

#### Индексация:

РИНЦ (Science Index)  
Google Scholar  
Ulrich's Periodicals Directory  
WorldCat  
Cyberleninka

#### Контакты:

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

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

Распространяется по подписке:  
Индекс **18107** в каталоге Роспечати  
Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 10,68.  
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен  
ООО «Эко-Вектор Ай-Пи»,  
191186, Санкт-Петербург,  
Аптекарский переулок, 3А, 1Н

Редактор *Г.В. Загребина*  
Выпускающий редактор *Е.С. Захарова*  
Компьютерная верстка *А.Г. Хуторовская*

Отпечатано в типографии Михаила Фурсова.  
196105, Санкт-Петербург, ул. Благodatная, 69.  
Тел.: +7(812) 646-33-77. Заказ № 1-6564-1v.  
Подписано в печать 28.09.2021

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

© Авторы, 2021

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный  
технический университет», 2021

#### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

*Виктория Вадимовна Доброва*, канд. психол. наук, доцент  
(Самара, Россия)

#### ЗАМЕСТИТЕЛИ 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

*Т.А. Барышева* – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)

*А.К. Белоусова* – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)

*Ю.М. Забродин* – акад. РАК им. К.Э. Циолковского, д-р психол.  
наук, проф. (Москва, 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)

*Р. Энвефа* – д-р психол. наук, проф. (Батон Руж, США)

*Т. Корякина Антунес* – д-р соц. наук, (Матозиньюш,  
Португалия)

*Э. ван де Луитгаарден* – д-р в сфере социальных наук, проф.  
(Ситгард, Нидерланды)

*Я. Лавонен* – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)

# VESTNIK of Samara State Technical University

2021  
Volume 18  
No. 3

Series «PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES»

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

#### Founders

Samara State Technical University

#### Indexation

Russian Science Citation Index  
Google Scholar  
Ulrich's Periodical Directory  
WorldCat  
Cyberleninka

#### Editorial contact

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

E-mail: [vestnik-pp@samgtu.ru](mailto:vestnik-pp@samgtu.ru)  
Тел.: +7 (846) 278 43 76  
[http://science.samgtu.ru/vestnik\\_samgtu](http://science.samgtu.ru/vestnik_samgtu)  
<https://journals.eco-vector.com/1991-8569>

#### Subscription

Open Access for all users on website.  
Print version is available via "Russian Post"  
service with index 18107

#### Publisher

LLC "Eco-Vector IP"  
Aptekarskiy lane 3, A,  
office 1H, Saint Petersburg,  
Russia, 191186  
Phone: +7(812)648-83-67

#### EDITOR-IN-CHIEF

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

#### DEPUTY CHIEF EDITORS

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

#### EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

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

#### EDITORIAL BOARD

*T.A. Barysheva*, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)

*A.K. Belousova*, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)

*Y.M. Zabrodin*, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, 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)

*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)

# СОДЕРЖАНИЕ

## ■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

---

*Е.Г. Проценко*

Реализация творческих проектов в условиях цифровизации образовательного пространства . . . . 5

*И.Л. Смагина*

Навыки непрерывного образования как основа индивидуального стиля  
учения студентов вуза . . . . . 19

*Е.А. Юхмина, Д.В. Шлыкова*

Метод введения трудных профессиональных ситуаций для развития иноязычной  
коммуникативной компетенции. . . . . 33

*О.В. Игумнова*

Опыт организации практической подготовки курсантов средствами  
дисциплины «Иностранный язык» . . . . . 47

*Е.В. Цупикова, М.В. Цыгулева*

Психосемантический подход как основа технологии алгоритмизации обработки  
учебной информации. . . . . 63

*Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова*

Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей . . . . . 85

## ■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

---

*О.Ю. Муллер*

Педагогические условия формирования проектной компетентности будущих  
педагогов в условиях вуза. . . . . 103

*Е.Г. Vyshkin, N.N. Nemich, A.A. Khokhlova*

Electronic dictionaries in educational process in higher education . . . . . 115

## ■ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

*В.А. Перегудина*

Опыт исследования идентичности личности активных интернет-пользователей . . . . . 127

## ■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

---

*М.А. Шестова*

Связи эмоциональной сферы и толерантности к неопределенности  
с продуктивными стратегиями принятия решений . . . . . 145

*Е.В. Максимюк*

Дистанционное образование глазами студентов . . . . . 157

## ■ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

---

*Е.Ю. Рязанцева*

Взаимосвязь личностных проектов и смысложизненных ориентаций в юности и молодости 171

*Р.И. Суннатов*

Феномен лени как рискогенный фактор увлеченности старшеклассников гаджетами . . . . . 181

# CONTENTS

## ■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

---

*E.G. Protsenko*

Implementation of creative projects in the conditions of digitalization of educational environment 5

*I.L. Smagina*

Life-long learning skills as a basis for individual learning style of university students ..... 19

*E.A. Yukhmina, D.V. Shlykova*

Method of introducing difficult professional situations for the development of foreign language communicative competence ..... 33

*O.V. Igumnova*

Experience in organizing the cadets' practical training by means of the discipline "Foreign language" ..... 47

*E.V. Tsoupikova, M.V. Tsyguleva*

Psychosemantic approach as the basis for the algorithmization technology of processing educational information ..... 63

*Yu.B. Drobotenko, N.A. Nazarova*

Assessing universal competencies of students of non-linguistic specialties ..... 85

## ■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

---

*O. Yu. Muller*

Pedagogical conditions for forming the project competence of future teachers in the university environment ..... 103

*E.G. Vyshkin, N. N. Nemich, A.A. Khokhlova*

Electronic dictionaries in educational process in higher education ..... 115

## ■ SOCIAL PSYCHOLOGY

---

*V.A. Peregudina*

Experience in researching the identity of active internet users ..... 127

## ■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

---

*M.A. Shestova*

Relationship between emotional sphere, tolerance of uncertainty and productive decision-making strategies ..... 145

*E.V. Maksimyuk*

Students' view on distance education ..... 157

## ■ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

---

*E.Yu. Ryazantseva*

Relationship of personal projects and meaningful orientations in youth and adolescence ..... 171

*R.I. Sunnatova*

The phenomenon of laziness as a risk factor of high school students' fascination with gadgets .. 181

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© *Е.Г. Проценко*

Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация

Поступила в редакцию 21.04.2021

В окончательном варианте 10.07.2021

■ Для цитирования: Проценко Е.Г. Реализация творческих проектов в условиях цифровизации образовательного пространства // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.1>

В данной статье актуализируется проблема цифровизации образовательного пространства. В связи с этим проведено уточнение основных понятий рассматриваемой проблемы. Автор анализирует процесс цифровизации, факторы развития цифрового образовательного процесса, дидактические принципы цифровой педагогики, применение междисциплинарного подхода в высшем образовании. Гипотеза исследования состоит в том, что использование в процессе обучения такого метода, как творческий проект, способствует повышению уровня цифровой культуры обучающихся, формированию креативного мышления и творческого потенциала, гибкости и способности принимать решения в условиях постоянных изменений. Организация творческих проектов на цифровых платформах позволит разнообразить профессиональное обучение студентов. Основная проблематика данной статьи связана с тем, что несмотря на имеющиеся методы формирования цифровой культуры уровень ее сформированности остается крайне низким; далеко не все современные методы в обучении служат потребностям учащегося. В работе представлен один из возможных вариантов решения представленной проблемы на примере методики проведения занятий по разработанным курсам дисциплин «Рекреационная география», «Рекреационное ресурсоведение», «Курортология», «История искусств: История кино» со студентами вуза культуры направления подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность». Представлены особенности организации занятий, выполнения практических заданий студентами, разнообразие использованных форм, методов и средств обучения. В работе подчеркивается важность создания условий для творческой деятельности в условиях цифровизации образовательного пространства.

**Ключевые слова:** творческий проект, цифровая культура, образовательное пространство, глобальные тренды образовательных технологий, междисциплинарное обучение.

**Благодарность:** *Выражаем глубокую признательность и благодарность всем тем, кто имел непосредственное и косвенное отношение к организации, проведению исследования и публикации его результатов.*

UDC 378.14

## IMPLEMENTATION OF CREATIVE PROJECTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© *E.G. Protsenko**Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation*

Original article submitted 21.04.2021

Revision submitted 10.07.2021

■ For citation: Protsenko E.G. Implementation of creative projects in the conditions of digitalization of educational environment. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):5-18. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.1>

In this paper, the problem of digitalization of the educational environment is actualized. In this regard, the basic concepts of the problem under consideration have been clarified. The author analyzes the digitalization process, factors in the development of the digital educational process, didactic principles of digital pedagogy, the use of an interdisciplinary approach in higher education. The hypothesis of the research is that the use of such a method as a creative project in the learning process contributes to an increase in the level of digital culture of students, the formation of creative thinking and creativity, flexibility and the ability to make decisions in the face of constant changes. The organization of creative projects on digital platforms will diversify the professional training of students. The main problems of this paper are related to the fact that, despite the existing methods of forming a digital culture, the level of its formation remains extremely low. Not all modern teaching methods serve the needs of the learner. The paper presents one of the possible solutions to the problem presented on the example of the methodology for conducting classes in the developed courses of disciplines «Recreational geography», «Recreational resource studies», «Resortology», «Art history: Cinema history» with students majoring in social and cultural activities. The features of the organization of classes, the implementation of practical tasks by students, the variety of forms, methods and means of teaching are presented. The work emphasizes the importance of organizing conditions for creative activity in the context of digitalization of the educational environment.

**Keywords:** creative project, digital culture, educational environment, global trends in educational technologies, interdisciplinary training.

*Acknowledgements:* We express our deep appreciation and gratitude to all those who had a direct and indirect relationship to the organization, conduct of the study and publication of its results.

### Введение

В настоящее время образовательное пространство стремительно проходит процесс цифровизации, вызванный необходимостью адаптации системы профессионального образования и обучения к запросам цифрового общества. В связи с периодом пандемии, подтолкнувшей к формированию совокупности цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных платформ, возникла потребность глубокой модернизации образовательного процесса, призванного обеспечить подготовку обучающегося к жизни в условиях цифрового общества и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Следует учитывать факторы развития цифрового образовательного процесса: новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду и развивающиеся



в ней; цифровое поколение обучающихся, имеющее новые социально-психологические характеристики; преподаватели, имеющие различный уровень цифровой культуры; цифровая экономика, диктующая новые требования к кадрам.

Существует множество мифов, касающихся процесса компьютеризации образования, среди которых — опасение, что компьютер заменит педагога; что дистанционное образование на порядок ниже качеством, нежели аудиторное, так как не позволяет обучающимся получить реальный опыт. Противоположное мнение о том, что компьютеризация кардинально повышает эффективность образовательного процесса, также не является истинным. В редакции Федерального закона «Об образовании» № 232-ФЗ прописано, что при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия, обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся. Перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования [1].

Так или иначе, одна из ведущих тенденций развития образования — информатизация как средство реализации новой образовательной парадигмы подготовки будущих специалистов — предполагает внедрение новых информационных технологий и совершенствование научно-методического сопровождения образовательного процесса. Инновационная система образования вовсе не исключает преподавателя как субъекта образовательного процесса, напротив, она выводит субъектов (и студента и преподавателя) на новое качество образования и новый образовательный результат. Процесс обучения в информационном обществе — это совместная целенаправленная деятельность педагога и обучающегося в информационно-образовательной среде.

Ключевые выводы аналитического отчета на базе исследования российского рынка, посвященного цифровой трансформации, гласят, что «цифровую культуру» называют одним из ключевых факторов успеха цифровой трансформации; приоритетные направления цифровой трансформации российских компаний — цифровизация бизнес-процессов, работа с данными, управление клиентским опытом; ценность цифровой формы взаимодействия постоянно растет по всем отраслям [2]. Для того чтобы быть востребованным на рынке труда, будущему специалисту необходимо владеть набором принципов и ценностей в корпоративной культуре, характеризующих использование информационно-коммуникационных цифровых технологий для взаимодействия с обществом и решения задач в профессиональной деятельности. Направления, которые в долгосрочной перспективе вносят важный вклад в инновационный потенциал и конкурентоспособность компании, — развитие человеческого капитала, компетенций и создание собственных новых продуктов [3].

В рамках освоения программы бакалавриата по направлению 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» выпускники готовятся к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: технологической;



педагогической; организационно-управленческой; проектной; художественно-творческой [4]. Для того чтобы состояться в профессии и принимать решения в условиях постоянных изменений, специалисту необходимо самообучаться, иметь гибкость, активизировать свой творческий потенциал и повышать цифровую культуру. Творчество в широком смысле — это и есть создание нового продукта. Реализация творческих проектов на цифровых платформах в условиях образовательной среды позволит в дальнейшем решать задачи профессиональной деятельности.

В рамках представленного исследования были поставлены следующие задачи:

- обучение студентов поиску, анализу и систематизированию информации, полученной в рамках различных дисциплин и жизненного опыта;
- развитие цифровой культуры обучающихся, повышение уровня открытости новым технологиям, творческого мышления;
- воспитание адекватного отношения к конкурентной среде; формирование способности к самоорганизации и постоянному самообразованию.

## 1. Обзор литературы

Цифровизация в сфере образования — не что иное, как внедрение в практику обучения передового педагогического опыта. Цифровые технологии в образовании дают возможность регулировать обучение, повышая эффективность учебно-воспитательного процесса. По мнению российского ученого, доктора педагогических наук В.И. Блинова, цифровизация образовательного процесса представляет собой глубинную встречную трансформацию образовательного процесса и его элементов, с одной стороны, и цифровых технологий и средств, используемых в образовательном процессе, с другой [5; 7]. Создание адекватной образовательной системы, ориентированной на запрос цифровой экономики; адаптация цифровых технологий для решения педагогических задач — цели трансформации образовательного процесса.

В исследованиях современных ученых (В.А. Адольф [6], С.К. Булдаков [7], С.Г. Вершловский [8], Е.О. Галицких [9], С.Б. Елканов [10], Э.Ф. Зеер [11], В.В. Игнатова [12], Е.А. Климов [13], Л.М. Митина [14], Н.А. Переломова [15], В.И. Слободчиков [16], К. Керр [17] и др.), рассматривающих различные процессы в области высшего образования, выделены проективное обучение, диалог в образовании, профессиональное развитие через самоизменение, раскрытие внутреннего потенциала, перспективы интернационализации высшего образования. Как отмечает доктор философских наук С.К. Булдаков, «происходит смена образовательной парадигмы, в которой образованный человек — это именно человек, а не только специалист или личность, причем человек культурный, подготовленный к жизни» [7]. На наш взгляд, понятие «подготовленный к жизни» кроме необходимых профессиональных компетенций подразумевает и способность к адаптации к логике производственного процесса, быстрой смене условий организации труда, цифровым трансформациям компаний, новому состоянию постоянных изменений.

По мнению профессора О.А. Лапиной, педагогические инновации не должны нести ученикам «готовые шаблоны», инновации в сфере образования нацелены на актуальное повышение интеллектуального уровня обучаемого.

И педагог, избавившийся от «комплексов», психологических барьеров, должен стать полноценным участником инновационных преобразований [18; 8]. Таким образом, педагог в совместной целенаправленной цифровой деятельности обучения должен создавать новые возможности обучения, основываться на больших данных, готовить студента к профессиональной деятельности в стремительно развивающемся цифровом мире. Перечисленные изменения становятся возможны посредством внедрения в профессиональную деятельность дидактических принципов:

- приоритета процесса учения;
- целесообразности;
- успешности в обучении;
- обучения в сотрудничестве и взаимодействии;
- практикоориентированности;
- нарастания сложности;
- полимодальности (мультимедийности);
- персонализации;
- гибкости и адаптивности;
- избыточности образовательной среды;
- включенного оценивания [19].

Формирование четкой мотивации действий, самостоятельной ориентации в получаемом объеме информации, развитие творческого креативного мышления, акцентирование внимания на природных способностях с использованием инновационных достижений науки и практики — основные цели образовательной цифровизации.

## 2. Материалы и методы

Материалами исследования выступали: содержание дисциплин «Рекреационная география», «Рекреационное ресурсоведение», «Курортология», «История искусств: История кино» учебного плана 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» (уровень бакалавриата), структурированное по темам с указанием отведенного на них количества часов и видов учебных занятий; цифровые платформы Microsoft Teams, ВКонтакте, YouTube.

В ходе проведения исследования были использованы теоретические методы: метод анализа психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение сведений, сравнительно-сопоставительный метод, а также эмпирические методы: педагогическое наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, анализ результатов педагогической деятельности, анализ творческих продуктов работы.

## 3. Результаты исследования

Рассмотрим пути реализации творческих проектов в условиях цифровизации образовательного пространства студентов вуза культуры направления подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность».

Особое значение в формировании цифровой культуры бакалавров направления 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» приобретают творческие проекты, применяющиеся на занятиях по дисциплинам «История искусств: История кино», «Рекреационная география», «Рекреационное ресурсоведение», «Курортология».

Дисциплины «Рекреационная география», «Рекреационное ресурсоведение», «Курортология», безусловно, связаны между собой целями и определенными задачами: они формируют основы организации оздоровительного туризма и целостного представления о рекреационных ресурсах Российской Федерации, условиях внедрения новых оздоровительных технологий, ориентированных на запросы потребителя. Дисциплина «История искусств: История кино» направлена на формирование у студента четкого представления об основных категориях художественного мышления и путях исторического развития культуры и искусства, освоение специфики средств художественной выразительности в кинематографе. Несмотря на различность целей и задач представленных предметов, междисциплинарный подход позволяет подключить познавательный интерес и системность обучения, когда задача ставится на одном предмете, а ее решение помогут реализовать знания по другим дисциплинам. Осуществление междисциплинарного подхода позволяет расширить спектр получаемой информации, включить механизмы аналитического и креативного мышления в процессе реализации творческих проектов.

Особое внимание уделяется созданию проектов по сохранению богатства рекреационных ресурсов Российской Федерации и реализации программ их популяризации при обучении студентов вуза.

Творческий проект «Оценка водопотребления. Определение культуры водопотребления» реализуется в рамках дисциплины «Рекреационное ресурсоведение».

Цель работы: дать оценку водопотребления и предложить меры, направленные на экономию воды.

Объект исследования: водопроводная вода.

Ход работы:

1. Подсчитать примерный расход воды в вашей семье и в расчете на одного человека в сутки.
2. Определить, на что идет наибольший расход воды.
3. Проверить, исправны ли водопроводные краны. Подсчитать, какое количество воды за сутки теряется из-за утечки.
4. Предложить меры, направленные на экономию воды.
5. Результат представить в виде презентации.

Студенты представляют примерную таблицу расхода воды (гигиена, уборка помещения, стирка, приготовление пищи, мытье посуды), потери при утечке (сломанный кран, трата воды вхолостую) и меры, направленные на экономию (установка счетчиков, исправная сантехника, рациональное использование воды).

В рамках проекта «Оценка земельных ресурсов» перед студентами стоит задача проанализировать карту и дать свой прогноз дальнейшего развития процесса опустынивания. Необходимо ответить на следующие вопросы: «Какие материки и страны могут пострадать сильнее всего, а в каких ситуация будет достаточно стабильной? Какие пути решения проблемы опустынивания вы можете предложить?»

В рамках проекта «Оценка лесных ресурсов» предлагается проанализировать функции леса и внести свои предложения по решению экологической проблемы, связанной с уничтожением лесных ресурсов России, учитывая

внутригосударственную экономико-политическую обстановку. Результат исследования представить в виде презентации.

Вторая проектная задача студентов — выразить проблематику исследования в виде короткометражных фильмов, которые необходимо выложить на любую доступную цифровую платформу, будь то Microsoft Teams, ВКонтакте или YouTube. Обучающиеся регистрируют собственную страницу, канал, осваивают новый сервис. Здесь включаются принципы персонализации, гибкости и адаптивности; кроме того, возникает потребность в использовании знаний по дисциплине «История искусств: История кино». Видео должно быть оригинальным и метафоричным, производить впечатление и донести сверхзадачу режиссера, так как далее на первый план выходит принцип интерактивности, который позволяет создать здоровую коммуникацию и конкуренцию в группе.

Третий и заключительный этап проекта — аналитика с момента публикации видео. Аналитика может быть достаточно подробной, включая в себя: количество просмотров; время просмотра (досмотрели ли видео до конца либо просто открыли ссылку); количество подписчиков; разделы, из которых зрители переходили к этому видео (типы источников трафика, процент просмотров); основные данные об удержании аудитории, количество комментариев и разбор аудитории. Результаты аналитики представляются в виде презентации.

В этой связи особое значение приобретает разработка творческого проекта «Российский туризм», который заключается в создании тревел-контента о путешествии по нашей стране. Обучающимся предлагается к просмотру ролик «Алтай 20201 — лучший отдых в пандемию» на YouTube канале преподавателя. Это видео — впечатление о путешествии по горному Алтаю, в котором представлен подробный маршрут, советы по снаряжению, медикаментам, питанию. Сюжет видео выстроен следующим образом: подробный маршрут похода иллюстрирован на карте (включая дорогу на поезде, трансфер, стоянки, пеший маршрут и время, затраченное на путешествие). Затем промо: смонтированы фотографии, демонстрирующие невероятные красоты Алтайского края, растительный и животный мир региона. В первом блоке видео — кадры посещения Мемориального Дома-Музея Н.К. Рериха (село Верх-Уймон); подробная информация, адрес первой остановки и дальнейшие действия. Во втором блоке смонтированы видео каждого радиального похода (Долина семи озер, Озеро Горных духов, Долина Н.К. Рериха, перевал Каратюрк (3060 м)) с полезными советами для начинающих туристов и предостережениями. Просмотр видео позволяет наглядно рассмотреть тему практического занятия «Туристическое районирование Алтая», проникнуться гордостью за историю и красоту своей страны и создать мотивацию к реализации собственного творческого проекта.

«Проектное путешествие» может быть организовано в своем или соседнем городе, в деревне, на Жигулевских горах, за Волгой. Подробный видеорассказ о какой-либо экскурсии, посещении музея города, галереи, памятных мест также послужит интересным подспорьем в создании творческого проекта. Третий этап проекта «Российский туризм» включает аналитические данные в виде презентации.

Следует заметить, что технические возможности реализации видеопродуктов не учитываются при оценивании творческих проектов — контент может быть снят на любой гаджет, главное, чтобы он был оригинально преподнесен и включал в себя полезные советы по организации путешествия. Оценивается режиссерское решение, художественность исполнения, правильность реализации маркетинга продукта на цифровой площадке.

Важно учитывать, что в данном случае в формировании одних и тех же компетенций (ПК-26, ПК-16) участвует несколько дисциплин («Рекреационная география», «Рекреационное ресурсоведение», «Курортология»), которые находятся на разных курсах подготовки, что позволяет предоставить достаточно времени для осмысления задания, переработки информации и подготовки творческих проектов. Междисциплинарный подход способствует формированию креативного синтетического мышления студентов, так как интеграция знаний на основе междисциплинарных связей дает возможность создать целостное видение проблемы или явления [20]. Таким образом, реализовывать творческий проект «Российский туризм» целесообразно обучающимся в рамках дисциплины «Рекреационная география» на 3-м курсе, в первом семестре, а отчитываться в рамках дисциплины «Курортология» на 4-м курсе, в первом семестре. Этот промежуток захватывает каникулы и дает достаточно времени для организации путешествия, сбора информации и монтирования видео.

Представленные проекты определяют поиск путей эффективного использования рекреационных ресурсов; позволяют студентам внести свой вклад в популяризацию внутреннего туризма и повысить цифровую культуру, уровень открытости новым технологиям.

С помощью проектного метода в совместной целенаправленной деятельности педагога и студента в цифровой среде формируется способность к постоянному самообучению, созданию собственного продукта, гибкому отношению к изменяющимся реалиям.

В процессе проведения исследования использовались следующие принципы цифровой педагогики, которые позволили эффективно организовать процесс реализации творческих проектов студентов:

1. Принцип персонализации (центральный принцип цифровой дидактики), предполагающий свободу выбора обучающегося в постановке образовательных целей, проектировании индивидуального учебного маршрута, определении уровня и темпа изучения необходимых элементов дисциплины, выбранных технологий, форм и методов обучения.

2. Принцип приоритета процесса учения: деятельность педагога рассматривается как организация процесса учения.

3. Принцип целесообразности: требует использования только тех цифровых технологий и средств обучения, которые необходимы для достижения поставленных целей образовательного процесса.

4. Принцип гибкости и адаптивности. В адаптивный цифровой образовательный процесс встроена система диагностики индивидуальных стилей и стратегий обучения и других психолого-педагогических особенностей, а также актуального психофизиологического состояния студентов; автоматически осуществляется конкретная настройка на каждого обучающегося (включая



стратегию, метод и темп предъявления учебных материалов; уровень и характер педагогической поддержки — индивидуальные рекомендации, количество повторений, уровень сложности задач).

5. Принцип успешности в обучении, требующий обеспечить полное усвоение прогнозируемых результатов профессионального образования для овладения требуемой квалификацией; наиболее важный этап в схеме «объяснение — закрепление — контроль» приходится на закрепление.

6. Принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии (принцип интерактивности): доминирование командных форм организации обучения, опирающихся на социальные механизмы — коммуникацию, кооперацию, конкуренцию, взаимообучение и взаимооценивание.

7. Принцип практикоориентированности: требует настройки целей, содержания, технологий, методов, форм и средств профессионального обучения на перспективные требования экономики, рынка труда, используемых и актуальных производственных технологий.

8. Принцип нарастания сложности: предполагает использование таких форм и методов обучения, которые позволяют осуществить переход:

- от простого к сложному и от сложного к простому;
- от общего к частному и от частного к общему; от образа к знаковой системе и от знаковой системы к образу;
- от индивидуального к командному и от командного к индивидуальному;
- от работы с внешней поддержкой к самостоятельному выполнению задач и от самостоятельного выполнения задач — к оказанию поддержки другим учащимся;
- от виртуальной имитации производственных объектов и процессов к реальным объектам процессам и обратно — к их умозрительным и цифровым моделям;
- от учебных заданий к производственным и от производственных заданий — к их рефлексивному осмыслению в учебной деятельности [21].

9. Принцип избыточности образовательной среды: требует обеспечения избыточной ресурсной возможности для построения студентами индивидуального образовательного маршрута, выбора элементов содержания и уровня их освоения.

10. Принцип полимодальности (мультимедийности): требует задействования в учебном процессе не только зрительного (визуального) и слухового (аудиального), но и моторного (кинестетического) канала восприятия.

11. Принцип включенного оценивания: требует трансформации контролирующего (констатирующего) оценивания в непрерывную, персонализированную диагностикоформирующую оценку учебной успешности, осуществляемую непосредственно в процессе выполнения учебных заданий.

На наш взгляд, не менее важными условиями формирования цифровой «экосистемы» является общедоступность информации, ее свободное производство и преобразование; массовый, не ограниченный профессиональными источниками информационный поток.

## Обсуждение и заключение

В ходе реализации творческих проектов были получены положительные результаты, достигнуты поставленные задачи исследования. При соблюдении предложенных условий образовательного процесса реализуется формирование наиболее востребованных навыков сотрудника на рынке труда, среди которых: цифровая культура; потребность к постоянному самообучению; способность к переработке информации, организации деятельности и принятию решений в условиях постоянных изменений; гибкость и стрессоустойчивость к переменам; стремление реализовать и презентовать собственный творческий продукт, способный выдержать конкуренцию на цифровых платформах. В основе этого процесса — движение от стандартного мышления к креативному, от репродуктивного воспроизводства знаний — к продуктивному, от реферативно-исполнительского сознания — к творческому [22].

Среди глобальных трендов образовательных технологий (обучение по запросу, обучение через опыт, персонализированное обучение, смешанное обучение, социальное обучение), на наш взгляд, наиболее продуктивным является смешанное обучение [23]. Комбинация двух типов учебных средств — аудиторной (преподаватель и группа взаимодействуют в режиме реального времени) и виртуальной (взаимодействие происходит при помощи цифровых платформ и инструментов онлайн-общения) — демонстрирует преимущества: применение актуальных технологий, которые уже задействуются студентами в других сферах жизни; определенный темп и ответственность обучающихся за процесс выполнения задач; дополнительная мотивация за счет неограниченного спектра технических решений; гибкость планирования занятий в аудитории; отслеживание учебного прогресса студентов без потери времени на проверку каждой задачи; междисциплинарный подход, который дает возможность отслеживания успеваемости обучающегося в рамках не только определенной дисциплины, но и всего учебного курса.

Творчество возможно реализовывать в процессе преподавания и изучения любой дисциплины, а развитие цифровой культуры обучающихся должно стимулироваться всей системой образования в целом. Задача вузов на современном этапе — раскрывать творческий потенциал студентов, создавать условия для дальнейшего развития и совершенствования, повышать цифровую культуру.

Кроме того, современная профессиональная среда требует способности синтеза междисциплинарных знаний и цифровой культуры. В связи с этим традиционное образование становится неполным; необходим новый формат специалиста, владеющего цифровой грамотностью и обладающего гибким и креативным мышлением.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании» от 26.07.2019 № 232-ФЗ. Ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», п. 3 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44547> (дата обращения: 20.06.2021).



2. Цифровая трансформация в России – 2020. Обзор и рецепты успеха, отчет KMDA в 2020 году [Электронный ресурс]. – URL: [https://komanda-a.pro/projects/dtr\\_2020](https://komanda-a.pro/projects/dtr_2020) (дата обращения: 14.04.2021).
3. Csikszentmihalyi, 2013, Creativity: The Psychology of Discovery and Invention, Harperperennial, New York, NY.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 декабря 2017 г. № 1179 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71751348/> (дата обращения: 15.04.2021).
5. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Перо, 2019. – 98 с.
6. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. – 2010. – No. 1. – С. 81–87.
7. Булдаков С.К. Содержание образования как дискурс философско-педагогических идей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – С. 7– 11.
8. Вершовский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 32–36.
9. Галицких Е.О. Профессиональная подготовка педагога-словесника: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху // Педагогический имидж. – 2019. – Т. 13. – № 2 (43). – С. 213–226.
10. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
11. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005.
12. Игнатова В.В., Красноперова Н.А., Сапрыгина С.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / СибГУ им. М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2018. – 98 с.
13. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – М.: Academia, 2004. – 301 с.
14. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
15. Переломова Н.А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК: монография. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001. – 176 с.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2015. – 222 с.
17. Kerr C. Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century. Albany: State University of New York Press, 1994. 248 p.
18. Инновации в современной системе образования: подходы и решения: колл. монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 494 с.
19. Ставцева И.В., Колегова И.А. Innovative technology in blended learning: general english course design and its implementation for university students // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2020. – Т. 12. – № 2. – С. 51–61.

20. Чиркунова Е.К. Междисциплинарный подход – новое качество высшего образования // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе: материалы международной научно-методической конференции (НОТВ-2017). – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – С. 525–529.
21. Курина В.А., Проценко Е.Г. Формирование творческого потенциала студентов вуза культуры // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 4 (40). – С. 119–129.
22. Harris R. Creative Thinking Techniques. <http://www.virtualsalt.com/crebook2.htm> (accessed March 21, 2021).
23. Barnes S.-A., Bimrose J., Alan Brown A., Kettunen J., Vuorinen R. Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report. Luxembourg: European Commission. 2020.

## REFERENCES

1. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii» ot 26.07.2019 № 232-F3. St. 16 «Realizatsiya obrazovatel'nykh programm s primeneniym elektronnoy obucheniya i distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy», p. 3 [Federal Law «On Education» Article 16 «Implementation of educational programs using e-learning and distance learning technologies» Clause 3 of 26.07.2019 No. 232-F3]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44547> (accessed June 20, 2021).
2. Tsifrovaya transformatsiya v Rossii – 2020. Obzor i retsepty uspekha, otchet KMDA v 2020 godu [Digital transformation in Russia – 2020. Overview and recipes for success, KMDA report in 2020]. [https://komanda-a.pro/projects/dtr\\_2020](https://komanda-a.pro/projects/dtr_2020) (accessed April 14, 2021).
3. Csikszentmihalyi, 2013, Creativity: The Psychology of Discovery and Invention, Harperperennial, New York, NY.
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 dekabrya 2017 g. № 1179 «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 51.03.03 Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost'» [Federal State Educational Standard of HE: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 6, 2017 No. 1179 «On the approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of preparation 51.03.03 Socio-cultural activities»]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71751348/> (accessed April 15, 2021).
5. Didakticheskaya kontseptsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Esenina, A.M. Kondakov, I.S. Sergeev; pod nauch. red. V.I. Blinova [Didactic concept of digital vocational education and training / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Esenin, A.M. Kondakov, I.S. Sergeev; scientific ed. by V.I. Blinova]. Moscow: Pero Publ., 2019. 98 p.
6. Adolf V.A., Ilyina N.F. Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: problemy stanovleniya [Innovative activity in education: problems of formation]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2010. No. 1. Pp. 81–87.
7. Buldakov S.K. Soderzhaniye obrazovaniya kak diskurs filosofsko-pedagogicheskikh idey [The content of education as a discourse of philosophical and pedagogical ideas]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2016. Vol. 22. Pp. 7–11.
8. Vershlovskiy S.G. Vzroslyy kak sub'yekt obrazovaniya [An adult as a subject of education]. *Pedagogika*. 2003. No. 8. Pp. 32–36.
9. Galitskikh E.O. Professional'naya podgotovka pedagoga-slovesnika: poisk rezervov razvitiya v novuyu tsifrovuyu epokhu [Pedagogicheskiy imidzh Professional training of a teacher-language teacher: search for development reserves in a new digital era]. *Pedagogicheskiy imidzh*. 2019. Vol. 13. No. 2 (43). Pp. 213–226.

10. *Elkanov S.B.* Osnovy professional'nogo samovospitaniya budushchego uchitelya [Fundamentals of professional self-education of the future teacher]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1989. 189 p.
11. *Zeer E.F., Pavlova A.M., Symaniuk E.E.* Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod [Modernization of vocational education: a competence-based approach]. Moscow, 2005.
12. *Ignatova V.V., Krasnoperova N.A., Saprygina S.A.* Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly: ucheb. posobiye / SibGU im. M.F. Reshetneva [Pedagogy and psychology of higher education: textbook. allowance / Siberian State University named after M.F. Reshetnev]. Krasnoyarsk, 2018. 98 p.
13. *Klimov E.A.* Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb. posobiye [Psychology of professional self-determination: textbook]. Moscow: Academia Publ., 2004. 301 p.
14. *Mitina L.M.* Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of teacher's professional development]. Moscow, 1998. 200 p.
15. *Perelomova N.A.* Aktualizatsiya lichnostno-professional'nogo rosta uchitelya v postvuzovskom obrazovanii pri IPPK: monografiya [Actualization of personal and professional growth of a teacher in postgraduate education at IPPK: monograph]. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University Publ., 2001. 176 p.
16. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze: Ucheb. posobiye [Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis. Textbook]. Moscow: Pravoslavnyy Svyato-Tikhonovskiy gumanitarnyy universitet, 2015. 222 p.
17. *Kerr C.* Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century. Albany: State University of New York Press, 1994. 248 p.
18. Innovatsii v sovremennoy sisteme obrazovaniya: podkhody i resheniya: koll. monografiya / otv. red. A.Yu. Nagornova [Innovations in the modern education system: approaches and solutions: collective monograph / editor-in-chief A.Yu. Nagornova]. Ulyanovsk: Zebra Publ., 2016. 494 p.
19. *Stavtseva I.V., Kolegova I.A.* Innovative technology in blended learning: general english course design and its implementation for university students. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki.* 2020. Vol. 12. No. 2. Pp. 51–61.
20. *Chirkunova E.K.* Mezhdistsiplinarnyy podkhod – novoye kachestvo vysshego obrazovaniya [Interdisciplinary approach – a new quality of higher education]. *EDCRUNCH Ural: novyye obrazovatel'nyye tekhnologii v vuze: materialy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii (NOTV-2017).* Ekaterinburg: UrFU, 2017. Pp. 525–529.
21. *Kurina V.A., Protsenko E.G.* Formirovaniye tvorcheskogo potentsiala studentov vuza kul'tury [Formation of the creative potential of students of the university of culture]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki.* 2018. No. 4 (40). Pp. 119–129.
22. *Harris R.* Creative Thinking Techniques. <http://www.virtualsalt.com/crebook2.htm> (accessed March 21, 2021).
23. *Barnes S.-A., Bimrose J., Alan Brown A., Kettunen J., Vuorinen R.* Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report. Luxembourg: European Commission. 2020.

*Информация об авторе*

---

**Елена Геннадьевна Проценко**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика и управление социально-культурной деятельностью». Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация. **E-mail:** kardamne@mail.ru

*Information about the author*

---

**Elena G. Protsenko**, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Economics and Management of Social and Cultural Activities Department. Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation. **E-mail:** kardamne@mail.ru

## НАВЫКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© *И.Л. Смагина*

Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация

Поступила в редакцию 03.06.2021

В окончательном варианте 29.07.2021

■ Для цитирования: Смагин И.Л. Навыки непрерывного образования как основа индивидуального стиля учения студентов вуза // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.2>

В современной ситуации развития общества у каждого человека должны быть сформированы навыки непрерывного образования, так называемые *life-long learning skills*, позволяющие ему быть гибким, автономным, умеющим адаптироваться к различным сценариям сегодняшней нестабильной действительности. Эти навыки можно отнести к категории мягких навыков, развитие которых позволит студентам эффективно выстраивать процесс своего обучения в вузе, а также будет способствовать формированию индивидуального стиля учения. Сформированные в вузе навыки непрерывного образования можно также рассматривать как навыки, направленные на перспективу последующего личностного и профессионального развития, — *perspective life-long learning skills*. Целью данного исследования является поиск механизмов развития у студентов вуза навыков непрерывного образования, способствующих оформлению индивидуального стиля учения. При помощи методов теоретического, структурно-содержательного и сравнительного анализа, а также синтеза идей удалось выяснить, что навыки непрерывного образования относятся к категории мягких методологических навыков, механизмом развития которых являются стратегии самостоятельного учения. Кроме того, рассмотрение взаимосвязи таких понятий, как «навыки непрерывного образования», «универсальные компетенции», «индивидуальный стиль учения», показало, что развитие мягких методологических навыков непрерывного образования является основой формирования индивидуального стиля учения студентов. В рамках исследования была разработана методика обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям самостоятельного учения на занятиях по иностранному языку при работе над аудированием. В качестве ожидаемых результатов применения данной методики предполагается, что освоив стратегии и техники самостоятельного учения, студенты смогут качественно обрабатывать учебный материал, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному овладению компетенциями, повышению мотивации к учению и становлению субъектной позиции студентов. В качестве перспективы дальнейшего исследования мы видим разработку и апробацию технологии обучения студентов навыкам непрерывного образования с подробным описанием этапов и методических рекомендаций для студентов и преподавателей.

**Ключевые слова:** навыки непрерывного образования, мягкие навыки, индивидуальный стиль учения, стратегии самостоятельного учения, универсальные компетенции.

**Благодарности:** *Выражаю благодарность редакторам, издателям и рецензентам журнала за проявленный интерес к данной статье, а также благодарю научного руководителя д. пед. наук, профессора ОмГПУ Юлию Борисовну Дроботенко за ценные советы и рекомендации при планировании исследования, которое выполнялось в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ.*

UDC 378.147

## LIFE-LONG LEARNING SKILLS AS A BASIS FOR INDIVIDUAL LEARNING STYLE OF UNIVERSITY STUDENTS

© I.L. Smagina

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

Original article submitted 03.06.2021

Revision submitted 29.07.2021

■ For citation: Smagina I.L. Life-long learning skills as a basis for individual learning style of university students. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):19-32. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.2>

In a current situation of society development, each person should have life-long learning skills, which allow him to be flexible, autonomous, able to adapt to different scenarios of today's unstable reality. These skills can be referred to the category of soft skills, the development of which give the students the opportunity to organize their learning process effectively, and it will also help in forming students' individual learning style. Life-long learning skills formed at the university can also be considered as skills oriented to the prospect of further personal and professional development "perspective life-long learning skills". Thus, the purpose of this study is to find mechanisms of the development of students' life-long learning skills that also help in forming their individual learning style. Using the methods of theoretical, structural-content and comparative analysis, as well as the synthesis of ideas, it was possible to find out that life-long learning skills belong to the category of soft methodological skills, the development mechanism of which is the strategies of independent learning. Moreover, studying the relationship between such concepts as "life-long learning skills", "universal competencies", "individual learning style" showed that the development of soft methodological skills of life-long education is the basis for the formation of students' individual learning style. As part of the study, it was developed a methodology for teaching students cognitive and metacognitive strategies for independent learning in a foreign language class while working on listening. As the expected results of the application of this methodology, it is assumed that having mastered the strategies and techniques of independent learning, students will be able to deal with the learning material better, which in turn will help to master the competences more successfully, to increase learning motivation and to form students' subjective position. As a prospect for further research, we see the development and testing of technology for teaching students the skills of life-long education, with a detailed description of the stages and guidelines for students and teachers.

**Keywords:** life-long learning skills, soft skills, individual learning style, independent learning strategies, universal competencies.

**Acknowledgements:** *I would like to express my gratitude to the editors, publishers and reviewers for their interest towards this paper, and also to my research advisor for valuable advice and recommendations in planning the study, which was carried with the support of OSPU Science Development Foundation.*

### Введение

В современной ситуации развития общества у каждого человека должны быть сформированы умения учиться в течение всей жизни, так называемые life-long learning skills, позволяющие ему быть гибким, автономным, умеющим адаптироваться к различным сценариям сегодняшней нестабильной действительности. Эти навыки можно отнести к категории мягких навыков — soft



skills, которые развивают личностные качества, эффективность мышления, а также способствуют оформлению индивидуального стиля учения и последующей профессиональной деятельности.

То есть сегодня перед системой высшего образования ставится задача подготовить не просто высококвалифицированных специалистов в какой-то определенной сфере, владеющих узкопрофессиональными навыками, а специалистов, умеющих работать с разного рода информацией, способных решать нестандартные задачи, то есть обладающих мягкими навыками.

Стоит отметить, что модернизация отечественного высшего образования уже запустила механизмы, коренным образом изменившие учебный процесс в вузе, основными принципами которого стали индивидуализация, персонализация и студентоцентрированность. Эти принципы подразумевают создание таких условий, при которых будут развиваться индивидуальные качества личности обучающихся и они станут активными субъектами образовательного процесса, умеющими эффективно планировать и регулировать процесс своего учения, то есть будут владеть навыками самоорганизации и непрерывного образования.

Кроме того, основной идеей компетентностной модели образования является незавершенность полученного образования, постоянное самосовершенствование, развитие уже имеющихся компетенций и освоение новых. Поэтому так важно сформировать у студентов навыки самообразования, которые сегодня часто называют мягкими навыками, или навыками XXI века. Сформированность этих навыков позволит студентам эффективно выстраивать процесс своего учения в вузе, будет способствовать развитию индивидуального стиля учения и последующей профессиональной деятельности. Более того, сформированные в вузе навыки непрерывного образования можно рассматривать как навыки, направленные на перспективу последующего личностного и профессионального развития, — *perspective life-long learning skills*.

Сегодня и профессиональным сообществом вузов, и общественностью осознается необходимость формирования мягких навыков, в том числе и навыков непрерывного образования. Об этом свидетельствуют многочисленные отечественные и зарубежные публикации, посвященные данной проблематике. Вопросы, связанные с формированием мягких навыков, обсуждаются в ходе различных форумов, вебинаров, конференций. В частности, многие зарубежные исследователи связывают академическую успешность студентов с их владением навыками самообразования, с умением учиться (Р. Лави, М. Тал, Е.Дж. Дори, П.Б. Бэдкок, П.И. Паттисон, К.Л. Харрис) [1, 2]. Отечественные ученые пытаются соотнести мягкие навыки с универсальными компетенциями, обозначенными в федеральных образовательных стандартах высшего образования 3++ (М.М. Малова, Ю.А. Карпушина, О.Ю. Иванова) [3, 4]. Вместе с тем большинство исследователей подчеркивают отсутствие конкретных методик и технологий, направленных на формирование мягких навыков.

Поэтому целью нашего исследования мы обозначили поиск механизмов развития у студентов вуза навыков непрерывного образования, способствующих оформлению индивидуального стиля учения. Мы ставим перед собой следующие задачи: 1) на теоретическом уровне — выявить взаимосвязь между овладением навыками непрерывного образования и формированием



индивидуального стиля учения; 2) на практическом уровне — предложить методику развития навыков непрерывного образования, способствующих оформлению индивидуального стиля учения.

## 1. Обзор литературы

Индивидуализированный и компетентностно-ориентированный образовательный процесс современного вуза подразумевает необходимость раскрытия личностного потенциала каждого студента для того, чтобы происходило качественное освоение и присвоение компетенций, чтобы у студентов развивались такие качества личности, как самостоятельность, рефлексивность, гибкость, креативность. Развитие этих качеств будет способствовать оформлению индивидуального стиля учения, необходимость формирования которого подчеркивается как в зарубежной, так и в отечественной психолого-педагогической литературе.

Проблемой стиля учения с середины 60-х годов прошлого века активно занимаются представители пермской психологической научной школы. Они определяют стиль учения как «целостное системное образование, многоуровневое и многокомпонентное, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности» [5, с. 156]. Эмпирические исследования пермских ученых направлены в основном на изучение процессуальной и результативной стороны стиля учения студентов, системы его внутренних условий, а также отражение субъектом особенностей и требований деятельности. В частности, в ходе изучения процессуальной стороны стиля учения исследовались особенности ориентировочных, исполнительных действий, их детальность; создание субъектом удобных условий своей деятельности, предпочтения деятельности и др. В качестве характеристик результативной стороны стиля использовались показатели успеваемости студентов и их академической успешности.

С.Ю. Жданова в своем исследовании подчеркивает, что «развитие индивидуального стиля учения происходит при активизации внутренних механизмов саморегуляции студентов и их активности по отношению к использованию своих возможностей» [6].

В качестве перспективных направлений ученые-психологи пермской школы видят исследование структуры индивидуального стиля и механизмов его формирования.

Изучением стилевой проблематики на протяжении многих лет занимается М.А. Холодная, профессор института психологии РАН и зав. лабораторией психологии способностей им. В.Н. Дружинина. Она определяет индивидуальный стиль учения как «учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной учебной ситуации» [7]. Автор подчеркивает, что индивидуальный стиль учения формируется под влиянием присущих обучаемому персональным познавательных стилей (стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру). При этом большое влияние на формирование данного личностного образования, по мнению ученого, оказывают также и образовательные технологии, характер учебных ситуаций, учебная мотивация обучающегося, методы обучения, позиция преподавателя.

В.В. Тертычная, изучая сущность понятия индивидуального стиля учения, выделяет его внешнюю и внутреннюю структуру. Внешняя структура охватывает приемы, способы, средства деятельности (стратегии учения), а внутренняя представляет собой комплекс когнитивно-личностных характеристик: индивидуальные, психофизиологические, мотивационные, поведенческие составляющие личности, а также особенности мыслительной деятельности [8, с. 103].

Таким образом, можно сделать вывод, что основное внимание представителей психологических научных школ при изучении индивидуального стиля учения направлено на исследование его внутренней, когнитивной структуры, на взаимосвязь психических свойств личности с различными сторонами стиля деятельности. Эти взаимосвязи проецируются на результативность, академическую успешность обучающихся, гибкость интеллектуального поведения. Несмотря на это, многие психологи подчеркивают значимость создания в образовательном процессе внешних, резонансных, стимулирующих воздействий, оказывающих влияние на внутренние психологические, интеллектуальные, поведенческие, когнитивные и метакогнитивные резервы личности, которые способствуют изменению и обогащению спонтанных, неорганизованных структур персональных познавательных стилей учения студентов.

Интерес к формированию и развитию индивидуального стиля учения прослеживается и в педагогической литературе последних лет. Большинство исследователей связывают необходимость его формирования с «глубокой индивидуализацией образовательного процесса, суть которого состоит в становлении самостоятельной активной позиции студента в обучении и развитии» [9, с. 69], с созданием «условий для проявления способностей, склонностей и интересов обучающихся» [10, с. 2].

К.Д. Дятлова, И.А. Колпаков рассматривают формирование ИСУ как одно из необходимых условий комплексного сопровождения индивидуальной самостоятельной работы студентов младших курсов вуза [11, с. 14].

Е.Г. Якушева связывает формирование индивидуального стиля учения с обучением студентов стратегиям автономности. По ее мнению, такой подход в обучении способствует приобретению навыков и умений для осуществления самообразования и самосовершенствования в течение всей жизни [12, с. 70].

Зарубежные исследователи рассматривают формирование индивидуального стиля учения как неотъемлемую составляющую концепции непрерывного образования [13]. По мнению Л.А. Дантас и А. Кунха, необходимость обучения на протяжении всей жизни повлияла на возросший интерес к механизмам, лежащим в основе процесса учения, со стороны ученых из различных областей знаний: психологии, педагогики, нейробиологии [14]. Как следствие, в некоторых американских вузах, а также на образовательной платформе Coursera слушателям предлагаются курсы, направленные на обучение навыкам непрерывного образования, например Thinking skills, Learning how to learn и др.

С. Джалиль и А.М. Томас связывают развитие у обучающихся таких мягких навыков, как критическое и творческое мышление, с осознанием и обогащением собственного индивидуального стиля учения [15].

Е. Батачаря, А.Б. Сарип также подчеркивают, что современное общество ожидает от сегодняшних студентов, которых авторы называют драгоценным

человеческим капиталом будущего, владения такими мягкими навыками, как критическое, творческое и конструктивное мышление. Поэтому уже с самого начала обучения в вузе студентов нужно снабдить инструментами, помогающими раскрыть их личностный потенциал и оформить уникальный, индивидуальный стиль учения [16, с. 485].

Р. Байя и В. Шарма указывают на тот факт, что современному образовательному процессу не хватает конкретных методик формирования индивидуального стиля учения студентов, внедрение которых позволит адаптировать учебный процесс для студентов с разными способностями и возможностями [17, с. 842].

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволяет констатировать тот факт, что большинство исследователей актуализируют необходимость формирования индивидуального стиля учения студентов, связывая ее с индивидуализированной и компетентностно-ориентированной направленностью современного образования.

Некоторые ученые убеждены, что навыки непрерывного образования, входящие в систему мягких навыков, способствуют оформлению индивидуально-стиля учения студентов в вузе и служат своего рода предикторами дальнейшего самообразования и самосовершенствования, являются «подушкой безопасности» в последующей профессиональной деятельности.

Большинство авторов указывают на то, что несмотря на возросший интерес к развитию мягких навыков у студентов вузов имеется ряд проблем, требующих решения, — в частности, поиск механизмов развития мягких навыков, в том числе навыков непрерывного образования, а также разработка и внедрение конкретных методик и технологий по обучению студентов этим навыкам.

## 2. Материалы и методы

Для решения обозначенных во введении задач нами были использованы следующие теоретические методы:

- метод теоретического анализа, направленный на изучение различных подходов к сущности понятий «индивидуальный стиль учения», «мягкие навыки», «навыки непрерывного образования»;
- метод структурно-содержательного и сравнительного анализа для определения взаимосвязи данных понятий;
- метод синтеза идей, позволяющий разработать методику развития навыков непрерывного образования, которые способствуют формированию индивидуального стиля учения студентов.

## 3. Результаты исследования

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы позволили нам прийти к выводу, что навыки непрерывного образования *life-long learning skills* относятся к категории мягких навыков *soft skills*. Предложенная итальянским исследователем К. Суччи [18] классификация мягких навыков показывает, что навыки непрерывного образования (навыки управления информацией, аналитические навыки, исследовательские навыки, навыки эффективного мышления, навыки саморазвития) входят в группу методологических мягких навыков (табл. 1).

Таблица 1

## Таксономия мягких навыков

Личностные	Социальные	Методологические
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навыки ответственности</li> <li>• Следование профессиональной этике</li> <li>• Стрессоустойчивость</li> <li>• Самопонимание</li> <li>• Стабильность в жизни</li> <li>• Адаптивность к культуре</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коммуникативные (переговоры, умение договориться)</li> <li>• Ориентационные</li> <li>• Групповые, командные</li> <li>• Лидерские</li> <li>• Навыки разрешения и управления конфликтами</li> <li>• Сетевое администрирование</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навыки саморазвития</li> <li>• Навыки управления информацией</li> <li>• Исследовательские навыки</li> <li>• Навыки эффективного мышления</li> <li>• Аналитические навыки</li> <li>• Адаптивность к изменениям</li> </ul>

Методологические мягкие навыки являются наиболее трудно «прокачиваемыми», но одновременно и самыми востребованными, так как именно они обеспечивают успешность, высокую эффективность деятельности (учебной, профессиональной), в том числе в незнакомой, изменчивой среде. Они позволяют ориентироваться в мире информации, мыслить критически, учиться и переучиваться и достигать прорывного уровня профессионализма в любой деятельности.

Для нахождения механизма формирования методологических мягких навыков (навыков непрерывного образования) имеет смысл сопоставить их с универсальными компетенциями, которые формируются в российских вузах согласно ФГОС 3 ++. Некоторые исследователи отождествляют понятия *soft skills* и универсальные компетенции. Безусловно, у этих понятий много общего: им присущ универсализм, их применение не зависит от сферы и предмета деятельности, профессии, рабочего места. Эти личностные образования динамичны, они могут развиваться на протяжении всей жизни, а также в зависимости от ситуации и контекста. Хотя они и являются в какой-то степени универсальными, формирование мягких навыков и универсальных компетенций не может быть полностью алгоритмизированным, инструктивным. Они, скорее, выступают своего рода рамками, фреймами, наполняющимися личностными смыслами и требующими непрерывного поиска этих смыслов.

На наш взгляд, мягкие навыки входят в структуру универсальных компетенций, являясь ее методической составляющей. Другими словами, сформированность универсальных компетенций обеспечивается «мягкими навыками», которые способствуют целостному развитию личности в учебной и будущей профессиональной деятельности. Поэтому при формировании универсальных компетенций в образовательном процессе современного вуза необходимо развивать и методологические мягкие навыки. Овладение компетенциями происходит при взаимодействии студентов с учебной задачей, в ходе решения которой проявляется персональный познавательный стиль учения. Студенты, используя привычные для них способы и средства учения, пытаются решить предложенную задачу. Так как большинство заданий, направленных на формирование компетенций, носит проблемный, творческий характер, у некоторых обучающихся возникают трудности при их выполнении.

Выходом из этой ситуации видится целенаправленное, эксплицитное обучение студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям самостоятельного

учения, которые и будут являться механизмом развития навыков непрерывного образования (методологических мягких навыков), а также будут способствовать формированию индивидуального стиля учения студентов. Процесс освоения компетенций и одновременного развития методологических мягких навыков показан на рисунке 1.



**Рис. 1.** Механизм развития у студентов вуза навыков непрерывного образования, способствующих оформлению индивидуального стиля учения

Согласно схеме, представленной на рисунке, стратегии учения выступают «мостиком» между учебной задачей и овладением компетенцией, а значит, могут служить механизмом развития навыков непрерывного образования и обогащать внешний слой индивидуального стиля учения студентов, способствуя упорядочиванию его спонтанных, неорганизованных структур.

Решение второй задачи нашего исследования заключается в поиске способов развития навыков непрерывного образования (методологических мягких навыков). Так как механизмом развития этих навыков являются стратегии самостоятельного учения, необходимо снабдить студентов этими инструментами.

Процесс обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям может носить специально организованный характер, например в рамках нулевого модуля, предваряющего изучение дисциплины, а также формироваться непосредственно при изучении дисциплины, когда содержание учебного материала дополняется заданиями, направленными на обучение и применение студентами различных стратегий и входящих в них техник учения [19, с. 108].

Нами была разработана методика обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям самостоятельного учения на занятиях по иностранному языку при работе над аудированием. Суть данной методики отображена в табл. 2.

Таблица 2

Суть методики обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям самостоятельного учения на занятиях по иностранному языку при работе над аудированием

Этап аудирования	Этап обучения стратегиям	Примеры заданий	Применяемые стратегии и техники
1. Pre-listening	1. Знакомство со стратегиями и техниками 2. Применение и освоение стратегий и техник	1. Look at the picture and at the title of the interview (story) you will listen to. Guess the content of the interview (story).	Когнитивная стратегия <i>элаборации</i> (уточнение, разработка, совершенствование, переработка учебного содержания)
2. Listening	1. Знакомство со стратегиями и техниками 2. Применение и освоение стратегий и техник	1. Looking through the task, think what information you should pay attention to while listening the interview (story). 2. Try to imagine what is being said.	Когнитивная стратегия <i>элаборации</i> : детализация (продумать, какого рода информация потребуется, например цифры, время, имена собственные); мнемотехника (мысленно представить то, о чем говорится)
3. Post-listening	1. Знакомство со стратегиями и техниками 2. Применение и освоение стратегий и техник 3. Рефлексия и накопление стратегий и техник	1. Ask yourself questions concerning the content of the interview (story). Answer these questions. 2. Make a plan of the interview (story) and give a short summary of it. 3. Organize the information you've heard in the form of the table, mind map or cluster. 4. Ask yourself questions like these: Did I try to understand every single word? 5. Discuss these questions with your group mates: How did you prepare for listening? 6. Fill in the reflection form.	Когнитивная стратегия <i>элаборации</i> : – уточняющие вопросы самому себе по содержанию услышанного; – составление плана и краткий пересказ услышанного; – сравнение услышанного с собственным опытом. Когнитивная стратегия <i>организации</i> учебного материала: – фиксация услышанной информации в виде таблиц, схем, диаграмм, карт. Метакогнитивная стратегия <i>наблюдения</i> : – вопросы самому себе, связанные эффективностью использования стратегий и техник при аудировании; – метадискуссия. Метакогнитивная стратегия <i>оценки и регуляции</i> : – бланки оценки и рефлексии



В качестве ожидаемых результатов применения данной методики предполагается, что овладение стратегиями и техниками самостоятельного учения поможет студентам:

- снять трудности, возникающие при освоении учебного материала, что приведет к более качественной его обработке;
- овладеть методической составляющей учебной деятельности, в том числе умением самостоятельной ее организации, что, в свою очередь, позволит студентам успешно формировать индивидуальный набор компетенций;
- развить рефлексивные и метакогнитивные способности, которые будут способствовать повышению академической успешности;
- укрепить уверенность в собственных способностях и возможностях, что будет стимулировать повышение мотивации к учению и осознание значимости индивидуальных, личностных качеств;
- стать ответственными за процесс и результат своего учения, что приведет к становлению субъектной позиции в образовательном процессе.

## Обсуждение и заключение

Методы теоретического анализа и синтеза психолого-педагогической литературы позволили нам определить механизм развития навыков непрерывного образования, которые можно отнести к группе методологических мягких навыков. Этим механизмом являются стратегии самостоятельного учения, обучение которым возможно при освоении любой дисциплины, когда содержание учебного материала дополняется заданиями, направленными на овладение студентами когнитивными и метакогнитивными стратегиями самостоятельного учения и их применение.

Кроме того, рассмотрение взаимосвязи таких понятий, как «навыки непрерывного образования», «универсальные компетенции», «индивидуальный стиль учения», показывают, что развитие мягких методологических навыков непрерывного образования является основой формирования индивидуального стиля учения студентов, так как применение этих навыков в процессе решения учебных задач не только способствует более качественному освоению компетенций, но и обогащает внешний, деятельностный слой индивидуального стиля учения студентов.

Неорганизованные, спонтанные структуры этой стороны индивидуального стиля учения под влиянием внутренних личностных ресурсов, а также внешних воздействий образовательной среды по мере овладения студентами мягкими методологическими навыками непрерывного образования становятся упорядоченными. То есть у студентов появляется инструментарий, который позволяет им эффективно выстраивать свою индивидуальную траекторию успешного учения в вузе, а также работает на перспективу их дальнейшего личностного и профессионального развития — *perspective life learning skills*.

В рамках данного исследования мы предприняли попытку показать, какой может быть методика по обучению студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям самостоятельного учения на занятиях по иностранному языку при работе над таким аспектом языка, как аудирование.



В дальнейшем нами планируется разработка технологии обучения студентов навыкам непрерывного образования с подробным описанием этапов, с методическими рекомендациями для студентов и преподавателей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Lavi R., Tal M., Dori Y.J.* Perceptions of STEM alumni and students on developing 21<sup>st</sup> century skills. *Studies in Educational Evaluation*. September 2021. Vol. 70. <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S0191491X21000286> (accessed June 02, 2021).
2. *Badcock P.B.T., Pattison P.E., Harris K.L.* Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*. 2010. Vol. 60. Pp. 441–458. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9308-8> (accessed June 02, 2021).
3. *Малова М.М.* Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 4 (44). – С. 150–165.
4. *Карпушина Ю.А., Иванова О.Ю.* О проблеме формулирования универсальных компетенции ФГОС ВО (3++) (уровень бакалавриата) // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 2 (83). – С. 239–242.
5. Психология интегральной индивидуальности: пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шукин. – М.: Смысл, 2011. – 636 с.
6. *Жданова С.Ю.* Динамика индивидуального стиля учебной деятельности студентов в процессе профессионального обучения // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в профессиональном образовании: межвузовский сборник научных трудов. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. – С. 82–95.
7. *Холодная М.А.* Когнитивная психология. Когнитивные стили: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 309 с.
8. *Тертычная В.В.* Актуализация интеллектуально-личностных характеристик студентов-психологов как субъектов саморазвития в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Казань, 2012. – 206 с.
9. *Стрижакова Н.Е., Петьков В.А.* Стилевой подход в обучении студентов иностранному языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2017. – № 1 (193). – С. 68–73 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilevoy-podhod-v-obuchenii-studentov-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 02.06.2021).
10. *Ионина О.С.* Проявления индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента // Концепт. – 2015. – Спец. выпуск № 12. – С. 1–7 [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75186.htm> (дата обращения: 02.06.2021).
11. *Дятлова К.Д., Колпаков И.А.* Комплексное сопровождение индивидуальной самостоятельной работы студентов младших курсов биологического факультета классического университета // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1. – С. 1–18.
12. *Якушева Е.Г.* Технология формирования стратегий автономной учебной деятельности по освоению лексики немецкого языка у студентов неязыковых специальностей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (135). – С. 69–74.

13. *Rasheed F.M., Jurdi N.A.* Bridging the Soft-skills Deficit Gap among Secondary Students in the UAE. *Journal of Law, Policy and Globalization*. 2019. Vol. 89. Pp. 38–43.
14. *Dantas L.A., Cunha A.* An integrative debate on learning styles and the learning process. *Social Sciences and Humanities*. 2020. Vol. 2. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291120300061> (accessed June 02, 2021).
15. *Jaleel S., Thomas A.M.* Learning Styles – Theories and Implications for Teaching Learning. *Horizon Research Publishing*. 2019. 76 p. <https://www.hrpub.org/download/book16-978-1-943484-20-1.pdf> (accessed June 02, 2021).
16. *Bhattacharyya E., Sarip A.B.M.* Learning Style and Its Impact in Higher Education and Human Capital Needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 123. Pp. 485–494.
17. *Bajaja R., Sharmab V.* Smart Education with artificial intelligence based determination of learning styles. *Procedia – Computer Science*. 2018. Vol. 132. Pp. 834–842.
18. *Succi Ch.* Soft Skills for the Next Generation: toward a comparison between Employers and Graduate Students' Perceptions. *Sociologia Del Lavoro*. 2015. Vol. 137. Pp. 244–256.
19. *Смагина И.Л.* Формирование индивидуального стиля учения студентов современного вуза // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2019. – № 4. – С. 101–110.

## REFERENCES

1. *Lavi R., Tal M., Dori Y.J.* Perceptions of STEM alumni and students on developing 21<sup>st</sup> century skills. *Studies in Educational Evaluation*. September 2021. Vol. 70. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X21000286> (accessed June 02, 2021).
2. *Badcock P.B.T., Pattison P.E., Harris K.L.* Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*. 2010. Vol. 60. Pp. 441–458. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9308-8> (accessed June 02, 2021).
3. *Malova M.M.* Rol' «myagkih» navykov v sovremennoj professional'noj deyatel'nosti [The meaning of soft skills in the modern professional career]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2019. Vol. 44. No 4. 150–165 pp.
4. *Karpushina Yu.A., Ivanova O.Yu.* O probleme formulirovaniya universal'nyh kompetencii FGOS VO (3++) (uroven' bakalavriata) [About the problem of formulating universal competence of the Federal State Educational Standard of Higher Education (3 ++)(bachelor's level)]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. Vol. 83. No. 2. 239–242 pp.
5. *Psihologiya integral'noj individual'nosti: permskaya shkola / sost. B.A. Vyatkin, L.Ya. Dorfman, M.R. Shchukin* [Integral personality psychology: Perm school]. Moscow: Smysl Publ., 2011. 636 p.
6. *Zhdanova S.Yu.* Dinamika individual'nogo stilya uchebnoj deyatel'nosti studentov v processe professional'nogo obucheniya [Dynamics of the students' individual learning style in the process of vocational training]. *Integral'naya individual'nost' cheloveka i ee razvitie v professional'nom obrazovanii: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Ekaterinburg: Ural. gos. prof.-ped. un-t, 2000. Pp. 82–95.
7. *Holodnaya M.A.* Kognitivnaya psihologiya. Kognitivnye stili: ucheb. posobie [Cognitive Psychology. Cognitive Styles: a study guide]. Moscow: Yurayt, 2019. 309 p.

8. *Tertychnaya V.V.* Aktualizaciya intellektual'no-lichnostnyh karakteristik studentov-psihologov kak sub»ektov samorazvitiya v processe vuzovskoj podgotovki: dis. ... kand. psihol. nauk [Actualization of the intellectual and personal characteristics of psychology students as subjects of self-development in the process of university training; thesis cand. of ps. sci.]. Kazan', 2012. 206 p.
9. *Strizhakova N.E., Pet'kov V.A.* Stilevoj podhod v obuchenii studentov inostrannomu yazyku [Stylish approach to teaching students a foreign language]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya*. 2017. No. 1 (193). Pp. 68–73. <https://cyberleninka.ru/article/n/stilevoy-podhod-v-obuchenii-studentov-inostrannomu-yazyku> (accessed June 2, 2021).
10. *Ionina O.S.* Proyavleniya individual'nogo stilya uchebno-professional'noj deyatel'nosti studenta [Externalizations of the individual style of the student's educational and professional activities]. *Koncept*. 2015. Spec. vypusk. No. 12. Pp. 1–7. <http://e-koncept.ru/2015/75186.htm> (accessed June 2, 2021).
11. *Dyatlova K.D., Kolpakov I.A.* Kompleksnoe soprovozhdenie individual'noj samostoyatel'noj raboty studentov mladshih kursov biologicheskogo fakul'teta klassicheskogo universiteta [Complex support of individual independent work of junior students at the Faculty of Biology in a classical university]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017. No. 1. Pp. 1–18.
12. *Yakusheva E.G.* Tekhnologiya formirovaniya strategij avtonomnoj uchebnoj deyatel'nosti po osvoeniyu leksiki nemeckogo yazyka u studentov neyazykovykh special'nostej [Technology of forming strategies for autonomous learning activities in the development of German vocabulary among students of non-linguistic specialties]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. No. 2 (135). Pp. 69–74.
13. *Rasheed F.M., Jurdi N.A.* Bridging the Soft-skills Deficit Gap among Secondary Students in the UAE. *Journal of Law, Policy and Globalization*. 2019. Vol. 89. Pp. 38–43.
14. *Dantas L.A., Cunha A.* An integrative debate on learning styles and the learning process. *Social Sciences and Humanities*. 2020. Vol. 2. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291120300061> (accessed June 02, 2021).
15. *Jaleel S., Thomas A.M.* Learning Styles – Theories and Implications for Teaching Learning. *Horizon Research Publishing*. 2019. 76 p. <https://www.hrpub.org/download/book16-978-1-943484-20-1.pdf> (accessed June 02, 2021).
16. *Bhattacharyya E., Sarip A.B.M.* Learning Style and Its Impact in Higher Education and Human Capital Needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 123. Pp. 485–494.
17. *Bajaja R., Sharmab V.* Smart Education with artificial intelligence based determination of learning styles. *Procedia – Computer Science*. 2018. Vol. 132. Pp. 834–842.
18. *Succi Ch.* Soft Skills for the Next Generation: toward a comparison between Employers and Graduate Students' Perceptions. *Sociologia Del Lavoro*. 2015. Vol. 137. Pp. 244–256.
19. *Smagina I.L.* Formirovanie individual'nogo stilya ucheniya studentov sovremennogo vuza [Formation of students' individual learning style in a modern unuversity]. *Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU*. 2019. No. 4. Pp. 101–110.

*Информация об авторе*

---

**Ирина Леонидовна Смагина**, аспирант кафедры «Педагогика», старший преподаватель межфакультетской кафедры «Иностранные языки». Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация. **E-mail:** Smagina-IL@mail.ru

*Information about the author*

---

**Irina L. Smagina**, Postgraduate Student of Pedagogy Department, Senior Lecturer of Foreign Languages Department. Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation. **E-mail:** Smagina-IL@mail.ru

## МЕТОД ВВЕДЕНИЯ ТРУДНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© *Е.А. Юхмина, Д.В. Шлыкова*

Челябинский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация

Поступила в редакцию 23.06.2021

В окончательном варианте 30.07.2021

■ Для цитирования: Юхмина Е.А., Шлыкова Д.В. Метод введения трудных профессиональных ситуаций для развития иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 33–46. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.3>

В статье рассматривается актуальная педагогическая проблема в сфере преподавания иностранного языка — развитие коммуникативной компетенции обучающихся. **Цель исследования** — разработать кейсы на иностранном языке для решения трудных профессиональных ситуаций, выполнение которых будет способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции. В исследовании применяются следующие методы: анализ современной научной и методической литературы по проблеме исследования; тестирование; наблюдение за эффективностью работы обучающихся при использовании разработанного комплекса коммуникативных кейсов; статистическая обработка данных. Разработаны и апробированы четыре кейса, объединенные темой «Трудные профессиональные ситуации». Содержание каждого кейса отражает развитие как продуктивных, так и рецептивных видов речевой деятельности. Апробация осуществлялась на базе Челябинского государственного университета в рамках дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика» направленности «Информационно-управленческие технологии» и проводилась для обучающихся первого курса. Один из кейсов представлен в данной статье в качестве иллюстративного материала. Особое внимание уделено изучению влияния трудных ситуаций на поведение человека и его ответную реакцию. Статья содержит описание этапов работы над кейсом, критерии наполненности кейсов, анализ формируемых умений и навыков, а также рекомендации по работе с кейсами. Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый потенциал применения кейсов может быть использован в педагогической деятельности для совершенствования процесса обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, трудная профессиональная ситуация, кейс-метод, обучение иностранному языку.

**Благодарности:** авторы выражают благодарность всему коллективу кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета за помощь в апробации разработанных кейсов, а также рецензентам статьи.

UDC 37.013

## METHOD OF INTRODUCING DIFFICULT PROFESSIONAL SITUATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

© E.A. Yukhmina, D.V. Shlykova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation

Original article submitted 23.06.2021

Revision submitted 30.07.2021

■ For citation: Yukhmina E.A., Shlykova D.V. Method of introducing difficult professional situations for the development of foreign language communicative competence. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):33-46. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.3>

The paper considers an important pedagogical problem in the sphere of foreign language teaching, i.e. increasing the level of students' communicative competence. Case study is a tool for solving this task. The research aim is to develop a set of communicative cases in English for solving difficult professional situations, the implementation of which will contribute to the development of students' communicative competence. The following methods are used in the research: analysis of modern scientific and methodological literature on the problem of research; testing; monitoring the effectiveness of students' work when using the developed set of communicative cases; statistical data processing. There were elaborated and tested four cases. The unifying topic of them is «Difficult professional situations». The choice of the topic can be explained by a stimulating effect of difficult situations in a person's life. The content of each case embraces both productive and receptive skills. The approbation took place at Chelyabinsk State University within the framework of the discipline «Foreign language» (Applied Mathematics and Informatics group of specialties, the profile of Information and Management Technologies). The testees are the first-year students. One of the cases is presented here as a sample. A particular attention is paid to the study of the influence of difficult situations on human behavior. The paper contains a description of the stages of work on a case, criteria for the materials of cases, an analysis of the skills and abilities being formed, as well as recommendations for working with them. The practical significance of the study lies in the fact that the results of the research can make foreign language teaching more effective.

**Keywords:** communicative competence, difficult professional situation, case-study method, foreign language teaching.

**Acknowledgements:** *The authors express their gratitude to the anonymous editors and reviewers of the paper, as well as to the colleagues working at the Business Foreign Language Department of Chelyabinsk State University for their assistance in testing the cases.*

### Введение

Совершенствованию навыков продуктивной и рецептивной деятельности в процессе обучения иностранному языку посвящено большое количество научных трудов и методических разработок. Основополагающую роль при этом играет развитие коммуникативной компетенции, поскольку она воплощает другие виды компетенций (языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную) [1]. В настоящем исследовании мы опираемся на метод введения *трудных профессиональных ситуаций* при обучении иностранному языку обучающихся неязыковых направлений подготовки вуза.



Цель исследования — разработать комплекс кейсов для решения трудных профессиональных ситуаций, выполнение которых будет способствовать развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Для достижения цели поставлены задачи:

- рассмотреть ключевые понятия (коммуникативная компетенция, трудная жизненная ситуация, трудная профессиональная ситуация);
- изучить влияние трудных профессиональных ситуаций на поведение человека;
- выявить особенности современных коммуникативных упражнений, проанализировать их недостатки;
- разработать комплекс коммуникативных кейсов.

Актуальность исследования определяется: во-первых, необходимостью использования инновационных методов и технологий в процессе обучения иностранному языку; во-вторых, необходимостью разработки новых нестандартных ситуативных кейсов, позволяющих решать современные педагогические задачи; в-третьих, условным характером уже существующих упражнений и необходимостью поиска новых решений для развития иноязычной коммуникативной компетенции *как способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)* (УК-4).

## 1. Обзор литературы

Теоретической базой для настоящего исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых по следующим направлениям:

- теория коммуникативной компетенции: И.Л. Бим [1], И.А. Зимняя [2], В.В. Сафонова [3];
- психология поведения людей в экстремальных ситуациях: Н.Г. Осухова [4], М.А. Одинцова [5], Е.В. Рягузова [6], Я.Г. Тихонова [7], М.Б. Овчинникова [8] и др.;
- методика обучения иностранным языкам: И.Я. Лернер [9], Н.Д. Гальскова [10], Т.И. Жаркова [11], Л. Ренард [12] и др.;
- кейс-метод: Й. Баста [13], Т.С. Гуринович [14], Н. Никулина [15], Е. Цалики [16].

Резюмируя содержание проанализированных работ по коммуникативной компетенции, можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция предполагает не только *знание*, но и *способность*, а также *психологическую готовность* его применять в определенных ситуациях. Инструментом развития коммуникативной компетенции *в различных видах речевой деятельности* являются коммуникативные упражнения. Для совершенствования качества коммуникативных упражнений необходимо их проанализировать и выявить существующие недостатки. Ключевыми особенностями коммуникативных упражнений являются:

- их проблемный характер;
- наличие элементов театрализации, эмоциональной насыщенности;
- вовлеченность всех участников процесса в действие [9, с. 34];
- преимущественное внимание к содержанию, а не к лингвистической форме;
- соотнесенность с условиями реальной коммуникации;
- направленность на достижение конкретного результата.



В качестве существенного недостатка можно указать то, что они не всегда стимулируют именно спонтанную речь.

Для каждого вида речевой деятельности существуют определенные типы коммуникативных упражнений:

- респонсивные, например интервью (единица обучения — предложение);
- ситуативные, например устное выступление по ситуации (единица обучения — ситуация);
- репродуктивные, например сообщение-отчет, упражнение на перекодирование информации (единица обучения — монологическое высказывание);
- дискриптивные, например составление и описание интеллект-карты (единица обучения — монологическое высказывание);
- диспутивные, например «мозговой штурм» или «мозговая атака»;
- свободная дискуссия (единица обучения — связанное высказывание различной протяженности);
- композиционные, например направляемая дискуссия, проект, обсуждение (единица обучения — монологическое высказывание);
- инициативные, например устное сообщение (единица обучения — предложение, фрагментированное высказывание);
- игровые, например ролевая игра (единица обучения — связанное высказывание различной протяженности) и другие.

Данные упражнения направлены на продуктивные виды речевой деятельности, такие как говорение и письмо, хотя коммуникативная компетенция охватывает все виды речевой деятельности. Эту мысль подчеркивает В.И. Пасов, говоря о необходимости обучения общению через *комплексное* обучение всем видам речевой деятельности [17, с. 24].

Другими словами, ошибочно полагать, что процесс обучения иностранному языку стремится к обращению к «избранному» виду речевой деятельности. В комплексном обучении возможно целостное получение знаний и навыков, которые воплотятся в коммуникативной компетенции. Кроме того, некоторые современные коммуникативные упражнения имеют шаблонный характер, например предлагают создать собственное высказывание по предложенной модели, т. е. они не развивают спонтанную речь. Обучающиеся привыкают к подобным формам работы над навыками говорения, их иноязычная речь становится алгоритмичной, им сложно решать нестандартные коммуникативные задачи. В связи с этим возникает необходимость в разработке *новых средств* для развития коммуникативной компетенции.

В контексте исследования указанной проблемы особое значение приобретает изучение «трудных профессиональных ситуаций», которые мы рассматриваем в рамках понятия «трудная жизненная ситуация». В отличие от ситуаций жизненных, профессиональные ситуации охватывают только те сферы, которые связаны с профессиональной деятельностью. В психологии понятие «ситуация» понимается как открытая система и «имеет два составляющих компонента, а именно: личность и факторы психологической среды» [11, с. 87]. Трудная ситуация характеризуется *разбалансированностью системы* («задача — личные возможности или мотивы — условия среды»), которая вызывает напряженность у человека. При этом выделяется несколько уровней трудностей:

трудность как потенциальная угроза (проблемные ситуации деятельности), трудность как непосредственная угроза (внутриличностные конфликты, критические, аварийные ситуации деятельности), трудность как реализующаяся угроза (экстремальные катастрофические ситуации) [18].

В нашем исследовании мы опираемся на классификацию трудных ситуаций, предложенную Н.Г. Осуховой. Она выделяет так называемые *ситуации первого типа сложности* [4], к которым относятся неприятности обыденной жизни, и *ситуации второго типа*, провоцирующие жизненный кризис (ситуации слома, выживания, утраты и тому подобное). При дальнейших рассуждениях мы сконцентрируем внимание на первом типе ситуаций в данной классификации.

## 2. Материалы и методы

В исследовании применяются следующие методы: анализ современной научной и методической литературы по проблематике исследования; разработка комплекса коммуникативных кейсов; тестирование; наблюдение за эффективностью работы обучающихся при использовании разработанного комплекса коммуникативных кейсов; статистическая обработка данных; опросы и анкетирование. Материалы исследования — собственная методическая разработка (рис. 1).

## 3. Результаты исследования

В результате освоения дисциплины «Иностранный язык» обучающиеся получают знания о правилах и принципах деловой устной и письменной коммуникации на иностранном языке, демонстрируют умения осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке, навыки делового общения на иностранном языке. Считаем, что метод конкретных ситуаций, или кейс-метод, наилучшим образом позволит достичь обозначенных целей и задач, поскольку подобный формат работы обеспечивает всестороннее погружение в проблему.

Мы разработали комплекс кейсов на следующую тематику: «Иностранная делегация», «Тимбилдинг», «Структура компании», «Бизнес-проекты»

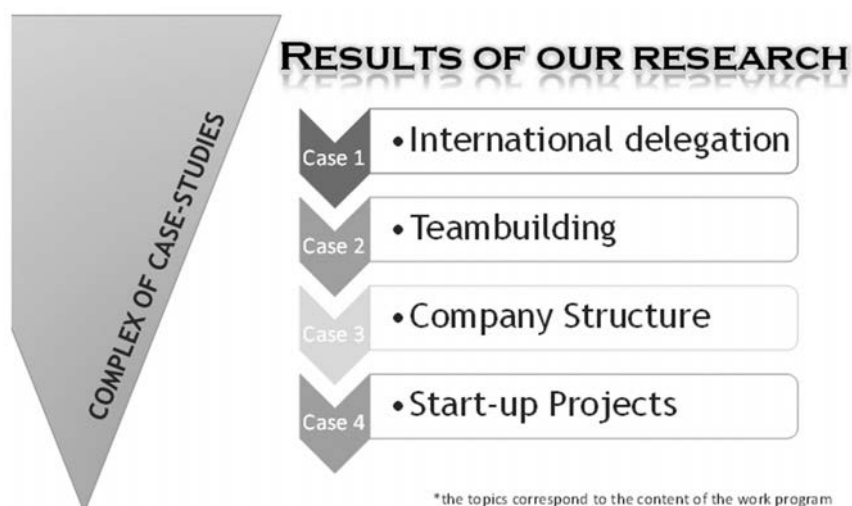


Рис. 1. Комплекс кейсов для проработки трудных профессиональных ситуаций

(см. рис. 1). Данная тематика соответствует содержанию рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика» направленности «Информационно-управленческие технологии».

По определению М.В. Плотникова, «учебный кейс — средство достижения образовательных целей <...>, описание случая из профессиональной практики — ситуации, в которой специалист принимает решения, действует и сталкивается с последствиями этих действий» [19, с. 12]. Обязательными структурными компонентами кейса являются *проблема, решение, содержание и контекст*. Разработанный нами комплекс кейсов выполняет данное требование к структурному содержанию. Кроме того, проблемы, решаемые в кейсах, представлены согласно принципу «от простого к сложному».

Традиционно источниками кейсов называют общественную жизнь, образование и науку. Мы же разработали практические коммуникативные кейсы, основной задачей которых является максимально детальное отражение действительности в профессиональной сфере. Соответственно, в качестве критериев содержательной наполненности кейсов мы выделяем следующие:

*Ситуативная аутентичность.* Кейс должен отражать реальную профессиональную ситуацию без очевидной искусственности, т. е. цели и задачи кейс-ситуации должны быть хорошо проработаны.

*Языковая аутентичность.* Для качественного развития языковых навыков у обучающихся мы задействовали носителя английского языка для создания аудиозаписей к кейсам и составления текстов-описаний.

*Информационная актуальность.* Тексты, подкасты, видео и иные материалы, используемые в кейсах, должны быть актуальными и содержать новую, полезную и интересную информацию для обучающихся.

*Культурологическая достоверность.* Кейс должен отражать культурологические особенности речевого и неречевого поведения, менталитета, делового этикета носителей иностранного языка, должен быть выстроен на основе базовых национальных ценностей, воспитывать толерантность к представителям различных культур.

Согласно классификации кейсов, предложенной Т.С. Гуринович, выделяются:

- научно-исследовательские кейсы, ориентированные на проведение научного исследования;
- практико-ориентированные, отражающие реальные жизненные ситуации;
- образовательные, которые решают задачу организации образовательного процесса [14].

Разработанные нами кейсы в данной классификации являются практико-ориентированными, т. к. создают модель практического решения трудных профессиональных ситуаций и реализуют целый комплекс целей — как образовательных, так и воспитательных.

Исследователи отмечают, что поведение человека в трудной ситуации зависит от познавательных, волевых и эмоциональных процессов. В основном личность реагирует на ситуацию и ведет себя в ней в зависимости от того, как она ее воспринимает и оценивает ее значение. Кроме того, «эффективность поведения в трудной ситуации зависит от свойств нервной системы и уровня психической напряженности человека. Чем выше уровень психической

напряженности, тем более дезорганизовано поведение человека в трудной ситуации» [20]. Вот как описала влияние нестандартных жизненных обстоятельств на поведение человека Я.Г. Тихонова: «В поведении человека наблюдается общая собранность, повышается бдительность и осторожность <...> ускоряются процессы мышления, улучшается концентрация и повышается внимание, сокращается период ответных реакций...» [7, с. 71]. Мы предполагаем, что искусственное создание трудных профессиональных ситуаций в рамках занятия по иностранному языку может способствовать мобилизации и эффективной реализации компетентностных элементов: знаний, умений, навыков иноязычного общения.

М.Б. Овчинникова наряду с трудными жизненными ситуациями выделяет три ситуации в рамках профессиональной деятельности: «в отношениях с профессиональной средой, в межличностных отношениях, в отношении к самому себе» [8, с. 36]. В качестве ключевого при разработке кейсов мы выбрали тип трудных ситуаций «Я — профессиональная среда». К типичным ситуациям в данной группе, по мнению М.Б. Овчинниковой, относятся: «проверки со стороны контролирующих органов и вышестоящих организаций; выполнение большого объема работы в условиях дефицита времени; принятие решений в условиях неопределенности, отсутствия необходимой информации; сложность и разнообразие профессиональных задач; аварийные ситуации (аварии, поломки оборудования, выход из строя компьютерной техники и утрата значимой информации); внедрение инноваций» [8, с. 37] и другие. Ряд подобных трудных ситуаций профессионального характера мы внедрили в разработанные кейсы:

- кейс «Иностранная делегация»: трудность — работа в условиях дефицита времени;
- кейс «Тимбилдинг»: трудность — конфликт с сотрудником-иностранцем из-за особенностей межкультурной коммуникации;
- кейс «Структура компании»: трудность — проблемы управленческого характера, ведущие к потере прибыли компании;
- кейс «Бизнес-проекты»: трудность — работа в условиях дефицита времени и высокой конкуренции.

Представим методику работы на примере кейса International delegation.

## **I. Подготовительный этап работы с кейсом**

*Задачи этапа:*

- 1) ознакомление обучающихся с целями и задачами кейса;
- 2) описание трудной профессиональной ситуации, объяснение, в чем заключается трудность;
- 3) формирование мини-команд по 4 человека для работы над кейсом, распределение ролей в командах.

*Формируемые умения:* умение воспринимать иноязычную речь на слух, работать в команде и руководить работой команды, умение анализировать проблему и продумывать пути ее решения, читать аутентичные тексты, воспринимать иноязычную речь на слух.

*Формируемые навыки:* применение правил межличностной коммуникации, выбор языковых средств в соответствии с задачами устной коммуникации, организация работы проектной команды (soft-skills).

На данном этапе обучающиеся знакомятся с ситуацией, обсуждают способы, методы и технологии решения поставленных задач.

### Описание кейс-задания:

*You are an employee of an international organization. You have received urgent news that four foreign delegations from China, Japan, Germany, Great Britain are arriving at Chelyabinsk soon. Your task is to meet the foreigners, taking into consideration the cultural peculiarities of business communication, and to show Chelyabinsk in the best possible light. Your manager has given one hour to complete the assignment.*

*Tip: divide into four groups to work more effectively. Do not forget to take into account the peculiarities of intercultural communication: the rules of greeting, farewell, negotiation, social distance.*

*Task 1.*

*Variant 1: Create a route of places to visit for your foreign delegation.*

*Variant 2: Create a brochure of places to visit for your foreign delegation.*

*Variant 3: Create a presentation of places to visit for your foreign delegation.*

*Remember the peculiarities of intercultural communication. There are certain roles in your team:*

- leader (manages the actions of the team, helps each team member)*
- speaker (presents the route for foreigners)*
- text-writer (introduces corrections in the texts)*
- app maker (creates presentation / brochure, adds pictures).*

*First group: You are going to meet a delegation of entrepreneurs from China. They want to invest in an industrial facility. However, they have not yet decided which one. Help them by taking a tour of various industrial facilities in Chelyabinsk <...>*

Каждой команде предлагается конкретная ситуация со своими целями, например встретить предпринимателей из Китая для экскурсии по промышленным объектам, студентов из Германии для экскурсии по интересным природным объектам, ученых из Японии для экскурсии по бизнес-центрам или туристов из Великобритании для экскурсии по торговым центрам.

После ознакомления с содержанием кейса студентам предлагается выполнить задание на аудирование, а затем прочитать аутентичные тексты с примерами описания городов мира и их достопримечательностей.

Представим примеры фрагментов заданий на аудирование и просмотровое чтение:

*Task 2. Listen to the recording and try to guess what sights of Chelyabinsk are being described, write down the names of these places in English.*

*Task 3. Read the texts that describe sights in different countries. Pay attention to the structure of the text. It will help you to create your own presentation for a delegation of foreigners.*

*Vocabulary:*

*Hotbed — a place where there is a lot of a particular activity.*

*Upscale — expensive and used by people who are rich and from a high social class.*

*Text:*

*Los Angeles is one of the most popular multi-cultural cities on the planet and is the second-largest city in the USA. It's well known as an entertainment spot due to the*



numerous movies and records that are produced there. It's also a hotbed for professional sports, cultural sites, and outdoor activities.

There are dozens and dozens of excellent tourist spots. Given below are the top 10 Los Angeles sightseeing places <...>

## II. Основной этап работы с кейсом

*Задачи этапа:*

- 1) детальная проработка обучающимися ситуации, обсуждение различных идей, «мозговой штурм», поиск решений;
- 2) разработка плана презентации;
- 3) подбор материалов для устного доклада и презентации.

*Формируемые умения:* анализировать проблему и аргументированно выражать свое мнение; слушать собеседников, отстаивать свою точку зрения, углублять свои познания о различных культурах; создавать наглядный материал.

*Формируемые навыки:* поиск информации, необходимой для выполнения проекта; работа с интернет-источниками и информационно-коммуникационными технологиями (рис. 2); анализ ситуации межкультурного взаимодействия, принятия коллективного решения; выбор языковых средств в соответствии с коммуникативными задачами.

## III. Заключительный этап

*Задачи этапа:*

- 1) выступление лидеров команд, вопросно-ответная сессия;
- 2) обсуждение;
- 3) самоанализ достигнутых целей и задач.

*Формируемые умения:* публичное выступление, удерживание внимания аудитории, ответы на вопросы, восприятие иноязычной речи на слух, применение изученной лексики в ситуациях делового общения.

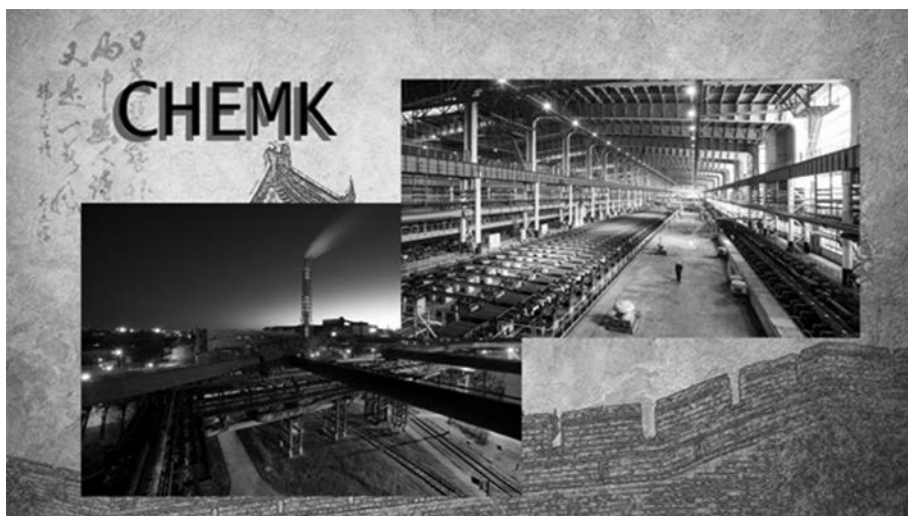


Рис. 2. Фрагмент презентации о промышленных объектах, подготовленный студентами для встречи делегации из Китая  
Источник фото: <https://www.chemk.ru/>



**Формируемые навыки:** ведение беседы на иностранном языке, представление доклада (soft-skills), выражение собственного мнения в ситуациях делового и межкультурного взаимодействия (встреча иностранной делегации).

На данном этапе лидеры каждой команды представляют результат своей работы. Затем следует обсуждение, самоанализ и оценивание.

В качестве домашнего задания обучающимся предлагается создать свой фильм о достопримечательностях города, который будет интересен представителям именно той делегации, встречу которой они организовывали.

Описанный кейс был апробирован на студентах первого курса бакалавриата и специалитета математического факультета. Общее количество студентов, которые реализовывали данный кейс, — 78 (70 % — обучающиеся уровня Intermediate, 30 % — Pre-intermediate). Все команды успешно справились с решением предлагаемых коммуникативных ситуаций. По результатам анонимного анкетирования уровня удовлетворенности обучающихся занятиями по иностранному языку большинство опрошенных показали высокую удовлетворенность (87,8 %). Кейс рассчитан на 4 академических часа и 6 часов самостоятельной работы (поиск фото- и видеоматериалов для презентации, поиск правил делового этикета в разных странах, съемка и монтаж фильма о достопримечательностях), нацелен на развитие *способности осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке с помощью продуктивных типов речевой деятельности (говорения и письма) как в устной, так и в письменной форме.*

Данный кейс в терминологии Н.Г. Осуховой мы относим к ситуации первого типа сложности и к типу «Я — профессиональная среда» по классификации М.Б. Овчинниковой.

**Рекомендации по выполнению кейса.** Одна из трудностей выполнения данного кейса — сжатые временные рамки, поэтому рекомендуем заранее дать обучающимся задание найти правила делового этикета для стран, фигурирующих в кейсе: Китай, Япония, Германия, Великобритания, чтобы студенты изучили, как правильно вести себя на официальных встречах и переговорах с представителями разных культур.

Рекомендуется разобрать со студентами основы и правила публичного выступления; рассмотреть стили обучения (аудиальный, визуальный, кинестетический); протестировать студентов и выявить ведущие стили обучения у них; обсудить правила составления презентации. В нашей аудитории ведущим стилем обучения являлся визуальный (78 %), на втором месте — аудиальный (16 %) и далее кинестетический (6 %). Данные особенности аудитории были учтены при составлении кейсов.

Для успешной работы над кейсом обучающиеся должны владеть определенными коммуникативными навыками. Для их развития следует использовать коммуникативные упражнения: респонсивные, ситуативные, репродуктивные, диспутивные и др. Также необходимо уделить внимание обучению правилам группового общения, обсудить различия между формальным и неформальным общением, что поможет обучающимся высказываться грамматически и лексически грамотно и связно.

Большое значение имеет изучение и использование в речи клише: *Frankly speaking, As far as the situation is concerned, To tell the truth, I'd like to conclude by saying, If you have any questions, don't hesitate to interrupt, To sum up, I would like*

*to conclude by saying* и т. д. Подобные клише следует повторять и практиковать в устных высказываниях на постоянной основе, в течение всего учебного года. Обучающиеся должны уметь самостоятельно использовать выражения (языковые функции) согласия, несогласия, удивления, предположения при составлении устных высказываний по различным темам.

### Обсуждение и заключение

В результате анализа исследований по педагогике, психологии и теории коммуникативной компетенции выделена ключевая мысль — *эффективное обучение иностранному языку предполагает комплексное развитие коммуникативной компетенции, которая неразрывно связано с решением коммуникативной задачи*. Данный вывод лег в основу собственных методических разработок — кейсов. Результатом проведенного исследования стала разработка и апробация кейсов, которые направлены на развитие коммуникативной компетенции. «Трудная профессиональная ситуация» — общая тема комплекса коммуникативных кейсов. Выбор указанной темы обусловлен интересом к влиянию психологического фактора (стресса) на результат работы обучающихся. В условиях стресса, трудных непривычных ситуаций человек мобилизует свои физические и ментальные способности.

При создании кейса необходимо не только разработать сами задания, но и реализовать условия «погружения» в ситуацию (например, при работе с кейсом «Иностранная делегация» рассмотреть особенности межкультурной коммуникации, правила бизнес-этикета для ведения переговоров с представителями разных стран).

Таким образом, решение кейсов позволит развить все составляющие коммуникативной компетенции (языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную), проработать *soft-skills* (навыки работы в команде, ведения бизнес-переговоров), а также «прорепетировать» разрешение трудностей или проблем, которые могут возникнуть в реальной жизни. Кроме того, решение кейсов на профессиональные ситуации — один из важных элементов становления обучающихся как будущих профессионалов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Компетентный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 42.
3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
4. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2012. – 320 с.
5. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 292 с.
6. Рягузова Е.В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я и Другого». – Саратов: Научная книга, 2011. – 304 с.

7. Тихонова Я.Г. Психологические особенности экстремальных ситуаций: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 107 с.
8. Овчинникова М.Б. Типы трудных ситуаций в профессиональной деятельности руководителей – государственных служащих // Инновационные образовательные технологии. – 2017. – № 1 (49). – С. 35–39.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 465 с.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: Аркти, 2000. – С. 38–39.
11. Жаркова Т.И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 125 с.
12. Renard L. How to become a reflective teacher. The complete guide for reflection in teaching. Book Widgets. Interactive Learning. 2019. <https://www.bookwidgets.com/blog/2019/02/how-to-become-a-reflective-teacher-thecomplete-guide-for-reflection-in-te> (accessed March 27, 2021).
13. Basta Y. Role of case studies in teaching English for business and economics. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2017. Vol. 5. No. 3. Pp. 553–566.
14. Hurynovich T. Case study method in teaching foreign languages. [https://elib.bsu.by/bit-stream/123456789/164847/1/Hurynovich\\_T.%20CASE%20STUDY%20METHOD%20IN%20TEACHING%20FOREIGN%20LANGUAGES.PDF](https://elib.bsu.by/bit-stream/123456789/164847/1/Hurynovich_T.%20CASE%20STUDY%20METHOD%20IN%20TEACHING%20FOREIGN%20LANGUAGES.PDF) (accessed March 27, 2021).
15. Niculina Nae. Teaching English with the case method -a tentative approach. 2019. [https://www.researchgate.net/publication/332144980\\_TEACHING\\_ENGLISH\\_WITH\\_THE\\_CASE\\_METHOD\\_-\\_A\\_TENTATIVE\\_APPROACH](https://www.researchgate.net/publication/332144980_TEACHING_ENGLISH_WITH_THE_CASE_METHOD_-_A_TENTATIVE_APPROACH) (accessed March 27, 2021).
16. Tsaliki E. Teaching English as an additional language: a case study approach. *Journal for Multicultural Education*. 2020. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2020-0005> (accessed March 27, 2021).
17. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 278 с.
18. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/17192/%D0%A1%D0%98%D0%A2%D0%A3%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF\\_%D0%A2%D0%A0%D0%A3%D0%94%D0%9D%D0%90%D0%AF](https://psychology_pedagogy.academic.ru/17192/%D0%A1%D0%98%D0%A2%D0%A3%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF_%D0%A2%D0%A0%D0%A3%D0%94%D0%9D%D0%90%D0%AF) (дата обращения: 28.03.2021).
19. Плотников М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study: учеб.-метод. пособие. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2014. – 270 с.
20. Поведение человека в трудных ситуациях / М.К. Кадырова, Д.Э. Абдувахובה, О.Э. Эшмурадов [и др.]. // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. – С. 17–20.

## REFERENCES

1. Bim I.L. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competence-based approach to education and foreign language teaching]. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sbornik nauchnykh trudov / pod red. A.V. Khutorskogo*. Moscow: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «INEK», 2007. Pp. 156–163.
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 42 p.
3. Safonova V.V. Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniiyu v metodicheskikh celyah [Communicative competence: modern approaches to multi-level description for methodological purposes]. Moscow: Evroshkola Publ., 2004. 236 p.

4. *Osuhoва N.G.* Psihologicheskaya pomoshch' v trudnyh i ekstremal'nyh situatsiyah: ucheb. posobiye [Psychological assistance in difficult and extreme situations: study book]. Moscow: Akademiya Publ., 2012. 320 p.
5. *Odincova M.A.* Psihologiya zhiznestojkosti: ucheb. posobie [Psychology of resilience: study book]. Moscow: FLINTA Publ., 2015. 292 p.
6. *Ryaguzova E.V.* Social'naya psihologiya lichnostnyh reprezentacij vzaimodejstviya «Ya i Drugogo» [Social psychology of personal representations of the interaction of «I and the Other»]. Saratov: Nauchnaya kniga Publ., 2011. 304 p.
7. *Tihonova Ya.G.* Psihologicheskie osobennosti ekstremal'nyh situatsij: ucheb.-metod. posobie [Psychological features of extreme situations: study book]. Moscow: FLINTA Publ., 2015. 107 p.
8. *Ovchinnikova M.B.* Tipy trudnyh situatsij v professional'noj deyatel'nosti rukovoditelej – gosudarstvennyh sluzhashchih [Types of difficult situations in managers' professional activity – government officials]. *Innovacionnyye obrazovatel'nye tekhnologii*. 2017. No. 1 (49). Pp. 35–39.
9. *Lerner I.Ya.* Didakticheskie osnovy metodov obucheniya [Didactic bases of teaching methods]. Moscow: Pedagogika Publ., 1981. 465 p.
10. *Gal'skova N.D.* Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya [Modern methods of teaching foreign languages: a guide for teachers]. Moscow: Arkti Publ., 2000. Pp. 38–39.
11. *Zharkova T.I.* Tematicheskij slovar' metodicheskikh terminov po inostrannomu yazyku [Thematic dictionary of teaching foreign languages]. Moscow: FLINTA Publ., 2017. 125 p.
12. *Renard L.* How to become a reflective teacher. The complete guide for reflection in teaching. Book Widgets. Interactive Learning. 2019. <https://www.bookwidgets.com/blog/2019/02/how-to-become-a-reflective-teacher-thecomplete-guide-for-reflection-in-te> (accessed March 27, 2021).
13. *Basta Y.* Role of case studies in teaching English for business and economics. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2017. Vol. 5. No. 3. Pp. 553–566.
14. *Hurynovich T.* Case study method in teaching foreign languages. [https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/164847/1/Hurynovich\\_T.%20CASE%20STUDY%20METHOD%20IN%20TEACHING%20FOREIGN%20LANGUAGES.PDF](https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/164847/1/Hurynovich_T.%20CASE%20STUDY%20METHOD%20IN%20TEACHING%20FOREIGN%20LANGUAGES.PDF) (accessed March 27, 2021).
15. *Niculina Nae.* Teaching English with the case method -a tentative approach. 2019. [https://www.researchgate.net/publication/332144980\\_TEACHING\\_ENGLISH\\_WITH\\_THE\\_CASE\\_METHOD\\_-\\_A\\_TENTATIVE\\_APPROACH](https://www.researchgate.net/publication/332144980_TEACHING_ENGLISH_WITH_THE_CASE_METHOD_-_A_TENTATIVE_APPROACH) (accessed March 27, 2021).
16. *Tsaliki E.* Teaching English as an additional language: a case study approach. *Journal for Multicultural Education*. 2020. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2020-0005> (accessed March 27, 2021).
17. *Passov E.I.* Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obschcheniyu [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russkiy yazyk Publ., 1989. 278 p.
18. Enciklopedicheskij slovar' po psihologii i pedagogike [Encyclopedia of Psychology and Pedagogy]. [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/17192/%D0%A1%D0%98%D0%A2%D0%A3%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF\\_%D0%A2%D0%A0%D0%A3%D0%94%D0%9D%D0%90%D0%AF](https://psychology_pedagogy.academic.ru/17192/%D0%A1%D0%98%D0%A2%D0%A3%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF_%D0%A2%D0%A0%D0%A3%D0%94%D0%9D%D0%90%D0%AF) (accessed March 28, 2021).
19. *Plotnikov M.V., Chernyavskaya O.S., Kuznecova Yu.V.* Tekhnologiya case-study: ucheb.-metod. posobiye [Case study technology]. Nizhny Novgorod: NIU RANHiGS, 2014. 270 p.
20. Povedenie cheloveka v trudnyh situatsiyah [Human behavior in difficult situations]. M.K. Kadyrova, D.E. Abdurahobova, O.E. Eshmuradov [i dr.]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Krasnodar, fevral' 2017 g.)*. Krasnodar: Novaciya Publ., 2017. Pp. 17–20.

---

*Информация об авторах*

---

**Елена Александровна Юхмина**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Деловой иностранный язык». Челябинский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация. **E-mail:** yelena.yukhmina@csu.ru

**Дарья Витальевна Шлыкова**, магистрант факультета лингвистики и перевода. Челябинский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация. **E-mail:** shlykova.d@bk.ru

---

*Information about the authors*

---

**Elena A. Yukhmina**, Cand. Phil. Sci., Associate Professor of Business Foreign Languages Department. Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation. **E-mail:** yelena.yukhmina@csu.ru

**Daria V. Shlykova**, Master Student of Linguistics and Translation Faculty. Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation. **E-mail:** shlykova.d@bk.ru

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

© *О.В. Игумнова*

Кузбасский институт ФСИН России, Новокузнецк, Кемеровская область,  
Российская Федерация

Поступила в редакцию 31.05.2021

В окончательном варианте 08.08.2021

■ Для цитирования: Игумнова О.В. Опыт организации практической подготовки курсантов средствами дисциплины «иностранному языку» // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 47–62. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.4>

На настоящий момент практическая направленность обучения в высшей школе закреплена в качестве юридической нормы в российском законодательстве. Законодатель делает акцент на важности формирования у обучающихся высшей школы практических навыков профессиональной деятельности в рамках образовательного процесса. В первую очередь речь идет о специальных дисциплинах образовательных программ. Тем не менее общеобразовательные дисциплины, к которым относится и иностранный язык, также должны быть ориентированы на практическую подготовку специалистов/бакалавров. Возникает необходимость определения возможностей организации практической (профессионально-ориентированной) языковой подготовки обучающихся образовательных организаций высшего образования. Усиление практической составляющей дисциплины «Иностранный язык» видится нам в возможностях междисциплинарной интеграции содержания учебного материала. Данная задача решается посредством отбора типичных ситуаций общения с деловыми партнерами, уточнения профессиональной терминологии, необходимой для элементарного общения на иностранном языке, и определения методически целесообразных форм, методов и приемов обучения.

Цель статьи — на примере одного занятия по иностранному языку представить опыт организации практической подготовки курсантов образовательных организаций высшего образования Федеральной службы исполнения наказаний. Предложенные материалы разработаны с учетом специфики осваиваемой программы.

Исследование основано на системно-функциональном, деятельностном, компетентностном и гуманистическом подходах. Изучение нормативных документов и обобщение массового педагогического опыта организации образовательного процесса в высшей школе позволили систематизировать и осуществить проектирование отдельного занятия по указанной дисциплине.

Методологические основания, теоретические и практические методы исследования определили логику учебного процесса, комплекс учебных заданий, формы организации деятельности курсантов на занятии (работа в группах сменного состава) и принципы оценивания успешности труда обучающихся.

Предложенный вариант занятия позволяет активизировать механизмы профессиональной самоидентификации курсантов, способствует формированию у них личностных и профессионально значимых качеств, помогает овладеть юридической терминологией и применять ее в устной коммуникации, а также получить представление о сходствах и различиях правовых систем России и стран изучаемого языка.

Автором также сформулирован ряд проблем, связанных с практической подготовкой курсантов средствами иностранного языка.

**Ключевые слова:** высшее образование, практическая подготовка, работа в группах сменного состава, английский язык в профессиональных целях, методы и приемы обучения иностранному языку в высшей школе, иноязычная юридическая терминология.



**Благодарности:** Автор выражает благодарность кафедре организации режима, охраны и конвоирования ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России» за консультацию по вопросам использования юридической терминологии и нормативно-правовой базы проведения личного обыска осужденных в России.

Автор выражает признательность членам экспертного совета ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России» (г. Новокузнецк), редакционной коллегии журнала «Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки», а также анонимным рецензентам, без которых эта статья не стала бы такой, какая она есть.

UDC 372.881.111.1

## EXPERIENCE IN ORGANIZING THE CADETS' PRACTICAL TRAINING BY MEANS OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE"

© *O.V. Igumnova*

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Novokuznetsk, Kemerovskaya obl., Russian Federation

Original article submitted 31.05.2021

Revision submitted 08.08.2021

■ For citation: Igumnova O.V. Experience in organizing the cadets' practical training by means of the discipline "foreign language". *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences.* 2021;18(3):47-62. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.4>

Nowadays practice-oriented learning in higher education is fixed as a legal norm in Russian legal system. The legislator emphasizes the importance of developing students' practical skills while they are at the higher school. Primarily it deals with specialized subjects of educational programs. Nevertheless, general studies, which include a foreign language, should also cover specialists'/bachelors' practical training.

There is a need to determine the possibilities of organizing practical (professionally-oriented) language training for students of educational organizations of higher education. We see the improvement of the practical component of the discipline "Foreign Language" in the possibilities of interdisciplinary integration of the course material. This task is solved by selecting typical situations of business communication, clarifying the terminology necessary for elementary foreign language communication, and determining the appropriate teaching forms, methods and techniques.

The purpose of the paper is to present the experience of organizing the cadets' practical training within higher education settings of the Federal Penitentiary Service in foreign language classes. The proposed materials are developed with the specifics of the program being mastered in mind. The research is based on systematic and functional, activity, competency-based and humanistic approaches. The normative documents study and the generalization of the higher learning mass pedagogical experience made it possible to systematize and plan one lesson in this course. Methodological foundations, empirical and theoretical research methods allowed us to determine the logic of in-class learning, a set of training tasks, to specify the forms of the cadets' classroom activities (shift groups working) and the principles of evaluating the learners' success. The proposed version of the lesson allows you to activate the mechanisms of cadets' professional self-identification, promotes the formation of their personal and professionally significant qualities, helps to master legal terminology and apply it in oral communication, as well as to get an idea of the similarities and differences between the legal systems of Russia and the countries of the studied language.

The author also formulated a number of problems related to the cadets' practical training by means of a foreign language.

**Keywords:** higher education, practical training, shift groups working, English for professional purposes, methods and techniques of teaching a foreign language in higher education, foreign language legal terminology.

## Введение

Высшее образование (ВО) в Российской Федерации ассоциируется с профессиональным образованием. Согласно действующей нормативно-правовой базе (НПБ) системообразующим элементом деятельности образовательной организации (ОО) ВО является практическая подготовка обучающихся. Она направлена на формирование, закрепление, развитие практических навыков деятельности и компетенций будущих специалистов в процессе их обучения в ОО.

Анализ источниковой базы показывает, что данная подготовка рассматривается с позиции преподавания отдельных дисциплин, выявления их профориентационного потенциала и роли в формировании профессионально важных качеств личности [1], а также привлечения практических работников к учебному процессу [2].

В отношении дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах говорится о том, что углубление в специфику предстоящей профессиональной деятельности на иностранном языке не практикуется в силу того, что обучающиеся обладают весьма ограниченными представлениями о будущей сфере деятельности (обобщенных трудовых и предполагаемых трудовых функциях).

Между тем иностранный язык в ОО ВО направлен на совершенствование иноязычной компетенции в объеме, необходимом для реализации коммуникативного намерения в ситуациях как социокультурного, так и профессионального обмена информацией с предполагаемыми носителями языка. Обучающийся должен уметь адекватно воспринимать, передавать, объяснять и интерпретировать фактический материал с участниками профессионально-ориентированного общения, соответствующего профилю подготовки. В связи с этим актуализируется потребность определения возможностей организации практической (профессионально-ориентированной) языковой подготовки обучающихся ОО ВО. Принимая во внимание особенности дисциплины, географическое расположение и специфику ОО, одним из способов усиления практической составляющей следует считать междисциплинарную интеграцию содержания преподаваемой дисциплины и усиление ее пропедевтической функции в сочетании с традиционными целями и задачами реализуемого курса.

Это означает, что преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах должно быть сопряжено с решением следующих задач:

1) определение специфики предстоящей профессиональной деятельности выпускников, уточнение профессиональной терминологии, необходимой для элементарного общения на иностранном языке ОО, и отбор:

- наиболее типичных ситуаций общения с деловыми партнерами;
- учебного материала (языкового, текстового, аудио- и видео-) для формирования иноязычной компетенции;

2) моделирование образовательного процесса по дисциплине, проектирование аудиторных занятий и самостоятельной бесконтактной работы обучающихся.

В связи с этим цель нашей статьи — представить опыт организации учебной деятельности курсантов ОО ВО Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России на занятиях по иностранному языку, которая направлена на формирование практических навыков работы по профилю осваиваемой программы (на примере отдельного занятия по теме «Моя будущая профессия»).

## 1. Обзор литературы

Практическая подготовка студентов и курсантов по дисциплине «Иностранный язык» как непрофильной представлена в публикациях следующими направлениями исследований:

- особенности преподавания иностранного языка для специальных целей, назначение курса изучения данного языка, его отличия от общего (General English) курса иностранного языка и трудности его преподавания [3–5];
- методы, приемы и технологии обучения профессионально-ориентированному иностранному языку [6, 7];
- обучение отдельным видам речевой деятельности [8–10];
- межкультурная коммуникация в профессиональном общении [11].

Обобщая имеющиеся данные, можем подчеркнуть идеи авторов, которые близки нашей позиции:

1. Обучение иностранному языку в профессиональных целях эффективно в том случае, если обучающиеся видят в нем необходимость и практическую применимость получаемых знаний [3].

2. Иностранный язык в ОО ВО, подведомственных ФСИН России, связан с юриспруденцией, поэтому большой объем лексического материала требует переосмысления, например: *sentence* — «предложение» (General English), «приговор» (English for Specific Purposes) [4], изучение юридического английского языка сопряжено с различием правовых систем.

3. Ограничение во времени освоения учебного материала требует более тщательного отбора лексических единиц для изучения [9, 11, 12–15] с учетом обозначенной ранее цели языковой подготовки курсантов.

4. Организация практической подготовки курсантов связана с ограниченным знанием юридической сферы самими участниками образовательного процесса (как обучающимися, так и преподавателями), поскольку они не являются правоведами по основному своему образованию. Преподавателю иностранного языка необходимо сотрудничать со специалистами, которые являются экспертами в определенных сферах юриспруденции (в нашем случае: организации режима, охраны и конвоирования; организации оперативной деятельности) [4].

5. При проектировании учебного процесса в коллективах с неоднородной языковой подготовкой необходимо учитывать, что соревновательные элементы будут менее эффективными, т. к. могут ставить соревнующихся в заведомо неравные условия [4].

Анализ методической составляющей организации и реализации практической подготовки обучающихся высшей школы указывает на то, что обучение иностранному языку часто основано на применении метода проектов [16], кейсов [7, 17–19] и на работе с аутентичными видеосюжетами [20, 21]. Организация работы в парах и группах сменного состава считается классикой

и не находится в зоне интереса современных исследователей. Мы настаиваем на важности [4] микрогрупп и влияния их состава на эффективность группового взаимодействия [22]. Мы считаем, что работа в группах помогает курсантам с недостаточным уровнем языковой подготовки повысить свою самооценку и уровень собственной иноязычной компетенции.

## 2. Материалы и методы

В данной статье практическая подготовка обучающихся по дисциплине «Иностранный язык» представлена на примере Кузбасского института ФСИН России. Основными участниками образовательного процесса являются:

- курсанты второго курса данной ОО, осваивающие образовательную программу по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» (с ведомственной специализацией — оперативно-розыскная деятельность в уголовно-исполнительной системе (УИС));
- преподаватель иностранного языка, реализующий рабочую программу указанной дисциплины;
- преподаватели выпускающих кафедр (организации оперативно-розыскной деятельности; организации режима, охраны и конвоирования) – консультанты по вопросам используемой терминологии в профессиональной деятельности по ситуациям общения «Плюсы и минусы службы в УИС», «Функциональные обязанности офицера УИС» (универсальные служебные обязанности офицера УИС, основные должности среднего начальствующего состава (СНС) исправительного учреждения), «Виды личного обыска и досмотра личных вещей в стране изучаемого языка и в России».

Методологическими основаниями проектирования, организации и реализации практических занятий являются:

- системно-функциональный и деятельностный подходы при описании образовательной практики;
- гуманистический подход (формирование ценностного отношения к будущим профессиональным обязанностям, уточнение личностно и профессионально важных качеств, которыми должен обладать успешный офицер УИС);
- компетентностный подход к организации образовательного процесса в высшей школе (уточнение элементов формируемой универсальной компетенции, ее взаимосвязи с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями будущего офицера УИС).

В соответствии с поставленной целью были избраны следующие методы исследования:

1) эмпирические: изучение и обобщение массового педагогического опыта (организации образовательного процесса в ОО ВО, направленного на практическую подготовку обучающихся, в том числе курсантов ОО ВО ФСИН России);

2) теоретические:

- изучение литературных источников (действующей НПБ системы образования, ФГОС ВО, официальных сайтов пенитенциарных служб США, Великобритании и Канады);
- теоретический анализ, сравнение, систематизация и обобщение полученных данных;

- выявление наиболее частотных слов и выражений по коммуникативной теме «Моя будущая профессия», составление лексического минимума по заявленным выше ситуациям общения;
- абстрагирование, моделирование образовательного процесса;
- проектирование отдельного занятия по теме «Моя будущая профессия».

Отбор теоретических методов предварял этап консультаций с выпускающими кафедрами на предмет определения:

- особенностей служебной деятельности в различных отделах исправительного учреждения (ИУ);
- универсальных служебных обязанностей офицера УИС;
- основных должностей СНС ИУ;
- особенностей личного обыска осужденных и досмотра посетителей в России.

В результате проведенных консультаций были сформированы списки профессионально и лично важных качеств офицера УИС, должностей СНС, общепрофессиональные и специализированные функции офицера. Данные сведения легли в основу отбора иноязычного лексического минимума по заявленной коммуникативной теме.

Моделирование образовательного процесса по обозначенной теме предполагало реализацию классической системы работы.

Проектирование занятия, представленного в статье, связано с определением его концепции и структуры, отбором организационных форм проведения занятия и их обоснованием, разработкой заданий и методического сопровождения деятельности курсантов на занятии, определением принципов и форм оценивания результатов учебного труда.

### 3. Результаты исследования

Основной организационной формой работы на практическом занятии является работа групп сменного состава. Принцип организации микрогрупп – случайный выбор на основании комбинации цифр. Карточка с цифрой выдается каждому курсанту во время активизации речемыслительной деятельности в начале занятия посредством блиц-опроса, направленного на выявление знания базовой лексики. Курсант, отвечающий на вопрос, получает одну карточку. Количество вопросов/заданий на данном этапе превышает общее количество обучающихся, т. к. один и тот же курсант может отвечать неограниченное

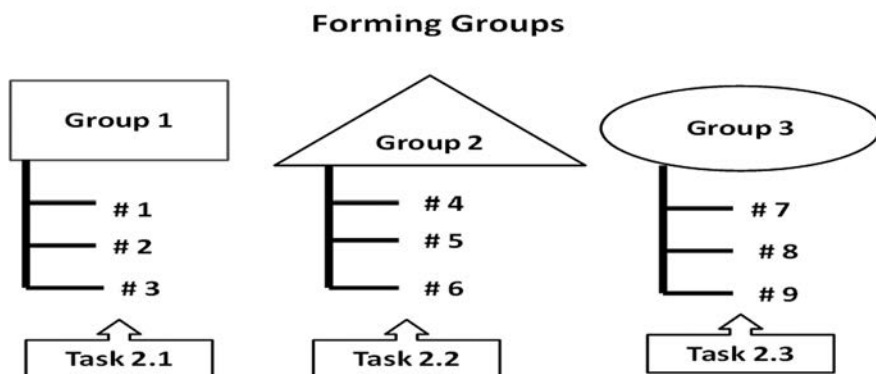


Рис. 1. Формирование первых микрогрупп для выполнения заданий блока II

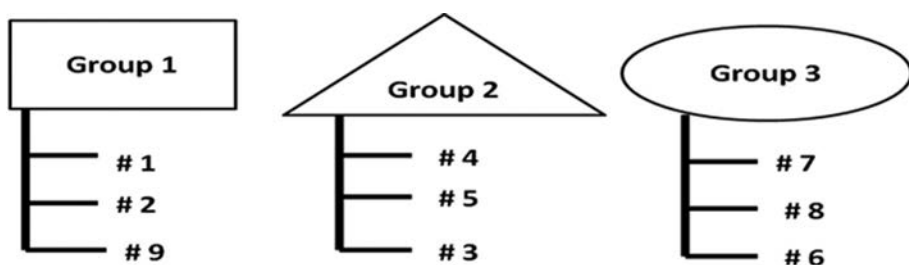


Рис. 2. Первая смена состава микрогрупп (перед выполнением заданий блока III)

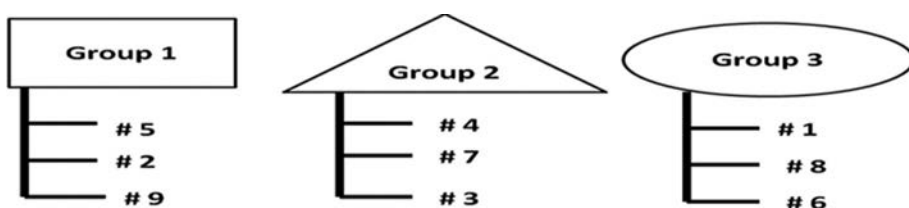


Рис. 3. Итоговая смена состава микрогрупп (перед выполнением заданий блока IV)

количество раз. Последующее распределение по группам предполагает формирование групп и смену состава в три этапа (рис. 1–3). Принцип смены состава групп — частичная замена игрока.

В результате перестановок все участники первого состава микрогрупп получают возможность поработать командой с обучающимися различного уровня языковой подготовки.

На каждом этапе функционирования группы выставляется одна на группу оценка, которая фиксируется всеми членами команды в тетрадах. Переходя из одной группы сменного состава в другую, курсант накапливает определенную сумму баллов, которая затем влияет на итоговую персональную оценку за все занятие. Поскольку проектировалось занятие по совершенствованию лексико-грамматических навыков по изучаемой теме и развитию умений использовать иноязычную информацию для решения коммуникативных задач по ситуациям общения «Плюсы и минусы службы в УИС», «Служебные обязанности СНС», то распределение заданий осуществлялось по принципу от простого к сложному. Каждый блок заданий имело композиционную завершенность и постепенно смещало акцент с языкового оформления иноязычного высказывания на описание содержания профессионально-ориентированной деятельности на английском языке. Таким образом, каждый блок (за исключением блока I) обязательно завершался формулированием определенной проблемы (вопроса, ситуации), которую должны были разрешить обучающиеся. Приведем примеры заданий, входящих в каждый блок (их содержание дано в сокращенном варианте).

**Блок I.** Задания на активизацию речемыслительной деятельности курсантов и распределение среди них карточек с числами (за правильный ответ). Задания данного блока выполняются фронтально, без деления на микрогруппы.

1. *Translate either into Russian or English:*

- 1) УИС, связанная с исполнением наказаний в местах лишения свободы;
- 2) exert authority;
- 3) эмпатическое слушание.



2. *Odd one out. Explain your choice.*

1) To serve the community, to employ individuals, to contribute to the safety of the community.

2) Quickly evaluate new situations and people, demonstrate leadership, career advancement.

3) Personal growth, resilience, self-harm.

3. *Fill in the missing words and read the sentence out.*

1) It is important to know how to use \_\_\_\_\_ when you deal with a violent prisoner.

2) Penal officers work a \_\_\_\_\_, including nights, weekends and some long days.

3) Prison officers may be responsible for \_\_\_\_\_.

После выполнения всех заданий каждый курсант должен обладать карточкой с номером. Далее обучающиеся распределяются по группам в соответствии с номером в полученной карточке (см. рис. 1).

*Блок II. Задания на совершенствование лексико-грамматических навыков и развитие умений неподготовленной речи по ситуации общения «Плюсы и минусы службы в УИС». Используемый методический прием: «Мозговой штурм».*

Каждая группа получает собственную задачу согласно указанному номеру задания (см. рис. 1) и бланк для записи ответов:

*Task 2.1 (для группы 1). Remember the reasons why people choose the Corrections as their professional path. Write down at least 3 reasons in column 1.*

Reasons to choose the Corrections	Group 2	Group 3

*Task 2.2 (для группы 2). Remember the reasons why people don't choose the Corrections as their professional path. Write down at least 3 reasons in column 1.*

Disadvantages of working in the Corrections	Group 3	Group 1

*Task 2.3 (для группы 3). Think what the public expects from the Corrections. Write down at least 3 expectations in column 1.*

People's expectations from the Corrections	Group 1	Group 2

Порядок выполнения задания:

Этап 1: заполнить первую колонку информацией в виде предложений по данной ситуации. Задание дается на время (3 минуты).

Этап 2: заполненные бланки передаются по кругу (соседней команде). Команды анализируют базовые ответы и дополняют своими вариантами ответов в соответствующей колонке (по номеру своей группы). Время выполнения — 2 минуты.

Этап 3 повторяет задачу предыдущего этапа.

Этап 4: бланк возвращается в начальную группу. Задача группы — проанализировать ответы в колонках 2 и 3 (время выполнения — 1 минута). Далее краткий устный отчет: с какими дополнениями группы согласны (группы, которые внесли эти дополнения, фиксируют у себя в тетради дополнительные баллы) или не согласны с объяснением причин своего несогласия (в этом случае дополнительные баллы не выставляются). Преподаватель имеет право снизить количество базовых баллов каждой группе, если в предложениях колонки 1 допущены грубые орфографические или грамматические ошибки. Базовые баллы — это 3 балла за ответы (в колонке 1) и 2 балла за устный отчет групп (грамматическое оформление отчета).

Завершается блок заданий проблемными вопросами (task 2.4.) и заданием на ранжирование ответов (task 1.5) с презентацией аргументов. Эти задания выполняются фронтально в рамках коллективного обсуждения всех трех групп. Баллы за эти вопросы засчитываются не группе, а отдельным курсантам, участвующим в обсуждении.

*Task 2.4. Should the applicant know about the disadvantages of his future job? Why?*

*Task 2.5. What 3 most important facts should an applicant to Kuzbass Institute of the Penitentiary Service of Russia know about his future job?*

1. Types of possible positions at the penal institution.
2. Functions of the prospective officer.
3. Difficulties of the future profession.
4. Officer's ranks.
5. Cadet's timetable.
6. Personal qualities of the future officer.
7. Advantages of the work.

*Блок III. Задания на совершенствование лексико-грамматических навыков и развитие умений неподготовленной речи по ситуации общения «Функциональные обязанности офицера УИС».*

Перед выполнением блока III происходит смена участников внутри команд (см. рис. 2). Используемые методические приемы работы: визуализация (лексические загадки на знание основных должностей СНС — task 3.1), кодирование и декодирование информации (знание служебных обязанностей отдельных должностей, служб и отделов ИУ и требований к офицеру — task 3.2).

*Task 3.1. Guess the officer's duties.* Группам предлагаются фотографии с функциями, выполняемыми офицером ИУ. Задача группы — назвать обобщенные трудовые функции профессиональной деятельности офицера УИС, например operations duties (обязанности оперативного дежурного), search group (группа досмотра), operational officer (оперативный работник).

*Task 3.2. Put the words and their combinations into right column to sum up the officers' duties, their daily functions and main requirements to the person:*

Duties	Functions	Requirements to the person
Operations duties		
Search group		
Operational officer		

*Functions:*

- 1) crime prevention and investigation;
- 2) searching;
- 3) taking responsibility for the safety and security of the institution;
- 4) writing perceptive reports.

*Requirements to the person:*

- a) be alert and ware;
- b) have decision-making skills;
- c) have positive approach to teamwork;
- d) possess people skills.

Упражнение дается с лимитом времени и проверяется индивидуально у каждой команды. Количество баллов зависит от полноты выполненного задания. Перед выставлением общей оценки группе обязательно задается дополнительный вопрос (с начислением дополнительных баллов), например: *Why do you think these requirements are important?* или *Why do you think operational and operations duties have some common functions?*

Задание task 3.3 является обобщающим и реализуется способом, аналогичным task 2.4.

*Task 3.3. Answer the following questions. Give 1-2 arguments in favour.*

- *What professional and personal qualities can be called universal?*
- *What are your future professional functions?*
- *Will they deal with search procedures?*

Блок IV. Задания на развитие комплексных умений решать коммуникативные задачи на основе видео- и печатной информации.

Работа с видеосюжетом «*Correctional Service of Canada Responds to Drugs in Prisons*»<sup>1</sup> направлена развитие умений вычлнять искомую и основную информацию в аутентичной звучащей речи. По цели своего использования аудирование является коммуникативным, а по содержанию — профессионально-ориентированным. Описание алгоритма работы с видеoinформацией в данной статье не предусмотрено.

*Task 4.1. Watch the video and say what duties and functions are presented there.*

Контроль выполнения осуществляется фронтально. Каждая группа озвучивает свой ответ. Преподаватель фиксирует в своем бланке количество правильных ответов, затем подводит итог высказанных идей, отмечает количество правильных ответов у каждой группы (1 правильный ответ = 1 балл).

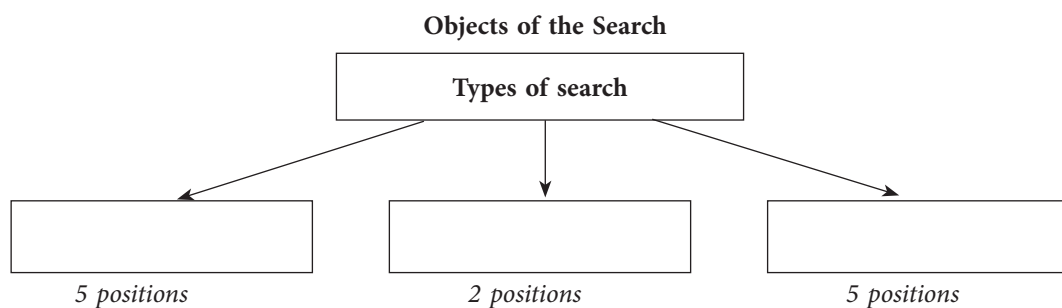
*Task 4.2. Watch the same video and find the answers to the questions:*

- *What detection tools are used to reduce smuggling?*
- *What do the operations officers and search group try to find to reduce substance abuse?*

После повторного просмотра видеосюжета предполагается свободное высказывание ответов курсантами. В случае правильного ответа курсант получает 2 балла (фиксирует у себя в тетради по указанию преподавателя), при дополнении ответа — 1 балл.

После коллективного обсуждения вопросов вновь организуется смена участников внутри групп (см. рис. 3) для работы с аутентичным печатным материалом. Текст адаптирован (сокращен и структурирован) с сайта «Guidance.

<sup>1</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=M88vGsv2jbo>



**Рис. 4.** Схема для кодирования информации из текста

Searching policy (accessible version)<sup>1</sup> и представляет собой краткое описание разновидностей личного обыска в Соединенном королевстве Великобритании и Северной Ирландии (A and B rub-down searches, full search). Виды чтения: поисковое и ознакомительное. Методические приемы работы с текстом: поиск отдельных фактов (task 4.3), кодирование информации в виде схемы (task 4.4, рис. 4).

*Task 4.3. Match the video information and the definitions from the text. What type of body search was demonstrated?*

Принцип проверки — высказывание аргументированного предположения о том, какой вид обыска присутствует в видеосюжете. Количество баллов за ответ зависит от количества высказанных аргументов в пользу своего мнения (основные баллы) и за критическое восприятие аргументов других команд (дополнительные баллы).

*Task 4.4. Look the definitions through and finish the chart “Objects of the search”.*

Каждая группа проверяет себя по ключу. Количество баллов зависит от количества правильных ответов.

В заключительной части аудиторного занятия при подведении итогов продуктивности действий все полученные баллы суммируются и приравниваются к пятибалльной оценке. Помимо оценки количественного показателя результатов учебного труда проводится рефлексия полученного опыта деятельности как с точки зрения совершенствования иноязычной компетенции, так и с позиции приобретения знаний профессионально-ориентированного характера. Указываются перспективные линии изучения учебного иноязычного материала и его взаимосвязи с другими дисциплинами образовательной программы специалитета.

## Обсуждение и заключение

Предложенный пример организации учебной деятельности показывает, что иностранный язык на неязыковых факультетах вносит вклад в практическую подготовку курсантов. Он формирует у них не конкретные действия по приобретаемой профессии (в силу обозначенной специфики и места дисциплины в образовательном процессе), но представления о сущности служебной деятельности и предстоящих трудовых функциях, а также готовность применять терминологию в профессиональных целях.

<sup>1</sup> URL: <https://www.gov.uk/government/publications/searching-detainees-at-removal-centres/searching-policy-accessible-version>

Раскрывая сущность конкретного занятия, мы ставили цель:

1) показать взаимосвязь дисциплины «Иностранный язык» с последующим изучением профессионально-ориентированного блока образовательной программы и с механизмами профессиональной самоидентификации курсантов;

2) уточнить возможное направление практической подготовки курсантов средствами иностранного языка (формирование терминологического поля, знания специфики служебных функций и видов деятельности);

3) описать новый вариант организации работы групп сменного состава, сочетающий индивидуальной и групповой режим взаимодействия, реализацию принципа индивидуализации учебного процесса и формирования системы оценивания работы сменных групп.

Проектирование аудиторных занятий с использованием групповой работы и описанного варианта оценки учебного труда позволяет решать не только образовательные и развивающие задачи обучения иностранному языку, но и воспитательные:

1) создание условий для формирования мотивов предстоящей профессиональной деятельности обучающихся;

2) создание ситуаций успешности учебной деятельности:

– для корректировки самооценки обучающихся;

– для актуализации личностных качеств курсантов (честность и самостоятельность при фиксации и ведении подсчетов набранных баллов за занятие);

– для развития профессионально важных качеств (тактичность, эмпатия, настойчивость, длительная концентрация внимания на решаемой задаче) и умений (работать в команде: договариваться, принимать решения; выражать и регулировать свои эмоции).

Практическая подготовка курсантов в нашем случае раскрывается:

– в освоении юридической терминологии;

– в корректном ее применении в изучаемых ситуациях общения;

– в умении интерпретировать термины и понятия представителям других профессий, не связанных с юриспруденцией;

– в формировании представлений о сходствах и различиях правовых систем, функциональных обязанностей сотрудников отечественной и зарубежных пенитенциарных систем.

Применение профессионально-направленной информации на общеобразовательных дисциплинах диктует необходимость спецификации изучаемого языка. При этом возникают вопросы, которые требуют дальнейшего обсуждения и решения:

1) определение минимального объема и соотношения языкового материала профессионально-ориентированного и общего характера в программе дисциплины «Иностранный язык»;

2) составление толковых словарей и словарей юридических терминов, отвечающих профилю подготовки курсантов (имеющаяся учебная и справочная литература ориентирована на гражданское и отчасти уголовное право, но не имеет специализированных изданий, характерных для уголовно-исполнительного права);

3) уточнение индикаторов универсальных компетенций, формируемых дисциплиной «Иностранный язык».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Искандарова О.Ю. Изучение аутентичной литературы по специальности как мотивационно-праксиологическая основа формирования профессионально-значимых качеств специалиста в процессе обучения иностранному языку в авиационном вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 25.
2. Лебедева Т.Ф., Сусленкова Ю.В. Развитие ИТ-образования в регионах в условиях становления цифровой экономики // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2 (34). – С. 85–93.
3. Мозырева О.В., Оганьян А.М. Обучение английскому для специальных целей Vs обучение общему английскому // Вестник Коломенского института (филиала) Московского политехнического университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2018. – № 13. – С. 80–82.
4. Toska I. Teaching Leagal English in Multilevel Classes. *European Journal of Education and Applied Psychology*. 2019. No. 3. Pp. 15–22.
5. Nizatova R.A., Matatova Z.M.Q. Overcoming problems in Teaching writing to ESP (English for Specific Purposes) Students // Достижения науки и образования. – 2019. – № 7 (48). – С. 88–90.
6. Sharipova F.I. The Specificities of Teaching English for Specific Purposes (in Medical Institutes) // Вестник науки и образования. – 2019. – № 10–4 (64). – С. 116–119.
7. Uber Grosse Ch. The case study approach to teaching business English. *English for Specific Purposes*. 1988. Vol. 7. No. 2. Pp. 131–136.
8. Шадыбаева А.К., Дербина С.В. Методические аспекты преподавания специального английского языка в техническом вузе // Инновации в гражданской авиации. – 2019. – Т. 4. – № 1. – С. 83–89.
9. Сизова Ю.С., Лаврентьева Е.А. К вопросу о работе с аутентичным текстом научной статьи на занятиях по английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 1. – С. 230–235.
10. Ермакина Н.А. Повышение эффективности чтения иноязычных текстов как фактор развития коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых образовательных организаций // Дискурс. – 2019. – № 7 (33). – С. 40–49.
11. Туганова С.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции студентов-юристов // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». – 2020. – Т. 16. – С. 332–340.
12. Bancroft-Billings S. Identifying Spoken Technical Legal Vocabulary in a Law School Classroom. *English for Specific Purposes*. 2020. Vol. 60. Pp. 9–25.
13. Smith S. DIY Corpora for Accounting & Finance Vocabulary Learning. *English for Specific Purposes*. 2020. Vol. 57. Pp. 1–12.
14. Coxhead A., Demecheleer M. Investigating the Technical Vocabulary of Plumbing. *English for Specific Purposes*. 2018. Vol. 51. Pp. 84–97.
15. Otto Ph. Choosing Specialized Vocabulary to Teach with Data-Driven Learning: An Example from Civil Engineering. *English for Specific Purposes*. 2021. Vol. 61. Pp. 32–46.
16. Статкевич Е.А., Степанова Ю.Ф. Реализация метода проектов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2020. – № 2 (34). – С. 84–88.
17. Мисходжева Ф.А., Тлисова С.М. Кейсовая методика как функциональная основа интегративного подхода к преподаванию английского языка для профессиональных целей в высшей школе // Миссия конфессий. – 2019. – Т. 8. – № 4 (39). – С. 472–486.



18. Колотов В.Я., Колоколова А.И., Хотомлянская И.И. К реализации новых стандартов ситуативно-тематический подход или step-by-step в обучении профессионально-ориентированному общению курсантов военно-спортивного вуза // Вестник военного образования. – 2019. – № 6 (21). – С. 64–68.
19. Евсева Л.Н., Жемчугова С.А., Сафроненкова Е.Л. Кейс-метод как инструмент развития навыков работы в команде в курсе «Иностранный (английский) язык в профессиональной сфере» для студентов инженерных направлений подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2 (8) [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/19PDMN220.pdf> (дата обращения: 01.03.2021).
20. Войткова А.Н., Гончарова Т.В. Лингвопрагматические особенности использования аутентичного иноязычного кинодискурса на занятиях по английскому языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – № 3. – С. 945–952.
21. Gritsenko E.A., Frolovich E.M., Losavio M. The use of feature films in legal English class. *Modern Science*. 2020. No. 8–1. Pp. 240–242.
22. Sheppard Ch., Manalo E., Henning M. Is Ability Grouping Beneficial or Detrimental to Japanese ESP Students' English Language Proficiency Development? *English for Specific Purposes*. 2018. Vol. 49. Pp. 39–48.

## REFERENCES

1. Iskandarova O.Yu. Izucheniye autentichnoy literatury po spetsial'nosti kak motivatsionno-praksiologicheskaya osnova formirovaniya professional'no-znachimykh kachestv spetsialista v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v aviatsionnom vuze [The study of the authentic literature in the profession as the motivational and praxiological base for the formation of professionally valuable qualities of a specialist]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2020. Vol. 8. No. 1. <https://mir-nauki.com/PDF/33PDMN120.pdf> (accessed April 13, 2021).
2. Lebedeva T.F., Suslenkova Yu.V. Razvitiye IT-obrazovaniya v regionakh v usloviyakh stanovleniya tsifrovoy ekonomiki [The development of IT-education in regions in the formation of the digital economy]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*. 2019. No. 2 (34). Pp. 85–93.
3. Mozyreva O.V., Ogan'yan A.M. Obucheniye angliyskomu dlya spetsial'nykh tseley vs obucheniye obshchemu angliyskomu [Teaching English For Specific Purposes (ESP) Vs Teaching General English]. *Vestnik Kolomenskogo instituta (filiala) Moskovskogo politekhnicheskogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnyye nauki*. 2018. No. 13. Pp. 80–82.
4. Toska I. Teaching Leagal English in Multilevel Classes. *European Journal of Education and Applied Psychology*. 2019. No. 3. Pp. 15–22.
5. Nizamova R.A., Mamatova Z.M.Q. Overcoming problems in Teaching writing to ESP (English for Specific Purposes) Students. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2019. No. 7 (48). Pp. 88–90.
6. Sharipova F.I. The Specificities of Teaching English for Specific Purposes (in Medical Institutes). *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019. No. 10–4 (64). Pp. 116–119.
7. Uber Grosse Ch. The case study approach to teaching business English. *English for Specific Purposes*. 1988. Vol. 7. No. 2. Pp. 131–136.
8. Shadybayeva A.K., Derbina S.V. Metodicheskiye aspekty prepodavaniya spetsial'nogo angliyskogo yazyka v tekhnicheskoy vuze [Some Methodological Aspects of Teaching English for Specific Purposes at Technical University]. *Innovatsii v grazhdanskoj aviatsii*. 2019. Vol. 4. No. 1. Pp. 83–89.
9. Sizova Yu.S., Lavrent'yeva E.A. K voprosu o rabote s autentichnym tekstom nauchnoy stat'i na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley v neyazykovom vuze [Revisiting the activities with authentic scientific articles texts in the English for specific purposes

- classroom of a non-linguistic university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. 2019. Vol. 25. No. 1. Pp. 230–235.
10. *Ermyakina N.A.* Povysheniye effektivnosti chteniya inoyazychnykh tekstov kak faktor razvitiya kommunikativnoy kompetentsii obuchayushchikhsya neyazykovykh obrazovatel'nykh organizatsiy [Improving efficiency of reading foreign texts as a factor of the development of communicative competence of students of non-linguistic educational organizations]. *Diskurs*. 2019. No. 7 (33). Pp. 40–49.
  11. *Tuganova S.V.* Formirovaniye mezhkul'turnoy professional'noy kompetentsii studentov-yuristov [Formation of cross-cultural professional competence of law students]. *Uchenyye zapiski Kazanskogo filiala «Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta pravosudiya»*. 2020. Vol. 16. Pp. 332–340.
  12. *Bancroft-Billings S.* Identifying Spoken Technical Legal Vocabulary in a Law School Classroom. *English for Specific Purposes*. 2020. Vol. 60. Pp. 9–25.
  13. *Smith S.* DIY Corpora for Accounting & Finance Vocabulary Learning. *English for Specific Purposes*. 2020. Vol. 57. Pp. 1–12.
  14. *Coxhead A., Demecheleer M.* Investigating the Technical Vocabulary of Plumbing. *English for Specific Purposes*. 2018. Vol. 51. Pp. 84–97.
  15. *Otto Ph.* Choosing Specialized Vocabulary to Teach with Data-Driven Learning: An Example from Civil Engineering. *English for Specific Purposes*. 2021. Vol. 61. Pp. 32–46.
  16. *Statkevich E.A., Stepanova Yu.F.* Realizatsiya metoda proyektov pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [Implementation of the project-based learning when studying a foreign language in a non-language high school]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy*. 2020. No. 2 (34). Pp. 84–88.
  17. *Miskhodzheva F.A., Tlisoa S.M.* Keysovaya metodika kak funktsional'naya osnova integrativnogo podkhoda k prepodavaniyu angliyskogo yazyka dlya professional'nykh tseley v vyshey shkole [Case study as a functional basis of integrative approach to teaching English for specific purposes at university]. *Missiya konfessiy*. 2019. Vol. 8. No. 4 (39). Pp. 472–486.
  18. *Kolotov V.Ya., Kolokolova A.I., Khotomlyanskaya I.I.* K realizatsii novykh standartov situativno-tematicheskoy podkhod ili step-by-step v obuchenii professional'no-orientirovannomu obshcheniyu kursantov voyenno-sportivnogo vuza [Towards the implementation of new standards situational approach or “step by step” in English for specific purposes professional teaching in the military institute of physical training]. *Vestnik voyennogo obrazovaniya*. 2019. No. 6 (21). Pp. 64–68.
  19. *Evsyeva L.N., Zhemchugova S.A., Safronenkova E.L.* Keys-metod kak instrument razvitiya navykov raboty v komande v kurse «Inostrannyy (angliyskiy) yazyk v professional'noy sfere» dlya studentov inzhenernykh napravleniy podgotovki [Case method as a tool of development of team work skills in teaching “Foreign (English) language for specific purposes” for engineering students]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2020. No. 2 (8). <https://mir-nauki.com/PDF/19PDMN220.pdf> (accessed March 1, 2021).
  20. *Voitkova A.N., Goncharova T.V.* Lingvopragmaticheskiye osobennosti ispol'zovaniya autentichnogo inoyazychnogo kinodiskursa na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku v vysshey shkole [Linguo-pragmatic features of using authentic foreign-language film discourse in English classes at higher school]. *Filologicheskkiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021. Vol. 14. No. 3. Pp. 945–952.
  21. *Gritsenko E.A., Frolovich E.M., Losavio M.* The use of feature films in legal English class. *Modern Science*. 2020. No. 8–1. Pp. 240–242.
  22. *Sheppard Ch., Manalo E., Henning M.* Is Ability Grouping Beneficial or Detrimental to Japanese ESP Students' English Language Proficiency Development? *English for Specific Purposes*. 2018. Vol. 49. Pp. 39–48.

---

*Информация об авторе*

---

**Ольга Викторовна Игумнова**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Гуманитарные, социально-экономические и естественно-научные дисциплины». Кузбасский институт ФСИН России, Новокузнецк, Российская Федерация. **E-mail:** o.igumnova2009@yandex.ru

---

*Information about the author*

---

**Olga V. Igumnova**, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Humanities, Social, Economic and Natural Sciences Department. Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Novokuznetsk, Russian Federation. **E-mail:** o.igumnova2009@yandex.ru

## ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ АЛГОРИТМИЗАЦИИ ОБРАБОТКИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

© *Е.В. Цупикова, М.В. Цыгулева*

Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, Омск,  
Российская Федерация

Поступила в редакцию 02.06.2021

В окончательном варианте 15.08.2021

■ Для цитирования: Цупикова Е.В., Цыгулева М.В. Психосемантический подход как основа технологии алгоритмизации обработки учебной информации // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 63–84. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.5>

Основным качеством современного специалиста какой бы то ни было области все чаще называют его способность самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, стремление к саморазвитию и самообразованию. Данная деятельность требует определенной интеллектуальной и психологической мобильности, желания получать и перерабатывать большие объемы новой сложной информации и умения на основе новых полученных знаний корректировать, дополнять, перестраивать систему своего опыта и деятельности. Формирование нового стиля мышления становится важнейшей задачей обучения на этапе перехода к информационному обществу, которое выдвигает на первый план надпрофессиональные навыки самообразования и самоорганизации. Статья посвящена обоснованию введения в учебный процесс элементов алгоритмизации работы над учебным текстом на основе психосемантического подхода. Описаны семантические принципы (соотнесение логических и лингвистических категорий, рассмотрение текста со стороны внешней и внутренней речи, понимание текста как когнитивной и коммуникативной сущности; разграничение значения и смысла как семантики внешней речи и семантики мышления; установление смысловых связей между элементами информации и др.), психологопедагогические принципы (авторефлексивное сопровождение учебной деятельности; нахождение мотивации посредством определения полезности и применимости информации; самоорганизация в процессе создания собственных алгоритмов деятельности и др.) и психолингвистические принципы (построение аналогов универсальных предметных кодов — опорных логических схем; смысловое оценивание количества и качеств информации и др.) работы с информацией научных и учебно-научных профессионально ориентированных текстов, соотнесены с содержанием обучения и закономерностями протекания речемыслительной деятельности обучающихся. Выявлены психолингвистическая, семантическая и организационная компетенции, определен их состав в виде знаний, умений и навыков студентов, формируемых в ходе обучения. Предложена технология алгоритмизации работы студентов с текстовой информацией профессионально ориентированного плана на основе психосемантического подхода. Цель алгоритмизации процесса обучения — ускорение темпов работы студентов и повышение качества освоения информации.

**Ключевые слова:** содержание обучения, психосемантика, подход, принципы обучения, алгоритм, учебная информация.

## PSYCHOSEMANTIC APPROACH AS THE BASIS FOR THE ALGORITHMIZATION TECHNOLOGY OF PROCESSING EDUCATIONAL INFORMATION

© *E.V. Tsoupikova, M.V. Tsyguleva*

Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russian Federation

Original article submitted 02.06.2021

Revision submitted 15.08.2021

■ For citation: Tsoupikova E.V., Tsyguleva M.V. Psychosemantic approach as the basis for the algorithmization technology of processing educational information. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):63-84. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.5>

An ability to improve the professional level, need for self-development and self education is called to be one of the essential qualities of a modern specialist irrespective of the professional sphere. Such an activity requires intellectual and psychological mobility, wish to obtain and process huge amount of new and complex information, ability to apply new knowledge to correct and modify the existing system of experience and activity. In the evolution of the information society, self-development and self education are at the top of the soft skills list; therefore formation of a new thinking style is becoming the most important task of teaching. The aim of the paper is to present an argument for introducing some elements of algorithmization of work with student texts based on the psychosemantic approach. Semantic principles (matching of logical and linguistic categories, considering the text from the inner and outer speech, considering the text as cognitive and communicative essence; differentiation between the meaning and sense as between the semantics of the outer speech and the semantics of thinking; identification of semantic relationships between information elements, etc.), psychological and pedagogical principles (self-reflection support of learning activity; self-motivation due to determining usefulness and applicability of information; self-organization of students while creating their own algorithms of learning activity, etc.), and psycholinguistic principles (building logical supporting schemes, analogues of universal subject codes; semantic evaluation of the quantitative and qualitative characteristics of information, etc.) of work with scientific and educational profession-oriented information are described and correlated with the learning content and mechanisms of students' verbal and cognitive activity. Psycholinguistic, semantic and organizational competences are identified, with a set of knowledge, skills and abilities for each of them being defined. The authors suggest a technology of algorithmization of students' work with the professionally-oriented text information on the basis of a psychosemantic approach. The purpose of the algorithmization is to accelerate students' work and improve the quality of information acquisition.

**Keywords:** syllabus; psychosemantics; approach; principles of learning; algorithm; teaching information.

### Введение

Умения эффективной работы с информацией не формируются стихийно, а являются результатом целенаправленного обучения студентов организовывать свою деятельность: ставить цель, определять этапы ее достижения, моделировать процесс достижения цели, проектировать, отслеживать процесс работы и объективно оценивать его результаты.

Исходя из современных тенденций к быстрому увеличению объема и усложнению качества научной информации, дидактика вуза следует путями

оптимизации учебной деятельности, а именно алгоритмизации работы студентов, ведущей к интенсификации их мыслительной активности (идостижению высоких результатов обучения) при избегании перегрузок.

Однако в системе высшего образования наблюдаются некоторые противоречия, без решения которых приобретение студентами требуемых умений и навыков, а также сам процесс оптимизации обучения становятся весьма затруднительными. Это необходимость быстро и надежно усваивать информацию больших объемов при отсутствии эффективных алгоритмов такой деятельности; требование самостоятельного совершенствования мыслительной деятельности студентов при спонтанной организации развития интеллекта и авторефлексии обучающихся; запрос на целостность и систематичность представлений студентов о сущности и структуре текста, этапах его освоения и построения при наблюдаемой у обучающихся фрагментарности знаний по семантике языковых и речевых единиц, пресуппозиции и способах ее восстановления; ориентация учебного процесса на перевод студента от образования к самообразованию при отсутствии у студентов умений и навыков авторефлексии и знаний о речемыслительном процессе в деятельности познания и коммуникации.

Тема нашего исследования отражает необходимость совершенствования системы отбора и организации работы с профессионально ориентированной информацией с позиций психосемантического подхода, общая концепция которой учитывает: способы активизации и совершенствования эффективной работы мышления студентов; рассмотрение этапов речемыслительной деятельности в соотношении с информационными процессами и комплексами мыслительных операций, задействованных в работе с информацией; изучение сущности, количества и качеств информации и способов их объективной оценки; предоставление алгоритма перевода внешней информации во внутренний план опыта; изучение способов вариативного выражения смысла в алгоритмизированном процессе построения текста.

Представленная концепция, таким образом, учитывает следующие факторы актуальности поставленной проблемы: тенденцию к интеграции теории разных наук в решении смежных задач; достижения наук междисциплинарного типа (психолингвистики, психосемантики, когнитивной лингвистики, теории информации и др.) в построении алгоритмов работы с текстовой информацией, в том числе профессионально ориентированного плана; достижения семиологии в трактовке и обосновании коммуникативной и когнитивной сторон речевой и интеллектуальной деятельности студентов; достижения лингводидактики в организации процесса адекватного усвоения и эффективной передачи текстовой информации; достижения психологии и педагогики в реорганизации структуры образовательного процесса в целях перевода обучающегося к самообразованию с поддержкой развитой авторефлексии; необходимость разработки и внедрения надежных алгоритмов усвоения информации (перевода информации в знание) и порождения текста (перевода знаний в текстовую информацию); необходимость развития речи студентов (внешней и внутренней), являющейся показателем уровня развития их мышления.

Цель статьи — обосновать целесообразность применения психосемантического подхода в организации работы студентов с профессионально ориентированной учебной информацией.



Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач: установить степень разработанности проблемы алгоритмизации работы с текстовой информацией для обеспечения понятийной базы исследования и обоснования целесообразности привлечения психосемантического подхода к обучению; проанализировать и отобрать понятия, описывающие коммуникативное и когнитивное развитие студентов в психолингвистическом и семасиологическом подходах к работе с информацией; научно обосновать содержание обучения, включить в него теорию по вопросам качества и количества информации, изучить способы формирования умений определения количественных и качественных особенностей информации текста, преобразования информации во внутренние структуры мышления и дальнейшего использования знания в режиме прогностического мышления; обеспечить обобщение и систематизацию знаний студентов в области психолингвистики и семантики с целью осознанного применения алгоритмов работы с профессионально ориентированной информацией; определить возможности совершенствования процесса обучения в целом с позиций алгоритмизации его элементов, изучить возможности и стратегии перевода студентов к самообразованию в рамках эффективно организованной работы с текстовой информацией; обосновать целесообразность использования технологии алгоритмизации и экспериментально показать ее эффективность.

## 1. Обзор литературы

Перевод студентов от образования к самообразованию выдвигается как главная задача современного образования. Такая задача проистекает из потребности перерабатывать огромные объемы учебной информации, притом что время обучения ограничено рамками учебных программ, а физические возможности студентов не позволяют осуществлять учебную деятельность 24 часа в сутки. Следовательно, необходимо перестроить процесс обучения таким образом, чтобы в разы ускорить освоение и качественное запоминание студентами профессионально ориентированной информации.

Построение технологии алгоритмизации освоения профессионально ориентированного текста на основе психосемантического подхода позволяет эффективно развивать речемыслительную деятельность обучающихся, а также:

- построить обучение на основе принципов: семантических (принцип соотнесения логических и лингвистических категорий, принцип рассмотрения текста со стороны внешней и внутренней речи, принцип понимания текста как когнитивной и коммуникативной (информационной) сущности; принцип разграничения значения и смысла (семантика внешней речи и семантика мышления соответственно); принципа установления смысловых связей между элементами информации (смыслового понимания) в целях осознания информации и перевода знаний в долговременную память; принципа эквивалентно вариативного выражения смысла); психолого-педагогических (принцип авторефлексивного сопровождения учебной деятельности; принцип нахождения мотивации посредством определения полезности и применимости информации; принцип самоорганизации в процессе создания собственных алгоритмов деятельности; принцип спиралеобразного изложения учебной информации, принцип

рекурсивного представления учебного материала; принцип концентричности предъявления учебной информации); психолингвистических (принцип взаимопереходов внешней и внутренней речи; принцип построения аналогов УПК — опорных логических схем; принцип смыслового оценивания количества и качеств информации) [1, 2];

- использовать понятия разных наук, изучающих информацию, коммуникацию и психику человека, в создании системы понятий курса [3, 4].

Современная методика преподавания лингвистических дисциплин в вузе заявляет идею полифоничности подходов к обучению [5–8], обозначающую необходимость отбора и логического обоснования совокупности элементов разных подходов, дополняющих друг друга и обеспечивающих соответствие предлагаемых инноваций психологическим и педагогическим условиям высшего учебного заведения. Ведущим подходом в организации алгоритмизированной речемыслительной деятельности студентов по освоению профессионально ориентированного текста мы считаем психосемантический подход.

Психосемантика (психосемантический подход) как направление психологии появилась в начале 1970-х годов. Психосемантика занимается исследованием индивидуальной системы значений, посредством которой человек осуществляет когнитивные процессы и принятие решений [9, 10]. В задачи науки входит исследование и описание процесса восприятия информации человеком на основе имеющейся у него индивидуальной системы знаний, а также форм существования знаний в сознании индивида — образов, символов, словесных понятий, ритуальных действий и коммуникативных реакций. Представители психологии, а также философы, лингвисты, социологи и культурологи отмечают ярко выраженную междисциплинарность психосемантики [9, 11]. Так, например, понимание и оценка информации коммуникантом, перевод информации в системы собственных знаний исследуются и в рамках когнитивной лингвистики и психолингвистики. Методологическая основа психосемантики заложена трудами Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева и Н.И. Жинкина, и психосемантический подход, сформировавшийся в российской психологии, применим и в области методики обучения языку и освоения текстовой информации [12–17].

Основные положения психосемантики, требующие учета в методике преподавания языку, основаны на идее конструктивизма, согласно которой система знаний индивида не отражает мир зеркально, а допускает и включает в себя множество мнений, убеждений, реакций, обусловленных индивидуальным опытом взаимодействия человека с миром, в том числе с другими людьми. Возможность речевого общения с другими людьми ведет к формированию такого механизма сознания, как автокоммуникация: «Где начинается сознание, там и начинается диалог» [18]. Диалог как способ удвоения мира не является единственным способом дублирования: «Огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком, заключается в том, что мир удваивается. С помощью языка, который обозначает предметы, он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимаются и которые не входят в состав его собственного опыта... Человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно отражаемых предметов, и мир образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами. Таким образом, слово — это особая

форма отражения действительности. Человек может произвольно называть эти образы независимо от их реального наличия...может произвольно управлять этим вторым миром» [18, с. 37]. Как отмечает А.Н. Леонтьев, каждое слово — это результат совокупной общественной деятельности людей, его фиксация в значении [15]. Именно благодаря этому индивид способен использовать знания других людей и своих предков. Наличие грамматических языковых структур, изоморфных деятельностным структурам, позволяет человеку совершать мысленный эксперимент, получая новые знания. То есть значение слова выступает как обобщенная идеальная модель объекта, хранящаяся в сознании человека. В этой модели содержатся существенные свойства объекта и способы оперирования с ним. В связи с этим вспомним о расширенной трактовке языка как совокупности слов и ритуальных движений, действий и визуальных символов. Основными вопросами психосемантики являются взаимосвязи языка, речи и мышления, а также категории значения и смысла.

## 2. Материалы и методы

Для решения поставленных задач использовались подходы и методы исследования: системный подход к объекту и предмету изучения, позволивший выявить совокупность факторов и условий, необходимых для построения научно обоснованной технологии алгоритмизации работы с текстовой информацией профессионально ориентированного плана для студентов технического вуза; концептуальный подход при определении степени соотнесенности содержания, образовательных парадигм и технологий обучения с особенностями психофизиологического развития и коммуникативно-познавательными потребностями субъектов языкового обучения в техническом вузе; метод комплексного теоретического анализа изучаемого явления; обобщение данных различных областей лингвистики, лингводидактики, педагогики, психологии в целях их интеграции в междисциплинарном феномене когнитивной и информационной деятельности обучающихся; проектирование лингводидактической модели технологии алгоритмизации и ее компонентов; опросно-диагностические методы.

Методологической основой исследования послужили исследования в области коммуникации и речевой деятельности, теории текста и речемышлительного процесса (К.В. Бессонова, В.А. Бухбиндер, Т.А. ван Дейк, З.И. Клычникова, А.И. Новиков, А.А. Смирнов, П.М. Эрдниева, Л.С. Выготский, Л.П. Добраев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, И.Р. Гальперин, Т.М. Дридзе, А.И. Новиков, Г.Н. Трофимова, Г.В. Колшанский, Л.А. Новиков, А.И. Новиков, З.Д. Попова, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.).

## 3. Результаты исследования

Психосемантический подход рассматривает процессы познания и коммуникации как систематизированную работу психических механизмов, основанную на определении смысла (семантики) воспринимаемых элементов окружающего мира (рис. 1).

Поясним схему (см. рис. 1). Информация внешнего мира воспринимается органами чувств человека и подвергается обработке. Результаты этой обработки оформляются в системы представлений, сочетания которых

в универсально-предметные коды образуют системы понятий — знания. Знания (опыт) хранятся в долговременной памяти и извлекаются оттуда при необходимости их использования. Оперирование знаниями осуществляется в мышлении при помощи системы операций и языковых единиц. Мыслительная обработка информации и опыта, и информации окружающего мира завершается стадией структурирования во внутренней речи, обладающей смыслом. Внешнее выражение этого структурирования — текст и тематические сети текстов — единицы внешней речи человека, обладающие значением и смыслом. Значение и смысл языковых и речевых единиц (в том числе единиц внутренней речи) могут быть обозначены термином «семантика». Таким образом, психосемантический подход рассматривает взаимодействие человека с окружающей действительностью от внешней информации к знанию (внутренней, идеальной сущности) и далее к оформлению знаний во внешнем плане в виде текста (последовательные этапы интериоризации информации и экстериоризации знаний).

Исходя из изложенного выделим и опишем принципы психосемантического подхода в методике преподавания языка, в частности работы с информацией научных и учебно-научных профессионально ориентированных текстов, — семантические, психолого-педагогические и психолингвистические принципы.

Семантические принципы подхода определяют содержание обучения: принцип соотнесения логических и лингвистических категорий, принцип рассмотрения текста со стороны внешней и внутренней речи, принцип



Рис. 1. Психосемантический подход

понимания текста как когнитивной и коммуникативной (информационной) сущности; принцип разграничения значения и смысла как семантики внешней речи и семантики мышления; принцип установления смысловых связей между элементами информации (смыслового понимания) в целях осознания информации и перевода знаний в долговременную память; принцип эквивалентно вариативного выражения смысла.

Психолого-педагогические принципы определяют организацию учебной деятельности и включают: принцип авторефлексивного сопровождения учебной деятельности; принцип нахождения мотивации посредством определения полезности и применимости информации; принцип самоорганизации в процессе создания собственных алгоритмов деятельности; принцип спиралеобразного изложения учебной информации, принцип рекурсивного представления учебного материала; принцип концентричности предъявления учебной информации [19].

Психолингвистические принципы определяют закономерности протекания речемыслительного процесса студента в деятельности познания и коммуникации: принцип взаимопереходов внешней и внутренней речи; принцип построения аналогов универсальных предметных кодов — опорных логических схем; принцип смыслового оценивания количества и качеств информации.

Таким образом, психосемантический подход выступает как интеграция элементов текстоориентированного, информационного, семантического и психолингвистического подходов, нацеленных в данном случае на решение задачи алгоритмизации учебной деятельности по освоению текстовой информации.

*Принципы построения технологии алгоритмизации работы студентов с текстовой информацией профессионально ориентированного плана на основе психосемантического подхода.* Решение задач алгоритмизации и оптимизации учебного процесса требует особого внимания к методическим основам, на которые опирается преподаватель и методист. Правильный подбор системы педагогических принципов в их четком соотношении с целями и задачами обучения (в нашем случае алгоритмизации работы с текстовой информацией в плане интериоризации и экстериоризации) является обязательным условием достижения требуемого результата.

Технология алгоритмизации освоения профессионально ориентированной информации на основе психосемантического подхода в качестве психолого-педагогической основы имеет теории интериоризации и речемыслительного процесса, теорию Дж. Миллера об объеме оперативной памяти [20], теорию разграничения информации и знания и труды отечественных и зарубежных ученых по проблемам обучения и развития интеллекта студентов. В качестве основного средства обучения используются связки «текст — опорная схема», то есть сочетание наглядных и словесных средств представления информации.

Технология ориентирована на переработку информации в знание (интериоризация) и оформление знаний в текст, характеризующийся целесообразностью и эффективностью (экстериоризация). Все этапы технологии представлены соответствующими алгоритмами [21, 22].

Процесс обучения в технологии алгоритмизации работы с текстовой информацией рассматривается как формирование навыка действий с информацией с целью ее переработки в собственное оперативно применимое знание с промежуточным этапом определения характеристик информации. При таком



подходе формируются общеучебные умения работы с текстовой информацией: поиск, определение характеристик информации, структурирование информации, выявление пресуппозиций и т.д., что создает осознанную внутреннюю мотивацию к получению знаний. Формируется навык определения и извлечения пресуппозиций из долговременной памяти и путем логического оперирования понятиями. Умение эффективной переработки информации в знание генерализуется обучающимся на материале учебной и неучебной информации. Наличие указанного умения обеспечивает быстроту и надежность процесса обучения и создает предпосылки для перехода обучающихся от образования к самообразованию.

Цель обучения в рассматриваемой технологии — формирование навыка самостоятельного поиска, оценки, переработки и применения информации; формирование полноценного субъекта коммуникации, эффективно работающего с информационными потоками в направлениях интериоризации и экстериоризации.

Задачи обучения: формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений; развитие таких базовых качеств личности, как рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности; формирование навыка коммуникативного самосовершенствования в условиях возрастания объемов информации и усложнения ее качества; формирование устойчивой образовательной мотивации (внутренних и внешних мотивов учения); оптимизация работы с информацией текстового характера в целом посредством ее алгоритмизации; формирование у студентов умения самостоятельно строить алгоритмы своей деятельности, сопровождая работу авторефлексивной деятельностью (например, построение алгоритмов самодисциплинирования, самомотивации, организации эффективной учебы в рамках научно-исследовательской работы студентов); формирование у студентов надежных мнемических механизмов; развитие коммуникативной компетентности и информационной грамотности специалиста: способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности.

Собственное знание студента возникает лишь в процессе активной мыслительной деятельности по переработке информации, а не в ходе накопления объема заученных данных [23]. Описываемая технология строится на основе личностно-ориентированного обучения и коммуникативного метода, предусматривающих субъект-субъектные отношения педагога и студента в процессе обучения. При этом функция педагога — в основном координирующая, организующая. Объективная оценка и переработка получаемой информации обеспечивается алгоритмом, построенном с учетом работы механизмов речемыслительной деятельности человека, и способствует эффективному развитию таких видов мышления, как логическое, образное, творческое, рефлексивное и др. Основная дидактическая единица — текст как информационная и когнитивная данность, нуждающаяся в анализе и оценке [24, 25]. За счет четкой организации рассуждений и графического обоснования связей понятий в тексте происходит развитие вариативности мышления студента. Прием проблемного



изложения нового материала используется с целью демонстрации студентам принципов и этапов переработки информации в знание.

В предлагаемой технологии научно обоснованы закономерности протекания мыслительного процесса в процессе присвоения знания: переработка информации в ходе денотативно-предикативного ее анализа предполагает четкое разграничение значения и смысла, а следовательно, разрушение стереотипов восприятия и предотвращение принятия на веру непроверенной информации. Обучение студентов четкой семантической организации речи предполагает умение предельно ясного выражения смысла. Схема переработки информации в знание инструментально поддерживается сочетанием наглядных и словесных средств обучения в виде опорных схем.

Технология предполагает целенаправленное формирование ряда навыков: поиска мотивации собственной деятельности; поиска и отбора информации; структурирования информации в целях ее осмысления и запоминания; обогащения информации пресуппозициями; проведения мыслительных операций с информацией; прогнозирования и ассоциирования; вариативного представления информации; интеграции информации; оценки информации через определение ее качественных и количественных характеристик.

Структура данной педагогической технологии включает два пути работы: экстериоризацию мыслительных структур (перевод внутренних представлений во внешнюю речь, текстовую информацию) и интериоризацию (переработка информации в собственное оперативно применимое знание). Каждое направление работы имеет определенные этапы, являющиеся соответствующими шагами алгоритма. Организационные формы реализации технологии — практическое занятие и проблемная лекция.

Для достижения поставленной цели определим состав знаний, умений и навыков студентов с позицией компетентностного подхода (см. таблицу).

С позиций психолингвистического подхода мы строим алгоритм работы с текстовой информацией с этапами интериоризации и экстериоризации, предполагающий применение таких приемов, как реконструкция текста, трансформация, компрессия и развертывание.

Таким образом, содержательными инновациями предлагаемой технологии являются: разработка и внедрение в процесс обучения алгоритма работы с текстовой информацией, построенного с учетом теории речемыслительного процесса; установление корреляций лингвистических, мыслительных и логических категорий на основе их семантики; организация процессов интериоризации информации и экстериоризации обогащенного замысла в текст; оптимизация работы мышления, памяти, внимания обучающихся с помощью таких средств обучения, как опорная схема и текст, используемых одновременно.

Цель технологии алгоритмизации может быть достигнута лишь в условиях развивающего характера обучения, аспектами которого являются: демонстрация студентам значимости, полезности и применимости предлагаемой в процессе обучения информации, определение сфер применения алгоритмов, выявление положительных черт оптимизации деятельности за счет применения алгоритмов работы с информацией; помощь обучающимся в формировании целостной системы понятий, в установлении взаимосвязи понятий и построении систем УПК для успешной архивации информации и перевода ее

Состав знаний, умений и навыков студентов с позиций компетентностного подхода

	Психолингвистическая компетенция	Семантическая компетенция	Организационная компетенция
Знания	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Структура рече-мыслительного процесса, в том числе взаимодействие внешней и внутренней речи.</li> <li>2. Понятие универсального предметного кода и опорной логической схемы.</li> <li>3. Принципы смыслового оценивания количества и качества информации</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Состав и соответствие логических и лингвистических категорий.</li> <li>2. Структура текста как единицы внутренней и внешней речи.</li> <li>3. Сущность текста как когнитивной и коммуникативной (информационной) единицы.</li> <li>4. Понятия значения и смысла как семантики внешней речи и семантики мышления.</li> <li>5. Алгоритм перевода информации в знание и знания в информацию.</li> <li>6. Понятия вариативности и эквивалентности выражения смысла.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понятие авторефлексии.</li> <li>2. Понятие мотивации и способов ее формирования.</li> <li>3. Понятие самоорганизации и самодисциплины.</li> <li>4. Принципы изложения информации в тексте.</li> </ol>
Умения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определять этапы и цели рече-мыслительной деятельности.</li> <li>2. Строить опорные схемы.</li> <li>3. Определять количество и качества представленной в тексте информации</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Устанавливать соответствия между категориями логики и лингвистики.</li> <li>2. Анализировать внешнюю и внутреннюю структуру текста.</li> <li>3. Устанавливать смысловые связи между элементами информации (смыслового понимания) в целях осознания информации и перевода знаний в долговременную память.</li> <li>4. Находить эквивалентные замены для единиц разной длины.</li> <li>5. Вариативно оформлять один и тот же смысл</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определять и оценивать этапы авторефлексии.</li> <li>2. Находить мотивацию посредством определения полезности и применимости информации.</li> <li>3. Самоорганизовываться в процессе создания собственных алгоритмов деятельности.</li> <li>4. Спиралеобразно излагать информацию.</li> <li>5. Рекурсивно представлять информацию.</li> <li>6. Концентрично предъявлять информацию</li> </ol>
Навыки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Построение опорной схемы.</li> <li>2. Развертывание опорной схемы в текст</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выполнение мыслительных операций.</li> <li>2. Вариативное представление смысла. Навыки авторефлексии</li> </ol>	

в долговременную память, а также определение способов быстрого припоминания нужной информации; создание ситуаций интеллектуального затруднения с помощью проблемных вопросов, нестандартных путей решения задач; развитие умений авторефлексии с помощью заданий на самостоятельное определение последовательности действий в той или иной интерпретативной ситуации. Вопросы алгоритмизации и оптимизации самостоятельной работы студентов выводят на проблемы логики, коммуникации, психологии. Предлагая студентам в рамках реализации технологии темы для научно-исследовательской работы

о самомотивации, самодисциплинировании, тайм-менеджменте, мы логически дополняем систему действий обучающихся по оптимизации обучения.

Рефлексивно-оценочный компонент позволяет оценить эффективность технологии. Авторефлексивная деятельность обучающихся формируется с помощью алгоритма самоконтроля и самооценки, включающего, помимо прочего, ответы студентов на следующие вопросы и задание закончить следующие фразы: *Что я делаю и для чего? Что нужно знать, чтобы выполнить это задание?* и др.

Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов со студентами Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета и Омского автобронетанкового инженерного института. Предварительно были выявлены и описаны затруднения студентов в работе с текстовой информацией, проанализированы недостатки ответов студентов и определена программа экспериментального обучения, призванная повысить эффективность учебной работы студентов с текстовой информацией профессионально ориентированного плана.

На основе результатов диагностики сформированности универсальных учебных действий (УУД) студентов и их речемыслительных умений, проведенной в виде работы над текстом, выявлены следующие недостатки ответов обучающихся:

- трудности в определении логической связи между понятиями (42 %);
- нарушение лексической сочетаемости (43 %);
- нарушение структуры дефиниций (80 %);
- однообразии и неудачный выбор внутритекстовых связей (87 %);
- нарушения в логике текста (59 %);
- неоптимальная степень полноты информации текста (неудачный выбор лексем) (48 %);
- неспособность построить текст вариативно (93 %) и др.

Серьезные трудности обучающиеся испытывают при попытке извлечения знаний из памяти, а также их оформления в связный и грамматически верно построенный текст.

Причины перечисленных ошибок заключаются в недостаточном уровне развития мышления студентов, отсутствии у них четких алгоритмов действий, а также знаний об особенностях функционирования речемыслительного процесса и памяти, позволяющих эффективно осуществлять авторефлексивную деятельность.

Причинами выявленных ошибок выступали: недостаточный объем активного словарного запаса обучающихся, незнание ими законов логики и состава мыслительных операций, недостаток знаний о синтагматике текста. Кроме того, отметим нежелание и неумение многих студентов производить учебную деятельность, требующую больших умственных усилий. Все указанное привело нас к выводам о целесообразности введения в процесс обучения заданий, направленных на развитие речемыслительной деятельности студентов, а именно:

- для развития **репродуктивного мышления** предлагаются следующие задания: проследите логику изложения информации, определите пути доказательства мыслей, попытайтесь привести свои доказательства, найдите в тексте причины и следствия и связанные причинно-следственными отношениями факты, сделайте конспективную запись, постройте план изложения текста или опорную схему, на их основе подготовьте пересказ;

- для развития **творческого мышления** предлагаются следующие задания: определите комплекс междисциплинарных связей данной темы; найдите зависимости между описанными явлениями, найдите общее и частное в описанных фактах/объектах, определите главную мысль и сформулируйте ее как можно более четко, сделайте вывод на основе предложенных фактов, подберите несколько фактов к предложенному утверждению, систематизируйте следующие факты, определите сферы применения информации, объясните использование полученной информации в новых условиях;
- для развития **ассоциативного мышления** предлагаются следующие задания: подберите внешние метонимы (ассоциаты) к предложенному понятию и аргументируйте их выбор, объясните взаимосвязи понятий текста, предложите как можно большее число сюжетов, построенных на основе метонимической пары слов, дайте определение (на основе только своей фантазии и индивидуальных ассоциаций) словам борборигмы, астрагал и т. п., определите состав пресуппозиций на основе установления ассоциаций разных типов;
- для развития **прогностического мышления** предлагаются следующие задания: предложите продолжения текста по его началу, постройте как можно больше вариантов продолжения текста;
- для развития **теоретического мышления** предлагаются следующие задания: по предложенному алгоритму проведите денотативно-предикативный анализ текстовой информации;
- для развития **дискурсивного мышления** предлагаются следующие задания: решите следующие софизмы/поисковые задачи; составьте софизмы/поисковые задачи; дайте рецензию на выступление одноклассника; объясните разницу между значением и смыслом той или иной единицы текста;
- для развития **логического мышления** предлагаются следующие задания: создайте опорную схему, опишите использованные в работе мыслительные операции и информационные процессы, постройте текст одного содержания в разной логике, установите взаимосвязи понятий, отобразите графически логические связи понятий; дайте толкования значений слов разными способами; воспроизведите текст в сокращенном виде.

Вся система диагностических заданий построена на основе корреляции когнитивных способностей и речемыслительных умений обучающихся:

- когнитивная способность к обнаружению и постановке проблем развивается посредством обучения студентов денотативно-предикативному и логическому анализу текста;
- когнитивная способность к генерированию большого числа идей развивается посредством обучения студентов прогнозированию, планированию текста и выявлению пресуппозиций;
- когнитивная способность рассматривать объекты и явления действительности с позиций разных наблюдателей, избегать стереотипных моделей в их восприятии развивается посредством обучения студентов выявлению разных типов пресуппозиции, формирования и развития у них умения вариативно мыслить в процессах нахождения и принятия решений, видеть множественность возможных решений, мыслить нестандартно,

находить логические переходы от одной проблеме к другой, применять и сопоставлять разные точки зрения на проблему;

- когнитивная способность отвечать на раздражители нестандартно развивается посредством обучения студентов построению психологического портрета автора текста, авторефлексии адресата информации; формирования и развития умения продуцировать оригинальные идеи и высказывать их с применением всего арсенала лингвистических средств для наиболее точного их выражения, находить новизну и соблюдать научность в логическом и речевом оформлении идей;
- когнитивная способность совершенствовать объект, добавляя детали, развивается посредством обучения студентов расширять текст (увеличивать количество и усложнять качество информации текста) за счет добавления пресуппозиционных данных.

Показателями эффективности выполнения диагностических заданий стали: темп выполнения заданий; качество выполнения заданий; самостоятельность выполнения; наличие авторефлексивной деятельности; наличие иллюстраций; разнообразие используемых мыслительных операций; креативность в выполнении заданий.

Диагностика проводилась в два этапа.

Целями первичной диагностики являются:

- определение исходного уровня развития речемыслительной деятельности;
- определение пробелов в знаниях и умениях;
- определение содержания теоретической и практической подготовки.

Целями повторной диагностики являются:

- определение уровня обученности студентов;
- выявление возможностей дальнейшего совершенствования умений работы с текстовой информацией.

Таким образом, программа эксперимента включала в себя:

- подготовительный этап (диагностирующий);
- этап подготовки обучающихся к работе по переработке информации в знание и оформлению знаний в текст (изучение системных семантических отношений и способов толкования лексических значений слов);
- этап усложнения заданий и построения алгоритмов работы с текстовой информацией (изучение структуры речемыслительного процесса, разграничения и взаимопереходов информации и знания, количества и качества текстовой информации);
- этап обобщения знаний обучающихся по семантике текста (изучение инвариантно-вариативных отношений между внешними и внутренними уровнями текста).

Укажем трудности, испытываемые студентами при выполнении заданий на первом и втором этапах экспериментальной работы:

- неспособность одновременного представления устной информации и создания опорной схемы материала;
- неучет законов логики при построении текста по схеме;
- заучивание текста по другому источнику, несоответствие текста логике схемы;
- неумение определить семантические связи между компонентами схемы или однообразие связей.



Именно эти трудности показали, что особое внимание стоит уделить работе по построению опорных схем, служащих систематизации знаний и эффективно формирующих описанные выше когнитивные способности и речемыслительные умения студентов.

В построении опорных схем по тексту обучающиеся испытывали трудности, вызванные стремлением отобразить в схеме не логику текста, а последовательность изложения информации; стремлением включить в схему как можно больше информации текста; неумением выявить пресуппозиции и нежеланием дополнить ими схему.

Промежуточный срез продемонстрировал следующие четкие тенденции:

- к отслеживанию студентами хода своей мыслительной деятельности, ее этапов и сопровождающих их мыслительных действий;
- к стремлению студентов соблюсти оптимальную меру полноты информации, определяемую собственным уровнем развития речемыслительной деятельности и индивидуальным объемом базы знаний;
- к желанию студентов включить новую информацию в структуру собственного опыта посредством установления ее связей с ранее имеющимися знаниями и определения ее причин, следствий, ассоциаций, родовидовых принадлежностей, объема и содержания понятий, ее репрезентирующих;
- к повышению мотивации студентов к изучению и открытию средств и способов эффективного освоения информации и переработки ее в структуру собственного опыта, построению собственных алгоритмов деятельности, модификации полученных алгоритмов действий с учетом меняющихся условий работы;
- к увеличению скорости извлечения знаний из памяти и скорости перевода информации в долговременную память;
- к осознанному авторефлексивному сопровождению учебной деятельности, в том числе самостоятельной.

На этапе усложнения заданий прослеживалась тенденция к ускорению запоминания материала студентами и припоминания его в необходимых ситуациях. Активная работа мышления студентов видна в четко отслеживаемой ими умственной работе при освоении и построении текста, самоконтроле и самооценке, близких к объективным.

Рефлексивные умения анализировать ход и результаты работы в процессе формирования суждения и контролировать логику своей мыслительной деятельности проявлялись в описании студентами этапов своей работы, например по написанию конспекта: *Читаю, определяю новое и известное, затем смотрю, как лучше расположить новые сведения в тетради таким образом, чтобы четко были видны логика, объем и содержание имеющихся в тексте понятий. Это становится видно, если произвести мыслительные операции анализа, сопоставления, классификации, схематизации и установить причинно-следственные и последовательные связи явлений. По содержанию текста определяю оптимальный вид опорной схемы, строю ее. Смотрю, какой информацией можно дополнить схему, — чем разнообразнее она будет, тем лучше я все запомню. Вообще чем лучше понимаешь, тем легче потом вспомнить.*

На этапе обобщения знаний замечены следующие изменения в результатах учебной работы студентов. Содержание ответов обучающихся теперь



полностью соответствует теме и излагается последовательно за счет наличия внешней (или внутренней) опоры в виде схемы изложения текста, отличается богатством словаря, точностью словоупотребления и стилевым единством; фактические ошибки отсутствуют. Ответ сопровождается поэтапным построением опорной схемы, отображающей основные понятия текста и их взаимосвязи.

Опора на логическую схему материала, способность построить ответ в иной логике обеспечивает четкую логику ответа. Например, студент так объясняет суть своей деятельности по вариативному представлению информации одного и того же текста: *Первое — следует определить, какие смысловые замены можно произвести в этом тексте, какие замены будут уместны в той или иной речевой ситуации. Второе — трансформировать предложения (в сторону устранения избыточности или расширения), опять же в зависимости от уровня слушающего. Третье — вариантами изложения будут тексты на основе данной информации, изложенные в разной логике (дедукция, индукция, смешанный). Четвертое — варьировать изложение можно, используя в качестве дополнения текста разные пресуппозиции (исторические, культурные сведения, личный опыт, дополнительную информацию, показывающую сферу применения этих сведений, свои выводы и прогнозы и др.). На основе данной информации можно составить очень много разных текстов, имеющих один замысел, например...*

Разнообразие конструкций, удачный их подбор с целью наиболее точно и четко выразить мысль свидетельствует о соотношении мыслительного варианта и средств его текстового выражения. Студенты дают исчерпывающий ответ, нет незавершенных предложений, гораздо меньше пауз, связанных с прерывистостью речи, не встречаются неоправданные повторы, что связано с изложением с опорой на логическую схему.

Увеличилось число студентов, умеющих перечислить состав операций, необходимых для успешной работы с текстом. В начале обучения их было 16 % (но перечисление было полным только в 5 % случаев и осуществлялось с позиций внешних характеристик текста). Покажем некоторые результаты анализа использования мыслительных операций при выполнении заданий студентами на конец экспериментальной работы (мыслительная операция — процент обучающихся, применяющих ее на начало обучения, — процент обучающихся, применяющих ее на конец обучения):

- анализ — 50 — 95;
- классификация и категоризация — 11 — 80;
- систематизация — 9 — 87;
- серийная организация материала — 18 — 72;
- осознанность применения мыслительных операций — 4 — 92.

Активное использование предикации для своевременной характеристики объекта придает речи разнообразие и гладкость, обеспечивает вариативность изложения. Четко прослеживается перенос умений и навыков работы с учебной информацией на другие дисциплины. Приведем пример описания студентом последовательности своей работы с учебной информацией с целью структурирования терминологической лексики специальности:

*Рассмотрим, каким образом организуется структурирование терминологической лексики на описанных выше основаниях: Этап 1. Поиск*

информации — определение надежных источников. В случае терминологии такими источниками были определены терминологические словари специальности и учебные пособия по развитию навыков профессиональной речи. Этап 2. Сбор информации осуществлялся в соответствии с определенными заранее группами терминологии, а именно: виды наземного транспорта, внешнее устройство автомобиля, внутреннее устройство автомобиля. Этап 3. Формализация найденной информации представляла собой приведение найденных данных в текстовую форму (что позволило уточнить имеющиеся в некоторых источниках неполные определения понятий). Этап 4. Итогом фильтрации стало устранение повторов и избыточной информации, появившейся в процессе формализации. Этап 5. Сортировка заключалась в отборе тематических групп терминов из алфавитного списка. Этапы 6 и 7. Архивация и преобразование имели итогом получение опорных схем-аналогов УПК, обладающих следующими свойствами: а) четкость (классификация понятий в схемах проведена по строгим основаниям); б) логичность (взаимосвязи понятий в схемах четко обозначены); в) возможность преобразования полученной схемы в текстовую форму (в учебный текст или дефиницию отдельного понятия). Так, например, группа терминов «Виды наземного транспорта» была организована в следующую схему (рис. 2).

Каждое понятие схемы можно определить довольно четко с опорой на обозначенные в схеме связи понятий, например: контейнеровоз — это самоходный вид наземного транспорта, представляющий собой полуприцеп и предназначенный для перевозки контейнеров. Вся схема может быть легко удержана в памяти и в нужный момент развернута в учебный текст. Покажем начало такого развертывания: Наземный транспорт по источнику самостоятельной энергии подразделяется на самоходный и несамоходный. К самоходному транспорту относят рельсовый транспорт и безрельсовый транспорт.

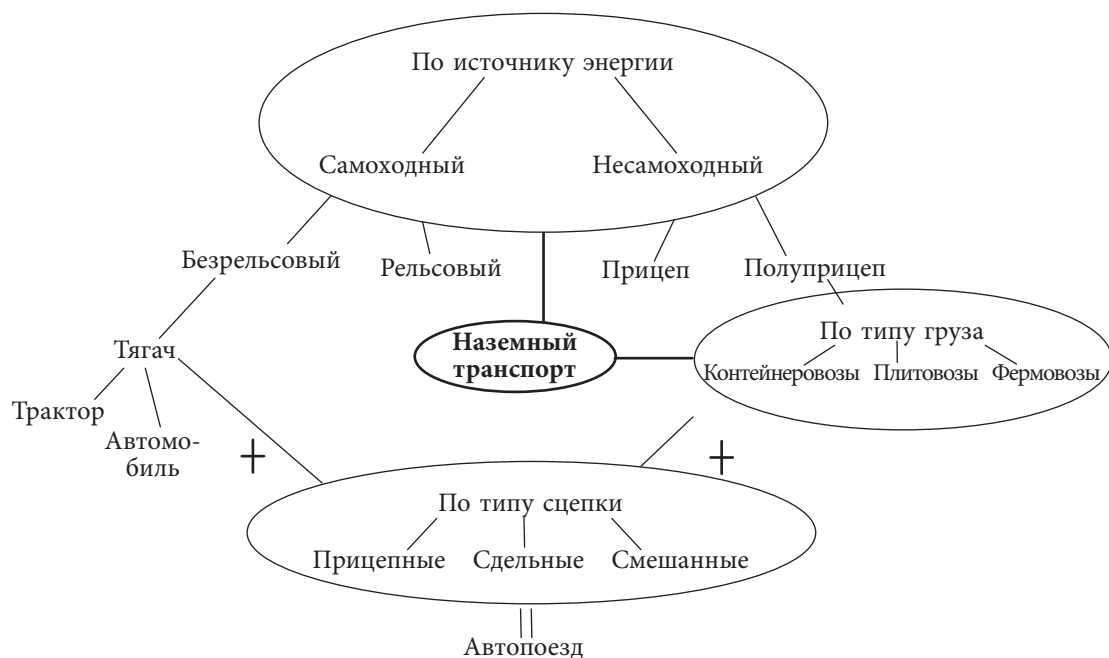


Рис. 2. Виды наземного транспорта

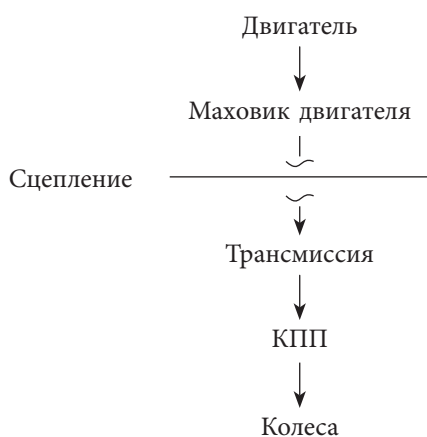


Рис. 3. Сцепление

Единицы безрельсового транспорта (автомобиль, трактор и др.) могут выступать в функции тягача при условии их сцепки с прицепом или полуприцепом...

Surface transport can be classified by energy source. Cargo type and by type of coupe. There are two groups of surface transport by energy source: self-propelled and non-self-propelled. Surface transport includes non-railtracked transport and for example carriers such as tractor, automobile and other vehicles. To self-propelled transport we can refer trailers and semitrailers, which are may be different according to cargo type: can container, plate,

frame vehicles. A carrier and a trailer are articulated truck if they have one of couplers trailed, saddle-type or mixed... Вся терминология специальности может быть организована в группы подобных схем, что позволяет сформировать целостное представления о понятиях специальности в их взаимосвязях (рис. 3).

**Вывод:** Преимущества описанного подхода очевидны, так как при его использовании происходит:

- оптимизация усвоения нового учебного материала в соответствии с закономерностями работы памяти;
- логическая алгоритмизация, которая дает возможность сформировать навыки авторефлексии в работе по формированию новой схемы понятий.

При изучении иностранного языка термины специальности удобно усваивать комплексным образом, а эффективность работы повышается за счет следования всем информационным процессам, а особенно тщательной структуры архивации, а также за счет осознанного запоминания с установкой на длительное сохранение [26].

Итоги эксперимента показали эффективность предлагаемой технологии алгоритмизации, выраженную в следующих моментах:

1. Качество освоения текста студентами, показателем которого является применение ими следующих операций:

- соотнесение категорий семасиологии с денотативно-предикативной структурой текста, денотативно-предикативный анализ текста, что обеспечивает адекватное понимание и переработку информации в знание;
- применение студентами эффективных способов компрессии информации, логическое упорядочение получаемой информации, выявление и восполнение недостающих элементов информации, а также пресуппозиций разных типов в ходе построения логических опорных схем;
- авторефлексивная деятельность студентов на всех этапах работы над текстом, осознанное применение мыслительных операций;
- вариативное построение текста с учетом коммуникативной задачи и условий общения;
- быстрое адекватное восприятие текста, надежное запоминание информации, дополнение информации и построение обогащенного пресуппозициями и логически четко выстроенного текста на основе исходного.

2. Развитие речемыслительной деятельности студентов, показателями которого являются:

- обеспечение четкой логики рассуждений за счет целенаправленного формирования механизма авторефлексии;
- развитие и совершенствование мыслительных операций при действиях с языковым и речевым материалом, а также при соотнесении логических и лингвистических понятий и категорий;
- развитие логического и ассоциативного мышления в ходе работы по выявлению пресуппозиций;
- развитие памяти путем организации знаний в виде тематических сетей опорных схем, полученных в результате активной мыслительной переработки текстовой информации;
- повышение уровня мотивации к учению в целом;
- высокий темп овладения текстовой информацией.

## Обсуждение и заключение

Таким образом, в статье:

- обоснована необходимость создания технологии алгоритмизации работы с профессионально ориентированной информацией текстового характера с опорой на принципы психосемантического подхода, позволяющие наиболее эффективно определить и логично оформить смысловые компоненты внешней речи и мышления;
- применена оригинальная методическая концепция характеристик текстовой информации, которая рассматривается как механизм познания и профессиональной коммуникации;
- создана концепция развития мышления студентов на основе учета закономерностей структуры и последовательности протекания речемыслительного процесса: эффективное развитие мышления обучающихся требует использования алгоритма интериоризации информации и экстериоризации замысла через этап внутренней речи и алгоритма выявления пресуппозиций с помощью мыслительных операций с опорными смысловыми компонентами информации;
- разработаны методические приемы, направленные на интериоризацию и экстериоризацию информации: построение нового текста на базе двух и более готовых текстов и на основе метонимической пары слов; синтезирование; логическая организация информации; повышение информативности текста; устранение «ущербности» текста; анализирование; ассоциирование; компрессия текста; вариативное представление информации и сопоставление вариантов; выявление пресуппозиций и др.;
- определены и описаны показатели эффективности развития мышления студента (умения строить опорную логическую схему текста, восстанавливать пресуппозицию; излагать текст с пояснениями; представлять варианты текста разной степени полноты информации);
- экспериментально доказана эффективность технологии алгоритмизации работы с текстовой информацией на основе психосемантического подхода.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Жинкин Н.И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
2. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
3. *Якобсон Р.О.* Лингвистика в ее отношении к другим наукам // Якобсон Р.О. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – 460 с.
4. *Цупкиова Е.В., Рахуба Л.Ф.* Интеграция теоретических положений лингвистики и наук об информации в разработке содержания обучения, направленного на развитие речемыслительной деятельности студентов посредством формирования у них универсальных когнитивных умений // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 5 (98). – С. 214–226.
5. *Дейкина А.Д.* Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку. – М.: Прометей МПГУ, 2005. – 135 с.
6. *Yakmut Daniel, Odu Alice.* A Simpleto Complex Approacho Integrating Technology in Teaching. The 6th Annual International Conference on ICT for Africa “Har-nessing ICT in Education for Global Competitiveness”. 2014. Pp. 232–239.
7. *Sivis-Cetinkaya Rahsan.* A combined approach to teaching counselling ethics: a preliminary study. British Journal of Guidance & Counselling. 2017. No. 47. Pp. 1–9.
8. *Bogaerts L., Frost R., Christiansen M.H.* Integrating statistical learning into cognitive science. Journal of Memory and Language. Elsevier BV, 2020. Vol. 115. Pp. 104167.
9. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. СПб., 2005. – 480 с. – С. 4–12.
10. *Kleinman D., Runnqvist E., Ferreira V.S.* Single-word predictions of upcoming language during comprehension: Evidence from the cumulative semantic interference task. Cognitive Psychology. 2015. Vol. 79. Pp. 68–101.
11. *Bentin Sh., Frost R.* Linguistic theory and psychological reality: a reply to Boudelaa & Marslen-Wilson. Cognition. 2001. Vol. 81. No. 1. Pp. 113–118.
12. *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – 1136 с. – С. 18–41.
13. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
14. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
15. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и личность // Психология личности. – Т. 2. – Самара: Бахрах-М, 2008. – 543 с. – С. 165–187.
16. *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: избранные труды. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
17. *Гальперин П.Я.* К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. – М., 1967. – Вып. 4. – С. 34–41.
18. *Бахтин М.М.* Человек в мире слова. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – 139 с.
19. *Цупкиова Е.В., Цыгулева М.В.* Экспериментальная проверка модели формирования умений авторефлексии в организации НИРС на основе информационного и когнитивного подходов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 3 (24). – С. 172–178.
20. *Миллер Дж.* Магическое число семь плюс или минус два // Инженерная психология. – М.: Прогресс, 1964. – С. 192–225.
21. *Цупкиова Е.В.* Семантическая структура текста в технологии интенсификации развития речи и мышления студентов и оптимизации учебного процесса средствами лингвистики научных и учебно-методических статей. – М.: Перо, 2016. – С. 57–66.
22. *Цупкиова Е.В., Данилина Ю.С.* Информационные процессы и универсальные учебные действия как авторефлексивная основа учебной работы студентов // Известия



Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 198. – С. 89–98.

23. *Бельдиян В.М.* Основы дидактолингвистики. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 118 с.
24. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
25. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 329 с.
26. *Горковенко В.А.* Лингводидактические основы структурирования терминологической лексики (на примере терминов специальности «Наземно-транспортные технологические средства») // Актуальные вопросы современности глазами молодых исследователей. – Омск: СИБАДИ, 2019. – С. 27–35.

## REFERENCES

1. *Zhinkin N.I.* O kodovykh perekhodakh vo vnutrenney rechi [On code transitions in internal speech]. *Voprosy yazykozvaniya*. 1964.No.6.Pp. 26–38.
2. *Zhinkin N.I.* Rech' kak provodnik informatsii [Speech as information conductor]. Moscow: Nauka, 1982. 159 p.
3. *Jakobson R.O.* Lingvistika v eye otnoshenii k drugim naukam [Linguistics in its relation to other sciences]. *Jakobson R.O. Izbrannye raboty*. Moscow: Progress Publ., 1985. 460 p.
4. *Tsupikova E.V., Rakhuba L.F.* Integratsiya teoreticheskikh polozheniy lingvistiki i nauk ob informatsii v razrabotke soderzhaniya obucheniya, napravlenno na razvitiye rechemyslitel'noy deyatel'nosti studentov posredstvom formirovaniya u nikh universal'nykh kognitivnykh umeniy [Integrating theoretical foundations of linguistics and information sciences into education programme aimed at development of students' speech and thinking process through universal cognitive skills]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. No. 5 (98). Pp. 214–226.
5. *Deykina A.D.* Formirovaniye kul'turovedcheskoy kompetentsii uchashchikhsya pri obuchenii russkomu yazyku [Formation of the culturological competence while teaching the Russian language]. Moscow: Prometei MSPUPubl., 2005. 135 p.
6. *Yakmut Daniel, Odu Al-ice.* A Simpleto Complex Approachto Integrating Technologyin Teaching. The 6<sup>th</sup> Annual International Conference on ICT for Africa “Harnessing ICT in Education for Global Competitiveness”. 2014. Pp. 232–239.
7. *Sivis-Cetinkaya Rahsan.* A combined approach to teaching counselling ethics: a preliminary study. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. No. 47. Pp. 1–9.
8. *Bogaerts L., Frost R., Christiansen M.H.* Integrating statistical learning into cognitive science. *Journal of Memory and Language*. Elsevier BV, 2020. Vol. 115. Pp. 104167.
9. *Petrenko V.F.* Osnovy psikhosemantiki [The basics of psychosemantics]. St. Petersburg, 2005. 480 p. Pp. 4–12.
10. *Kleinman D., Runnqvist E., Ferreira V.S.* Single-word predictions of upcoming language during comprehension: Evidence from the cumulative semantic interference task. *Cognitive Psychology*. 2015.Vol. 79. Pp. 68–101.
11. *Bentin Sh., Frost R.* Linguistic theory and psychological reality: a reply to Boudelaa & Marslen-Wilson. *Cognition*. 2001. Vol. 81. No. 1. Pp. 113–118.
12. *Vygotskiy L.S.* Soznaniye kak problema psikhologii povedeniya [Consciousness as a problem in the psychology of behavior]. *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. Moscow: Smysl, Eksmo-Publ., 2003. 1136 p. Pp. 18–41.
13. *Vygotskiy L.S.* Myshleniye i rech' v [Thinking and speech]. *Vygotskiy L.S. Sobraniye sochineniy: V 6 t. T. 2. Problemy obshchey psikhologii / Pod red. V.V. Davydova*. Moscow: PedagogikaPubl., 1982. 504 p.
14. *Luriya A.R.* Yazyk i soznaniye [Language and consciousness]. Moscow: Moscow State University, 1979. 319 p.



15. *Leont'yev A.N.* Deyatel'nost' i lichnost' [Activity and personality]. *Psikhologiya lichnosti*. Vol.2. Samara: Bakhrakh-MPubl., 2008. 543 p.Pp. 165–187.
16. *Zhinkin N.I.* Yazyk – rech' – tvorchestvo: izbrannyye trudy [Language – speech – creativity: collected works]. Moscow: LabirintPubl., 1998. 368 p.
17. *Galperin P.Ya.* K voprosu o vnutrenney rechi [To the question of internal speech]. *Doklady APN RSFSR*. Moscow, 1967. Vol. 4. Pp. 34–41.
18. *Bakhtin M.M.* Chelovek v mire slova [People in the world of words]. Moscow: Rossiiskii otkryti universitet Publ., 1995. 139 p.
19. *Tsupikova E.V., Tsyguleva M.V.* Eksperimental'naya proverka modeli formirovaniya umeniy avtorefleksii v organizatsii NIRS na osnove informatsionnogo i kognitivnogo podkhodov [Experimental verification of self-reflection skills formation model of the students scientific research work organization based on informative and cognitive approaches]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Gumanitarnyye issledovaniya. 2019. No. 3 (24). Pp. 172–178.
20. *Miller Dzh.* Magicheskoye chislo sem' plus ili minus dva [The magical number seven, plus or minus two]. *Inzhenernaya psikhologiya*. Moscow: ProgressPubl., 1964. Pp. 192–225.
21. *Tsupikova E.V.* Semanticheskaya struktura teksta v tekhnologii intensivatsii razvitiya rechi i myshleniya studentov i optimizatsii uchebnogo protsessa sredstvami lingvistiki nauchnykh i uchebno-metodicheskikh statey [Semantic text structure in the technology of intensification of students' speech and thinking development and optimization of learning process by means of linguistics of scientific and educational articles]. Moscow: PeroPubl., 2016. Pp. 57–66.
22. *Tsupikova E.V., Danilina Yu.S.* Informatsionnyye protsessy i universal'nyye uchebnyye deystviya kak avtorefleksivnaya osnova uchebnoy raboty studentov [Information processes and universal learning activities as an autoreflexive basis for independent learning]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2020. No. 198. Pp. 89–98.
23. *Bel'diyan V.M.* Osnovy didaktolingvistiki [Fundamentals of didactics and linguistics]. Omsk: Publ. house OGPU, 2007. 118 p.
24. *Rubinshteyn S.L.* Osnovy obshchey psikhologii [Basics of general psychology]. St. Petersburg: PiterPubl., 2003. 713 p.
25. *Gal'perin P.Ya.* Vvedeniye v psikhologiyu [Introduction into psychology]. Moscow: Knizhnyi dom "University" Publ., 2000. 329 p.
26. *Gorkovenko V.A.* Lingvodidakticheskiye osnovy strukturirovaniya terminologicheskoy leksiki (na primere terminov spetsial'nosti «Nazemnotransportnyye tekhnologicheskkiye sredstva») [Linguodidactic fundamentals of terminology structuring (illustrated by terminology of the "Ground transport technological equipment" speciality)]. *Aktual'nyye voprosy sovremennosti glazami molodykh issledovatelye*. Omsk: SibADI, 2019. Pp. 27–35.

---

*Информация об авторах*

**Елена Викторовна Цупкиова**, доктор педагогических наук, профессор, кафедра «Иностранные языки». Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, Омск, Российская Федерация. **E-mail:** chisel43@yandex.ru

**Маргарита Викторовна Цыгулева**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки». Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, Омск, Российская Федерация. **E-mail:** m.v.tsyguleva@gmail.com

---

*Information about the authors*

**Elena V. Tsupikova**, Doc. Ped. Sci., Professor of Foreign Languages Department. Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russian Federation. **E-mail:** chisel43@yandex.ru

**Margarita V. Tsyguleva**, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department. Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russian Federation. **E-mail:** m.v.tsyguleva@gmail.com

## ОЦЕНКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова

Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация

Поступила в редакцию 20.06.2021

В окончательном варианте 12.08.2021

■ Для цитирования: Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 85–102. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>

Стремительно развивающаяся трудовая реальность требует от современного специалиста готовности к быстрой адаптации в профессиональном пространстве, мобильности на рынке труда и постоянному самосовершенствованию. Подготовка таких специалистов в вузе направлена на формирование как узкопрофессиональных, так и «гибких» (универсальных) компетенций, обеспечивающих способность мыслить системно, критически оценивать проблемные ситуации, искать разнообразные ресурсы для решения профессиональных задач. Универсальные компетенции (УК), представленные восьмью группами, предполагают организацию подготовки в вузе по всем уровням образования и для всех направлений и специальностей на принципах универсализма. Цель статьи — содержательно и структурно представить понятие «универсальные компетенции» и определить возможности метода кейс-тестинга в их оценке. Методология исследования строится на принципах гибкости и вариативности организации процесса исследования, практико-ориентированности результатов проводимых исследовательских процедур; ориентирована на целостное, рефлексивно-аналитическое и методико-инструктивное представление результатов диагностики развития универсальных компетенций. Она предполагает использование таких методов исследования, как теоретический анализ и контент-анализ нормативных документов, позволяющих описать структуру универсальной компетенции и определить вклад дисциплины «Иностранный язык» в развитие данного вида компетенций у студентов неязыковых специальностей; обобщение отечественного и зарубежного опыта оценки компетенций для выявления лучших практик диагностики их развития; анализ проверочных заданий текущего и промежуточного контроля, разработанных для проверки универсальных компетенций и содержащихся в фондах оценочных средств Омского государственного педагогического университета; метод опроса преподавателей кафедры иностранных языков (межфак) ОмГПУ, показывающий достоинства и недостатки кейс-тестинга при оценке универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей. Результат исследования видится в разработке модели оценочного кейса и рекомендаций по его применению на практике. Научная новизна исследования заключается в развитии идей универсального подхода к подготовке студентов вуза, а также обогащении концепции компетентностного подхода знанием об особенностях организации и оценивания универсальных компетенций. Практическая значимость видится в возможности использования материалов статьи для совершенствования фондов оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык»; разработки учебного модуля для слушателей курсов повышения квалификации.

**Ключевые слова:** педагогический вуз, студенты неязыковых специальностей, универсальные компетенции, оценка компетенции, средства оценивания, кейс-тестинг.

**Благодарности:** Выражаем благодарность ОмГПУ за финансовую поддержку проведенного исследования. Исследование выполнено в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ.

UDC 378.4

## ASSESSING UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

© *Yu.B. Drobotenko, N.A. Nazarova*

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

Original article submitted 20.06.2021

Revision submitted 12.08.2021

■ For citation: Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Assessing universal competencies of students of non-linguistic specialties. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences.* 2021;18(3):85-102. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>

The rapidly developing labor reality requires a modern specialist to be ready for rapid adaptation in the professional space, mobility within the labor market and constant self-improvement. The training of such specialists at the university aims at the formation of both highly professional and “flexible” (universal) competencies that provide the ability to think systematically, critically assess problem situations and search for a variety of resources for solving professional problems. Universal competencies are represented by eight groups which suppose that University training in its basic part should be identical at all university levels of education and for all areas and specialties. And it is grounded on the principles of universalism. The purpose of the paper is to present the concept of “universal competencies” in a meaningful and structural way and to determine the possibilities of the case-testing method in their evaluation. The research methodology is based on the principles of flexibility and variability applied to research process organization, practice-oriented principles of the results of research procedures. It is focused on a holistic, reflexive-analytical and methodological-instructive presentation of the results of diagnostics that reflect the development of universal competencies.

The following research methods are used: theoretical analysis and content analysis of normative documents that describe the structure of universal competence and determine the contribution of the discipline «Foreign Language» to the development of this type of competence among students of non-linguistic specialties; generalization of Russian and foreign experience in assessing competencies to identify the best practices for diagnosing their development; analysis of current and interim control test-tasks designed to evaluate universal competencies that can be found in the OmSPU evaluation funds; interviewing teachers of the Department of Foreign Languages (interfaculty chair) of OmSPU that aims at showing the advantages and disadvantages of case-testing in assessing the universal competencies of students of non-linguistic specialties.

As a result of the research, a model evaluation case is going to be designed and the recommendations for University teachers how to use it in their work will be given. The scientific novelty of the research includes the ideas developing a universal approach to the University training as well as the ideas enriching a competence-based approach how to organize and evaluate universal competencies. The practical significance is seen in the possibility of using the materials of the paper to improve the funds of evaluation tools for the discipline “Foreign Language”; developing an educational module for advanced training courses.

**Keywords:** pedagogical university, students of non-linguistic specialties, universal competencies, competence assessment, assessment tools, case-testing.

**Acknowledgements:** *The study was conducted within the framework of a research grant provided by OmSPU Science Development Fund.*

## Введение

Сегодня много говорится о значимости универсальных компетенций для современного человека, его жизнедеятельности в целом и профессиональной деятельности в частности. Идея функционального «инварианта» стратегий мышления, поведения и коммуникаций для любой профессии развивается в рамках зарубежной концепции компетентностного подхода и выражается в понятиях «гибких компетенций», которые приравниваются к «мягким» навыкам; «базовых компетенций»; «ключевых компетенций» и других (С. МакДовалл, Д. Ричен, Л. Салганик, Л. Спенсер, Р. Хипкинс) [1–6]. В российских Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) они обозначены как «универсальные компетенции». Данные компетенции, как бы они ни назывались, — это компетенции мета-уровня, которые требуются современному человеку для самоорганизации и выбора способов деятельности в любой ситуации неопределенности, возникающей на его жизненном и профессиональном пути. Чтобы жить и работать в современном обществе, надо иметь критические и аналитические навыки, здравый смысл и осознавать свои возможности, в том числе и в различных контекстах профессиональной коммуникации.

В недавнем своем выступлении «Ключевые проектные решения по трансформации содержания педагогического образования» министр просвещения России С.С. Кравцов прогнозировал создание межфакультетских технопарков универсальных педагогических компетенций в 33 педузах страны [7].

Стратегические программы развития педагогических вузов также включают задачи по созданию условий для формирования универсальных навыков студентов в образовательном пространстве университета (например, в «Стратегии развития 20.25» ОмГПУ в рамках стратегического проекта «ОмГПУ — пространство возможностей») [8].

Операционализация процесса формирования универсальных компетенций предполагает междисциплинарный подход к его организации; разработку методик преподавания дисциплин, формирующих универсальные компетенции (или обоснование потенциала уже известных методик преподавания); является стимулом для пересмотра учебных материалов в сторону их компетентностной ориентации.

Кафедра иностранных языков (межфак) ОмГПУ ведет такую работу на протяжении последних трех лет, консолидируя усилия с другими кафедрами вуза. Совместными усилиями в декабре 2020 года кафедры ОмГПУ (кафедра русского языка и лингводидактики философии, психологии, педагогики) провели внутривузовскую олимпиаду по универсальным компетенциям<sup>1</sup>. Целями и задачами олимпиады являлись: развитие надпрофессиональных способностей личности, обеспечивающих успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах; оценка готовности студентов к решению задач, связанных с коммуникацией, межкультурным взаимодействием и самоорганизацией; активизация творческого потенциала личности.

<sup>1</sup> В ОмГПУ завершилась внутривузовская олимпиада по универсальным компетенциям — <http://omgpu.ru/v-omgpu-zavershilas-vnutrivuzovskaya-olimpiada-po-universalnym-kompetencyam>

Студентам предлагалось решить учебно-профессиональные ситуации и задачи с универсальным контекстом, требующим знаний по педагогике, психологии, русскому языку, иностранному языку, философии и др.

На кафедре также определен перечень методик преподавания иностранного языка для студентов неязыковых специальностей, направленных на развитие их универсальных компетенций. В рамках II Международной научно-практической конференции ОмГПУ «Горизонты образования» (22–23 апреля 2021 года) работала методическая секция, посвященная обсуждению обозначенных выше вопросов<sup>1</sup>.

В настоящее время преподавателями кафедры реализуется грант фонда развития науки ОмГПУ «Технологии и диагностика развития универсальных компетенций будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка». Одной из задач исследования является разработка процедуры оценивания универсальных компетенций будущих педагогов в процессе обучения иностранному языку<sup>2</sup>.

Таким образом, проблема формирования и совершенствования фондов оценочных средств, позволяющих комплексно оценивать сформированность универсальных компетенций студентов, является актуальной и требующей оперативного решения.

В статье решается задача поиска лучших практик оценивания универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей, описания оценочных средств, позволяющих адекватно оценивать уровень их сформированности, а также разработки примера одного оценочного инструментария для студентов неязыковых специальностей.

## 1. Обзор литературы

Для проведения теоретического анализа с целью определения понятия универсальной компетенции и ее структуры, а также описания условий ее формирования в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах были отобраны различные источники информации, которые включали научную литературу, публикации открытых интернет-ресурсов.

Следует отметить, что проблема развития и оценки универсальных компетенций будущих специалистов в вузе является сегодня широко обсуждаемой исследователями, преподавателями вузов и методистами в области преподавания дисциплин, формирующих данные компетенции (в том числе и иностранного языка).

Обозначим основные направления исследований и работы, представленные в рамках каждого направления:

- обосновывается ценностная обусловленность процесса формирования универсальных компетенций студентов вуза (А.О. Бударина, А.И. Субетто, И.Д. Фрумин), показывается запрос современного общества на универсального профессионала, способного эффективно обучаться на про-

<sup>1</sup> В ОмГПУ состоится II Международная научно-практическая конференция «Горизонты образования» – <https://omgpu.ru/news/v-omgpu-sostoitsya-ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-gorizonty>

<sup>2</sup> Подведены итоги университетского конкурса на получение грантов фонда развития науки ОмГПУ — <https://omgpu.ru/news/podvedeny-itogi-universitetskogo-konkursa-na-poluchenie-grantov-fonda-razvitiya-nauki-omgpu>



- тяжении всей жизни, проявлять социальную солидарность, творчески решать инновационные задачи;
- описывается направленность универсальных компетенций на развитие естественного, практического интеллекта (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя), обеспечивающего когнитивную гибкость в решении сложных задач;
  - объясняется соотношение понятий «универсальные компетенции» и «мягкие навыки» (О.Ю. Иванова, Ю.А. Карпушина, М.М. Малова, Е.Д. Нелунова, С.С. Пашковская, Ф. Патаксил, К. Танг), раскрываются их содержание, структура и специфика;
  - определяются условия и механизмы формирования универсальных компетенций (В.В. Белкина, Т.В. Макеева);
  - обосновываются средства оценки универсальных компетенций, в том числе и студентов неязыковых специальностей (Е.И. Казакова, И.И. Казанцева, Ю.А. Тарабарина, И.Ю. Тарханова).

Отечественными и зарубежными исследователями проведена большая работа по осмыслению понятия «универсальные компетенции», обозначены подходы к их пониманию, обоснованы условия и средства их формирования. Отмечается, что измерить сформированность универсальных компетенций количественными показателями представляется крайне сложным и лишенным объективности мероприятием [9–12].

Формированию и оценке универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку посвящен большой пласт работ (В.Д. Васильева, Л.И. Колесник, Н.Н. Осипова, М.П. Трофименко, М.А. Шеманаева), в которых содержится анализ сложившейся практики в отечественных вузах. Ю.А. Тарабарина отмечает, что «в официальных документах, регламентирующих образовательную деятельность в РФ, отсутствует система, закрепляющая за компетенциями определенные индикаторы, а также не разработаны матрицы оценивания сформированности индикаторов и компетенций» [13].

В связи с этим перед разработчиками основных профессиональных образовательных программ и рабочих учебных программ встает проблема выработки моделей и схем оценивания.

## 2. Материалы и методы

Методология исследования строится на принципах гибкости и вариативности организации процесса исследования, практико-ориентированности результатов проводимых исследовательских процедур; ориентирована на целостное, рефлексивно-аналитическое и методико-инструктивное представление результатов диагностики развития универсальных компетенций (в частности УК-4 согласно ФГОС ВО 3++).

Для получения необходимых результатов используются следующие методы исследования: 1) теоретический анализ и контент-анализ нормативных документов, позволяющие описать структуру универсальной компетенции, а также определить вклад дисциплины «Иностранный язык» в развитие данного вида компетенций у студентов неязыковых специальностей; 2) обобщение отечественного и зарубежного опыта оценки компетенций для выявления лучших практик диагностики их развития; 3) анализ проверочных заданий текущего и промежуточного контроля, разработанных для проверки УК-4



и содержащихся в фондах оценочных средств ОмГПУ; 4) метод опроса преподавателей кафедры иностранных языков (межфак) ОмГПУ, показывающий достоинства и недостатки кейс-тестинга при оценке УК-4.

В статье использованы материалы выступлений и презентаций по проблеме исследования, представленные на конференциях и педагогических форумах [14]; материалы научных публикаций и публикаций из открытых интернет-источников; нормативно-правовая документация; стратегическая программа развития ОмГПУ; задания фондов оценочных средств ОмГПУ; результаты опроса преподавателей.

### 3. Результаты исследования

Универсальные компетенции требуются в любой деятельности, именно они способствуют применению узкопрофессиональных знаний для решения профессиональных задач; важны они и для обучения, т. к. помогают человеку в его организации и осуществлении. Эти компетенции содержательно приравнивают к понятию «мягких навыков», и это оправданное решение, т. к. и те, и другие обозначаются базовыми при организации любой деятельности [15–19]. Можно сказать, что универсальные компетенции — это сложные интегрированные конструкты, в состав которых входят приемы критического анализа, проектирования траекторий взаимодействия с другими субъектами образования, эффективной коммуникации и работы в команде, межкультурного взаимодействия. Владение такими приемами позволяет находить творческий подход, осознанно выбирать, брать ответственность, самостоятельно корректировать свою деятельность [20].

Универсальные компетенции, являющиеся методологической основой стандартов ФГОС ВО 3++, близки по значению понятию «школьные универсальные учебные действия» (УУД) и в совокупности обеспечивают целостность развития личности и преемственность всех ступеней образовательного процесса [21].

Для приобретения универсальных навыков нет готовых инструкций — тут требуется опыт, приобретенный путем проб и ошибок (умение работать в команде, лидерские качества). Данные навыки осваиваются медленнее, чем узкоспециализированные, для них нет процедур сертификации и подтвердить их сформированность и наличие достаточно трудно. Они требуют постоянного совершенствования и тренировки, т. к. ситуации, в которых они требуются, крайне изменчивы (например, выступление перед аудиторией и построение мотивирующей речи будут зависеть от конкретной аудитории).

Исходя из понимания компетенции как способности специалиста решать профессиональные задачи в образовательных стандартах представлены уровни и индикаторы сформированности этой компетенции, которые раскрываются в характеристиках «знать, уметь, владеть».

В научной литературе встречается следующая структура универсальной компетенции: знания и навыки; мета-навыки (креативность, критическое мышление, коммуникация, сотрудничество, рефлексия и саморегуляция); совокупность черт характера (сознательность, смелость, способность быстро восстанавливаться, моральные качества, лидерство).

Подчеркнем, что иноязычные коммуникативные навыки входят в структуру универсальных компетенций и дисциплина «Иностранный язык» прежде

всего направлена на приобретение будущими специалистами именно этих навыков. Однако междисциплинарный характер иностранного языка «работает» на развитие почти всех универсальных компетенций, обозначенных в стандартах высшего образования. Сама методика преподавания иностранного языка способствует развитию данных компетенций, становлению личностной культуры студентов и позволяет достигать интегративных результатов на уровне личности и ее общекультурных и профессиональных характеристик.

Бесспорно, что коммуникация на иностранном языке (вне зависимости от уровня владения) требует взаимодействия и выстраивания диалога и/или полилога, создает личностно значимый контекст и, следовательно, это приводит к приобретению опыта субъект-субъектного взаимодействия, обеспечивает вариативность его получения.

Несмотря на то, что иностранный язык вносит свой вклад в развитие всех универсальных компетенций, в основной образовательной программе за дисциплиной «Иностранный язык» закреплена УК-4, имеющая следующую формулировку: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)».

Наиболее актуальным и проблемным сегодня видится выбор средств и формата оценки универсальных компетенций. Данные компетенции представляют собой *интегративный образовательный результат*, оценка которого требует комплексного, междисциплинарного подхода [22; 23; 24], объединяющего усилия преподавателей кафедр, работающих на достижение студентами этого результата.

В зарубежных системах высшего образования уже имеется некоторый опыт оценивания универсальных компетенций, или «мягких навыков»:

- проект Tuning, запущенный в 2000 году для стран-участниц Болонского процесса при поддержке Европейской комиссии и направленный на разработку единых рамок квалификаций, включал в себя и разработку рамок (frameworks) оценивания не только профессиональных, но и «общих» (универсальных) компетенций. В рамках данного проекта были сделаны попытки разработать системы оценки не только предметных, но и не предметных образовательных результатов высшего образования;
- международный проект ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), реализованный в 2008–2012 гг. в 17 странах при поддержке ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития). Данный проект был нацелен на разработку единой международной системы оценки специальных компетенций по экономике (Economics) и инженерным наукам (Civil engineering), а также универсальных компетенций (Generic skills) [25]. Оценочный инструментарий был представлен комплексными задачами открытого типа с конструируемым ответом и тестовыми заданиями с множественным выбором ответов. В рамках данного проекта основной акцент был сделан на образовательных результатах высшего образования выпускников, позволяющих решать реальные проблемы, возникающие в их профессиональной деятельности и в их жизнедеятельности (“above content” knowledge and skills);

- международный проект iPAL (Performance Assessment of Learning in Higher Education), ориентированный на оценочный инструментарий нового поколения для определения уровня универсальных компетенций (критическое мышление, письменная коммуникация и т. д.). В основе данного проекта лежит методология ECD (Evidence-centered Design), которая используется для разработки сценарных заданий. Сценарии обычно моделируют ситуации из реальной жизни, с которыми обучающиеся сталкиваются в академической и профессиональной сферах [26];
- международный проект SUPERtest (Study of Undergraduate Performance), направленный на проведение сравнительного исследования качества высшего инженерного образования в различных странах. Был реализован в 2015–2018 годах [27–28]. Инструментарий проекта включал в себя комплекс средств, направленных на измерение фундаментальных академических знаний по математике и физике, профессиональных навыков в области компьютерных наук, а также навыков мышления высшего порядка, а именно: логического мышления, критического мышления и креативности. Тест для оценки критического мышления, разработанный компанией ETC (Educational Testing Service) и адаптированный для каждой из стран, позволял критически оценивать аргументы, выбирать наиболее подходящие из них, находить слабые и сильные стороны аргументации, оценивать их следствия.

Анализ литературы показал, что оценка универсальных компетенций в России не получила пока должного распространения. Несмотря на то, что универсальные компетенции включены во ФГОС ВО, чаще всего их не оценивают отдельно, в лучшем случае их могут учитывать при оценке уровня профессиональных знаний и умений студентов.

В последнее время стали появляться отдельные исследовательские проекты, направленные на определение уровня развития универсальных компетенций будущих специалистов [29], а также появляется все больше публикаций с анализом мнений работодателей и экспертов о необходимости разработки стандартизированной системы оценки универсальных компетенций.

Преподаватели кафедры иностранных языков ОмГПУ, изучая отечественный и зарубежный опыт оценки компетенций и анализируя лучшие практики измерения уровней универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей, пришли к необходимости проведения комплексной оценки УК-4. Комплексность оценки заключается в том, чтобы оценить все составляющие оцениваемого объекта [30; 31], то есть процедура оценивания УК-4 требует валидного оценочного инструментария для определения уровня развития всех ее компонентов: знаний, навыков, мета-навыков и личностных качеств.

Исследование различных оценочных средств и диагностического инструментария показывает, что обеспечить комплексность оценки может кейс-тестинг. Проблемы применения кейс-тестинга в образовательном процессе нашли отражение в работах Е.Б. Моргуновой, И.В. Королевой, Н.С. Михайловой, Е.А. Муратовой, М.М. Шалашовой, В.И. Звонникова и др. Кейс-тестинг представляет собой задание комплексного характера. Это набор тестов, каждый из которых проверяет определенную «порцию функциональности» [11] в рамках оцениваемой компетенции. При решении кейс-тестов студент должен использовать понятия

и методы из разных дисциплин, переносить технологии из освоенной области в новую сферу, строить модели, делать выводы, оценивать их адекватность.

Кейс-тестинги чаще всего имитируют приближенные к реальности бытовые и профессиональные ситуации, и решение таких кейсов, как показывает практика, позволяет ввести студента в состояние интеллектуального напряжения, вызывающего у него потребность применить имеющиеся знания, навыки и умения для решения практических задач исходя из своего опыта и с применением определенных методов и средств исследования. Основным преимуществом кейс-тестинга является возможность оценить в целом, справится ли будущий специалист с поставленными перед ним задачами, то есть будет ли он способен осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке в условиях, приближенных к реальным.

Формируя фонд оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» для программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, сотрудники кафедры иностранных языков (межфак) ОмГПУ уже 6 лет занимаются подбором и разработкой кейсов разного типа и формата как для текущего контроля, так и для диагностики уровня формирующихся компетенций на этапе промежуточной аттестации. Диагностика уровня УК-4 на кафедре осуществляется через комплексную оценку всех компонентов в структуре данной компетенции методом кейс-тестинга (см. таблицу).

Структура УК-4 (в рамках дисциплины «Иностранный язык»)

№	Компоненты УК-4	Характеристика компонентов УК-4	Оценочные средства
1	Знания	языковой материал: общеупотребительная лексика по теме, общенаучные и специальные термины изучаемого модуля грамматические явления способы, средства и принципы построения иноязычного устного и письменного высказывания в области профессиональной деятельности и деловой коммуникации	тестирование, контрольные работы, индивидуальные и групповые задания
2	Навыки, умения	извлечение информации из профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке обмен информацией в области профессиональной деятельности в устной и письменных формах на иностранном языке построение монологических высказываний в области деловой коммуникации в устной и письменных формах на иностранном языке	тестирование, индивидуальные и групповые задания, диалоговые технологии (дискуссии, дебаты, форум), решение учебно-профессиональных задач, игры, проекты, симуляции
3	Личностные характеристики	Коммуникабельность, организованность, дружелюбие, целеустремленность, инициативность, креативность, внимательность и т. д.	собеседование, диалоговые технологии, проектные технологии, игры, творческие задания
4	Мета-навыки	способность к саморефлексии способность учиться и развиваться	оценочные листы, оценочные карты, самоотчет, эссе, собеседование, портфолио

Структурная модель комплексного кейс-задания представляет собой совокупность трех основных частей: сюжетной части — это описание реальной или смоделированной ситуации, которую необходимо решить; методической части, включающей в себя тесты и оценочные задания, позволяющие оценить все составляющие УК и нацеленные на решение ситуации; информационной – содержащей необходимую информацию (документацию, статьи, инструкции, схемы, ссылки, приложения и т. д.) для принятия решений.

Приведем пример итогового кейс-задания по теме «Педагогическая деятельность в современном обществе» / *Pedagogical Activities in Modern Society*, направленного на комплексную оценку уровня сформированности УК-4 в рамках дисциплины «Иностранный язык» и разработанного на кафедре иностранных языков (межфак) ОмГПУ для этапа промежуточной аттестации (Модуль 4. «Профессиональная сфера общения», 2-й курс, 4-й семестр).

*Ситуация.* Современная система развития общества привела к диверсификации и усложнению педагогической деятельности, что обусловлено появлением новых контекстов: поликультурности, менеджеризации труда педагога, нестабильности на рынке труда, особенностей поколения NEXT и др. Какие новые профессиональные задачи решает сегодня педагог? Что необходимо для их эффективного решения?

*Situation.* The modern system of social development has led to the diversification and intensity of pedagogical activity. Teacher's work is conditioned by new contexts: multiculturalism, managerization, instability, peculiarities of generation NEXT, etc. What new professional tasks do the modern teachers face? What methods are required for their effective solution?

*Task 1.* Match the following English terms with the Russian equivalents. Which of these terms reflect the modern tendencies of higher education development? Put a tick (✓) for them in the first column.

1	pedagogy	a. any of various types of education given in postsecondary institutions of learning and usually affording, at the end of a course, a named degree or diploma
2	multiculturalism	b. a powerful trend in terms of reformation and modernization of global education environment, meaning transformation of all information types (texts, sounds, video and other data from various sources) into the digital language
3	higher education	c. the provision or use of both formal and informal learning opportunities throughout people's lives in order to foster the continuous development and improvement of the knowledge and skills needed for employment and personal fulfilment
4	diversification	d. the study of teaching methods including the aims of education and the ways in which goals may be achieved
5	digitalization	e. the principle of the education system structuring, providing the possibility of variability of educational services, educational programs, types of educational institutions, etc.
6	lifelong learning	f. information about something such as a new product or someone's work, that provides an idea of whether people like it or whether it is good
7	feedback	g. a situation in which all the different cultural or racial groups in a society have equal rights and opportunities, and none is ignored or regarded as unimportant



*Task 2. Read the text and fill in the gaps.*

knowledge or parent	friendly	challenging digital	regulations upgrading	latest difference	educat
------------------------	----------	------------------------	--------------------------	----------------------	--------

Teaching is a daunting and 1)\_\_\_\_\_ task. In the present era, with the advent of new methodologies in teaching and the way 2)\_\_\_\_\_ and smart learning has made inroads into the field of education, the role of teachers has also greatly evolved over a period of time. Today, a teacher is faced with the arduous task of keeping him/herself abreast with the 3)\_\_\_\_\_ inventions. 4)\_\_\_\_\_ their skills and 5)\_\_\_\_\_ from time to time is thus necessary and is an utmost priority today.

A teacher is also an 6)\_\_\_\_\_. They have the opportunity of making a huge impact on the students, but with this opportunity come many challenges. The greatest of the challenges faced by a teacher is knowing their students well. The interaction between them should extend well beyond the Classrooms. A broad mind and a 7)\_\_\_\_\_ attitude on the part of a teacher will make all the difference when it comes to knowing the Students well.

Being a bridge between the Management-8)\_\_\_\_\_ -Student is another important task for a teacher. The Parent-Teacher equation has changed today. Parents more involved in the schooling and academics of their wards and P-T meetings are well attended. Teachers should be accountable to the management as well and need to cooperate with the changing rules and 9)\_\_\_\_\_ and play a key role in cementing a healthy bond between Management-Parent-Student.

Politeness, Patience, Perseverance and Assertiveness are all hallmarks of a great teacher. Teachers should rise up to these challenges, take them in their stride to make a 10)\_\_\_\_\_ and bring about a change in the society as a whole.

*Task 3. Fill in the table, using the information from Tasks 1-2 and your own knowledge and experience. Present the attained results:*

Factors affecting modern pedagogical activity	The Challenges faced by a modern teacher	Methods for the effective solution

*Teacher's Questions:*

1. What modern contexts of pedagogical activity are you ready to face? Why?
  2. What modern contexts of pedagogical activity are still unsolvable for you? Why?
- Self-Assessment Checklist for Students:*

№	You should be able to	I can	I think I can	I can't
1	Demonstrate the knowledge of pedagogical terms			
2	Demonstrate your reading and translation skills			
3	Demonstrate your analytical and problem-solving skills			
4	Work successfully with a group to produce a researched report on an assigned topic related to pedagogical activity			



№	You should be able to	I can	I think I can	I can't
5	Demonstrate your English-speaking skills in professional and academic spheres			
6	Demonstrate your personal skills (put numbers from 1 to 10, where 1 is the least developed trait of character): self-discipline teamwork skills leadership creativity communication			
7	Explain your personal opinion about modern contexts of higher education in English			

Преимущество использования кейс-тестинга в образовательном процессе заключается в том, что в зависимости от поставленной цели методическая и информационная части этого комплексного кейс-задания могут меняться:

- если есть необходимость уделить большее внимание развитию одной из составляющих УК-4 (знаниевому компоненту, практическому, личностному и т. д.), то можно добавить соответствующие тесты, проектные или творческие задания и др. в методическую часть;
- если использовать кейс-задание как обучающее средство, то можно расширить информационную часть, добавив приложения с текстами, или встроить веб-квест для самостоятельного поиска информации;
- если проводить кейс-тестинг на этапе текущего контроля, то можно добавить групповые задания; так, в изложенном выше кейс-задании *Task 3* может быть сформулировано как *Work in group of 3-5 students. Discuss and fill in the table.*

## Обсуждение и заключение

В целях анализа ситуации применения кейс-тестинга как наиболее эффективного средства развития и оценки УК-4 на кафедрах иностранных языков (межфак) ОмГПУ и ОмГУ (Омский государственный университет) среди преподавателей (22 чел.) был проведен опрос. Основными направлениями анализа стали:

- частота применения кейсов;
- типы и формат применяемых кейс-заданий в процессе преподавания;
- источники, используемые для разработки кейсов;
- факторы, препятствующие применению кейс-заданий.

Согласно результатам, 61 % участников опроса используют кейсы регулярно и на разных этапах процесса обучения, 13 % — только для оценки результатов (текущий и промежуточный контроль), 26 % — эпизодически, только при изучении 1–2 тем. Примечательно, что большинство (около 71 %) считают кейс-тестинг эффективным на этапе текущей аттестации, и только 29 % готовы использовать и используют этот инструментарий на промежуточном этапе аттестации при проведении экзамена. Преподаватели кафедры объясняют это тем, что им не хватает четких критериев и дескрипторов оценивания выполненных студентами кейс-заданий, особенно заданий с открытыми ответами,

где студенты сами ищут решения. Преподаватели также указывают в своих ответах на сложность оценивания личностного компонента (организованность, креативность и т. д.) в структуре УК-4 при решении кейсов как сдерживающий фактор использования кейс-заданий.

Относительно типа и формата кейсов установлено, что на первом месте – кейсы небольшого формата (80 %), так как на решение полноформатных кейсов требует значительного количества времени и на парах, и на экзаменах.

55 % преподавателей говорят также о том, что очень нелегко найти «хорошие кейсы» и что лучше всего их разрабатывать самим, а это достаточно трудоемкая и творческая работа. Преподавателям (20 %) не хватает опыта и знаний для самостоятельной разработки и применения кейс-заданий. 45 % опрошенных указывают на нехватку времени для создания полноформатных кейсов, на то, что неудачное планирование учебного процесса (в расписании занятий у бакалавров стоит по одной паре), а также недостаток часов аудиторной работы со студентами не позволяют использовать кейсы на занятиях в полной мере.

В настоящее время проблемы в использовании метода кейс-тестинга в образовательном процессе уже решаются. На кафедре разработан и апробирован курс повышения квалификации для преподавателей вузов «Стратегии обучения профессионально-ориентированному английскому»; сделана заявка на изменения в расписании для дисциплины «Иностранный язык» для бакалавров, и уже несколько факультетов перешли на модульное обучение и стали ставить по 2 пары (4 академических часа), что дает резерв времени для использования кейсов. Кроме того, преподаватели кафедры постоянно работают над совершенствованием и пополнением фонда оценочных средств и уже имеется солидный банк собственных оценочных кейсов.

Таким образом, предлагаемый нами метод кейс-тестинга для оценки универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей способствует повышению *субъектной позиции* студентов, что проявляется в их активности, готовности выбирать, ставить цели, определять способы их достижения, оценивать результат и осуществлять рефлекссию.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5, ч. 1. – С. 117–126.
2. Пахотина С.В., Цаликова И.К. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 8. – С. 187–207.
3. Rychen D.S., Salganik L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. 2006. 332 p.
4. Lavi R., Tal M., Dori Y.J. Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st century skills through methods of teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*. 2021. Vol. 70. Pp. 1–11.
5. Yarosh O.B., Zinoviev I.F. Educational standards and modern requirements: contradictions or opportunities. *Education and Self-Development*. 2021. Vol. 16. No. 1. Pp. 116–128.
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при уч. К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс,

- И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
7. Кравцов С.С. Ключевые проектные решения по трансформации содержания педагогического образования [Электронный ресурс]. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Basic\\_project\\_solutions\\_pedagogyk.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Basic_project_solutions_pedagogyk.pdf) (дата обращения: 13.05.2021).
  8. «Стратегии развития 20.25» ОмГПУ [Электронный ресурс]. – URL: <https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/omgpu-segodnya/strategiya-razvitiya-omgpu/strategiya-razvitiya-omgpu-20.25.pdf> (дата обращения: 12.06.2021).
  9. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования: Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. Москва, 13–30 апр. 2021 г. / С.М. Авдеева, П.В. Гасс, Е.Ю. Карданова, Ю.Н. Корешникова, А.А. Куликова, Е.А. Орел, Т.В. Пашенко, П.С. Сорокин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 52 с.
  10. Frolikova A.S., Tereshchenko N.A., Astafieva M.K. Model of Universal Competence Development Intercultural Interaction of Bachelors by Means of Fine Arts. *European Journal of Contemporary Education*. 2020. No. 9 (1). Pp. 29–42.
  11. Prosekov A.Yu., Morozova I.S., Kretsan Z.V. Case study of the formation of the operational component of the psychological readiness of university graduates to overcome difficult life situations in their future professional activities. *European Journal of Contemporary Education*. 2021. Vol. 10. No. 1. Pp. 103–112.
  12. Voogt J., Roblin N. 21st century skills: discussion paper. Netherlands, Enschede: University of Twente, 2010. 56 p.
  13. Тарабарина Ю.А. Оценивание сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 274–280.
  14. Педагогический форум Российского профессорского собрания – 2021. Университет в эпоху педагогических новаций. Санкт-Петербург, 7–9 июня 2021 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://profsobranie.ru/225.html> (дата обращения: 12.07.2021).
  15. Малова М.М. Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 4 (44). – С. 150–165.
  16. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Рудницкий Э.А. Формирование Soft skills в условиях социально общественных практик студентов при реализации образовательной программы в идеологии Международной инициативы CDIO // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 91–101.
  17. Gruzdev M., Kasakova E., Kuznetsova I., Tarkhanova I. University graduates' soft skills: the employers' opinion. *European journal of contemporary education*. 2018. No. 7 (4). Pp. 690–698.
  18. Chiara Succi & Magali Canovi. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020. No. 45:9. Pp. 1834–1847.
  19. Patacsil F.S., Tablatin C.L. Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science Education [S.L.]*. Sep. 2017. Vol. 7. No. 3. Pp. 347–368.
  20. Мансурова А.П. Сущность и специфика универсальной подготовки в вузе в контексте гуманитарных наук // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 5 (61). – С. 161–167.
  21. Карпушина Ю.А., Иванова О.Ю. О проблеме формулирования универсальных компетенции ФГОС во (3++) (уровень бакалавриата) // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 2 (83). – С. 239–242.

22. Achcaoucaou F., Guitart-Tarrés L., Miravittles-Matamoros P., Núñez-Carballosa A., Bernardo M., Bikfalvi A. Competence Assessment in Higher Education: A Dynamic Approach. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*. 2014. No. 24. Pp. 454–467.
23. Rasheed F.M., Jurdi N.A. Bridging the Soft-skills Deficit Gap among Secondary Students in the UAE // *Journal of Law, Policy and Globalization*. 2019. Vol. 89. Pp. 38–43.
24. Yudina Y.G., Vasiliev V.G. Developing content and tools for assessing effectiveness of undergraduate programme in psychology and education // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 69–79.
25. Zlatkin-Troitschanskaia O., Pant H.A., Greiff S. Assessing Generic and Domain-Specific Academic Competencies in Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2019. Vol. 33. No. 2. Pp. 91–93.
26. Richard J. Shavelson, Olga Zlatkin-Troitschanskaya, Julian P. Marino. International Performance Assessment of Learning in Higher Education (iPAL): Reasearch and Development. *Springer International Publishing AG* 2018. [http://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7\\_10](http://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_10)
27. Loyalka P., Liu O. L., Li G. et al. Computer Science Skills Across China, India, Russia, and the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. Vol. 116. No. 14. Pp. 6732–6736.
28. Liu O.L., Mao L., Frankel L., Xu J. Assessing critical thinking in higher education: The HEIghten™. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2016. Vol. 41 (5). Pp. 677–694.
29. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // *Ярославский педагогический вестник*. – 2018. – № 5. – С. 127–135.
30. Давиденко Е.С., Байдикова Н.Л. Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. – 2019. – Вып. 1 (830). – С. 116–130.
31. Шеманаева М.А. Формирование универсальных компетенций бакалавра средствами иностранного языка // *Высшее образование в России*. – 2018. – № 8–9. – С. 89–95.

## REFERENCES

1. Belkina V.V., Makeeva T.V. Kontsept universalnykh kompetentsyi vysshego obrazovaniya [The concept of universal competencies of higher education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2018. No. 5, part 1. Pp. 117–126.
2. Pakhotina S.V., Tsalikova I.K. Nauchnyye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannyyh v mezhdunarodnykh bazakh Scopus, Web of Science) [Scientific research on soft skills formation (data review in the international databases of Scopus, Web of Science)]. *Education and Science*. 2019. Vol. 21, No. 8. Pp. 187–207.
3. Rychen D.S., Salganik L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: *Hogrefe&Huber Publishers*. 2006. 332 p.
4. Lavi R., Tal M., Dori Y.J. Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st century skills through methods of teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*. 2021. Vol. 70. Pp. 1–11.
5. Yarosh O.B., Zinoviev I.F. Educational standards and modern requirements: contradictions or opportunities. *Education and Self-Development*. 2021. Vol. 16. No. 1. Pp. 116–128.
6. Universal'nyye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M.S. Dobryakovoy, I. D. Frumina; pri uch. K.A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I.M. Remorenko, Ya. Khautamyaki [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality / edited by M.S. Dobryakovoi, I.D. Frumina; participated by K. A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss,

- I.M. Remorenko, Ya. Khautamyaki*. Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». Moscow: Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2020. 472 p.
7. *Kravtsov S.S.* Klyucheve proektnye resheniya po transformatsii sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Key design solutions for the content transformation of pedagogical education]. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Basic\\_project\\_solutions\\_pedagogyk.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Basic_project_solutions_pedagogyk.pdf) (accessed May 13, 2021).
  8. «Strategii razvitiya 20.25» OmGPU [Development Strategies OmSPU] <https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/omgpu-segodnya/strategiya-razvitiya-omgpu/strategiya-razvitiya-omgpu-20.25.pdf> (accessed June 12, 2021).
  9. Otsenka universal'nykh kompetentnostey kak rezul'tatov vysshego obrazovaniya: Analiticheskiy doklad k XXII Aprel'skoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva. Moskva, 13–30 apr. 2021 g. / S.M. Avdeyeva, P.V. Gass, E.Yu. Kardanova, Yu.N. Koreshnikova, A.A. Kulikova, E.A. Orel, T.V. Pashchenko, P.S. Sorokin; Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya [Assessment of universal competencies as the results of higher education. Analytical report for the XXII April International Scientific Conference on Economic and Social Development. Moscow, April 13–30, 2021. S.M. Avdeeva, P.V. Gass, E.Yu. Kardanova, Yu.N. Koreshnikova, A.A. Kulikova, E.A. Orel, T.V. Pashchenko, P.S. Sorokin; National Research University “Higher School of Economics”, Institute of Education]. Moscow: NIU VSHE Publ., 2021. 52 p.
  10. *Frolikova A.S., Tereshchenko N.A., Astafieva M.K.* Model of Universal Competence Development Intercultural Interaction of Bachelors by Means of Fine Arts. *European Journal of Contemporary Education*. 2020. No. 9 (1). Pp. 29–42.
  11. *Prosekov A.Yu., Morozova I.S., Kretsan Z.V.* Case study of the formation of the operational component of the psychological readiness of university graduates to overcome difficult life situations in their future professional activities. *European Journal of Contemporary Education*. 2021. Vol. 10. No. 1. Pp. 103–112.
  12. *Voogt J., Roblin N.* 21st century skills: discussion paper. Netherlands, Enschede: University of Twente, 2010. 56 p.
  13. *Tarabarina Yu.A.* Otsenivanie sformirovannosti inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov bakalavriata neyazykovykh napravlenii podgotovki [Assessment of the foreign language communicative competence development of undergraduate students in non-linguistic areas of training]. *Baltiyskiy gumanitarnyi zhurnal*. 2021. Vol. 10. No. 1 (34). Pp. 274–280.
  14. Pedagogicheskiy forum Rossiyskogo professorskogo sobraniya – 2021. Universitet v epokhy pedagogicheskikh novatsiy. Sankt-Peterburg, 7–9 iyunya 2021 g. [Pedagogical Forum of the Russian Professorial Assembly – 2021. University in the era of pedagogical innovations, June, 7–9, 2021, Saint-Petersburg]. <https://profsobranie.ru/225.html> (accessed July 12, 2021).
  15. *Malova M.M.* Rol “myagkikh” navykov v sovremennoi professionalnoi deyatelnosti [The role of «soft» skills in modern professional activity]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2019. No. 4 (44). Pp. 150–165.
  16. *Osipova S.I., Gafurova N.V., Rudnitskiy E.A.* Formirovanie Soft Skills v usloviyakh sotsialno obshchestvennykh praktik studentov pri realizatsii obrazovatelnoi programmy v ideologii Mezhdunarodnoi initsiativy CDIO [Soft skills formation in the conditions of students social practices in the process of the educational program implementation in the International Initiative ideology CDIO]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019. No. 4 (40). Pp. 91–101.
  17. *Gruzdev M., Kasakova E., Kuznetsova I., Tarkhanova I.* University graduates' soft skills: the employers' opinion. *European journal of contemporary education*. 2018. No. 7 (4). Pp. 690–698.
  18. *Chiara Succi & Magali Canovi.* Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020. No. 45:9. Pp. 1834–1847.



19. Patacsil F.S., Tablatin C.L. Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science Education [S.l.]*. Sep. 2017. Vol. 7. No. 3. Pp. 347–368.
20. Mansurova A.P. Suchnost i spetsifika universalnoi podgotovki v vuze v kontekste gumanitarnykh nauk [Universal training essence and specificity in higher education in the context of the humanities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*. 2014. No. 5 (61). Pp. 161–167.
21. Karpushina Yu.A., Ivanova O.Yu. O probleme formirovaniya universalnykh kompetentsiy FGOS (3++) (uroven bakalavriata) [On the problem of universal competencies formation in the Federal State Educational Standard for Higher Education (3++) (Bachelor's level)]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo univesiteta*. 2019. No. 2 (83). Pp. 239–242.
22. Achcaoucaou F, Guitart-Tarrés L, Miravittles-Matamoros P, Núñez-Carballosa A., Bernardo M., Bikfalvi A. Competence Assessment in Higher Education: A Dynamic Approach. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*. 2014. No. 24. Pp. 454–467.
23. Rasheed F.M., Jurdi N.A. Bridging the Soft-skills Deficit Gap among Secondary Students in the UAE // *Journal of Law, Policy and Globalization*. 2019. Vol. 89. Pp. 38–43.
24. Yudina Y.G., Vasiliev V.G. Developing content and tools for assessing effectiveness of undergraduate programme in psychology and education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2019. Vol. 24. No. 1. Pp. 69–79.
25. Zlatkin-Troitschanskaia O., Pant H.A., Greiff S. Assessing Generic and Domain-Specific Academic Competencies in Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2019. Vol. 33. No. 2. Pp. 91–93.
26. Richard J. Shavelson, Olga Zlatkin-Troitschanskaya, Julian P. Marino. International Performance Assessment of Learning in Higher Education (iPAL): Reasearch and Development. *Springer International Publishing AG* 2018. [http://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7\\_10](http://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_10)
27. Loyalka P, Liu O. L., Li G. et al. Computer Science Skills Across China, India, Russia, and the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. Vol. 116. No. 14. Pp. 6732–6736.
28. Liu O.L., Mao L., Frankel L., Xu J. Assessing critical thinking in higher education: The HEIghtenTM. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2016. Vol. 41 (5). Pp. 677–694.
29. Kazakova E.I., Tarkhanova I.Yu. Otsenka universalnykh kompetentsiy studentov pri osvoenii obrazovatelnykh programm [Assessment of students' universal competences in the educational program development]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*. 2018. No. 5. Pp. 127–135.
30. Davidenko E.S., Baidikova N.L. Formirovanie u studentov universalnykh kompetentsiy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Students' universal competences development in the process of a foreign language teaching]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2019. No. 1 (830). Pp. 116–130.
31. Shemaneva M.A. Formirovanie universalnykh kompetentsiy bakalavra sredstvami inostrannogo yazyka [Bachelor's universal competencies formation by means of a foreign language]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2018. No. 8–9. Pp. 89–95.



---

*Информация об авторах*

---

**Юлия Борисовна Дроботенко**, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки». Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация.  
**E-mail:** drobotenko@omgpu.ru

**Наталья Александровна Назарова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки». Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация.  
**E-mail:** geybel@rambler.ru

---

*Information about the authors*

---

**Yulia B. Drobotenko**, Doc. Ped. Sci., Head of Foreign Languages Department. Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation. **E-mail:** drobotenko@omgpu.ru

**Natalia A. Nazarova**, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department. Omsk State Pedagogical University. Omsk, Russian Federation. **E-mail:** geybel@rambler.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

© *О.Ю. Муллер*

Сургутский государственный университет, Сургут, Российская Федерация

Поступила в редакцию 19.05.2021

В окончательном варианте 15.07.2021

■ Для цитирования: Муллер О.Ю. Педагогические условия формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуз // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 103–114. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.7>

Актуальность исследуемой проблемы связана с важной задачей системы высшего образования: подготовкой студентов — будущих педагогов к проектной деятельности в образовательном учреждении. Современный педагог должен обладать широким спектром знаний, умений и навыков в области проектной деятельности. *Цель статьи* — теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих формированию проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза. В качестве обозначенных педагогических условий называются и описываются: организация обучения в сотрудничестве; внедрение в образовательный процесс дополнительного курса «Учимся работать над проектом»; использование метода проектов в качестве формы самостоятельной работы студентов при изучении различных дисциплин учебного плана. Научная новизна исследования заключается в том, что разработаны и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты обогащают теорию и методику профессионального образования в области формирования проектной компетентности будущих педагогов; дополняют научные представления о педагогических условиях эффективного формирования проектной компетентности, а также об особенностях ее функционирования; систематизируют научные подходы. Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленные педагогические условия приводят к эффективному формированию проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза; предложенные критерии и показатели позволяют диагностировать и оценить уровень сформированности проектной компетентности у будущих педагогов в условиях вуза. Разработанный дополнительный курс может быть применен в практике обучения в вузах с целью повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Экспериментальной базой исследования являлось бюджетное учреждение высшего образования «Сургутский государственный университет». Методы, используемые при проведении исследования: обобщение, анализ и синтез информации, сравнение, анализ учебной и проектной деятельности студентов. Эффективность подготовки студентов — будущих учителей к проектной деятельности с учащимися является актуальной задачей в системе образования, решение которой может быть обеспечено благодаря реализации определенных педагогических условий. Именно педагогические условия повышают эффективность учебно-познавательной деятельности и способствуют наиболее плодотворной работе преподавателя и студентов.

**Ключевые слова:** педагогические условия, проект, компетентность, студент, педагог.

UDC 378.1

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE PROJECT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

© *O.Yu. Muller*

Surgut State University, Surgut, Russian Federation

Original article submitted 19.05.2021

Revision submitted 15.07.2021

■ For citation: Muller O.Yu. Pedagogical conditions for forming the project competence of future teachers in the university environment. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):103-114. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.7>

The relevance of the problem under study is associated with an important task of the higher education system — the preparation of students — future teachers – for project activities in an educational institution. A modern teacher should have a wide range of knowledge, skills and abilities in the field of project activities. The purpose of the paper is a theoretical substantiation of pedagogical conditions that contribute to the formation of project competence of future teachers in the university environment. As designated pedagogical conditions are named and described: organization of training in cooperation; introduction of an additional course “Learning to work on a project” into the educational process; the use of the project method as a form of independent work of students in the study of various disciplines of the curriculum. The scientific novelty of the research lies in the fact that pedagogical conditions have been developed and substantiated, contributing to the effective formation of the project competence of future teachers in the conditions of a university. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results enrich the theory and methodology of vocational education in the field of forming the project competence of future teachers; complement scientific ideas about the pedagogical conditions for the effective formation of project competence, as well as about the features of its functioning; scientific approaches are systematized. The practical significance of the study lies in the fact that the revealed pedagogical conditions lead to the effective formation of the project competence of future teachers in the conditions of a university. The developed additional course can be applied in the practice of teaching universities in order to improve the quality of professional training of future teachers. The experimental base of the study was the budgetary institution of higher education «Surgut State University». The methods used in the research: generalization, analysis and synthesis of information, comparison, analysis of educational and project activities of students. The effectiveness of preparing students - future teachers - for project activities with students is an urgent task in the education system, which can be ensured through the implementation of certain pedagogical conditions. It is the pedagogical conditions that increase the effectiveness of educational and cognitive activities and contribute to the most fruitful work of the teacher and students.

**Keywords:** pedagogical conditions, project, competence, student, teacher.

### Введение

Приоритетным направлением развития образования сегодня является создание благоприятных условий для раскрытия природного потенциала личности учащегося или студента, развития его личностных и учебных качеств. Рассмотрение профессиональной компетентности как важнейшего компонента личности является одним из современных постулатов в педагогическом направлении.

В условиях социально-экономического развития большое значение приобретает такие компетенции, как экономическая, общекультурная, научно-исследовательская и методическая.

При этом относительно меньшее внимание исследователи уделяют проблеме формирования компетенций, которые отвечают за готовность и способность студентов осуществлять проектную деятельность, несмотря на то, что она входит в структуру целей подготовки будущих специалистов. Обширный набор требований к компетенциям педагога обуславливает роль проектного метода как профессионально значимого компонента в подготовке будущих учителей, под которым подразумевается широкий спектр образовательных технологий, формирующих профессиональную компетентность через творческую образовательную деятельность [1]. Итогом реализации проектного метода является формирование проектной компетентности.

В новых социально-экономических условиях меняется роль преподавателя и обучающегося. Обучающийся при этом является субъектом образовательного процесса, который должен в процессе обучения научиться формулировать проблему, ставить цель и определять пути решения сформулированной проблемы. При этом педагог профессионального образования должен проводить систематическую работу, связанную с развитием различных компетенций. Он должен понимать суть нововведений в сфере образования, после чего можно оценивать эффективность его труда, в том числе и с позиции повышения качества образования. Проектная компетентность определяется проявлением активности в сфере проектной деятельности, созданием проектов и наличием способностей к творческому развитию.

Согласно требованиям ФГОС ВО проектная деятельность рассматривается как способность к проектированию образовательных программ и технологий и подразумевает необходимость учета личностных особенностей обучающихся. И поэтому в системе высшего образования особенно актуально повышать индивидуализацию учебного процесса, что связано и с выпуском специалистов, которые должны быть на практике подготовлены к продуктивной профессиональной деятельности.

## 1. Обзор литературы

Истоки идеи проектирования в образовании прослеживаются в работах Дж. Дьюи [2], У.Х. Килпатрика [3] и др. Дьюи не называл предлагаемый им новый подход к образованию «проектным», но подразумевал, что образование должно иметь практическую пользу. Другой американский педагог Килпатрик, поддерживая прагматический подход Дьюи, соединил философию прагматизма с психологией бихевиоризма и сформировал образовательную концепцию метода проекта, которая получила одобрение во многих образовательных системах развитых стран.

Д. Макклеланд выделил такие характеристики индивидуума, которые способствуют наиболее эффективному выполнению той или иной деятельности [4]. Данный подход, основанный на выделении компетенций, становится актуальным во всех видах деятельности человека, в том числе и в образовательном процессе. По мнению И.А. Зимней, образование, основанное на компетенциях, является новой концепцией (начала формироваться в 1970-х гг. в американском обществе), которая стала ориентироваться на результат [5].

Теоретико-методологической базой исследования послужили работы таких исследователей, как Н.А. Донгак [6], Т. Coppens [7], R. Eskrootchi [8] (проектные технологии), Т.В. Мажаева [9], С.В. Иванова [10] (метод проектов), Е.С. Аничкин [11], Е.А. Кагакина [12], И.А. Рыбина [13], Д.А. Трищенко [14], Е.П. Тетюкова [15], В.Ј. Barron [16], Y. Cho [17], R. Donnelly [18], L. Hye-Jung [19], W. Diehl [20], Т. Markham [21], J.W. Thomas [22] (проектное обучение), Т.В. Петрова [23], Л.В. Сгонник [24], Т.И. Закирова [25], Y.C.G. Mali [26] (проектная деятельность).

Различные аспекты, посвященные решению задач формирования проектной компетентности, рассмотрены в работах Е.С. Заир-Бек [27], Е.В. Болдырева [28], М.В. Гулаковой [29], С.А. Зайцевой [30], М.В. Демченко [31], Л.В. Ивановой [32], М. Knoll [33].

По мнению Л.В. Ивановой, проектная компетентность — это интегративное профессионально-личностное качество, базирующееся на проектных (опытных) знаниях, которые образуют собой творческий инновационный (прогрессивный) стиль деятельности педагога [32].

Исследователи С.А. Зайцева и П.В. Смирнов определяют сущность проектной компетентности как мотивированное желание педагога и его готовность к ведению самостоятельной профессиональной деятельности по созданию, ведению и реализации проектов определенного значения [30].

Среди многообразия представленных понятий нам импонирует определение М.В. Гулаковой, которая считает проектную компетентность реализованной на практике компетенцией [29].

Проанализировав исследования российских и зарубежных авторов, мы сделали вывод, что проблема формирования проектной компетентности будущих педагогов остается актуальной.

## 2. Материалы и методы

Методологическим основанием исследования являются идеи деятельностного подхода, направленного на развитие способностей, свойств личности, необходимых для реализации проектной деятельности [34].

Нами был определен ряд педагогических условий, для которых требовалось опытно-экспериментальное подтверждение. В связи с этим на базе БУ ВО «Сургутский государственный университет» проведен педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная проверка проводилась в три этапа:

- 1) констатирующий этап: определение начального уровня проектной компетентности будущих педагогов в вузе;
- 2) формирующий этап: реализация педагогических условий формирования проектной компетентности будущих педагогов в вузе;
- 3) контрольный этап: анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Полученные результаты позволили сделать обоснованный вывод, что большинство студентов имеют недостаточный исходный уровень проектной компетентности и нуждаются в ее формировании.

## 3. Результаты исследования

Цель экспериментальной работы — подтверждение эффективности формирования проектной компетентности будущих педагогов в вузе при реализации педагогических условий.

Были определены несколько педагогических условий:

- организация обучения в сотрудничестве;
- внедрение в образовательный процесс дополнительного курса «Учимся работать над проектом»;
- использование метода проектов в качестве формы самостоятельной работы студентов при изучении различных дисциплин учебного плана.

Реализация первого педагогического условия предполагает организацию обучения в сотрудничестве.

Идея обучения в сотрудничестве, или коллаборативное обучение (collaborative learning), опирается на принципы интеракции (взаимодействия) (таблица 1).

Таблица 1

## Обучение в сотрудничестве

Студенты	Преподаватель
Взаимодействие в учебном процессе, активность	Формирование у студентов таких качеств, как эмпатия, лабильность, открытость, контактность и др.
Коллективная ответственность за решение учебных задач	Устранение коммуникативных неудач
Взаимное обучение, повышение эффективности обучения друг друга	Возможность организации взаимообучения
Мотивация на взаимодействие с другими студентами и с преподавателем	Возможность взаимного обогащения опыта студентов и преподавателя
Расширение информационной базы	Умение выступать одновременно в нескольких ролях: организатор взаимодействия, партнер по отношению к студентам
Различные социальные роли	Поддерживающий стиль общения со студентами (не авторитарный)
Осознание своего поведения, определение своего места в группе, коллективе, окружающем мире	Стремление найти индивидуальный подход к каждому студенту

Работая в команде, можно достичь цели легче и быстрее, так как командой движет общий интерес, при этом задача педагога — превратить группу единомышленников в эффективно работающую команду, знающую основы командообразования и готовую разделить ответственность за результат коллективной деятельности.

Организация проектного обучения в сотрудничестве состоит из четырех этапов:

- начальный этап;
- этап исследований;
- этап синтеза данных;
- этап представления полученных результатов деятельности.

Рассмотрим их подробнее.

I. Начальный этап. Работа на этом этапе включает в себя соответствующие компоненты:

- изучение трудностей, выявление потребностей;
- выбор темы, составление плана в соответствии с целью проекта;
- разработка критериев, условий реализации проекта.



II. Этап исследований. Это этап самостоятельной работы, а также обзор данных, в ходе которого студент определяет проблему (трудность, которую предполагается решить). Для того чтобы любая группа и любой из ее участников в период работы над проектом четко понимали свою проблему, рекомендуется оформить стенд, на котором были бы размещены: общие проблемы проекта, задачи, списки членов проекта и т. д.

Студенты (при поддержке преподавателя) должны определить, какими методами будет реализован проект. Необходимо уделить внимание методу сбора данных: мониторингу, анкетированию, социологическому опросу, интервьюированию, исследованию, работе с литературой.

Цель преподавателя — наблюдение за процессом, определение соотношения миссии и задач плана; контроль за тем, чтобы не было ни одного пассивного участника; подведение промежуточных итогов исследования, а также итогов на заключительном этапе.

Студентам потребуется умение интерпретировать данные, делать выводы и создавать собственные заключения.

III. Этап синтеза данных. Это практическая работа, направленная на решение поставленных задач. На этом этапе осуществляется структурирование информации и интеграция приобретенных знаний, умений и навыков.

Студенты должны:

- систематизировать полученную информацию;
- связать информацию, полученную командой, в общую единую.

IV. Этап представления полученных результатов деятельности. На этом этапе студенты осознают полученную информацию и результат; обсуждают результаты деятельности и делают выводы (экономическая и экологическая оценка проектной деятельности, оценка готового продукта, защита, рефлексия); создают единую логическую схему выводов с целью подведения итогов (тезисы докладов, конференций, демонстраций, выступлений).

В ходе реализации данного педагогического условия студенты учатся навыкам командной работы.

В качестве формы работы нами использовался тренинг, практические упражнения которого представлены в виде дискуссий, обсуждений и ситуационных задач, в ходе которых происходит обмен мнениями, анализ ситуаций, принятие эффективных решений.

Второе педагогическое условие — внедрение в образовательный процесс дополнительного курса «Учимся работать над проектом».

Мы разработали дополнительную программу курса «Учимся работать над проектом», практическая реализация которой была осуществлена на базе университета на кафедре педагогики профессионального и дополнительного образования. Цель курса — формирование у студентов необходимого уровня знаний по предмету «Основы проектной деятельности», а также навыков и умений по использованию этих знаний в практической деятельности.

В соответствии с полученными данными предполагаемое обучение направлено на решение следующих ключевых вопросов:

- подготовка к проектированию (возможность четко определять цель и ставить задачи);
- развитие навыков сбора и обработки данных;

- возможность выбора оптимальной информации и правильного ее использования;
- способность к исследованию нового (креативное мышление имеет большое значение для проектирования);
- умение составлять отчет, демонстрировать и защищать результаты собственной проектной работы.

Учебный материал курса представлен двумя взаимодополняемыми модулями: теоретико-методологическим (включает сущность, методы и этапы проектной деятельности) и практическим (описывает структуру и содержание, критерии оценивания, оформление проектов).

Курс имеет практико-ориентированную направленность и адресован не только студентам, но и всем, кто заинтересован в проектной деятельности.

Обучение заканчивается защитой индивидуального или группового проекта.

Курс состоит из модулей и разделов.

Модуль 1. Сущность и особенности проектной деятельности.

1.1. Виды проектов в образовательной деятельности.

1.2. Методы научного познания.

1.3. Методы генерации идей.

1.4. Этапы выполнения проектной деятельности.

Модуль 2. Представление результатов проектной деятельности.

2.1. Структура и содержание проекта.

2.2. Подготовка презентации и защита проекта.

2.3. Критерии оценивания результатов проектной деятельности.

2.4. Оформление проекта.

В работе со студентами на занятиях курса применялись такие методы, как лекция, демонстрация, упражнения, обсуждение, «мозговой штурм», «теория решения изобретательских задач», «семикратный поиск», решение ситуационных задач. В качестве итогового зачетного задания студенты должны были подготовить и защитить свой собственный проект по самостоятельно выбранной (но согласованной с преподавателем) теме и разместить его презентацию на платформе АИС «Студент СурГУ».

Третье педагогическое условие — использование метода проектов в качестве формы самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин «Педагогика» и «Психология».

Формирование у будущих педагогов профессиональных и личностных качеств, способность к самообразованию, постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности — одно из требований к уровню компетентности специалистов. В последние годы возросла роль самостоятельной работы студентов в учебном процессе, увеличилось количество отведенных на нее часов учебного времени. В Федеральном законе РФ «Об образовании» подчеркивается, что «высшее профессиональное образование имеет целью удовлетворение потребности личности в углублении и расширении образования». Большое место в реализации данной цели отводится самостоятельной работе студентов.

Поэтому навык самостоятельной работы студентов и технологии самообразования — важный элемент профессиональной компетентности. К одной из самостоятельных форм работы помимо поиска информации, участия в научных

исследованиях, выполнения курсовых и дипломных работ и др. относится подготовка и защита проекта. Именно в рамках проектной деятельности реализуется возможность активного поиска, развития творчества, инициативы и личной ответственности студентов за результаты своей работы.

Такие задачи, как стремление к самообразованию, разработка обобщенных алгоритмов поисковой самостоятельной деятельности, с успехом могут быть реализованы в рамках метода проектов в качестве формы самостоятельной работы студентов при изучении различных дисциплин учебного плана.

В 2020/2021 учебном году студентами был подготовлен междисциплинарный проект в рамках дисциплин «Психология», «Педагогика» и «Программирование». Подготовкой проектов занимались группы студентов из трех-четырёх человек в течение учебного семестра, а их презентация и защита проходила в рамках семинарских занятий в конце семестра.

У студентов в ходе работы над проектами заметно повысился познавательный интерес к изучаемым предметам, а также (как показали результаты промежуточной аттестации и семестровой отчетности) улучшилось качество усвоения материала.

При реализации данного условия студенты самостоятельно выстраивают траекторию развития проектной компетентности, роль преподавателя при этом — наставник, отвечающий за результат проектной деятельности.

## Обсуждение и заключение

Таким образом, в результате исследования были теоретически обоснованы и реализованы педагогические условия формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза.

Наиболее эффективное личностное и профессиональное развитие будущего педагога может быть осуществлено в условиях подготовки к организации проектной деятельности студентов. Это позволит получить образовательные продукты, носящие субъективно-творческий характер, отражающие личностные достижения каждого обучающегося, что становится основой для умений вести в будущем самостоятельную теоретическую и практическую деятельность. Формирование готовности студентов к ведению проектной деятельности с учетом профессиональной специфики является процессом преобразования мыслительных и практических действий в качественную характеристику — проективные умения, или проектную компетентность.

На основании вышесказанного проектная деятельность студентов осуществляется как одна из ключевых, так как выступает не только как цель, но и как средство эффективного развития личности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лебедева Н.Г., Паладьев С.Л., Ходырев А.М.* Нормативно-правовой анализ социального заказа на подготовку педагогических кадров в России // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6 (105). – С. 47–53.
2. *Дьюи Дж.* Демократия и образование: пер. с англ. – М.: Педагогика пресс, 2000. – 384 с.
3. *Kilpatrick W.H.* The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Columbia University, 1929. 24 p.

4. Макклелланд Д. Мотивация человека / науч. ред. пер. Е.П. Ильина; пер. с англ. А. Богачев и др. – М.; СПб.: Печатный двор им. А.М. Горького, 2007. – 669 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 35 с.
6. Донгак Н.А. Применение проектных технологий в высших учебных заведениях // Молодой ученый. – 2019. – № 38 (276). – С. 151–153.
7. Coppens T. et al. Problem Based Learning for Sustainability and Sustainable Cities. *JPBLHE*. 2020. Vol. 8. No. 1. <https://journals.aau.dk/index.php/pbl> (accessed June 21, 2021).
8. Eskrootchi R., Oskrochi R. A Study of the Efficacy of Project-based Learning Integrated with Computer-based Simulation – STELLA. *Educational Technology & Society*. 2010. No. 13 (1). Pp. 236–245.
9. Мажаева Т.В. Метод проектов как педагогическая технология // Экономика и социум. – 2019. – № 2 (57). – С. 512–516.
10. Иванова С.В., Пастухова Л.С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 6. – С. 29–49.
11. Аничкин Е.С. Проектно-исследовательское обучение студентов: природа, особенности, преимущества // Экономика Профессия Бизнес. – 2016. – № 1. – С. 71.
12. Кагакина Е.А. и др. Проектное обучение как фактор развития творческой деятельности школьников // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4 (32). – С. 122–127.
13. Рыбина И.Р., Попова И.Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 4 (60). – С. 299–302.
14. Трищенко Д.А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 4. – С. 132–152.
15. Тетюкова Е.П., Белых Т.А. Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса в высших учебных заведениях РФ // Физика. Технологии. Инновации: сборник материалов VI Международной молодежной научной конференции (Екатеринбург, 20–24 мая 2019 г.). – Екатеринбург: УрФУ, 2019. – С. 349–358.
16. Barron B.J. et al. Doing with Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7. No. 3–4. Pp. 271–311.
17. Cho Y., Brown C. Project-based learning in education: integrating business needs and student learning. *European Journal of Training and Development*. 2013. Vol. 37. No. 8. Pp. 744–765.
18. Donnelly R., Fitzmaurice M. Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies. *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin, 2005. Pp. 87–98.
19. Hye-Jung L. Peer Evaluation in Blended Team Project-Based Learning: What Do Students Find Important? *Journal of Educational Technology & Society*. 2012. Pp. 61–84.
20. Diehl W., Grobe T., Lopez H., Cabral C. Project-based learning: A strategy for teaching and learning. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning. 1999. Pp. 375.
21. Markham T. Project Based Learning. *Teacher Librarian*. 2011. No. 39 (2). Pp. 38–42.
22. Thomas J.W. Managing project-based learning: Principles from the field. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans. 2000. 321 p.
23. Петрова Т.В. Проектная деятельность в системе школьного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/662741/> (дата обращения: 20.03.21).

24. Сгонник Л.В. Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109). – С. 1–4.
25. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 326.
26. Mali Y.C.G., Timotius A.I. Project-Based Activities in a Call Classroom: EFL Students' Experience. *International Journal of Education*. 2018. Vol. 11. Pp. 6–17.
27. Заир-Бек Е.С. Современная методология проектных исследований и инноваций в образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 15–23.
28. Болдырев Е.В. Компетенции проектно-инновационной деятельности бакалавра в образовании // Модернизация образования. – 2013. – Вып. 11. – С. 4.
29. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Проблема формирования проектной компетентности студентов вуза // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2014. – Т. 20. – С. 3746–3750.
30. Зайцева С.А., Смирнов П.В. Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического направления подготовки средствами специальных информационных дисциплин // Мир науки: интернет-журнал. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 1–8.
31. Демченко Л.В. О сущности понятия проектной компетентности будущих педагогов [Электронный ресурс]. – URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038743> (дата обращения: 20.03.21).
32. Иванова Л.В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя // Науковедение: интернет-журнал. – 2014. – Вып. 4 (23) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-osnova-razvitiya-proektnoy-kompetentnosti-uchitelya> (дата обращения: 24.03.21).
33. Knoll M. Project Method. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. ed. C.D. Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage. 2014. Vol. 2. Pp. 665–669.
34. Муллер О.Ю. Современная модель методической готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Ценности и смыслы. – 2017. – № 2. – С. 149–158.

## REFERENCES

1. Lebedeva N.G., Palad'yev S.L., Khodyrev A.M. Normativno-pravovoj analiz social'nogo zakaza na podgotovku pedagogicheskikh kadrov v Rossii [Legal and regulatory analysis of the social order for the training of pedagogical personnel in Russia]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018. No. 6 (105). Pp. 47–53.
2. D'yui Dzh. *Demokratiya i obrazovanie: per. s angl.* [Democracy and education]. Moscow: Pedagogika press Publ., 2000. 384 p.
3. Kilpatrick W.H. *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College Columbia University, 1929. 24 p.
4. Makklceland D. *Motivaciya cheloveka* [Human motivation]. Moscow; St. Petersburg: Pechatnyj dvor im. A.M. Gor'kogo Publ., 2007. 669 p.
5. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 35 p.
6. Dongak N.A. *Primenenie proektnyh tekhnologij v vysshih uchebnyh zavedeniyah* [Application of design technologies in higher educational institutions]. *Molodoj uchenyj*. 2019. No. 38 (276). Pp. 151–153.
7. Coppens T. et al. *Problem Based Learning for Sustainability and Sustainable Cities*. *JPBLHE*. 2020. Vol. 8. No. 1. <https://journals.aau.dk/index.php/pbl> (accessed June 21, 2021).



8. *Eskrootchi R., Oskrochi R.* A Study of the Efficacy of Project-based Learning Integrated with Computer-based Simulation – STELLA. *Educational Technology & Society*. 2010. No. 13 (1). Pp. 236–245.
9. *Mazhaeva T.V.* Metod proektov kak pedagogicheskaya tekhnologiya [The project method as a pedagogical technology]. *Ekonomika i socium*. 2019. No. 2 (57). Pp. 512–516.
10. *Ivanova S.V., Pastuhova L.S.* Vozmozhnosti ispol'zovaniya proektnogo metoda v obrazovanii i rabote s molodezh'yu na sovremennom etape [Possibilities of using the project method in education and work with youth at the present stage]. *Obrazovanie i nauka*. 2018. Vol. 20. No. 6. Pp. 29–49.
11. *Anichkin E.S.* Proektno-issledovatel'skoe obuchenie studentov: priroda, osobennosti, preimushchestva [Design and research teaching of students: nature, features, advantages]. *Ekonomika Professiya Biznes*. 2016. No. 1. P. 71.
12. *Kagakina E.A. et al.* Proektnoe obuchenie kak faktor razvitiya tvorcheskoy deyatel'nosti shkol'nikov [Project-based learning as a factor in the development of the creative activity of schoolchildren]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2018. No. 4 (32). Pp. 122–127.
13. *Rybina I.R., Popova I.Yu.* Proektnoe obuchenie kak element organizacii uchebnoj deyatel'nosti v kontekste sovremennogo obrazovaniya [Project-based learning as an element of organizing educational activities in the context of modern education]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. No. 4 (60). Pp. 299–302.
14. *Trishchenko D.A.* Opyt proektnogo obucheniya: popytka ob'ektivnogo analiza dostizheniy i problem [Project Learning Experience: An Attempt to Objectively Analyze Achievements and Challenges]. *Obrazovanie i nauka*. 2018. Vol. 20. No. 4. Pp. 132–152.
15. *Tetyukova E.P., Belyh T.A.* Proektnoe obuchenie – innovacionnyy podhod k organizacii uchebnogo processa v vysshih uchebnyh zavedeniyah RF [Project-based learning is an innovative approach to the organization of the educational process in higher educational institutions of the Russian Federation]. *Fizika. Tekhnologii. Innovacii: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii (Ekaterinburg, 20–24 maya 2019 g.)*. Ekaterinburg: UrFU Publ., 2019. Pp. 349–358.
16. *Barron B.J. et al.* Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7. No. 3–4. Pp. 271–311.
17. *Cho Y., Brown C.* Project-based learning in education: integrating business needs and student learning. *European Journal of Training and Development*. 2013. Vol. 37. No. 8. Pp. 744–765.
18. *Donnelly R., Fitzmaurice M.* Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies. *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin, 2005. Pp. 87–98.
19. *Hye-Jung L.* Peer Evaluation in Blended Team Project-Based Learning: What Do Students Find Important? *Journal Of Educational Technology & Society*. 2012. Pp. 61–84.
20. *Diehl W., Grobe T., Lopez H., Cabral C.* Project-based learning: A strategy for teaching and learning. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning. 1999. Pp. 375.
21. *Markham T.* Project Based Learning. *Teacher Librarian*. 2011. No. 39 (2). Pp. 38–42.
22. *Thomas J.W.* Managing project-based learning: Principles from the field. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans. 2000. 321 p.
23. *Petrova T.V.* Proektnaya deyatel'nost' v sisteme shkol'nogo obrazovaniya [Project activities in the school education system]. <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/662741/> (accessed March 20, 2021).
24. *Sgonnik L.V.* Proektnaya deyatel'nost' v razvitii lichnostnyh i professional'nyh kachestv studentov pedagogicheskogo vuza [Project activities in the development of personal and professional qualities of students of a pedagogical university]. *Molodoj uchenyj*. 2016. No. 5 (109). Pp. 1–4.



25. *Zakirova T.I.* Proektnaya deyatelnost' studentov kak metod formirovaniya kompetencij studentov vuzov [Project activities of students as a method of forming the competencies of university students]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017. No. 5. P. 326.
26. *Mali Y.C.G., Timotius A.I.* Project-Based Activities in a Call Classroom: EFL Students' Experience. *International Journal of Education*. 2018. Vol. 11. Pp. 6–17.
27. *Zair-Bek E.S.* Sovremennaya metodologiya proektnykh issledovaniy i innovacij v obrazovanii [Modern methodology of design research and innovation in education]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2017. No. 185. Pp. 15–23.
28. *Boldyrev E.V.* Kompetencii proektno-innovacionnoj deyatelnosti bakalavra v obrazovanii [Competence of bachelor's design and innovation activity in education]. *Modernizatsiya obrazovaniya*. 2013. Vol. 11. P. 4.
29. *Gulakova M.V., Harchenko G.I.* Problema formirovaniya proektnoj kompetentnosti studentov vuza [The problem of the formation of project competence of university students]. *Koncept: Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal*. 2014. Vol. 20. Pp. 3746–3750.
30. *Zajceva S.A., Smirnov P.V.* Formirovanie proektnoj kompetentnosti bakalavrov pedagogicheskogo napravleniya podgotovki sredstvami special'nykh informacionnykh disciplin [Formation of project competence of bachelors of the pedagogical direction of training by means of special information disciplines]. *Mir nauki: Internet-zhurnal*. 2017. Vol. 5. No. 1. P. 1–8.
31. *Demchenko L.V.* O sushchnosti ponyatiya proektnoj kompetentnosti budushchih pedagogov [On the essence of the concept of project competence of future teachers]. <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038743> (accessed March 20, 2021).
32. *Ivanova L.V.* Proektnaya deyatelnost' kak osnova razvitiya proektnoj kompetentnosti uchitel'ya [Project activity as the basis for the development of teacher's project competence]. *Naukovedenie: Internet-zhurnal*. 2014. Vol. 4 (23). <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-osnova-razvitiya-proektnoy-kompetentnosti-uchitelya> (accessed March 24, 2021).
33. *Knoll M.* Project Method. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. ed. C.D. Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage. 2014. Vol. 2. Pp. 665–669.
34. *Muller O.Yu.* Sovremennaya model' metodicheskoy gotovnosti pedagogov k rabote v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya [The modern model of the methodological readiness of teachers to work in the conditions of inclusive education]. *Cennosti i smysly*. 2017. No. 2. Pp. 149–158.

---

*Информация об авторе*

**Ольга Юрьевна Муллер**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Педагогика профессионального и дополнительного образования». Сургутский государственный университет, Сургут, Российская Федерация. **E-mail:** olga\_megion@mail.ru

---

*Information about the author*

**Olga Yu. Muller**, Cand. Ped. Sci., Senior Lecture of the Department of Professional and Supplementary Education Pedagogy. Surgut State University, Surgut, Russian Federation. **E-mail:** olga\_megion@mail.ru

## ELECTRONIC DICTIONARIES IN EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

© *E.G. Vyshkin<sup>1</sup>, N.N. Nemich<sup>2</sup>, A.A. Khokhlova<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Utime College, Haifa, Israel;

<sup>2</sup> Branch of Military Educational-Research Centre of Air Force Academy after pr. N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarina, Syzran, Russian Federation;

<sup>3</sup> Samara State Technical University, Samara, Russian Federation

Original article submitted 21.04.2021

Revision submitted 15.07.2021

■ For citation: Vyshkin E.G., Nemich N.N., Khokhlova A.A. Electronic dictionaries in educational process in higher education. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):115-126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.8>

The paper considers an application of electronic dictionaries in the educational process as a promising method adapting modern education to the increasing information flow. The possibilities of using electronic dictionaries prove them to be a source of high-quality reference material and useful and necessary modern tool in foreign language learning. The paper points out the functionality of electronic dictionaries, their advantages and disadvantages. The opportunities of electronic dictionaries are wide enough: speed, convenience in finding information, large volume, sound and graphic illustration of the word, spell checker, interactivity, text conciseness, etc. Electronic dictionaries are based on modern lexical material, reflecting the language and speech tendencies, making the translation process fast and interactive, thus becoming a universal tool in the educational process of higher education. The authors point out that students have the opportunity to use the digital resource during lectures, practical studies and independent work.

**Keywords:** electronic dictionary, mobile apps, web application, educational process, vocabulary, foreign language.

УДК 372.881.111.1

## ЭЛЕКТРОННЫЕ СЛОВАРИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© *Е.Г. Вышкин<sup>1</sup>, Н.Н. Немич<sup>2</sup>, А.А. Хохлова<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Ютайм колледж, Хайфа, Израиль;

<sup>2</sup> Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, Сызрань-7, Российская Федерация;

<sup>3</sup> Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация

Поступила в редакцию 21.04.2021

В окончательном варианте 10.07.2021

■ Для цитирования: Вышкин Е.Г., Немич Н.Н., Хохлова А.А. Электронные словари в образовательном процессе // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 115–126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.8>

Использование электронных словарей в образовательном процессе — это перспективный, необратимый и целенаправленный процесс адаптации современного образования к увеличивающемуся потоку информации в учебном процессе. Возможности использования электронных словарей показывают, что они являются не только источником

качественного справочного материала, но и полезным и незаменимым современным инструментом при обучении иностранному языку. В данной статье рассматривается функциональность электронных словарей, их положительные и отрицательные особенности. Возможности электронного словаря широки: скорость, удобство поиска информации, достаточно большой объем, наглядность, наличие звуковой графической иллюстрации слова, интерактивность, краткость изложения текста и др. Электронные словари создаются на современном лексическом материале, отражают языковые и речевые тенденции иностранного языка, делают процесс перевода быстрым и интерактивным, тем самым становясь универсальным инструментом в образовательном процессе вуза.

Применение электронных словарей в образовательном процессе в настоящее время является важным средством при обучении иностранным языкам. Полезность использования электронного словаря в учебном процессе заключается в том, что студенты имеют возможность и на лекции, и на практических занятиях, и в процессе самостоятельной работы пользоваться одним и тем же электронным ресурсом, что формирует целостный образ изучаемого предмета в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** электронный словарь, онлайн-переводчик, образовательный процесс, лексика, иностранный язык.

## Introduction

With the introduction of information technology (IT) into educational process the use of electronic dictionaries, mobile apps, and web applications is considered to be relevant and gains popularity. One of the primary teaching tasks is to develop the student's ability to comprehend lexical units and apply them in foreign language learning.

It should be noted that currently there are several notions and terms connected with electronic dictionaries. Most of them are synonyms and can be used interchangeably. In modern papers and publications, we came across: *electronic dictionary*, *e-dictionary*, *digital dictionary*. The words *application*, *resource* and *tool* are sometimes used in the meaning of "dictionary". The terminology is clear enough and there are usually no difficulties in interpreting or understanding it. We use the mentioned terminology in our research as well.

The authors of the article made an attempt to compare the application of different types of electronic dictionaries so comparative method and analysis are used to find out benefits and peculiarities of using this type of dictionaries in language learning. The authors also compare teaching Russian and English languages as foreign languages. The Branch of Military Educational-Research Centre of Air Force Academy after pr. N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin and Samara State Technical University were the places of the experimental study. Russian Language Department of the Branch of Military Educational-Research Centre of Air Force Academy trains future helicopter pilots for military aviation. Due to the Academy profile only offline dictionaries and applications are used in the learning process. Russian language department teaches Russian as a foreign language to foreign military students. Foreign Languages Department of Samara State Technical University trains engineers of different branches of industry and teaches English, German and French as foreign languages.

Currently, there is a large number of various electronic dictionaries, both offline and online applications. Thesaurus is a particular type of dictionaries used in

the language learning process. Most often the words are listed conceptually not alphabetically and it is a source of high-quality reference material, a useful and necessary modern tool.

While teaching the students of non-linguistic specialties, a foreign language is unthinkable without mastering a certain amount of special vocabulary presented in the educational terminology minimum. The students need the information containing learning material and, therefore, they should have search and information skills, as well as skills and abilities to use translators, dictionaries, encyclopedias, reference books etc. The work with electronic dictionaries and translators is of great help concerning speed, volume, visualization and technical options presented by digital tools. Additional benefits are associated with the increase of speech culture, enrichment of individual vocabulary, introduction of the norms of the studied language etc. The introduction of digital dictionaries, mobile apps and web applications into the educational activities in universities contributes to high level of professional training of future specialists optimizing the learning process for the students of non-humanitarian specialties.

The mentioned above determines the relevance of the study, the purpose of which is to analyze and compare the authors' experience of using different types of dictionaries in teaching Russian and English in the institutions of higher education.

## 1. Literature review

To observe the topic under consideration the research papers on the given problem were studied. We analyzed the various issues of using electronic dictionaries in language teaching and learning. Modern Russian scientific papers and works on this problem confirm its relevance [Stankevich, 2020; Kazakova, 2013; Fesenko, 2015, Balabanov, 2015, Bogdanova, 2019, Sabelnikova, 2018, etc.].

The literature review revealed the aspects of using modern electronic online and offline dictionaries and thesauri in particular. The aspects can be considered as advantages, disadvantages and peculiarities. It should be noted that they can be divided into technical and purely teaching techniques.

The use of electronic dictionaries in the language learning is a promising, irreversible and purposeful process of adapting modern education to the increasing flow of information in the educational process [1, p. 236].

Online and offline electronic dictionaries are replacing printed publications. To master the lexical features of the studied language in the most practical way, it is useful to refer to modern types of dictionaries. An electronic or digital dictionary can be defined as a program or portal equipped with a user-friendly interface and automatic, quick search facilities [2].

The distinction between the types of electronic dictionaries is made, as a rule, depending on the functions they perform. H. Nesi distinguishes the following categories of electronic dictionaries for language learning depending on technical solutions [3]: internet dictionaries; the glossary for on-line courseware.

Considering the functionality of electronic dictionaries and the reasons why they become popular in learning it is worthwhile mentioning that electronic dictionaries, offering many conveniences (including pronunciation functions), have become an integral part of the student learning process and, therefore, deserve particular attention of teachers and researchers [1, p. 234].

Electronic dictionaries are the reality of our time, they have become an important tool for enhancing the learning opportunities for students, which are increasingly preferred and available [4, p. 305].

Work with a dictionary is of great educational value for the formation of the student's linguistic personality, worldview and speech culture. The ability to use an electronic dictionary can solve many problems of linguistic and speech nature. Teachers should guide students how to work with a dictionary, how to find the information and analyze dictionary entries [5, p. 101].

It is important to remember that carefully planned and well-organized work with dictionaries helps to enrich student vocabulary, develops orthographic literacy and speech. It also promotes language culture, respect and love for the native language.

There are several types of tasks when working with a dictionary: tasks for orientation, search for dictionary entries, analysis of the dictionary entry, application of the acquired information to solve the language problem, information application to solve speech problems [ibid, p. 103].

Dictionary work develops the skills to comprehend and remember the correct words spelling. The work should be carried out not only in practical classes, but also in individual work. [6, c. 285].

We strongly agree with N.V. Kopylova, noting that dictionaries are in demand when working with vocabulary, when performing reading or writing tasks. They are of great use for listening and speaking activities [7, p. 61]. It is recommended to distinguish the use of dictionaries during individual and classroom work, where the word usage in context, phraseology, special terms, derivatives, synonymic series and other parameters are of great importance [ibid, p. 61].

The authors of the article can't but agree with E. K. Gitman stating that information technologies have a significant didactic potential in shaping students' foreign-language communicative competence, allowing students to be involved into foreign-language professional activities, develop language skills and speech abilities, use electronic reference materials and dictionaries [8, p.3-4]. As a visualization, these technologies, due to their multimedia characteristics, allow influencing various types of memory (visual, auditory); organize training exercises of linguistic and speech character; provide reference material, contain dictionary and glossary [ibid, p. 60].

We stick to the point that paper dictionaries sometimes have a limited number of examples. Electronic dictionaries, mobile apps and online applications can provide both word definitions and word examples in context. This helps students to memorize vocabulary more thoroughly, relying on the context. A significant advantage of electronic dictionaries is the use of audiovisual learning tools, i.e. illustrations, videos, audio clips [1, p. 234].

Another important function is connected with the fact that electronic dictionaries can "talk". That is, all the words or the most common vocabulary can be sounded by "live" or synthesized sound [ibid, p. 235].

Electronic dictionaries combine a large volume with user-friendly machine search mechanism. To find a word in an electronic dictionary is to type it in the command line of the dictionary or find it in the alphabetic-root rubricator.

Analyzing the effectiveness of electronic dictionaries in teaching foreign languages we can identify positive and negative aspects of the introduction of digital learning tools into the educational process [9].



Learning with the help of electronic dictionaries has a number of advantages: flexibility in working with the translation of the necessary lexical units, the ability to work on pronunciation (voice reproduction) free access. It is worth while noting showing all stable word combinations that include a given word, examples of use, grammatical commentary, transcription, compiling one's own two-sided dictionaries, translation search by all set dictionaries as well as by individual dictionary, fast translations retrieval, correction of a mistyped word or phrase, and fast transition to MS Word, where all word combinations with the word on which the cursor is set are recognized [4, pp. 305-306].

The advantages of electronic dictionaries are strongly associated with time saving, accessibility and mobility, durability, availability of audio versions of lexical units, a format more familiar to young people. The author focuses our attention on such advantages of electronic dictionaries as "multilingualism", "reversibility", "dynamism", as well as convenient structuring and hyperlinks system [10, p. 170].

Examining the positive and negative aspects of using electronic dictionaries, we can formulate the advantages of their search system, which makes it possible to "1) present various language units in the structural-semantic aspects: cognitive, dynamic, functional; 2) show language units as conceptsphere components; This is concerned with thesaurus dictionaries in particular for, as it has already been mentioned above, the words are usually listed conceptually; 3) demonstrate speech potential, manifested in the functioning of various language units [11, p. 48].

Electronic dictionary is an important tool in solving linguistic problems due to the search system simplifying the queries construction. The use of hypertext technology provides choice and the non-linear structure of electronic dictionaries is a certain advantage. Unlike the printed version, the computer version of the dictionary offers a wider range of possibilities. When working with a foreign language it is often necessary to find a word with a few letters known. Therefore, it will be useful to have at one's disposal such a tool as an electronic dictionary with a criteria search function [12, p. 54-55].

The advantages of electronic dictionaries are associated with large volume, speed and convenience of information search, sound graphic illustration; possibility to update and get additional information about the word, possibility to discover comprehensive word meanings, interaction (possibility to discuss the dictionary article and be an author) [13, p. 102-105].

Electronic format provides the opportunity to place additional illustrations, diagrams, pictures in the dictionary article, use a video or recording of live speech, etc. [14, с. 48].

N.V. Kopylova highlights updating the corpus of the dictionary, automatic search, as well as additional opportunities for foreign language learners The main features of an electronic dictionary are the volume of the dictionary, translation details, reliability and data relevance [7, p. 61].

L.N. Belyaeva points out significant acceleration of the process for word or word combinations searching, as well as translated meanings in the expanded dictionary article, various possibilities of viewing the content of the dictionary article, the maximum localization of the required information, quick substitution of translated equivalents in text files (by copying them to the clipboard), relative guarantee of keeping the dictionary up-to-date thanks to its frequent updates, the possibility of making additions to the dictionary [15, p.73].



However, it is necessary to identify a number of disadvantages when using electronic dictionaries, mobile apps, and web translators. An electronic translator shifts the translation process from the mental to the mechanical activity and does not make you think. The use of electronic dictionaries and translators at exams and tests is still disputable. In most cases students don't use their own knowledge and demonstrate more or less successful translation made by machine. The possibility of obtaining a ready translation of the text with the help of an electronic dictionary for educational purposes to some extent may be attributed to negative factor. Negative aspect is associated with the elimination of the need to perform a set of mandatory thought operations on the technique of translation. Therefore, the process of translation activity is simply replaced by the finished product.

G.R. Chumarina distinguishes the application of electronic dictionaries taking into account advantages disadvantages by the following criteria: usage, presentation, search capabilities, technical aspects. Among disadvantages there are differences of interfaces, the fragmentary articles, the need to use a computer, eye fatigue [16, pp. 267-268].

Among other disadvantages of using electronic dictionaries there is a problem of incompleteness of the dictionary and maintaining the vocabulary base in a state that corresponds to the requirements of the time. However, these problems can be referred equally to paper dictionaries. The fact does not belittle the listed advantages of electronic dictionaries. Therefore, the development of computer lexicography and, in particular, the development of new electronic lexicographic products of various types is, in our opinion, a promising trend of modern applied linguistics.

## 2. Materials and methods

The Russian Department of the Branch of Military Educational-Research Centre of Air Force Academy and Foreign Languages Department of Samara State Technical University teach Russian and European languages the students of nonlinguistic professions and have common teaching goals. The students are to learn a foreign language:

- to read, write, listen and speak;
- to communicate in the most typical situations of everyday and professional communication;
- to use scientific and reference literature to obtain information and improve professional level.

The departments use practical oriented approaches and communicative methods. Offline thesaurus, digital dictionaries and electronic guides are used to introduce and memorize information, practice and test new vocabulary, prepare presentations and reports, compile own mini dictionary on the given topic.

Teachers not only use electronic dictionaries in learning, but also participate in electronic dictionaries development as well. The dictionary development included compiling and updating. For the last three years the branch of the Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin in Syzran has been actively working on creating electronic dictionaries and textbooks in hypertext form and implementing them in the educational process. Compared to paper textbooks, electronic publications can contain large amount of information.

At present, the Russian Language Department focuses on developing electronic textbooks and dictionaries for the courses: "Russian Language and Culture of Speech",

“Russian as a Foreign Language”, “Foreign Language” for military students of the following specialties: “Aviation Equipment”, “Radio Electronic Equipment”, “Aircraft Equipment”, “Design and Operation of Aircraft”. Lexical basis of the professional language is mainly formed by terminology. It takes a lot of time to master it at Russian language classes with foreign servicemen.

Currently, the teaching staff of the branch created an Electronic Study Thesaurus of Basic Concepts and Terms, which is a dictionary of academic terms for military aviation academy. This tutorial is of encyclopedic nature, it has a communicative-functional speech orientation and serves as a universal reference guide, providing answers to theoretical and practical issues of using the Russian language in various spheres, environments and communication situations [6, p. 283].

The thesaurus is a conceptual dictionary on various subject areas. The work with such a dictionary allows acquiring knowledge on a qualitatively new basis, and also learning to search for the information purposefully and structure it. Our thesaurus development consisted in writing out the most frequently used terms and defining their interpretation. Thus, at this stage about 2000 words from the course of general and special disciplines were selected. Here are some examples of dictionary entries:

**Reconnaissance** — *the active seeking to determine a foe's intentions by collecting and gathering information about an enemy and capabilities in the given environmental conditions*

**Flight recorder** — *an electronic recording device placed in an aircraft for the purpose of facilitating the investigation of aviation accidents and incidents*

Teachers of the Russian Language Department have created an electronic educational and reference guide “Russian language and speech culture”. When developing it, the printed and electronic publications, which most fully comply with the standard program, are concise and convenient for creating hypertexts, contain a large number of exercises and are available in convenient formats, were selected as the source. More details on the development of this tutorial are presented in an article by N.N. Nemich “Electronic Study Guide for the “Russian Language and Speech Culture at a Military Higher Education Institution” [17].

Foreign Languages Department of Samara State Technical University trains future engineers for different branches of industry. Multimedia classrooms provide opportunities to learn foreign languages using digital resources and online applications. Online resources are used during practical studies and conferences. The students are allowed to use their own mobile apps. Students are taught to correct the machine translation and use free cloud stores for automated translation (Smartcat). The application of digital tools is restricted and regulated during tests and exams.

### 3. Research results

Dictionaries created for electronic format have additional computer programs functions. The electronic thesaurus created by the Russian language Department is based on the textbook “Collection of Texts and Tasks on Scientific Style for Foreign Servicemen. Special Vocabulary on Aviation Equipment” by M.A. Mignenko, O.A. Vasilyeva, and A.I. Vyatkina. The thesaurus contains about 150 terms and the translations in Spanish, French, Arabic and Khmer. The thesaurus is easy to use. It doesn't contain phonetic and grammatical characteristics of terms. Phonetic and grammar blocks are supposed to be options available on demand. The blocks are in the process

of development yet. Besides translating aviation terms from Russian into Spanish, French, Arabic, and Khmer, this study guide can be useful during extracurricular activities with military students, since it contains texts and videos on aviation subjects.

The thesaurus development consisted of four stages:

1. Selection of lexical units, making a list of terms.
2. Classification and systematization of lexical units, selection of pictures, diagrams, photos, videos.
3. Development of the dictionary composition: vocabulary articles, glossary.
4. Translation of lexical units into other languages.

The thesaurus is created with the help SunRav program and the dictionary entry is presented by French, Spanish, Arabic, Khmer.

Another important technique of this thesaurus is visualization. This helps to present the content of the term and concept, contributes to better fixation and memorization. Foreign servicemen are offered a scheme, a drawing, or a graph in the vocabulary article for a better understanding of the term. Dictionary materials contribute to the formation and the consolidation of student skills and abilities in reading and translation of specialty literature in Russian. Using the dictionary will greatly facilitate individual homework for language learning.

The application of the offline electronic dictionary has already shown its efficiency constituted in time reduction at the stage of new vocabulary introduction. Information perception is facilitated due to the use of pictures, schemes of aviation notions and terms. The learning process becomes dynamic.

As a part of the study we conducted a survey among the military students of the special faculty of the branch of the Air Force Academy in Syzran about the use of electronic dictionaries in classroom and extracurricular activities. The respondents were offered the following questions and the option to be chosen:

1. How often do you use offline electronic dictionaries? (Often, Seldom, Don't use).
2. What do you prefer: to use a paper dictionary or an electronic one? (Paper, Electronic).
3. What are the advantages of an electronic dictionary? (Clarity, Interactivity, Conciseness of the text, Professional orientation, Economy of time, No advantages).
5. Do you think that electronic dictionary is necessary not only when studying a foreign language, but also in other disciplines? (Yes, No, Don't know).

As a result of the conducted questionnaire study it was found out that 100% of the respondents use electronic dictionaries quite often in their educational activity.

The respondents consider electronic dictionaries to be necessary for learning a foreign language. 22% of the military students are conservative enough and prefer to use paper dictionaries. Over 80% of the respondents from the branch of the Higher Educational Institution of Air Force mentioned the time-saving, clear and concise text as the main advantages of the electronic dictionary.

Samara State Technical University conducted a slightly different questionnaire. The questions were connected with online dictionaries and resources. The respondents were asked to mention online translators as well?

As a result of the conducted questionnaire it was found out that 100% of Samara State Technical University respondents use electronic dictionaries and translators and note almost the same advantages. Answering the question about the most popular and widely used online translators they mentioned: Google, Yandex, Deeple, Multitran, Promt, Translate, Reverso Context, Babylon, Collins.

## Discussion and conclusions

According to the results of the study, justified by the analyses of scientific publications and our own experience, the following conclusions can be made. The use of electronic online and offline dictionaries as well as mobile apps in the educational process is currently an important tool in teaching and learning foreign languages. The aspects of using digital dictionaries can be considered as advantages, disadvantages and peculiarities. Advantages, disadvantages and peculiarities are divided into relating to technical and purely teaching techniques. Among technical advantages and peculiarities there are speed and convenience of information search, large volume, information updating, audio and visual option, hypertext and internet resources, multiple functionality etc. As for the benefits for organizing teaching methods and procedures there are dynamism, flexibility, reversibility, adaptability and multiple functionality. The tools are successfully used in individual and group work, for classroom activities, home tasks and extracurricular activities. The dictionaries and translator Students have the opportunity to use the same electronic resource during lectures, practical classes, and independent work [17, p. 155]. As for the benefits for learning process these modern types of dictionaries are used to acquire purely linguistic skills in reading, writing, listening and speaking as well as extra linguistic such as language and speech culture and competence.

The benefits of electronic dictionaries application in the educational activities of a university contributes to the improvement of professional training of future specialists.

Thus, we believe that the potential of electronic dictionaries is great. We note the feasibility of their use in the educational process to solve professionally-oriented problems. Electronic dictionaries are a source of high-quality reference guide, a useful and modern tool for teaching and learning foreign languages. Electronic dictionaries have large volume and possibility of full-text search. Surely, the application of such dictionaries and apps will only be beneficial if they are used properly.

## REFERENCES

1. *Sabelnikova A.M., Zimovets N.V.* The use of electronic dictionaries in teaching English. *Lexicography and Communication – 2018: collection of articles. Materials IV int. scientific. Conf., Belgorod, April 26–27. 2018.* Ministry of Education and Science of the Russian Federation, National Research University BelSU; Belgorod, 2018. Pp. 233–236.
2. *Sinitsa A.I.* The use of electronic dictionaries in the lessons of the Russian language and literature. *Electronic journal «RONO».* 2014. [http://erono.ru/art/?ELEMENT\\_ID=18805](http://erono.ru/art/?ELEMENT_ID=18805) (accessed March 25, 2021).
3. *Nesi H.* Electronic dictionaries for understanding and mastering the vocabulary of a second language: current state. *Euralex: European Association of Lexicography.* [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex2000/099\\_Hilary%20NESI\\_Elec%20tronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition\\_the%20State%20of%20the%20Art.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2000/099_Hilary%20NESI_Elec%20tronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition_the%20State%20of%20the%20Art.pdf) (accessed March 21, 2021).
4. *Stankevich N.P.* Using electronic online dictionaries in the process of teaching a foreign language. *Materials of the International scientific-practical conference «Information technologies in political, socio-economic, legal and technical systems».* Minsk: BNTU, 2020. Pp. 305–309.
5. *Kazakova O.P.* Learning to work with a dictionary as the first stage of teaching independent educational activity. *Organization of independent work of students: Materials of reports of the*

- II All-Russian scientific and practical Internet conference «Organization of independent work of students»* (December 6–9, 2013). Saratov: New Project Publ., 2013. 188 p. Pp. 101–103.
6. Bogdanova N.V., Nemich N.N. Working with dictionaries in the classroom on the Russian language with foreign servicemen. *Text: Philological, socio-cultural, regional and methodological aspects. Collection of materials of the VI International scientific conference*. Ed. G.N. Taranosova, I.A. Izmestyeva, 2019. Pp. 281–285.
  7. Kopylova N.V. Using online dictionaries in teaching English for special purposes. *Business education in the knowledge economy*. 2018. No. 3. Pp. 60–66.
  8. Gitman E.K., Timkin Yu.Yu. Information technologies in the process of teaching a foreign language at a university: monograph. Perm: Perm State Agricultural Academy Publ., 2014. 136 p.
  9. Balabanov V.B., Maksimik E.V. Electronic means of teaching foreign languages as a way to increase the efficiency of mastering foreign language material. *Humanitarian research*. 2015. No. 7. Part 1. <http://human.snauka.ru/2015/07/12110> (accessed March 21, 2021).
  10. Borisova I.V. Electronic dictionaries and translators in foreign language classes in a non-linguistic university: PRO & CONTRA. *Vestnik VSU. Ser. Linguistics and Intercultural Communication*. 2017. No. 2. Pp. 168–172.
  11. Fesenko O.P., Laukhina S.S. Electronic dictionaries as a product of modern lexicography. *Omsk Scientific Bulletin*. 2015. No. 4 (141). Pp. 46–48.
  12. Trutnev A.Yu. The use of electronic dictionaries in the professional activity of a translator. *Actual problems of modern science, technology and education*. Magnitogorsk, 2015. Vol. 3. Pp. 53–56.
  13. Rublyova O.S. Electronic encyclopedias and their features. *Additional professional education in the context of modernization: collection of articles*. Art. IX Int. scientific-practical internet conf. Yaroslavl: YAGPU im. K.D. Ushinsky Publ., 2010. Pp. 129–137.
  14. Kantysheva N.G. Hypermedial structural elements of the representation of special knowledge in computer lexicography. *Bulletin of the Chelyabinsk State University. Ser. Philology. Art Criticism*. 2012. Vol. 71. No. 32 (286). Pp. 47–50.
  15. Belyaeva L.N. The potential of automated lexicography and applied linguistics. *Izvestia: Humanitarian and scientific journal of Herzen University*. 2010. No. 134. Pp. 70–79.
  16. Chumarina G.R. Comparative characteristics of electronic and paper dictionaries in the functional aspect. *Bulletin of the Chuvash University*. 2009. No. 4. Pp. 265–270.
  17. Nemich N.N. Creation of an electronic textbook on the discipline «Russian language and culture of speech» in a military university. *Actual problems of the humanities and socio-economic sciences*. 2016. Vol. 1. Pp. 153–156.
  18. Kuregyan A.L., Pertsevaya E.A. Online English learning: main problems and some ways to solve them. *Bulletin of Samara State Technical University. Psychological and pedagogical sciences*. 2021. Vol. 18. No. 1. Pp. 47–56.
  19. Töpel Antje. Review of research into the use of electronic dictionaries. *Using online dictionaries. Müller-Spitzer: Carolin (ed.): Using online dictionaries*. Berlin: de Gruyter, 2014. pp. 13–54. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2173/file/Toepel\\_Review\\_of\\_research\\_2014.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2173/file/Toepel_Review_of_research_2014.pdf) (accessed March 21, 2021).
  20. Sim Liew Fong, Abdelrahman Osman Elfaki, Md Gapar Md Johar & Kevin Loo Teow Aik Investigative Study towards the Development of Mobile Language Translator. *International Journal of Digital Content Technology and its Applications (JDCTA)*. 2012. 6(22). DOI: 10.4156/jdcta.vol6.issue22.2
  21. John Paul Loucky. Combining the benefits of electronic and online dictionaries with CALL web sites to produce effective and enjoyable vocabulary and language learning lessons. *Computer Assisted Language Learning*. 2005. No. 18:5. Pp. 389–416.



**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Сабельникова, А.М.* Использование электронных словарей в обучении английскому языку / А.М. Сабельникова, Н.В. Зимовец // *Лексикография и коммуникация – 2018: сб. материалов IV междунар. науч. конф., Белгород, 26-27 апр. 2018 г. / М-во образования и науки РФ, НИУ БелГУ ; отв. ред. А.П.Седых. Белгород, 2018. С. 233-236.*
2. *Синица А.И.* Использование электронных словарей на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]: *Электронный журнал «РОНО».* 2014. URL: [http://egono.ru/art/?ELEMENT\\_ID=18805](http://egono.ru/art/?ELEMENT_ID=18805) (дата обращения: 25.03.2021).
3. *Неси Х.* Электронные словари для понимания и усвоения лексики второго языка: современное состояние [Электронный ресурс]: *Euralex: Европейская ассоциация лексикографии.* URL: [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex2000/099\\_Hilary%20NESI\\_Electronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition\\_the%20State%20of%20the%20Art.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2000/099_Hilary%20NESI_Electronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition_the%20State%20of%20the%20Art.pdf). (дата обращения: 21.03.2021).
4. *Станкевич Н. П.* Использование электронных онлайн-словарей в процессе обучения иностранному языку / Н.П. Станкевич // *Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в политических, социально-экономических, правовых и технических системах».* Минск: БНТУ, 2020. С. 305-309.
5. *Казакова О.П.* Обучение работе со словарем как первый этап обучения самостоятельной учебной деятельности//*Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 года).* Саратов: Изд-во «Новый Проект», 2013. 188 с. С. 101-103.
6. *Богданова Н.В., Немич Н.Н.* Работа со словарями на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими // *Текст: Филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты. Сборник материалов VI Международной научной конференции.* Под ред. Г.Н. Тараносовой, И.А. Измestьевой, 2019. С. 281-285.
7. *Копылова Н.В.* Использование онлайн-словарей при обучении английскому языку для специальных целей //*Бизнес-образование в экономике знаний.* №3. 2018. С. 60-66.
8. *Гитман Е.К.* Информационные технологии в процессе обучения иностранному языку в вузе: монография / Е.К. Гитман, Ю.Ю. Тимкина; ФГБОУ ВПО Пермская ГСХА. Пермь: Изд-во ФГБОУ ВПО Пермская ГСХА, 2014. 136 с.
9. *Балабанов В.Б., Максимик Е.В.* Электронные средства обучения иностранным языкам как способ повышения эффективности усвоения иноязычного материала // *Гуманитарные научные исследования.* 2015. № 7. Ч.1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/07/12110> (дата обращения: 21.03.2021).
10. *Борисова И. В.* Электронные словари и переводчики на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: PRO & CONTRA // *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2017. № 2. С. 168-172.
11. *Фесенко О. П., Лаухина С. С.* Электронные словари как продукт современной лексикографии// *Омский научный вестник* № 4 (141) 2015. С. 46-48.
12. *Трутнев А.Ю.* Использование электронных словарей в профессиональной деятельности переводчика// *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования.* Магнитогорск. Т.3. 2015. с. 53-56.
13. *Рублева О.С.* Электронные энциклопедии и их особенности // *Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. интернет-конф.* Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. С. 129-137.
14. *Кантышева Н.Г.* Гипермедиаальные структурные элементы представления специальных знаний в компьютерной лексикографии / *Н.Г.Кантышева* // *Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение,* 2012. Вып. 71. № 32 (286). С. 47-50.



15. *Беляева Л.Н.* Потенциал автоматизированной лексикографии и прикладная лингвистика// Известия: Гуманитарно-научный журнал Герценовского университета. 2010. № 134. с. 70-79.
16. *Чумарина Г.Р.* Сравнительная характеристика электронных и бумажных словарей в функциональном аспекте / Г. Р. Чумарина // Вестник чувашского университета. 2009. №4. с. 265- 270.
17. *Немич Н.Н.* Создание электронного учебного пособия по дисциплине «Русский язык и культура речи» в военном вузе// Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т.1. с. 153-156.
18. *Kuregyan A.L., Pertsevaya E.A.* Online English learning: main problems and some ways to solve them. Bulletin of Samara State Technical University. Psychological and pedagogical sciences. 2021. Vol. 18. No. 1. Pp. 47–56.
19. *Töpel Antje.* Review of research into the use of electronic dictionaries. Using online dictionaries. Müller-Spitzer: Carolin (ed.): Using online dictionaries. Berlin:de Gruyter, 2014. Pp. 13-54. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2173/file/Toepel\\_Review\\_of\\_research\\_2014.df](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2173/file/Toepel_Review_of_research_2014.df) (accessed March 21, 2021).
20. *Sim Liew Fong, Abdelrahman Osman Elfaki, Md Gapar Md Johar & Kevin Loo Teow Aik* Investigative Study towards the Development of Mobile Language Translator. International Journal of Digital Content Technology and its Applications (JDCTA). 2012. 6(22). DOI: 10.4156/jdcta.vol6.issue22.2
21. *John Paul Loucky.* Combining the benefits of electronic and online dictionaries with CALL web sites to produce effective and enjoyable vocabulary and language learning lessons. Computer Assisted Language Learning. 2005. No. 18:5. Pp. 389–416.

---

*Информация об авторах*

**Ефим Григорьевич Вышкин**, доктор филологических наук, профессор. Ютайм колледж, Хайфа, Израиль. **E-mail:** euphym@gmail.com

**Наталья Николаевна Немич**, преподаватель кафедры «Русский язык». Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Сызрань-7, Российская Федерация. **E-mail:** nemich.natalya@mail.ru

**Анна Алексеевна Хохлова**, преподаватель кафедры «Иностранные языки». Самарский государственный технический университет. Самара, Российская Федерация. **E-mail:** khokhlova.anna@mail.ru

---

*Information about the authors*

**Euphym G. Vyshkin**, Doc. Philol. Sci., Professor. Utime College, Haifa, Israel. **E-mail:** euphym@gmail.com

**Natalia N. Nemich**, Lecturer, Russian Language Department. Branch of Military Educational-Research Centre of Air Force Academy, named after pr. N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarina. Samara, Russian Federation. **E-mail:** nemich.natalya@mail.ru

**Anna A. Khokhlova**, Lecturer, Foreign Languages Department. Samara State Technical University. Samara, Russian Federation. **E-mail:** khokhlova.anna@mail.ru

## ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ АКТИВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

© *В.А. Перегудина*

Тульский государственный университет, Тула, Российская Федерация

Поступила в редакцию 16.06.2021

В окончательном варианте 10.08.2021

■ Для цитирования: Перегудина В.А. Опыт исследования идентичности личности активных интернет-пользователей // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 127–144. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.9>

В статье отражены результаты исследования, направленного на изучение особенностей идентичности личности активных пользователей сетевых масс-медиа молодого возраста. В основу исследования положено представление современных авторов о том, что идентичность в Интернете – это один из аспектов реальной идентичности, возникающий за счет проекции устойчивых, значимых личностных особенностей в виртуальный мир, использования возможностей информационных и коммуникационных технологий для конструирования новых, а также трансформации имеющихся сторон личностной идентичности. Для сопоставления аспектов идентичности личности активных интернет-пользователей («Я-виртуальное», «Я-идеальное» и «Я-реальное») использованы критерии дифференцированности имеющихся образов, множественности создаваемых Я-образов, а также степени наполненности и развитости конкретных сторон идентичности. Степень дифференциации типов идентичности диагностировалась на основе анализа результатов семантического дифференциала Ч. Осгуда; показатель множественности Я-образов, презентуемых в реальности, а также в виртуальном пространстве, измерялся с помощью модификации теста Куна – Макпартленда «Кто «Я» онлайн?»; изменчивость черт реальной личности в аспекте виртуальной самопрезентации диагностировалась с помощью сопоставления между собой результатов индивидуально-типологического опросника и метода диагностики межличностных отношений Л.Н. Собчик. В результате анализа с помощью теоретических и эмпирических методов исследования, а также методов обработки данных (описательная статистика, графический анализ и расчет критериев различий и корреляции) доказано, что идентичность личности активных интернет-пользователей отличается большей множественностью Я-образов, меньшей дифференцированностью Я-концепции (образ виртуального Я сливается с образом реального Я), а также выраженной тенденцией к изменчивости личностных характеристик за счет увеличения выраженности социально-желательных черт личности и тенденции к аггравации имеющихся.

**Ключевые слова:** личностная идентичность, сетевая идентичность, Я-виртуальное, Я-идеальное, Я-реальное, дифференцированность Я-концепции, множественность Я-образов, личностная трансформация.

**Благодарности:** автор выражает признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки», а также рецензентам за предоставление рецензии и рекомендацию к публикации.

UDC 159.923.2

## EXPERIENCE IN RESEARCHING THE IDENTITY OF ACTIVE INTERNET USERS

© V.A. Peregudina

Tula State University, Tula, Russian Federation

Original article submitted 16.06.2021

Revision submitted 10.08.2021

■ For citation: Peregudina V.A. Experience in researching the identity of active internet users. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):127-144. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.9>

The paper reflects the results of a study aimed at studying the features of the identity of the personality of active users of network mass media of young age. The research is based on the idea of modern authors that identity on the Internet is one of the aspects of real identity that arises due to the projection of stable, significant personal characteristics into the virtual world, the use of the possibilities of information and communication technologies to construct new ones, as well as the transformation of existing aspects of personal identity. To compare the aspects of the identity of the personality of active Internet users («I-virtual», «I-ideal» and «I-real»), the criteria of differentiation of existing images, the multiplicity of created Self-images, as well as the degree of fullness and development of specific aspects of identity are used. The degree of differentiation of the types of identity — real and virtual — was diagnosed based on the analysis of the results of Osgood's semantic differential; the indicator of the multiplicity of Self-images presented in reality, as well as in virtual space, was measured using the Kuhn-McPartland test «Who I am?» and its modification «Who I am online?»; the variability of real personality traits in the aspect of virtual self-presentation was diagnosed by comparing the results of the individual typological questionnaire (ITO) and the method of diagnosing interpersonal relations (DMO) by L. N. Sobchik. As a result of the analysis using theoretical and empirical research methods, as well as data processing methods (descriptive statistics, graphical analysis and calculation of criteria for differences and correlation), it is proved that the identity of the personality of active Internet users is characterized by a greater multiplicity of Self-images, less differentiation of the Self-concept (the image of the virtual Self merges with the image of the real Self), as well as a pronounced tendency to variability of personal characteristics due to an increase in the severity of socially desirable personality traits and a tendency to aggravation of existing ones.

**Keywords:** personal identity, network identity, I-virtual, I-ideal, I-real, differentiation of I-concept, multiplicity of I-images, personal transformation.

**Acknowledgements:** the author expresses gratitude to the editorial board and publishers of the journal « Vestnik SamSTU. Series «Psychological and pedagogical sciences»», as well as reviewers for providing a positive review and recommendation for publication. Special thanks to the organizers of the II All-Russian Scientific and Practical Conference «Man in Uncertainty» for the opportunity to publish the results of the work free of charge.

### Введение

Сеть Интернет все больше приобретает характер основного инструмента взаимодействия между людьми, охватывая практически все сферы человеческой жизни — работа, дом, услуги, товары и т. д. Количество пользователей интернет-ресурсов с каждым годом стремительно возрастает за счет все

большей доступности и востребованности постоянно совершенствуемых информационных и коммуникационных технологий. При этом обращает на себя внимание тот факт, что данный процесс происходит по большей части за счет молодежной аудитории. Социальная глобализация и формирование общества нового типа, в котором информация становится одной из ведущих ценностей, делает сетевое пространство основным источником накопления знаний не только о мире, но и о личности. Информация обладает возможностью персонализации и дает ее обладателю новые стороны самоидентификации, приводя к изменению привычных механизмов конструирования собственной идентичности. В итоге логичным становится выделение феномена виртуальной идентичности в проблемном поле психологии, исследование которого стремительно набирает обороты практически во всех областях знаний. Актуальность подобных исследований задана, по сути, характеристиками той макрокультурной ситуации, которая отличает современное общество. Психологические механизмы воздействия информационных сетевых технологий на самосознание человека должны стать предметом всестороннего анализа, особенно с точки зрения формируемых личностных особенностей, возможных идентификационных трансформаций.

Научная новизна нашего исследования определяется недостаточной разработанностью в современной психологии проблемы коммуникации через Интернет в целом. Несмотря на то, что в научных исследованиях описываются ведущие особенности виртуального пространства, позволяющие современному человеку презентовать себя в нем, практически не разработана проблема формирования и трансформации идентичности личности активных интернет-пользователей. Тем более что глубокое погружение в виртуальную реальность и преобладание опосредованного сетевого взаимодействия — это последствия стремительного развития информационных и коммуникационных технологий лишь последних лет, поэтому еще не накоплено достаточного объема объективной информации об их влиянии на развитие и становление личности. По сути, еще не выросло ни одно поколение, в разрезе которого мы могли бы судить о существенности происходящих трансформаций за счет лонгитюдного исследования особенностей становления его личностной идентичности. Именно поэтому особенно значимым будет изучение представителей современной молодежи как непосредственных самых активных пользователей сетевых медиа в имеющихся условиях.

Логично предположить, что чем больше времени человек проводит в сети, тем более слиты в его сознании реальный и виртуальный мир, тем более проработанной становится сетевая идентичность, возможно, даже в ущерб реальной. Отраженные в статье результаты обобщают и расширяют имеющуюся информацию о сетевой идентичности и описывают ее именно с точки зрения выявления ведущих закономерностей и основных структурно-содержательных личностных изменений в условиях активного погружения в мир сетевых медиа в период юности и молодости.

## 1. Обзор литературы

Идентичность человека представляет собой его тождественность самому себе. Содержательное наполнение идентичности традиционно связывают

с представлением личности о себе, с определенным отношением и оценкой себя и своей жизни, а также с реализуемой на этой основе системой самопрезентаций и поведения. К этим трем стандартным составляющим идентичности — когнитивной, аффективной и поведенческой — в психологических исследованиях все чаще добавляют знаково-символическую, отмечая особый модус существования современного человека в мире смыслов, концептов, текстовой информации [1]. Конструирование личностной идентичности происходит за счет накопления знаний человека о самом себе, опыта ролевого взаимодействия и самопрезентации, рефлексии личностных смыслов, самооценок и оценок других, обобщения возникающих на протяжении жизни идентификаций, сравнения себя с окружающими, сознательного изменения себя за счет стремления к саморазвитию и индивидуализации. Подобное конструирование эго-идентичности является неотъемлемой целью жизни каждой личности, наполняя ее смыслом и постоянным поиском себя.

Сегодня мы живем в эпоху информационных технологий, без влияния которых на социум и личность человека сложно представить современную реальность. Самопрезентация себя и своей работы в информационном пространстве становится неотъемлемой частью процесса конструирования личностной идентичности человека XXI века. Благодаря технологическим особенностям виртуальной коммуникации, таким как анонимность, дистантность, ограниченность сенсорного опыта и отсутствие телесности, она дает пользователям максимальные возможности в непосредственном самоконструировании и самоопределении [2]. В итоге возможности личностного конструирования для современного человека значительно расширены, так как представлены новыми аспектами существования в виртуальном знаково-текстовом пространстве наряду с реальным внешним миром или же идеальным внутренним миром. Об этих возможностях виртуального мира говорится в исследованиях многих авторов [3–5]. Например, Е.П. Белинская и А.Е. Жичкина в своих работах описывают четкие отличия мира социального как максимально объективного и структурированного конкретными границами для личностной самокатегоризации от безграничного информационного мира, требующего постоянного поиска себя и ориентиров для самоидентификации [6].

Наиболее разработанный аспект данной проблемы связан с попытками анализа закономерностей построения пользователями своего виртуального образа в сетевом взаимодействии. В большинстве подобных исследований авторы склоняются к утверждению компенсаторного характера построения виртуальной идентичности, связывают аспекты ее трансформации с понятием «кризис идентичности» [7, 8].

Исследования в области возможной трансформации идентичности в основном касаются выделения таких форм этого процесса, которые связаны с формированием зависимого поведения (Н.В. Чудова, А.А. Долныкова, А.Е. Войскунский, О.В. Смылова, С.А. Шапкин): хакерство как чрезмерная увлеченность информационными технологиями с точки зрения их устройства, программирования, возможностей накопления знаний и пр.; «игровая наркомания» как чрезмерная увлеченность сетевыми играми с формированием игровой зависимости; интернет-аддикция как повышенная увлеченность сетевыми коммуникациями и пребыванием в сети Интернет [9].

В России изучением сетевой идентичности занимаются А.Е. Войскунский и коллеги А.С. Евдокименко, Н.Ю. Федунина [10], Ю.М. Кузнецова и Н.В. Чудова; Е.П. Белинская [11, 12] и мн. др. Вопросы сетевой идентичности в киберфизическом мире освещены в работах В.В. Чеклецова. В рамках подобных работ обычно изучаются отдельные аспекты сетевой идентичности, мотивация ее создания и место в самосознании личности [13, 14].

В современных исследованиях применительно к анализу сетевой идентичности активно разрабатывается психосемантический подход Е.А. Петровой, который нашел свое отражение в лингвистических исследованиях сетевой идентичности Н.Г. Асмус, М.С. Школовой, В.Х. Манерова и др. Так, М.С. Школовая отмечает, что карнавальным характером общения как в чатах, так и в блогах позволяет репрезентировать различные стороны своего реального или желаемого «Я», создавать ложные идентичности через множество виртуальных персонажей [15]. Н.Г. Асмус вводит понятие «речевой маски», описывая тем самым новую форму языковой личности, которая формируется в текстовом виртуальном пространстве [16].

Дискуссионным остается вопрос о соотношении виртуальной и реальной идентичностей. Так, О.Н. Астафьева в своих работах отмечает, что сетевая идентичность — это не более чем один из аспектов реальной идентичности, и считает важным изучать именно процессы ее проекции в виртуальный мир [17]. Похожая идея отражена и в работах Н. Деринга, утверждающего, что новые формы идентичности конструируются на основе существующих, не заменяя, а дополняя их [18]. При этом в работах А.Е. Войскунского отмечается тот факт, что виртуальное пространство дает практически неограниченные возможности для экспериментирования с собственной идентичностью за счет того, что в нем реализуемы такие формы активности, аналогов которым в реальном мире просто не существует. В связи с этим он говорит о вероятном возникновении альтернативной идентичности в сетевом пространстве. Однако такое восприятие виртуальной идентичности было распространено лишь на начальном этапе исследований в рамках интересующей нас проблемы. В последние же годы акцентируется стремление личности к аутентичности и самоутверждению как в реальности, так и в сетевом пространстве.

Если на первом этапе изучения феномена виртуальной идентичности исследователи в основном говорили о ее множественности, размытости и нестабильности, то в последние годы в работах, изучающих виртуальное пространство, все чаще отмечают, что оно существенно расширяет возможности самопрезентации личности, способствуя становлению стабильной персональной идентичности [19, 20]. Так, и А.Г. и Г.А. Асмоловы отмечают, что для человека XXI века сетевое пространство в Интернет стало платформой, позволившей воссоздать стабильность идентичности в условиях ее кризиса [21]. Похожий аспект стабильности виртуальной идентичности описывает О.В. Славинская, описывая его через понятие многократно используемой, устойчивой и узнаваемой другими субъективно значимой самопрезентации личности в сети [22].

Многие современные исследования феноменологии проблемы соотношения персональной и сетевой идентичности все чаще сосредотачиваются вокруг попыток понять мотивацию создания множества идентичностей в виртуальном



пространстве. Здесь прежде всего говорится о том, что само по себе подобное конструирование сопряжено со стремлением убежать от себя, собственного тела и реальной жизни [23]. Мотивация «бегства» может быть связана с рядом аспектов: реализацией идеального Я; сублимацией осуждаемых в реальности форм поведения; стремлением взять под контроль деструктивные личностные порывы [24]; желанием произвести впечатление на окружающих; возможностью манипуляции и получения власти. Получается, что можно говорить о компенсаторном характере создания виртуальной личности [25]. Так, мотивы создания виртуальной личности хорошо обобщены в работах А.Е. Жичкиной и представлены двумя основными группами: 1) мотивационные (как компенсация реальных условий социализации) и «поисковые» (как расширение уже имеющегося опыта и реальных возможностей социализации).

Деформации идентичности в интернет-среде, с одной стороны, указывают на неудовлетворенность человека реальной идентичностью и являются следствием кризиса идентификации, при котором утрачивается целостность личности. Виртуальное пространство превращается в платформу для реализации тех качеств индивида, проигрывания тех ролей и переживания тех эмоций, которые оказываются фрустрированными в реальной жизни. С другой стороны, интернет-пространство предоставляет личности широкие возможности для самовыражения, а виртуальная идентичность позволяет максимально раскрыть личностный потенциал. Однако параллельно с упрощением и ускорением процесса личностного конструирования в виртуальном мире у современной молодежи все чаще наблюдается уменьшение интереса к совершенствованию реальной идентичности, развитию навыков непосредственного взаимодействия и коммуникативной компетентности.

Мы можем предполагать, что процесс идентификации личности в виртуальном пространстве происходит параллельно с реальной идентификацией в зависимости от того, каким образом личность пользуется возможностями для идентификации в социальной сети. В социальных сетях человек может без особого труда создать идеальный образ себя, который в сравнении с реальным менее аутентичен, потому что отражает представления личности о воображаемом, идеальном наборе собственных качеств, комплекующихся при помощи готовых визуальных, текстовых и аудиальных сетевых инструментов.

Американский психолог Ш. Теркл говорит об опасности «размывания» идентичности, когда Я-виртуальное становится либо полной противоположностью Я-реального за счет искажения собственного Я и полного отделения от него, либо сливается с Я-реальным, приводя к неразличению в сознании двух миров [26]. Поэтому одной из ведущих особенностей личностной идентичности активных интернет-пользователей можно считать, на наш взгляд, степень дифференцированности образов реальной, виртуальной и идеальной идентичности. Мы считаем, что чем большее количество времени человек проводит в интернет-сети, тем менее дифференцированными могут быть эти образы идентичности.

При этом дифференцированность образов в рамках нашей работы имеет несколько степеней:

- устойчивая дифференциация — образы четко дифференцированы, то есть у пользователя в описании личностных характеристик имеются ста-

тистически значимые различия в содержании образов «Я-виртуальное», «Я-идеальное» и «Я-реальное»;

- диффузная дифференциация — образы частично дифференцированы, то есть содержание образа «Я-виртуальное» сливается либо с образом «Я-идеальное», либо с образом «Я-реальное»;
- аморфная дифференциация — образы слиты по всем модальностям.

Также важным параметром идентичности личности мы считаем множественность Я-образов, предполагая, что данный параметр будет в большей степени отражен именно у активных интернет-пользователей, которые будут иметь несколько вариантов Я-образов в виртуальном пространстве пропорционально их активности в различных масс-медиа. Выраженность разных аспектов идентичности и особенности их конструирования в сетевом пространстве, конечно, предопределены возможностями используемого сетевого интерфейса, который может отличаться не только применяемыми информационными и коммуникационными технологиями, но и перечнем той обязательной информации о себе, которую необходимо разместить в нем при регистрации. Получаемый в итоге сетевой контент может актуализировать совершенно разные аспекты личностной идентичности.

В этой множественности реализуется возможность игры с ролями, когда человек может расширить отдельные аспекты своей реальной Я-концепции через постоянное переключение между ними в зависимости от социальной ситуации взаимодействия. В итоге в структуре самосознания активных пользователей Интернет, вероятнее всего, все более наполненными становятся те аспекты Я, которые в реальной жизни могут быть практически не выражены. Это позволяет говорить о том, что процесс идентификации личности в виртуальном пространстве отличается большей изменчивостью и динамичностью, приводя к отклонениям реальных личностных характеристик в сторону социальной желательности и/или аггравации имеющихся.

Эти три ведущие идеи, связанные с исследованием таких аспектов идентичности, как 1) степень дифференцированности образов «Я-виртуальное», «Я-идеальное» и «Я-реальное»; 2) множественность создаваемых Я-образов; 3) степень наполненности и развитости конкретных сторон идентичности, были положены в основу нашего исследования. Целью исследования стало выявление и описание особенностей идентичности личности активных интернет-пользователей юношеского и молодого возраста. Мы предположили, что идентичность личности активных интернет-пользователей отличается большей множественностью Я-образов, меньшей дифференцированностью Я-концепции, а также выраженной тенденцией к изменчивости личностных характеристик.

## 2. Материалы и методы

В рамках изучения ведущих особенностей личности активных интернет-пользователей нами была сформирована выборка из 60 испытуемых в возрасте от 16 до 22 лет. Респонденты были разделены на две группы по степени активности пользования интернет-ресурсами, а именно 30 активных интернет-пользователей и 30 обычных интернет-пользователей с равной представленностью в них юношей и девушек. Данное деление осуществлялось с помощью определения степени интернет-активности пользователей на основе

пилотажного исследования на большей по объему выборке с помощью теста Кимберли Янг «Интернет-зависимость» с модификацией «Интернет-активность».

Для исследования степени дифференциация типов идентичности – реальной и виртуальной — был использован семантический дифференциал Ч. Осгуда. Данная методика позволила выявить особенности самооценивания испытуемыми образов реальной и виртуальной идентичности по трем классическим для данного типа методик факторам — оценка, сила и активность — а также степень близости/дифференциации образов «Виртуальный Я» и «Реальный Я» на основе анализа показателя корреляции между ними.

Показатель множественности Я-образов, презентуемых в реальности, а также виртуальном пространстве, измерялся с помощью теста Куна – Макпартленда «Кто Я?» и его модификации «Кто Я онлайн?». Модификация стала возможной за счет использования двух инструкций для испытуемых, когда помимо ответа на стандартный вопрос «Кто Я?» далее предлагалось описать «Кто Я онлайн?». На основе контент-анализа полученных ответов выявлялась степень наполненности разных Я-образов, сгруппированных по таким жизненным сферам, как идентификация пола, семейная, профессиональная, учебная и творческая сфера, личная жизнь, отдых/здоровье.

Изменчивость черт реальной личности в аспекте виртуальной самопрезентации диагностировалась нами с помощью сопоставления между собой результатов таких методик, как индивидуально-типологический опросник (ИТО) и метод диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик. Первая из использованных в этой паре методик позволила нам оценить выраженность разных сторон реальной идентичности по десяти факторным шкалам: 1. Ложь; 2. Агравация; 3. Экстраверсия; 4. Спонтанность; 5. Агрессивность; 6. Ригидность; 7. Интроверсия; 8. Сензитивность; 9. Тревожность; 10. Лабильность. Диагностика межличностных отношений с помощью теста ДМО Л.Н. Собчик была проведена нами в двух вариациях. Первый вариант соответствует выявлению характеристик виртуального образа Я (Вариант А), второй вариант – идеального образа Я (Вариант Б). При изучении личностных свойств большой интерес представляет разница между показателями реального, виртуального и идеального образа Я конкретного человека. Описание этих количественных различий позволило нам судить о том, какие особенности своего стиля межличностного поведения и личностные особенности проецируются индивидом в виртуальную реальность, какие из этих характеристик трансформируются по сравнению с реальным поведением и в каком направлении происходит эта трансформация с точки зрения соотношения с желаемыми, идеальными чертами личности и поведения.

### 3. Результаты исследования

В соответствии с целью нашего исследования анализ результатов по всем использованным методикам осуществлялся в рамках сопоставления двух групп испытуемых — активные пользователи Интернет и обычные пользователи. Выделение данных выборок производилось, как уже отмечалось выше, с помощью теста Кимберли Янг «Интернет-зависимость» с модификацией «Интернет-активность». Интерпретация баллов по данному тесту: от 0 до

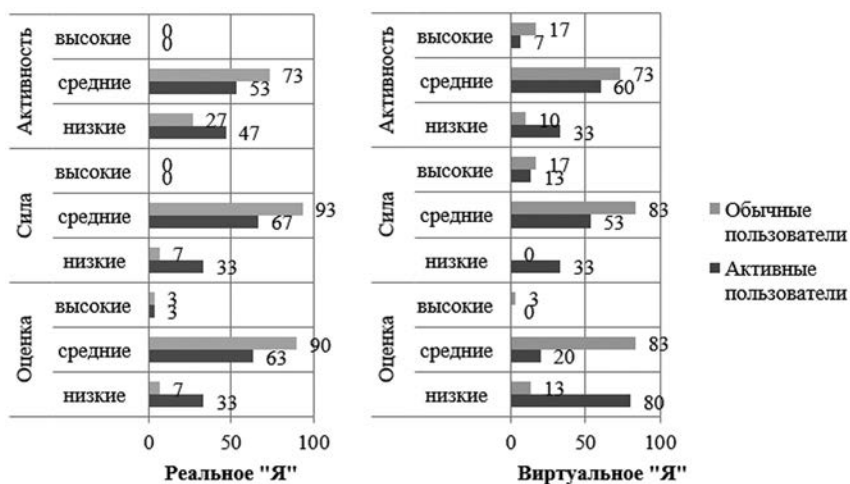


Рис. 1. Процентное соотношение результатов методики семантического дифференциала Ч. Осгуда между образами

45 баллов — пассивные интернет-пользователи; от 46 до 79 баллов — обычные интернет-пользователи; от 65 баллов и выше — активные интернет-пользователи.

Результаты первичной обработки данных и описательного анализа семантического дифференциала Ч. Осгуда отражены в табл. 1 и на рис. 1.

Таблица 1

Средние значения по факторам семантического дифференциала

Шкалы	Реальное «Я»		Виртуальное «Я»	
	Обычные пользователи	Активные пользователи	Обычные пользователи	Активные пользователи
Оценка	11,47	9,83	11,57	4,1
Сила	11,57	9,33	13,57	9,7
Активность	9,77	8,23	11,43	9,33

На основе описательного анализа результатов семантического дифференциала Ч. Осгуда можно сказать, что обычные пользователи в целом склонны оценивать свое виртуальное Я выше реального с точки зрения личного отношения к данному аспекту своей идентичности, оценки силы и активности этой части личности. Различия же в реальном и виртуальном образах у активных пользователей незначительны по факторам силы и активности, однако отношение к своему виртуальному Я связано с преобладанием низких оценок. Данная тенденция может быть связана с вероятной аггравацией своих отрицательных сторон идентичности в виртуале.

Описанные выше тенденции были проверены нами с точки зрения статистической значимости обнаруженных различий. Сравнение происходило в двух направлениях:

1. С помощью критерия знаковых рангов Уилкоксона сопоставлялись полученные образы реального Я и виртуального Я по факторам оценки, силы и активности внутри каждой из выделенных групп пользователей. Этот анализ

позволил нам понять, до какой степени выделенные образы реального и виртуального Я различаются в сознании наших испытуемых. В частности, мы обнаружили, что *степень дифференцированности образов у активных пользователей ниже, чем у обычных*, так как по факторам силы и активности различий между сравниваемыми образами не выявлено. В то же время *в сознании обычных пользователей эти образы различаются в большей степени*. При этом обычные пользователи статистически значимо оценивают силу ( $w = -2,732$ ,  $p \leq 0,01$ ) и активность ( $w = -1,815$ ,  $p \leq 0,05$ ) своего виртуального Я ниже, чем реального Я; активные пользователи дают более низкую оценку сторонам своего виртуального Я по сравнению с реальным ( $w = -3,956$ ,  $p \leq 0,01$ ).

2. С помощью критерия Манна — Уитни были получены статистически значимые различия в выраженности оценки, силы и активности реального и виртуального Я между группами активных и обычных пользователей. Различия наблюдаются по всем факторам семантического дифференциала. В частности, активные пользователи в отличие от обычных оценивают стороны своего виртуального Я ниже ( $U = 105$ ,  $p \leq 0,01$ ), считают этот аспект своей идентичности более сильным ( $U = 212$ ,  $p \leq 0,01$ ) и активным ( $U = 335,5$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что у группы активных интернет-пользователей преобладает диффузная дифференцированность образов идентичности: образы частично дифференцированы, содержание образа виртуального Я сливается с образом реального Я (по факторам силы и активности). У группы обычных интернет-пользователей более выражена устойчивая дифференцированность образов Я.

В методике Куна — Макпартленда вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я». Отвечая на вопрос «Кто Я?», а также «Кто Я онлайн?», человек

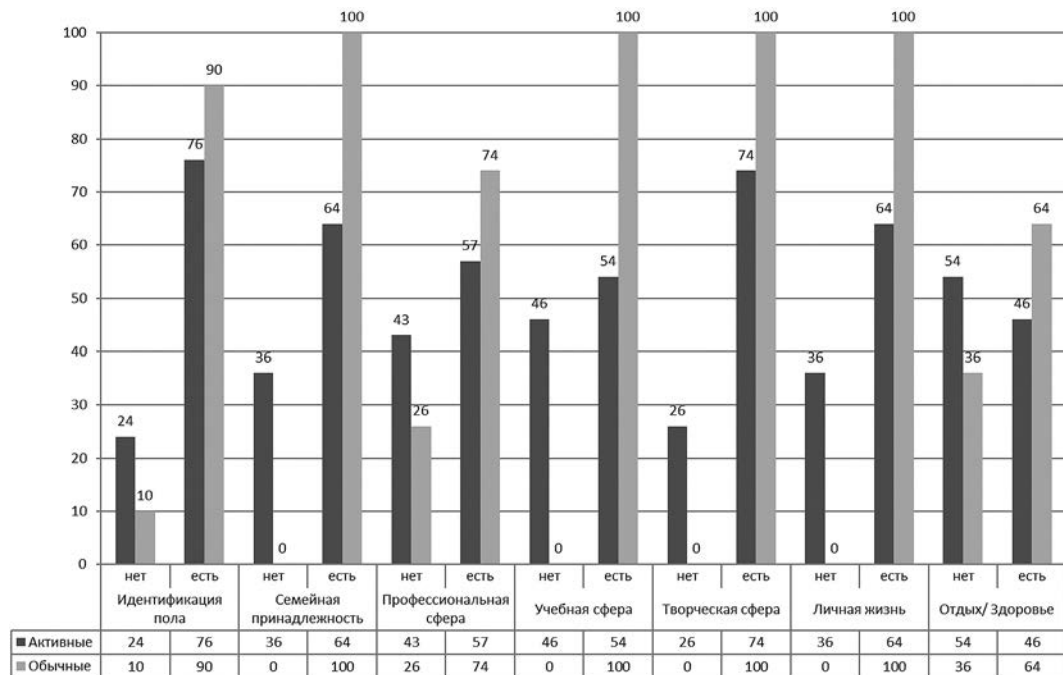


Рис. 2. Процентная выраженность множественности Я-образов в реальности (по результатам методики Куна — Макпартленда)



указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть он описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связываются с ним. С помощью метода контент-анализа для упорядочения представленных статусов и описания их множественности мы произвели расчет частоты встречаемости Я-образов в рамках основных сфер жизни испытуемых (рис. 2, 3).

При сопоставлении данных, отраженных на рис. 2 и 3, видно, что картины выраженности и наполненности Я-образов в реале и онлайн в двух сравниваемых нами группах различны: у активных пользователей более наполненными и разнообразными оказываются характеристики сетевой идентичности, в то время как у обычных пользователей — реальной идентичности. Обнаруженные тенденции были проверены нами на значимость различий с помощью критерия углового преобразования Фишера. Значимые различия в показателях наполненности (множественности) Я-образов в реале между сравниваемыми группами обнаружены по следующим сферам: идентификация пола ( $p \leq 0,05$ ), семейная, учебная и творческая сфера, личная жизнь, отдых/здоровье ( $p \leq 0,01$ ). То есть по всем сферам реальной жизни, кроме профессиональной, в группе обычных пользователей представлено больше образов Я. Сопоставление этого же показателя для образов, представленных онлайн, дало противоположную картину различий с теми же самыми уровнями значимости: *по всем сферам виртуальной жизни, кроме профессиональной, в группе активных пользователей представлено больше образов Я*. Проведенный анализ доказывает наше предположение о том, активные пользователи социальных интернет-сетей имеют больше вариантов Я-образов в виртуальном пространстве.

Результаты, полученные с помощью методик ИТО и ДМО Л.Н. Собчик, позволяют сопоставить восемь «октантов» метода диагностики межличностных

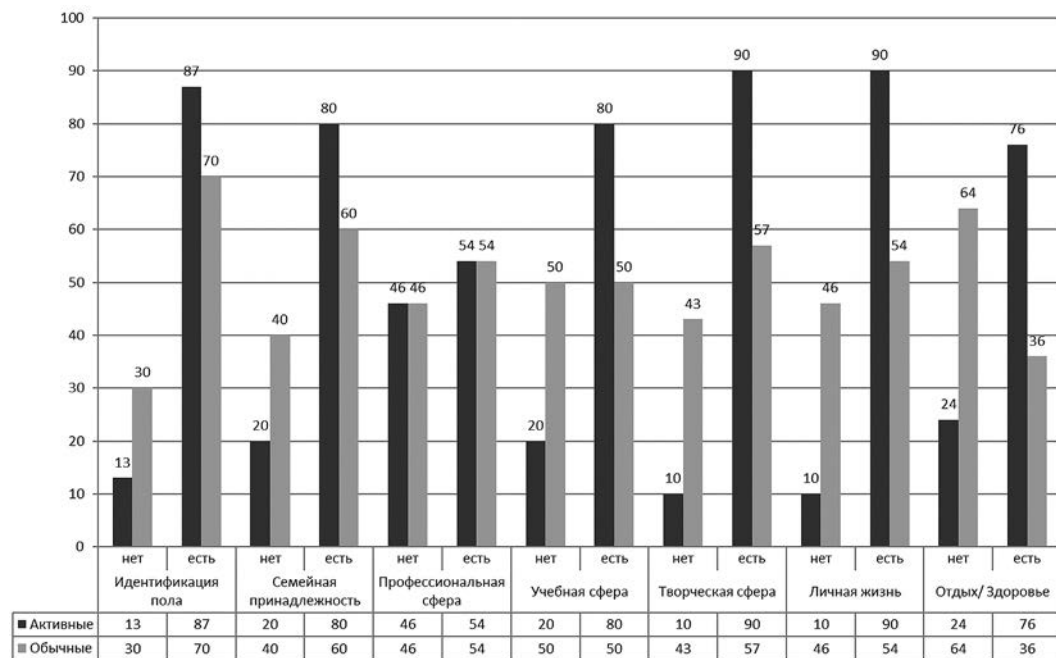


Рис. 3. Процентная выраженность множественности Я-образов в виртуальном мире (по результатам методики Куна — Макпартленда)



отношений, отражающих конкретный стиль межличностного взаимодействия индивида со средой, с системой координат, описывающей структуру индивидуально-личностной типологии. Это позволило нам соотнести друг с другом три образа идентичности личности: реальный (на основе результатов ИТО), виртуальный и идеальный (ДМО) (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения в группах по шкалам ИТО и ДМО

«Я»	Группы	Агравация	Властно-лидирующий (экстраверсия)	Независимо-доминирующий (спонтанность)	Прямолинейно-агрессивный (агрессивность)	Недоверчиво-скептический (ригидность)	Покорно-застенчивый (интроверсия)	Зависимо-послушный (сензитивность)	Сотрудничающе-конвенциальный (тревожность)	Ответственно-великодушный (лабильность)
Реальное	Активные	3,2	5,5	5,9	6,3	4,2	3,7	5,3	5,8	4,2
	Обычные	1,1	3,9	4,4	4,9	5,5	5,4	3,9	3,4	5,5
Виртуальное	Активные	–	9,8	9,5	10	5,8	6	9,6	10,1	10,1
	Обычные	–	7,1	7,9	7,8	7,9	8	6,2	6,4	6,5
Идеальное	Активные	–	7,3	7,4	7,8	4,8	4,6	6,9	7,1	7,6
	Обычные	–	5,7	6,2	6,1	6,2	6,4	4,4	4,8	4,8

\*Примечание: в скобках указаны шкалы ИТО, коррелирующие с соответствующими октантами ДМО.

Данные описательного анализа, отраженные в табл. 2 и на рис. 4, показали, что формирование виртуального Я пользователя происходит за счет усиления выраженности властно-лидирующего, независимо-доминантного и прямолинейно-агрессивного стиля межличностного взаимодействия в сети, сопряженного с большей выраженностью по сравнению с реальным поведением таких

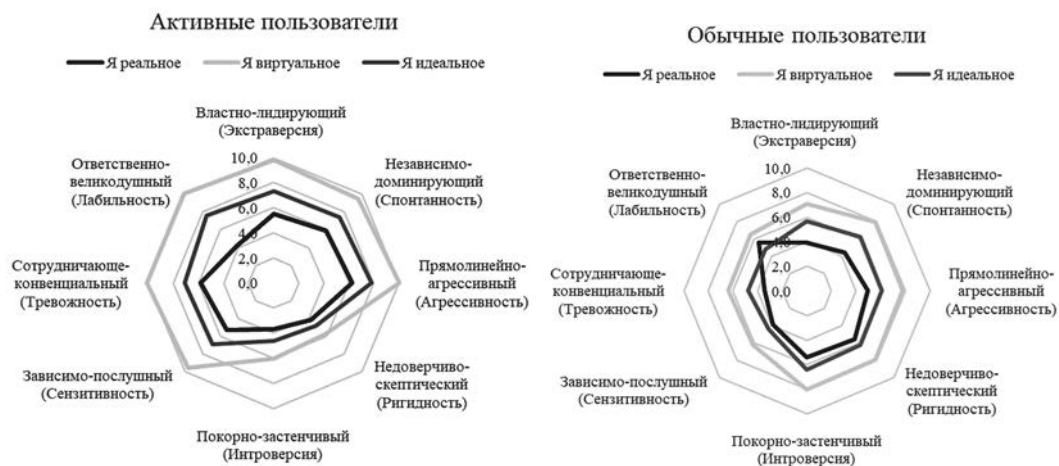


Рис. 4. Соотнесение сторон Я-образов в двух группах пользователей (средние значения по шкалам методик ИТО и ДМО)

личностных черт, как экстраверсия, спонтанность и агрессивность. Параллельно с этим процессом происходит рост проявления зависимо-послушного, сотрудничающе-конвенционального и ответственно-великодушного типа взаимоотношений на фоне большей демонстрации таких личностных черт, как тревожность, сензитивность и лабильность. То есть можно говорить о наличии двух амбивалентных тенденций — с одной стороны, *виртуальная идентичность становится более доминантно-агрессивной и раскрепощенной по сравнению с реальной личностью. А с другой стороны, возрастает чувствительность по отношению к критике в свой адрес, оценке со стороны, стремление подстраиваться под изменения, происходящие в сетевом мире, альтруизм.*

Сравнение образов Я-концепции в группах активных и обычных интернет-пользователей с помощью U-критерия Манна — Уитни (табл. 3) позволило нам говорить о том, что самооценка данных образов в сознании испытуемых существенно отличается. Структура индивидуально-личностной типологии активных пользователей в целом отличается более высокими баллами по всем личностным шкалам трех образов Я-концепции, за исключением лабильности в реальном Я. Мы считаем, что это можно считать показателем личностной трансформации идентичности на всех уровнях Я-концепции *за счет формирования более развитой, разносторонней сетевой идентичности и выраженной идеализации и/или аггравации имеющихся черт.*

Таблица 3

Различия между группами по критерию Манна — Уитни

«Я»	Аггравация	Властно-лидирующий (экстраверсия)	Независимо-доминирующий (спонтанность)	Прямолинейно-агрессивный (агрессивность)	Недоверчиво-скептический (ригидность)	Покорно-застенчивый (интроверсия)	Зависимо-послушный (сензитивность)	Сотрудничающе-конвенциональный (тревожность)	Ответственно-великодушный (лабильность)
Реальное	65	242	196,5	203	195,5	229	214	84	–
Виртуальное	–	117,5	279,5	206,5	105	264,5	12,5	99	92
Идеальное	–	–	291	337	134,5	258,5	97	216,5	145,5

\*Примечание: приведены эмпирические значения критерия для значимых различий.

Расчет критериев корреляции между образами в группах активных и обычных пользователей в очередной раз подтвердил наше предположение о том, что идентичность первых менее дифференцирована (каждая из сторон идентичности сильно связана с каждой из других) (табл. 4). Кроме того, наблюдается выраженная идеализация виртуальной идентичности.

Таблица 4

Уровни корреляции в группах между Я-образами

Группы	Образы «Я» для корреляции		
	Реальное – виртуальное	Виртуальное – идеальное	Реальное – идеальное
Активные	0,72	0,98	0,75
Обычные	0,54	0,99	0,49

## Обсуждение и заключение

Проведенный анализ данных, полученных в результате исследования особенностей идентичности личности активных интернет-пользователей юношеского и молодого возраста, позволил нам выявить основные направления личностной трансформации, происходящей под влиянием глубокого погружения в мир сетевых информационных технологий. В соответствии с логикой нашей рабочей концепции исследования в основу сопоставления сторон идентичности — Я реальное, Я виртуальное и Я идеальное — нами были положены три количественных показателя: 1) степень дифференцированности Я-образов; 2) степень множественности Я-образов; 3) степень наполненности и развитости конкретных сторон идентичности.

Результаты семантического дифференциала Ч. Осгуда, а также сопоставление структур индивидуально-личностной типологии на основе самооценок трех аспектов идентичности у активных и обычных пользователей Интернет показали, что *при погружении в сетевой мир наблюдается диффузная дифференциация образов Я-концепции с тенденцией к их полному слиянию* (аморфная дифференциация). При этом в семантическом пространстве сознания обычных пользователей виртуальное Я в большей степени сближается с идеальным, нежели с реальным. В целом ведущие, устойчивые аспекты реального Я переносятся в виртуальный мир, выглядя в нем более приближенными к желаемому Я, сформированными. На наш взгляд, формируемую таким образом сетевую идентичность нельзя назвать альтернативной, как определял ее А.Е. Войскунский. *Скорее это результат процесса проекции реального Я в виртуальный мир, благодаря возможностям которого происходит становление более стабильной и развитой формы персональной идентичности.* Данный вывод отражает современные научные тенденции в восприятии сетевой идентичности как устойчивой и узнаваемой другими самопрезентации личности в сети, дополняющей субъективно значимые стороны индивидуальной Я-концепции.

Возможность игры с ролями, экспериментирования с разными аспектами своей самопрезентации в сетевом пространстве была отражена нами в результатах анализа конструируемых Я-образов в реальной жизни и онлайн (методика Куна — Макпартленда, вопрос «Кто Я онлайн?»). Сопоставление двух миров по количеству этих образов позволило нам судить о степени множественности Я-образов. Результаты анализа показали, что по всем сферам виртуальной жизни, кроме профессиональной (данная сфера только начала актуализироваться в исследованных возрастах), в группе активных пользователей представлено больше образов Я. Таким образом, *активные интернет-пользователи имеют больше вариантов Я-образов в виртуальном пространстве.* Причем эти образы оказываются *более наполненными и продуманными*, чем у обычных пользователей. Используя один сетевой интерфейс, пользователь может сообщать о карьере, личной жизни, о творческой и иной деятельности.

Анализ же результатов сопоставления конкретных личностных структур, отражающих выраженность различных аспектов идентичности, а также типов межличностного взаимодействия и отношения, позволил выявить две ведущие тенденции личностной трансформации активных пользователей современных масс-медиа. С одной стороны, происходит идеализация проектируемых

в виртуальный мир сторон идентичности с усилением социально желательных (альтруизм, открытость, сензитивность, сотрудничающе-конвенциональный и ответственно-послушный стиль поведения) и субъективно значимых аспектов личности (лабильность, чувствительность к критике в свой адрес). А с другой, можно говорить об аггравации имеющихся доминантно-агрессивных тенденций, властно-лидирующего поведения, когда создаваемое пользователем личное онлайн-пространство становится территорией самовыражения самых разных поведенческих импульсов, зоной личного комфорта и местом приложения собственной власти. Ведь по большей части именно сам пользователь контролирует то, что происходит в его сетевом мире (на его странице или сетевом канале, внутри блога). Это способствует развитию за счет выстраивания и наполнения сетевого контента таких черт личности, которые формируют лидерские качества и уверенность в себе, а в крайнем варианте создают иллюзию вседозволенности.

Таким образом, можно говорить о том, что в личности активных интернет-пользователей составляющие реальной и сетевой идентичности значимо коррелируют друг с другом, поэтому нельзя говорить о том, что данный феномен — это нечто совершенно иное, нежели реальная личность. Более того, реальная личность, являясь основой для конструирования сетевой идентичности, сама испытывает на себе ее влияние — когда элементы виртуальных образов и Я-концепции начинают включаться в персональные аспекты самоидентификации, приводя к их расширению и трансформации. Так как это создает угрозу «размывания» идентичности и возможного развития интернет-аддикции, то важным для личности современного пользователя является сохранение аутентичности в сетевом пространстве. Этого можно достичь за счет переноса в виртуальный мир значимых маркеров своей социальной и персональной идентичности, а также формирования позиции активного субъекта сетевых отношений. Наш анализ показал, что именно эти тенденции, связанные с особым типом активности и трансформацией персональной идентичности, возникают в современном медиапространстве.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Перегудина В.А.* Особенности возрастного становления гендерной идентичности // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 305–310.
2. *Зудилина Н.В.* Мотивы использования анонимности в киберпространстве Интернета как фактор формирования идентичности человека // Известия ВолгГТУ. – 2013. – Т. 13. – № 9 (112). – С. 63–68.
3. *Лысак И.В., Косенчук Л.Ф.* Формирование персональной идентичности в условиях сетевой культуры. – М.: Спутник+, 2016. – 147 с.
4. *Омаров О.А., Омарова Н.О., Омарова П.Х.* Проблемы формирования идентичности личности в условиях сетевого общества // Успехи современной науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 40–44.
5. *Пахтусова Н.А.* Проблема сетевой идентичности в современных исследованиях // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04–06 июня 2019 года / Под ред. С.В. Ивановой. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. – С. 304–316.

6. Выгонский С.И. Обратная сторона Интернета: психология работы с компьютером и сетью. – Ростов-н/Д: Феникс, 2010. – 316 с.
7. Фадеева Л.А. Сетевая идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности: в 2 т. – М.: Российская Политическая Энциклопедия (РОССПЭН), 2012. – Т. 1. – С. 67–69.
8. Фролова И.В. Сетевая идентичность современного человека: философская рефлексия // Ценности и смыслы. – 2018. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-identichnost-sovremennogo-cheloveka-filosofskaya-refleksiya> (дата обращения: 27.05.2021).
9. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.
10. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 98–121.
11. Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности // Научная онлайн-библиотека «Порталус». 2001 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberpsy.ru/articles/belinskaya-internet-i-identifikatsionnye-struktury-lichnosti/> (дата обращения 04.06.2021).
12. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс]. – URL: [https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation\\_identity/](https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation_identity/) (дата обращения 04.06.2021).
13. Фленина Т.А. Сетевая идентичность в самосознании российской молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2015. – № 178. – С. 76.
14. Фленина Т.А. Смысловая структура сетевой идентичности личности современной молодежи: дис. .... канд. психол. наук: 19.00.01: защищена 29.11.2016. – СПб., 2016. – 232 с.
15. Школовая М.С. Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 2005. – 174 с.
16. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Челябинск, 2005. – 23 с.
17. Астафьева О.Н. Виртуальные сообщества: «сетевая» идентичность и развитие личности в сетевых пространствах // Вісник Харківського національного університету: Теорія культури та філософія науки. – 2007. – № 776. – С. 120–133.
18. Döring N. Sozialpsychologie des Internet. Hogrefe, Verlag für Psychologie. 2003. 662 s.
19. Солдатов Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. – 2018. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-virtualnoy-identichnosti-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (дата обращения: 27.05.2021).
20. Тихонов О.В. Трансформация феномена идентичности в пространстве сети Интернет: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Казань, 2013.
21. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: Трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3–15.
22. Славинская О.В. Феномен симулякризиса в интернет-коммуникации // Психологический журнал. – 2012. – № 1–2. – С. 112.
23. Reid E., Deaux K. Relationship between social and personal identities: segregation or integration. *J. Of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71. Pp. 1084–1091.
24. Young K.S. Internet Addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, JAN*. 1998. Vol. 1. No. 3. Pp. 237–244.
25. Богданова В.О., Александрова Л.Д. Игры с идентичностью в мире сетевых коммуникаций // Социум и власть. – 2019. – № 6 (80). – С. 39–45.
26. Turkle Sh. Parallel lives: working on identity in virtual space. *Constructing the self in a mediated world: inquiries in social construction*. N.Y., 1996. Pp. 156–175.



## REFERENCES

1. *Peregudina V.A.* Osobennosti vozniknoveniya i formirovaniya gendernoy identichnosti [Features of the age formation of gender identity]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki.* – 2010. – No. 2. – Pp. 305–310.
2. *Zudilina N.V.* Motivy ispol'zovaniya anonimnosti v kiberpro-stranstve Interneta kak faktor formirovaniya identichnosti cheloveka [Motives for the use of anonymity in the cyberspace of the Internet as a factor in the formation of human identity]. *Izvestiya VolgGTU.* 2013. Vol. 13. No. 9 (112). Pp. 63–68.
3. *Lysak I.V., Kosenchuk L.F.* Formirovaniye personal'noy identichnosti v usloviyakh setevoy kul'tury [Formation of personal identity in the conditions of network culture]. Moscow: Sputnik + Publ., 2016. 147 p.
4. *Omarov O.A., Omarova N.O., Omarova P.H.* Problemy formirovaniya identichnosti lichnosti v usloviyakh setevogo obshchestva [Problems of personal identity formation in the conditions of a network society]. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya.* 2018. No. 4. Pp. 40–44.
5. *Pakhtusova N.A.* Problema setevoy identichnosti v sovremennykh issledovaniyakh [The problem of network identity in modern research]. *Obrazovatel'noye prostranstvo v informatsionnuyu epokhu – 2019: Sbornik nauchnykh trudov. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 04–06 iyunya 2019 goda / Pod red. S.V. Ivanovoy.* Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya, 2019. Pp. 304–316.
6. *Vygonsky S.I.* Obratnaya storona Interneta: psikhologiya raboty s komp'yuterom i set'yu [The reverse side of the Internet: the psychology of working with a computer and a network]. Rostov-n/D: Feniks Publ., 2010. 316 p.
7. *Fadeeva L.A.* Setevaya identichnost' [Network identity]. *Politicheskaya identichnost' i politika identichnosti: v 2 t.* Moscow: Rossiyskaya Politicheskaya Entsiklopediya (ROSSPEN) Publ., 2012. Vol. 1. Pp. 67–69.
8. *Frolova I.V.* Setevaya identichnost' sovremennogo cheloveka: filosofskaya refleksiya [Network identity of a modern person: philosophical reflection]. *Tsennosti i smysly.* 2018. No. 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-identichnost-sovremennogo-cheloveka-filosofskaya-refleksiya> (accessed May 27, 2021).
9. *Voyskunskiy A.E.* Psikhologiya i Internet [Psychology and the Internet]. Moscow: Akropol' Publ., 2010. 439 p.
10. *Voyskunskiy A.E., Evdokimenko A.S., Fedunina N.Yu.* Setevaya i real'naya identichnost': sravnitel'noye issledovaniye [Network and real identity: a comparative study]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki.* 2013. Vol. 10. No. 2. Pp. 98–121.
11. *Belinskaya E.P.* Internet i identifikatsionnyye struktury lichnosti [Internet and identity structures of personality]. *Nauchnaya onlayn-biblioteka «Portalus».* 2001. <https://cyberpsy.ru/articles/belinskaya-internet-i-identifikatsionnyye-struktury-lichnosti/> (accessed June 04, 2021).
12. *Zhichkina A.E., Belinskaya E.P.* Strategii samoprezentatsii v Internet i ikh svyaz' s real'noy identichnost'yu [Strategies of self-presentation on the Internet and their connection with real identity]. [https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation\\_identity/](https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation_identity/) (accessed June 04, 2021).
13. *Flenina T.A.* Setevaya identichnost' v samosoznanii rossiyskoy molodezhi [Network identity in the self-consciousness of Russian youth]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena.* St. Petersburg, 2015. No. 178. P. 76.
14. *Flenina T.A.* Smyslovaya struktura setevoy identichnosti lichnosti sovremennoy molodezhi: dis. .... kand. psikhol. nauk [The semantic structure of the network identity of the personality of modern youth: thesis cand. of ps. sci.]. St. Petersburg, 2016. 232 p.
15. *Shkolovaya M.S.* Lingvisticheskiye i semioticheskiye aspekty konstruirovaniya identichnosti v elektronnoy kommunikatsii: dis. ... kand. filol. nauk [Linguistic and semiotic aspects of identity construction in electronic communication: thesis cand. of philol. sci.]. Tver, 2005. 174 p.



16. *Asmus N.G.* Lingvisticheskiye osobennosti virtual'nogo kommunikativnogo prostranstva: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk [Linguistic features of the virtual communicative space: abstract of thesis cand. of filol. sci.]. Chelyabinsk, 2005. 23 p.
17. *Astafyeva O.N.* Virtual'nyye soobshchestva: «setevaya» identichnost' i razvitiye lichnosti v setevykh prostranstvakh [Virtual communities: «network» identity and personal development in network spaces]. *Vestnik Khar'kovskogo natsional'nogo universiteta*. 2007. No. 776. Pp. 120–133.
18. *Döring N.* Sozialpsychologie des Internet. Hogrefe, Verlag für Psychologie. 2003. 662 s.
19. *Soldatova E.L., Pogorelov D.N.* Fenomen virtual'noy identichnosti: sovremennoye sostoyaniye problemy [The phenomenon of virtual identity: the current state of the problem]. *Obrazovaniye i nauka*. 2018. No. 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-virtualnoy-identichnosti-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (accessed May 27, 2021).
20. *Tikhonov O.V.* Transformatsiya fenomena identichnosti v prostranstve seti Internet: Avtoref. dis. ... kand. filos. nauk [Transformation of the phenomenon of identity in the space of the Internet: Abstract of thesis cand. of philos. sci.]. Kazan, 2013.
21. *Asmolov A.G., Asmolov G.A.* Ot My-media k Ya-media: Transformatsii identichnosti v virtual'nom mire [From We-media to I-media: Transformations of identity in the virtual world]. *Voprosy psikhologii*. 2009. No. 3. Pp. 3–15.
22. *Slavinskaya O.V.* Fenomen simulyakrizatsii v internet-kommunikatsii [The phenomenon of simulacration in Internet communication]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2012. No. 1–2. P. 112.
23. *Reid E., Deaux K.* Relationship between social and personal identities: segregation or integration. *J. Of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71. Pp. 1084–1091.
24. *Young K.S.* Internet Addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, JAN*. 1998. Vol. 1. No. 3. Pp. 237–244.
25. *Bogdanova V.O., Alexandrova L.D.* Iгры s identichnost'yu v mire setevykh kommunikatsiy [Games with identity in the world of network communications]. *Sotsium i vlast'*. 2019. No. 6 (80). Pp. 39–45.
26. *Turkle Sh.* Parallel lives: working on identity in virtual space. *Constructing the self in a mediated world: inquiries in social construction*. N.Y., 1996. Pp. 156–175.

---

*Информация об авторе*

**Виктория Альбертовна Перегудина**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология». Тульский государственный университет, Тула, Российская Федерация.  
**E-mail:** PeregudinaVA@mail.ru

---

*Information about the author*

**Viktoriya A. Peregudina**, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Psychology Department. Tula State University, Tula, Russian Federation. **E-mail:** PeregudinaVA@mail.ru

## СВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ С ПРОДУКТИВНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

© *М.А. Шестова*

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,  
Российская Федерация

Поступила в редакцию 20.06.2021

В окончательном варианте 18.08.2021

■ Для цитирования: Шестова М.А. Связи эмоциональной сферы и толерантности к неопределенности с продуктивными стратегиями принятия решений // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. №3. С. 145–156. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.10>

Толерантность к неопределенности как звено единого интеллектуально-личностного потенциала опосредствует процессы принятия решений (ПР). Современные источники демонстрируют, что толерантность к неопределенности способствует эффективному и продуктивному принятию решений и связана с конструктами, раскрывающими эмоциональную сферу человека. Теория динамических регулятивных систем (ДРС) предсказывает, что в процессе принятия решений на верхние уровни иерархии могут выходить как когнитивные, так и эмоционально-личностные компоненты (толерантность к неопределенности, эмоциональная креативность, эмоциональное переживание угроз со стороны неопределенности) – принимается положение, согласно которому ДРС осуществляют множественную функционально-уровневую регуляцию ПР. Если роль толерантности к неопределенности в процессах принятия решений относительно известна, то вклад эмоциональной сферы в процессы решения проблем, а также ее связи с толерантностью к неопределенности недостаточно изучены. Целью исследования является установление связей эмоциональной креативности с толерантностью к неопределенности и продуктивными стратегиями принятия решений. Проверялись гипотезы о положительных связях между эмоциональной креативностью, толерантностью к неопределенности и продуктивными стратегиями принятия решений. Выявлены положительные связи эмоциональной креативности с толерантностью к неопределенности. Показано, что эмоциональная креативность способна двояким образом включаться в процессы ПР: способствовать преодолению неопределенности и повышать эффективность решения проблем или приводить к трудностям в преодолении межличностной интолерантности к неопределенности вследствие снижения самоконтроля и контроля экспрессии эмоций. Эмоциональная креативность связана с компонентами интеллектуальной оценки риска и способствует эффективному решению проблем. Полученные результаты демонстрируют включенность толерантности к неопределенности в связи с эмоциональной сферой личности и вовлеченность в процессы ПР.

**Ключевые слова:** толерантность к неопределенности, эмоциональная креативность, принятие решений, интеллектуальная оценка риска, интеллектуально-личностный потенциал, динамические регулятивные системы.

**Благодарности:** работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-29-07069.

UDC 159.9.072

## RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL SPHERE, TOLERANCE OF UNCERTAINTY AND PRODUCTIVE DECISION-MAKING STRATEGIES

© *M.A. Shestova*

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Original article submitted 21.04.2021

Revision submitted 10.07.2021

■ For citation: Shestova M.A. Relationship between emotional sphere, tolerance of uncertainty and productive decision-making strategies. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):145-156. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.10>

Tolerance for uncertainty is a component of intellectual-personal potential and mediates the decision-making process (DM). The state of Art demonstrates that tolerance of uncertainty contributes to effective and productive decision-making and associated with the constructs that reveal the emotional sphere of a person. The theory of dynamic regulative systems predicts that in the decision-making process, both cognitive and emotional-personal components (tolerance of uncertainty, emotional creativity, and emotional experience of threats from uncertainty) can reach the upper levels of the hierarchy. The role of tolerance for uncertainty in the decision-making processes is relatively well known, however the contribution of the emotional sphere to the problem-solving processes, as well as its relationship with tolerance of uncertainty, is not sufficiently studied. The aim of the study was to establish correlations between emotional creativity and tolerance for uncertainty and productive decision-making strategies. Hypotheses: positive correlation between emotional creativity — tolerance of uncertainty — productive decision-making strategies was expected. As a result, positive relationship between emotional creativity and tolerance of uncertainty was revealed. It is shown that emotional creativity can be involved in decision-making processes in two ways: to help overcome uncertainty and increase the effectiveness of problem solving, or to lead to difficulties in overcoming interpersonal intolerance of uncertainty, due to a decrease in components of self-control and control of emotional expression. Taken together, the results demonstrate the inclusion of uncertainty tolerance in the emotional sphere of the person, and show the involvement of these components in the DM processes.

**Keywords:** tolerance of uncertainty, emotional creativity, decision-making, Subjective Risk Intelligence Scale, intellectual-personal potential, dynamic regulative systems.

*Acknowledgements:* this work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project no. 19-29-07069).

### Введение

Принятие решений (ПР) — активно разрабатываемая область междисциплинарных исследований. В психологических моделях ключевыми выступают процессы принятия и преодоления неопределенности [1]. В поведенческой экономике четко намечен переход к признанию необходимости включения эмоционально-личностной сферы в теории ПР как опосредствующей выбор в ситуации неопределенности [1, 2]. В отличие от направлений, постулирующих наличие модулей, или жестких регулятивных профилей [3], в концепции динамических регулятивных систем — как актуально складывающихся иерархий разных процессов — предполагается не только множественность, но изначальная незаданность и открытость этих психологических систем.

Эта концепция основывается на идее единства аффекта и интеллекта в развитии ее Л.С. Выготским, О.К. Тихомировым, а далее в психологическом освоении принципа неопределенности [4, 5]. Динамические регулятивные системы (ДРС) как конструкт выступили в подходе Т.В. Корниловой к принятию решений в качестве единиц анализа множественной функционально-уровневой регуляции ПР [6]. При таком подходе предполагается, что ПР реализуется процессами единого интеллектуально-личностного потенциала, ключевыми звеньями которого являются когнитивная и эмоционально-личностная сферы, а главной характеристикой ДРС является их открытость, что означает возможность выхода на верхние уровни регуляции в ситуации ПР разных процессов.

Роль когнитивной сферы в ПР относительно известна [6, 7], в то время как вклад эмоциональной сферы в толерантность к неопределенности (ТН) и ПР недостаточно изучен. Эмоциональную сферу мы понимаем достаточно широко как включающую наряду с эмоциональной креативностью (ЭК) — мерой, отражающей степень рефлексии эмоциональной сферы — эмоциональный интеллект (ЭИ), эмоциональные предвосхищения, эмоциональную подсказку, эмоции и др. конструкты. Линия изучения ТН в контексте эмоциональных компонентов только начинает намечаться [8]. В частности, показано, что более высокая ТН способствует снижению негативного аффекта [9] и сопутствует более высокому ЭИ [6].

## 1. Обзор литературы

Следует разграничить понятия неопределенности и риска при ПР: в ситуации риска человеку заданы альтернативы и известны исходы решений [10].

Если анализ вынесения суждений в условиях неопределенности был прерогативой когнитивной психологии, то конструкт ТН развивался в психологии личности. Он имеет продолжительную историю изучения.

Впервые ТН была введена Э. Френкель-Брунsvик [11] и в самом общем виде фиксировала эмоциональные и когнитивные аспекты функционирования личности: когнитивный стиль, личностные убеждения и отношения, социальное взаимодействие и поведение при решении проблем. Эта работа стала источником многочисленных усилий по концептуализации и измерению ТН и привела к путанице понятий неопределенности и двусмысленности [12]. Сложность в интерпретации конструктов возникла в результате сложившейся дихотомии в понимании концепта «знания»: как объективного — отсутствия необходимой информации или ее ограниченности и субъективного — характеризующегося недостатком времени или иных ресурсов, отсутствием усилий [6].

Последний обзор проблематики ТН сообщает, что на данный момент не существует не только единой общепринятой трактовки ТН, но и разделяемых научным сообществом теоретических оснований; авторы, обобщая предыдущие исследования, предлагают следующее определение ТН: «совокупность негативных и позитивных психологических реакций, как когнитивных, эмоциональных, так и поведенческих — спровоцированных понимаем неизвестности конкретных аспектов окружающего мира» [13].

Многочисленные исследования показывают включенность ТН в регуляцию ПР: толерантность к неопределенности является предиктором ПР, связанных с доверием, а также просоциального поведения в игре Trust Game [14],

умеренный стресс способен повысить ТН при принятии решений [15]. Предыдущие исследования также показывают, что информированность и обоснованность как продуктивные стратегии ПР связаны с ТН [16]. На материале игровой задачи Айова показано, что в условиях максимальной неопределенности внутриличностный ЭИ предсказывает ПР, что приводит к снижению выбора успешных стратегий [17], то есть высокий внутриличностный интеллект «препятствует» успешной опоре на ТН на начальных стадиях игры.

ТН связана с креативностью и эмоциональным интеллектом в регуляции личностного выбора [6]. ИТН связана с непродуктивными стратегиями ПР: избеганием и сверхбдительностью [18]. Особенно подчеркивается важность ТН в принятии медицинских решений [19–22].

Исследования «Позитивной триады» — связей эмоционального интеллекта с креативностью и толерантностью к неопределенности — у студентов творческих профессий [23] показали, что креативность, понимаемая как продуктивное мышление, связана с ТН и соответственно продуктивными ПР через интуитивные стили. Последние исследования в этой области показывают, что более креативные студенты — архитекторы обладают большей толерантностью к неопределенности [24]; большей ТН обладают и студенты — дизайнеры одежды [25]. Эти результаты предоставили возможность дальнейшего поиска переменных, входящих в единый интеллектуально-личностный потенциал и опосредствующих принятие решений, и позволили поставить вопрос о роли эмоциональной креативности в процессах принятия решений и соответственно о связях ЭК с ТН. Обоснованием возможных связей ЭК и ТН выступают исследования, демонстрирующие включенность когнитивной креативности в процессы личностной регуляции принятия решений [26, 27].

Эмоциональная креативность (ЭК), введенная Дж. Эвериллом [28], была выбрана нами в качестве предмета изучения, так как отражает новое измерение наряду с когнитивной креативностью — эмоциональную креативность, сочетая в себе эмоции и творчество. При таком подходе в качестве продукта творческой активности оказываются эмоциональные реакции. ЭК понимается как конструкт, отражающий способность личности конструировать новые, эффективные и аутентичные эмоциональные реакции [29]. ЭК демонстрирует разнонаправленные связи с ЭИ, измеренным и как черта, и как способность, и отражает аспект конструирования эмоциональных реакций, но не управления эмоциями; таким образом, ЭК и ЭИ оказываются двумя разными способностями, однако не исключена их трактовка в том числе и как черты [30–32].

*Целью* исследования выступил поиск связей эмоциональной креативности с принятием неопределенности, риска и продуктивными ПР.

*Гипотезы:*

1. Эмоциональная креативность положительно связана с принятием неопределенности и отрицательно — с интолерантностью к неопределенности.
2. Эмоциональная креативность положительно связана с эмоциональной уязвимостью как компонентом интеллектуальной оценки риска, отражающего эмоциональное переживание угроз со стороны ТН.
3. Эмоциональная креативность положительно связана с продуктивным решением проблем.



## 2. Материалы и методы

*Дизайн* предполагает корреляционное исследование с последующей статистической обработкой данных.

*Участниками исследования* взаимосвязей ЭК с ТН-ИТН стали 216 человек (студенты и взрослые) в возрасте от 18 до 43 лет ( $M = 20,89$ ,  $SD = 3,88$ ), 84 % из них — женщины.

*Участники исследования* взаимосвязей ЭК с ШИОР — 192 человека (студенты и взрослые) в возрасте от 18 до 39 лет ( $M = 20,72$ ,  $SD = 3,53$ ), 82 % из них — женщины.

*Методики:*

1. *Опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла (ОЭК)* направлен на диагностику одноименного конструкта. Содержит 30 высказываний с 5-балльной оценкой согласия. Измеряет ЭК в 5 шкалах: *новизна-уникальность*, *готовность размышлять над своими эмоциями*, *эффективность* — потенциальная полезность эмоциональных реакций для личности и общества, *аутентичность*, *многообразие порождаемых эмоций* [33].

2. *Шкала интеллектуальной оценки риска — ШИОР* апробирована на российской выборке Т.В. Корниловой и Е.М. Павловой [34]. Опросник содержит 21 пункт, образующие 4 шкалы: *воображение*, понимаемое как порождение новых, оригинальных и полезных идей (акцент ставится на инициативности и включенности креативности); *самоэффективность при решении проблем* — отражает самоконтроль и уверенность в способности принимать решения; *эмоциональная уязвимость (ранимость)* — умение модулировать собственные эмоциональные реакции; *непринятие неопределенности* — соответствует *интолерантности к неопределенности* и фиксирует негативные эмоциональные реакции на неопределенность.

3. *Новый опросник толерантности к неопределенности — НТН* адаптирован Т.В. Корниловой в 2010 году на основе опросника А. Фернхема, объединившего предыдущие (О'Коннора, Райделл — Розена и Баднера). Русскоязычная версия опросника состоит из 33 пунктов с 7-балльной оценкой согласия, образующих три шкалы: *толерантность к неопределенности — ТН* (отражает принятие неопределенности, желание идти новыми путями, поиск новизны и оригинальности в решениях, стремление выйти за рамки ограничений и предпочтение сложных задач простым), *интолерантность к неопределенности — ИТН* (стремление к ясности, упорядоченности во всем, черно-белый взгляд на мир) и *межличностную интолерантность к неопределенности — МИТН* (непринятие неопределенности в межличностных отношениях).

4. *Шкала толерантности-интолерантности к неопределенности С. Баднера*, валидизированная Т.В. Корниловой и М.А. Чумаковой, в русскоязычном варианте диагностирует два фактора — *ТН* и *ИТН*. Включает 13 пунктов с 7-балльной оценкой согласия [35].

*Процедура:* участники в течение нескольких встреч очно заполняли методики в групповой форме. Полученные данные подвергались корреляционному анализу. Выявление связей эмоциональной креативности с толерантностью к неопределенности, эффективностью решения проблем и продуктивными-непродуктивными стратегиями принятия решений проводилось в пакете SPSS v.22 с использованием рангового коэффициента корреляции  $\rho$  Спирмена.



### 3. Результаты исследования

Связи ЭК с толерантностью к неопределенности по НТН и Баднеру представлены в таблице.

Связи эмоциональной креативности и толерантности к неопределенности

ОЭК Дж. Эверилла	ТН	ИТН	МИТН	Баднер ТН	Баднер ИТН
Новизна — уникальность	0,353**	-0,038	0,124*	0,196**	-0,119**
Готовность размышлять над эмоциями	0,250**	-0,024	0,165**	0,104*	-0,078
Эффективность	0,404**	-0,058	-0,121*	0,117**	-0,098*
Аутентичность	0,131*	0,036	-0,130*	-0,028	-0,036
Многообразие порождаемых эмоций	0,365**	-0,096	0,223**	0,228**	-0,089*

Примечание: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Как видно из таблицы, все шкалы опросника эмоциональной креативности Дж. Эверилла положительно связаны со шкалой толерантности к неопределенности, измеренной по методике НТН. Все шкалы ОЭК, за исключением аутентичности, положительно связаны с ТН, измеренной по Баднеру. Шкалы ОЭК эффективность и аутентичность отрицательно связаны с межличностной интолерантностью к неопределенности, а остальные с этой же шкалой — положительно. Со шкалой ИТН по методике НТН не связана ни одна шкала ОЭК, а со шкалой ИТН по Баднеру отрицательно связаны шкалы ОЭК: новизна — уникальность, эффективность, многообразие порождаемых эмоций, т. е. повышение ЭК сопутствует снижению интолерантности к неопределенности.

ЭК связана с компонентами интеллектуальной оценки риска: эффективность положительно коррелирует с самооэффективностью при ПР ( $\rho = 0,338$ ,  $p < 0,01$ ) и воображением ( $\rho = 0,248$ ,  $p < 0,01$ ), но отрицательно — с неприятием неопределенности ( $\rho = -0,221$ ,  $p < 0,01$ ). Многообразие порождаемых эмоций ( $\rho = 0,182$ ,  $p < 0,05$ ), готовность размышлять над эмоциями ( $\rho = 0,180$ ,  $p < 0,05$ ) и новизна — уникальность ( $\rho = 0,201$ ,  $p < 0,01$ ) положительно связаны с уязвимостью (эмоциональной ранимостью). Новизна — уникальность положительно коррелирует с воображением ( $\rho = 0,230$ ,  $p < 0,01$ ).

### Обсуждение и заключение

Установленные позитивные связи эмоциональной сферы в компонентах эмоциональной креативности — меры, отражающей степень рефлексии эмоциональной сферы — с принятием неопределенности и выявленные отрицательные связи с интолерантностью к неопределенности послужили основанием для принятия гипотезы 1. Эти данные согласуются с предыдущими результатами, свидетельствующими в пользу прямых связей между компонентами эмоциональной сферы (ЭИ, эмоциональная подсказка, эмоциональное предвосхищение) и ТН [6, 12].

Эмоциональная сфера оказывается включенной и в процессы личностной регуляции ПР: компонент ЭК эффективность, схватывающий способность конструировать эмоциональные реакции, приносящие пользу как личности,

так и обществу, положительно связан со шкалами опросника ШИОР, отражающими позитивное отношение к ТН (*эффективность принятия решения и воображение*). Результаты, свидетельствующие об отсутствии связей *эмоциональной ранимости с эффективностью*, являются неожиданными, так как мы предсказывали обратное; таким образом, гипотеза 2 отвергается. Полученный результат можно объяснить, с одной стороны, наличием положительных связей *эмоциональной ранимости с МИТН*, фиксирующих когнитивный компонент восприятия отношения к неопределенности [34], а с другой — отрицательными связями *эффективности с МИТН*. *Эффективность* способствует толерантности в сфере межличностных отношений, в то время как *эмоциональная ранимость*, напротив, приводит к снижению ТН в отношениях.

Подводя итог, можно сказать, что эффективность и эмоциональная ранимость представляют собой «два полюса одной шкалы», где на одной стороне — эффективность эмоциональных реакций, приводящая к способности преодолевать ТН в отношениях, а на другой — эмоциональная ранимость, характеризующая наличие трудностей в преодолении межличностной ТН. Положительные связи *эмоциональной ранимости с компонентами ЭК многообразия порождаемых эмоций и новизна* — уникальность понятны: многообразие порождаемых эмоций и новизна — уникальность отрицательно связаны с самоконтролем как компонентом ЭИ [32], т. е. для запуска процесса актуализации эмоциональных реакций в качестве предпосылки требуется снятие когнитивного и личностного контроля, а *эмоциональная ранимость* как раз предполагает отсутствие такого контроля: шкала отрицательно связана с контролем экспрессии [34]. При этом положительные связи *эмоциональной ранимости с готовностью размышлять над эмоциями* оказываются неожиданными. *Готовность размышлять над эмоциями* положительно связана почти со всеми шкалами ЭИ, в то время как *эмоциональная ранимость* отрицательно связана со всеми шкалами ЭИ. В качестве будущих направлений исследований можно предложить поиск ответа на вопрос о глубинных причинах связей этих переменных. Возможно, связи *эмоциональной ранимости и готовности размышлять над эмоциями* станут более понятными после выявления связей этих переменных с когнитивной стратегией регуляции эмоций *руминацией*. Таким образом, в основе положительной связи переменных может лежать стремление личности к избыточной фиксации на эмоциональной сфере, стремление обсуждать свои эмоциональные переживания и размышлять над их причинами в диалоге с самим собой и другими.

Полученные положительные связи ЭК с *эффективностью принятия решений*, а также *воображением* как когнитивными компонентами восприятия и отношения к неопределенности поддерживают гипотезу 3 о связях ЭК со стратегиями решения проблем, однако положительные связи *новизны* — *уникальности*, *готовности размышлять над эмоциями* и *многообразия порождаемых эмоций с эмоциональной уязвимостью* требуют переформулировки предположения о роли ЭК в решении проблем. ЭК способна двояким образом встраиваться в регуляцию ПР: с одной стороны, способствовать преодолению неопределенности и повышать эффективность принятия решений, а с другой, приводить к трудностям в преодолении межличностной интолерантности неопределенности вследствие снижения самоконтроля и контроля экспрессии эмоций.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Sniazhko S.* Uncertainty in decision-making: A review of the international business literature. *Cogent Business & Management*. 2019. Vol. 6. No. 1. P. 1650692. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311975.2019.1650692/full> (accessed June 12, 2021).
2. *Duxbury D. et al.* How emotions influence behavior in financial markets: a conceptual analysis and emotion-based account of buy-sell preferences. *The European Journal of Finance*. 2020. Vol. 26. No. 14. Pp. 1417–1438.
3. *Корнилова Т.В.* Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 7–17.
4. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 81 с.
5. *Корнилова Т.В.* Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 3 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111/full> (дата обращения: 10.06.2021).
6. *Корнилова Т.В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. – СПб.: Нестор-История, 2016. – 334 с.
7. *Toplak M.E. et al.* Decision-making and cognitive abilities: A review of associations between Iowa Gambling Task performance, executive functions, and intelligence. *Clinical psychology review*. 2010. Vol. 30. No. 5. Pp. 562–581.
8. *Anderson E.C., Carleton R.N., Diefenbach M. et al.* The relationship between uncertainty and affect. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02504/full> (accessed June 10, 2021).
9. *Garrison Y.L., Lee K.H., Ali S.R.* Career identity and life satisfaction: The mediating role of tolerance for uncertainty and positive/negative affect. *Journal of Career Development*. 2017. Vol. 44. No. 6. Pp. 516–529.
10. *Volz K.G., Gigerenzer G.* Cognitive processes in decisions under risk are not the same as in decisions under uncertainty. *Frontiers in Neuroscience*. 2012. Vol. 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2012.00105/full> (accessed June 10, 2021).
11. *Frenkel-Brunswik E.* Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of personality*. 1949. Vol. 18. Pp. 108–143.
12. *Корнилова Т.В.* Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 74–86.
13. *Hillen M.A. et al.* Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. *Social Science & Medicine*. 2017. Vol. 180. Pp. 62–75.
14. *Vives M.L., Feldman Hall O.* Tolerance to ambiguous uncertainty predicts prosocial behavior. *Nature communications*. 2018. Vol. 9. No. 1. Pp. 1–9.
15. *Byrne K.A. et al.* Acute stress enhances tolerance of uncertainty during decision-making. *Cognition*. 2020. Vol. 205. P. 104448. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001002772030267/full> (accessed June 12, 2021).
16. *Епишин В.Е.* Стратегии контроля неопределенности при решении прогностических задач // Экспериментальная психология. – 2021. – Т. 14. – № 1. – С. 80–94.
17. *Красавцева Ю.В., Корнилова Т.В.* Эмоциональный и академический интеллект как предикторы стратегий в игровой задаче Айова (IGT) // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 3. – С. 29–43.
18. *Павлова Е.М., Корнилова Т.В., Красавцева Ю.В., Богачева Н.В.* Личностный профиль и регуляция принятия решений лицами медицинских специальностей: от студента до практикующего врача // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 2. – С. 97–115.

19. *Bhise V. et al.* Defining and measuring diagnostic uncertainty in medicine: a systematic review. *Journal of general internal medicine*. 2018. Vol. 33. No. 1. Pp. 103–115.
20. *Strout T.D. et al.* Tolerance of uncertainty: A systematic review of health and healthcare-related outcomes. *Patient education and counseling*. 2018. Vol. 101. No. 9. Pp. 1518–1537.
21. *Kornilova T.V. et al.* Representations of medical risks and their connection to different personal characteristics of doctors and medical students. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. No. 1. Pp. 99–120.
22. *Stephens G.C., Rees C.E., Lazarus M.D.* Exploring the impact of education on preclinical medical students' tolerance of uncertainty: a qualitative longitudinal study. *Advances in Health Sciences Education*. 2021. Vol. 26. No. 1. Pp. 53–77.
23. *Павлова Е.М., Корнилова Т.В.* Триада «толерантность к неопределенности – эмоциональный интеллект – интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 107–117.
24. *Robinson J.R., Workman J.E., Freeburg B.W.* Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*. 2019. Vol. 12. No. 1. Pp. 96–104.
25. *Mahmoud N.E., Kamel S.M., Hamza T.S.* The relationship between tolerance of ambiguity and creativity in architectural design studio. *Creativity Studies*. 2020. Vol. 13. No. 1. Pp. 179–198.
26. *Mayasari L.I. et al.* Does Organisational Culture and Creativity Influence Principal's Decision Making? *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2020. Vol. 14. No. 2. Pp. 625–639. <http://repository.upp.ac.id/id/eprint/774> (accessed June 10, 2021).
27. *Mitchell K., Reiter-Palmon R.* Creative leadership: How problem solving, decision making, and organizational context influence leadership creativity. *The Cambridge handbook of creativity across domains*. Cambridge University Press, 2017. Pp. 363–380.
28. *Averill J.R.* Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of personality*. 1999. Vol. 67. No. 2. Pp. 331–371.
29. *Averill J.R.* Emotional Creativity: Toward “Spiritualizing”. *Oxford handbook of positive psychology*. 2009. Pp. 249–257.
30. *Валуева Е.А., Ушаков Д.В.* Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 2. – С. 103–114.
31. *Ivcevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D.* Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of personality*. 2007. Vol. 75. No. 2. Pp. 199–236.
32. *Крюкова Е.А., Шестова М.А.* Эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека: черта или способность? // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 4 (40). – С. 18–30.
33. *Корнилова Т.В., Шестова М.А., Павлова Е.М.* Эмоциональная креативность в системе связей с эмоционально-личностной сферой и имплицитными теориями креативности // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 4. – С. 19–31.
34. *Корнилова Т.В., Павлова Е.М.* Шкала интеллектуальной оценки риска и ее связь с готовностью к риску и эмоциональным интеллектом // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 4. – С. 59–78.
35. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 1. – С. 92–110.

## REFERENCES

1. *Sniazhko S.* Uncertainty in decision-making: A review of the international business literature. *Cogent Business & Management*. 2019. Vol. 6. No. 1. P. 1650692. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311975.2019.1650692/> full (accessed June 12, 2021).

2. *Duxbury D. et al.* How emotions influence behavior in financial markets: a conceptual analysis and emotion-based account of buy-sell preferences. *The European Journal of Finance*. 2020. Vol. 26. No. 14. Pp. 1417–1438.
3. *Kornilova T.V.* Metodologicheskie problemy psikhologii prinyatiya reshenij [Methodological problems of decision-making psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2005. Vol. 26. No. 1. Pp. 7–17.
4. *Mamardashvili M.K.* Klassicheskij i neklassicheskij idealy racional'nosti [Classical and non-classical ideals of rationality]. Tbilisi: Mecniereba Publ., 1984. 81 p.
5. *Kornilova T.V.* Princip neopredelennosti v psihologii vybora i riska [The uncertainty principle in the psychology of choice and risk]. *Psihologicheskie issledovaniya: elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2015. Vol. 8. No. 40. P. 3. <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111/> full (accessed June 10, 2021).
6. *Kornilova T.V.* Intellektual'no-lichnostnyj potencial cheloveka v usloviyakh neopredelennosti i riska [Intellectual-personal potential of a person in the conditions of uncertainty and risk]. St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2016. 334 p.
7. *Toplak M.E. et al.* Decision-making and cognitive abilities: A review of associations between Iowa Gambling Task performance, executive functions, and intelligence. *Clinical psychology review*. 2010. Vol. 30. No. 5. Pp. 562–581.
8. *Anderson E.C., Carleton R.N., Diefenbach M. et al.* The relationship between uncertainty and affect. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02504/full> (accessed June 10, 2021).
9. *Garrison Y.L., Lee K.H., Ali S.R.* Career identity and life satisfaction: The mediating role of tolerance for uncertainty and positive/negative affect. *Journal of Career Development*. 2017. Vol. 44. No. 6. Pp. 516–529.
10. *Volz K.G., Gigerenzer G.* Cognitive processes in decisions under risk are not the same as in decisions under uncertainty. *Frontiers in Neuroscience*. 2012. Vol. 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2012.00105/full> (accessed June 10, 2021).
11. *Frenkel-Brunswik E.* Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of personality*. 1949. Vol. 18. Pp. 108–143.
12. *Kornilova T.V.* Novyj oprosnik tolerantnosti k neopredelyonnosti [Tolerance-intolerance of ambiguity new questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2010. Vol. 31. No. 1. Pp. 74–86.
13. *Hillen M.A. et al.* Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. *Social Science & Medicine*. 2017. Vol. 180. Pp. 62–75.
14. *Vives M.L., Feldman Hall O.* Tolerance to ambiguous uncertainty predicts prosocial behavior. *Nature communications*. 2018. Vol. 9. No. 1. Pp. 1–9.
15. *Byrne K.A. et al.* Acute stress enhances tolerance of uncertainty during decision-making. *Cognition*. 2020. Vol. 205. P. 104448. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001002772030267/full> (accessed June 12, 2021).
16. *Epishin V.E.* Ctrategii kontrolya neopredelennosti pri reshenii prognosticheskikh zadach [Uncertainty control strategies in solving of prognostic tasks]. *Eksperimental'naya psikhologiya*. 2021. Vol. 14. No. 1. Pp. 80–94.
17. *Krasavceva Yu.V., Kornilova T.V.* Emocional'nyj i akademicheskij intellekt kak prediktory strategij v igrovoj zadache Ajova (IGT) [Emotional and academic intelligence as strategy predictors in the iowa gambling task (IGT)]. *Psihologicheskii zhurnal*. 2018. Vol. 39. No. 3. Pp. 29–43.
18. *Pavlova E.M., Kornilova T.V., Krasavtseva Yu.V., Bogacheva N.V.* Lichnostnyj profil' i reguljaciya prinyatiya reshenij licami medicinskikh special'nostej: ot studenta do praktikuyushchego vracha [Personal profile and decision-making regulation in medical specialists: from a student to a medical practitioner]. *Vestnik RGGU. Ser.: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*. 2019. No. 2. Pp. 97–115.



19. *Bhise V. et al.* Defining and measuring diagnostic uncertainty in medicine: a systematic review. *Journal of general internal medicine*. 2018. Vol. 33. No. 1. Pp. 103–115.
20. *Strout T.D. et al.* Tolerance of uncertainty: A systematic review of health and healthcare-related outcomes. *Patient education and counseling*. 2018. Vol. 101. No. 9. Pp. 1518–1537.
21. *Kornilova T.V. et al.* Representations of medical risks and their connection to different personal characteristics of doctors and medical students. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. No. 1. Pp. 99–120.
22. *Stephens G.C., Rees C.E., Lazarus M.D.* Exploring the impact of education on preclinical medical students' tolerance of uncertainty: a qualitative longitudinal study. *Advances in Health Sciences Education*. 2021. Vol. 26. No. 1. Pp. 53–77.
23. *Pavlova E.M., Kornilova T.V.* Triada «tolerantnost' k neopredelennosti – emocional'nyj intellekt – intuitivnyj stil'» i samoocenka kreativnosti u lic tvorcheskihprofessij [The Role of the Triad of traits – “Tolerance for uncertainty – Emotional Intelligence – Intuition” in Self-assessed Creativity in Creative Professionals]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2019. Vol. 11. No. 1. Pp. 107–117.
24. *Robinson J.R., Workman J.E., Freeburg B.W.* Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*. 2019. Vol. 12. No. 1. Pp. 96–104.
25. *Mahmoud N.E., Kamel S.M., Hamza T.S.* The relationship between tolerance of ambiguity and creativity in architectural design studio. *Creativity Studies*. 2020. Vol. 13. No. 1. Pp. 179–198.
26. *Mayasari L.I. et al.* Does Organisational Culture and Creativity Influence Principal's Decision Making? *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2020. Vol. 14. No. 2. Pp. 625–639. <http://repository.upp.ac.id/id/eprint/774> (accessed June 10, 2021).
27. *Mitchell K., Reiter-Palmon R.* Creative leadership: How problem solving, decision making, and organizational context influence leadership creativity. *The Cambridge handbook of creativity across domains*. Cambridge University Press, 2017. Pp. 363–380.
28. *Averill J.R.* Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of personality*. 1999. Vol. 67. No. 2. Pp. 331–371.
29. *Averill J.R.* Emotional Creativity: Toward “Spiritualizing. *Oxford handbook of positive psychology*. 2009. Pp. 249–257.
30. *Valueva E.A., Ushakov D.V.* Empiricheskaya verifikaciya modeli sootnosheniya predmetnykh i emocional'nykh sposobnostej [Empirical verification of the model of the correlation of objective and emotional abilities]. *Psikhologiya: Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki*. 2010. Vol. 7. No. 1. Pp. 103–114.
31. *Ivcevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D.* Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of personality*. 2007. Vol. 75. No. 2. Pp. 199–236.
32. *Kryukova E.A., Shestova M.A.* Emocional'nyj intellekt v structure intellektual'no-lichnostnogo potenciala cheloveka: cherta ili sposobnost'? [Emotional intelligence in the structure of a person's intellectual and personal potential: trait or ability?]. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal*. 2020. No. 4 (40). Pp. 18–30.
33. *Kornilova T.V., Shestova M.A., Pavlova E.M.* Emocional'naya kreativnost' v sisteme svyazej s emocional'no-lichnostnoj sferoj i implicitnymi teoriyami kreativnosti [The relationship of emotional creativity with implicit theories and emotional-personal sphere]. *Psikhologicheskij zhurnal*. 2020. Vol. 41. No. 4. Pp. 19–31.
34. *Kornilova T.V., Pavlova E.M.* Shkala intellektual'noj ocenki riska i ee svyaz' s gotovnost'yu k risku i emocional'nym intellektom [Risk intelligence scale and its relationship with risk readiness and emotional intelligence]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2020. Vol. 28. No. 4. Pp. 59–78.
35. *Kornilova T.V., Chumakova M.A.* Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikacii oprosnika S. Badnera [Tolerance and intolerance of ambiguity in the modification of budner's questionnaire]. *Ekspirimental'naya psikhologiya*. 2014. Vol. 7. No. 1. Pp. 92–110.



---

*Информация об авторе*

---

**Мария Александровна Шестова**, аспирант факультета психологии. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация. **E-mail:** shestovamariya@yandex.ru

---

*Information about the author*

---

**Mariya A. Shestova**, Postgraduate Student of Psychology Faculty. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. **E-mail:** shestovamariya@yandex.ru

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

© *Е.В. Максимюк*

Сибирский государственный автодорожный университет, Омск, Российская Федерация

Поступила в редакцию 14.05.2021

В окончательном варианте 20.07.2021

■ Для цитирования: Максимюк Е.В. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 157–170. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.11>

В статье анализируются результаты ассоциативного эксперимента, проведенного со студентами второго курса (СибАДИ, г. Омск) осенью 2020 г. с целью оценки опыта массового внедрения дистанционных технологий обучения, оценки рецептивных реакций студентов, вскрывающих степень эмоционального комфорта во время обучения в период пандемии, трудности, с которыми им пришлось столкнуться, их источники и степень частотности. Результаты исследования стали основой для разработки методических рекомендаций с целью повышения степени эффективности образовательного процесса в дистанционном формате.

Введение раскрывает суть понятия «дистанционное образование», его цели и задачи на разных этапах в разных странах. Подчеркивается ряд преимуществ, которые дает дистанционный формат обучения, и его востребованность в современном мире.

Результаты эксперимента показали, что не все обучающиеся были психологически готовы к резкому переходу образования на дистанционный формат. Широкий общественный резонанс вызвал повышенный интерес к исследованиям возникших проблем в этом образовательном поле.

Исследование проходило в два этапа. Первый этап был направлен на выявление предпочтений формы обучения учащихся очной формы обучения. На этом этапе обучающимся был задан вопрос: «Какую форму обучения вы предпочитаете — очную или дистанционную?». Ответы разделились в пропорции 70:30. 70 % процентов опрошенных респондентов предпочли очную форму обучения, остальные — дистанционную. Второй этап был организован в виде ассоциативного эксперимента, направленного на реконструкцию фрагмента национальной языковой картины мира в определенный исторический период. Посредством ассоциативного эксперимента нам удалось выявить и проанализировать психоэмоциональную оценку компонентов и их частотность внутри модифицированного концепта «дистанционное образование», были предложены практические рекомендации дидактического характера для редуцирования негативных коннотаций и снятия психологических барьеров в процессе дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, ассоциативный эксперимент, образовательный процесс, эффективность, технологии.

UDC 378.018.43

## STUDENTS 'VIEW ON DISTANCE EDUCATION

© *E.V. Maksimyuk*

Siberian State Road University, Omsk, Russian Federation

Original article submitted 14.05.2021

Revision submitted 20.07.2021

■ For citation: Maksimyuk E.V. Students 'view on distance education. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2021;18(3):157-170. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.11>

The paper analyzes the results of an associative experiment conducted with second-year students (SibADI, Omsk) in the fall of 2020 with the aim of assessing the experience of the mass introduction of distance learning technologies, assessing the receptive reactions of students, identifying the degree of emotional comfort of learning during a pandemic, the difficulties they had to be faced, their sources and the degree of recurrence. The results of the study became the basis for the development of methodological recommendations in order to increase the degree of effectiveness of the educational process in a distance format.

The introduction reveals the essence of the concept of distance education, its goals and objectives at different stages in different countries. A number of advantages provided by the distance learning format and its relevance in the modern world are highlighted.

The results of the experiment showed that not all students are psychologically ready for a sharp transition to distance learning. The wide public resonance aroused increased interest in researching the problems that have arisen in this educational sphere.

The associative experiment took place in two stages. The first question was aimed at identifying the preferences of the form of education of full-time students. The question was: «What form of education do you prefer full-time or distance learning?» The responses ratio was 70:30. Seventy percent of the surveyed respondents preferred full-time education, the rest — distance learning. In the second part, they were invited to take part in an associative experiment to reconstruct a fragment of the national linguistic picture of the world in a certain historical period. Through an associative experiment, we were able to identify and analyze the psychoemotional assessment of the components and their frequency within the modified concept of “distance education”; practical recommendations of a didactic nature were proposed for reducing negative connotations and removing psychological barriers in the process of distance learning.

**Keywords:** distance education, associative experiment, educational process, efficiency, technology.

## Введение

До начала пандемии дистанционное обучение рассматривалось как форма опосредованного взаимодействия педагога и обучающегося на расстоянии путем использования интернет-технологий или других средств, предусматривающих интерактивность [1]. Дистанционное обучение осуществлялось в виде вебинаров, конференций, развивающих образовательных платформ, включающих многие виды образовательной деятельности [2].

Истоки дистанционной формы обучения мы можем найти в Европе, где в конце XVIII века возникло «корреспондентское обучение». Учащимся по почте доставляли учебные материалы, они вели почтовую переписку с педагогом и экзамены сдавались доверенному лицу или в форме научной работы [3].

В России дистанционный метод обучения впервые появился в конце XIX века. С бурным технологическим прогрессом видоизменялось и образование. Расширялась аудитория, появлялись целые циклы образовательных программ. Но обратной связи при этом пока не существовало.

В 1969 году в Великобритании был открыт первый в мире университет дистанционного образования — Открытый Университет Великобритании. В России официальной датой, положившей начало развитию дистанционного обучения, можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере образования (впоследствии эксперимент был продлен) [4].

Первоначально форма дистанционного обучения предназначалась для людей, не имеющих по разным причинам возможности очного обучения. Кроме того, данный формат обучения позволял решать ряд экономических вопросов, таких как снижение затрат на аренду и дорогу [5].

Дистанционное образование является одним из способов адаптации социума к новым жизненным условиям. Современные технологии способны обеспечить доступ ко множеству источников, которые содержат информацию учебно-методического характера, способствуют активному включению обучающихся в учебный процесс, дают возможность автоматизированно управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных форм обучения. В последние десятилетия дистанционное образование в России интенсивно развивалось. Основное преимущество дистанционного обучения — это территориальная доступность для любой категории студентов.

В период пандемии коронавирусной инфекции — COVID-19 ключевым преимуществом дистанционного формата являлось отсутствие прямого контакта между обучающимися, что позволило сохранить непрерывность образовательного процесса и обеспечить социальную дистанцию, предотвратив дальнейшее распространение инфекции.

## 1. Обзор литературы

В 2020 году дистанционная форма обучения стала единственно возможной в условиях пандемии коронавирусной инфекции — COVID-19. В России многие вузы разработали и внедрили собственные образовательные платформы или осуществляли онлайн-обучение с помощью Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams и др. Активно разрабатывались новые методики обучения, обработки и усвоения информации. С. Буковски разработал методические приемы и комплекс упражнений креативного обучения при подготовке к реферированию иноязычных текстов в неязыковом вузе [6]. Д.К. Воронина продолжает разработку проблемы междисциплинарной интеграции учебных дисциплин [7]. О необходимости внедрения автоматизированной учебной деятельности пишут Наиль Нуриев, С.Д. Старыгина [8]. Е.А. Сорокумова, А.В. Лобанова заостряют внимание на возрастных рецептивных особенностях обучающихся в условиях информационного пространства [9]. В период пандемии остро встал вопрос о необходимости повышения квалификации педагогического состава и адаптации учебных заведений к работе в режиме online [10–13]. Было написано и издано множество научных статей, освещающих новые подходы и проблемы, возникающие при их внедрении; например, о когнитивных барьерах в средней школе пишут Майлизар Альмансари, С. Маулина и С. Брюс [14], о проблемах социально-экономического характера при использовании всеобщей дистанционной формы обучения говорят Мири Бен-Амрам и Н. Давидович [15, 16]. Ф. Реймерс и А. Шлейхер затрагивают вопрос о необходимости усиления методического сопровождения [17], все больше начинают говорить о необходимости учета влияния психологических факторов [18–24], об активной адаптации образовательного процесса к новым условиям [25–28]. Весь мир стремится к преодолению кризиса и поддержанию системы образования [29].

Дистанционная форма обучения стала частью личного опыта всех учащихся. Произошло экстраполирование и интериоризирование данного понятия среди населения, что повлекло за собой изменения в содержании данного концепта в языковом сознании.

Посредством ассоциативного эксперимента мы попытаемся выявить и проанализировать степень актуализации компонентов и их признаков внутри модифицированного концепта с целью предложения практических рекомендаций дидактического характера для редуцирования негативных коннотаций и снятия психологических барьеров в процессе дистанционного обучения.

В процессе моделирования ментальной сферы нам необходимо учитывать то, что при продуцировании речи говорящий опирается на свою семиосферу, конгломерат объектов, оценок, фактов и событий. Деятельность говорящего детерминируется по меньшей мере двумя семиотическими моделями мира: национальной и индивидуальной [30].

М.М. Бахтин писал, что «сознание складывается и осуществляется в знаковом материале, созданном в процессе социального общения языкового коллектива» [31].

Е.Ф. Тарасов описывает структуру сознания как «совокупность образов сознания, формируемых и овнешляемых при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [32].

Сознание отражает действительность и представляет собой совокупность образов окружающего мира, осознаваемых и не осознаваемых субъектом. Характеристики этих образов складывается в ходе познания и усвоения субъектом действительности и культуры. Действительность — это сложная форма бытия, наполненная субъектно-объектными отношениями [33]. «Осознание наступает в результате осмысления образов сознания, эмоционально-оценочного переживания множественных связей и отношений в дискурсе экстралингвистических факторов. Роль ориентира играют перцептивно-когнитивно-аффективные опоры, мгновенно подпирющие понимание через цепи разноплановых знаний-переживаний, которые в процессах познания и общения формируются по законам психической деятельности, но под контролем социума (культуры)» [34].

В своей работе «Психология образа» А.Н. Леонтьев говорит о том, что проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности... «иначе говоря, психология образа есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира — мира, в котором живут, действуют, который они сами переделывают, это знание о том, как функционирует этот образ мира, опосредуя их деятельность в объективно-реальном мире» [35].

Д.А. Леонтьев отмечает объемность, нелинейность структуры сознания. Ее компоненты — образ мира, механизмы построения, механизмы осмысления, внутренний мир, рефлексия. Процесс осмысления запускается рефлексией, которая пронизывает все уровни осознания [36].

Присутствие субъективного фактора проявляется в наличии устойчивой категориально-оценочной шкалы. Она выполняет функцию дифференциации, оценки объекта и формирует отношение к нему [там же, с. 217].



Образ объекта в сознании говорящего складывается под воздействием мотивов и установок личности, формируя личностно-смысловую трансформацию объекта [там же, с. 235].

Концепты отражают не просто личностный или общенациональный опыт, а его обогащение, так как формируются в процессе структуризации и осознания информации об объектах и их свойствах [37]. Структуру концепта составляют обобщенные признаки, необходимые для идентификации события, объекта или явления. Когнитивные признаки могут актуализироваться или деактуализироваться в зависимости от внешних событий и отношения говорящего субъекта к ним. Они могут оставаться индивидуально-личностными, а могут приобретать национально маркированный характер.

Ассоциативный эксперимент активно используется при реконструкции национальной языковой картины мира какого-либо языкового коллектива. Результаты ассоциативного эксперимента позволяют выявить интегральные и дифференциальные признаки национальной культуры, мировоззрения, менталитета языковой личности и языковой общности. Особенно актуальным это становится в исторический период, когда весь мир под влиянием внешних угрожающих факторов (коронавирусной инфекции — COVID-19) претерпевает глобальные изменения во всех сферах деятельности.

Образование ассоциации — это процесс, в результате которого одно явление становится маркером другого. В основе этого процесса лежит условный рефлекс. В отечественной психологии и психолингвистике ассоциативный эксперимент был успешно апробирован и усовершенствован [38–41].

В ходе проведения ассоциативного эксперимента актуализируются разнообразные языковые связи, так как весь материал преломляется через призму системных парадигматических и синтагматических связей языка. Помимо лингвистической информации дискурс наполнен и экстралингвистической информацией. В ходе эксперимента эксплицируются ситуативные и концептуальные связи, свойственные когнитивным моделям ситуаций (типovým или личностно значимым), в которых закреплён индивидуальный опыт носителя. Не тождественные друг другу экстралингвистические и тематические связи функционируют как субституты собственно языковых связей и легко преобразуются друг в друга [42].

Представленная в словаре дефиниция не отражает в полной мере содержание концепта. С течением времени и под воздействием различных факторов содержание концепта может трансформироваться, что и произошло с концептом «дистанционное образование». Только 8 % опрошенных нами респондентов представили ассоциации в виде дифференциальных признаков, понятийных или атрибутивных характеристик, в виде лексем с семантикой процессуального характера, передающих суть, длительность процесса или отражающих инструментарий, задействованный в ходе дистанционного обучения. Большая часть ассоциативных реакций — это лексемы, фиксирующие степень психологического комфорта или дискомфорта респондентов во время дистанционного обучения. Это свидетельствует о том, что концепт «дистанционное образование» перешел из разряда понятийных концептов в разряд психоэмоциональных. Это позволило нам проанализировать реализацию дистанционных программ обучения с точки зрения психологического комфорта для обучающихся и дать ряд методических рекомендаций.

## 2. Материалы и методы

Целью исследования является анализ опыта массового внедрения дистанционных технологий обучения посредством оценки рецептивных реакций студентов, вскрывающих степень эмоционального комфорта во время обучения в период пандемии, трудности, с которыми им пришлось столкнуться, их источники и степень частотности. Результаты исследования станут основой для разработки методических рекомендаций, направленных на повышение степени эффективности образовательного процесса в дистанционном формате.

Материалом для исследования стали результаты анкетирования и ассоциативного эксперимента, проведенного в сентябре 2020 года среди студентов 2-го курса разных профилей и специальностей Сибирского государственного автодорожного университета, которые в результате применения ограничительных мер, направленных на предупреждение дальнейшего распространения коронавирусной инфекции, были вынуждены дважды переходить на дистанционный формат обучения. В анкетировании и ассоциативном эксперименте приняло участие 150 человек.

Данные экспериментальных исследований позволяют выявить неоднородность представлений об окружающем мире и неидентичность оценок современных явлений, а также степень системности содержания образов сознания, динамику актуализации референтности под влиянием экстралингвистических факторов.

В работе применялись методы анкетирования, ассоциативного эксперимента, когнитивно-семантического и статистического анализа.

## 3. Результаты исследования

На первом этапе было проведено анкетирование, в рамках которого был задан вопрос, ориентированный на выявление предпочтений формы обучения учащихся очной формы обучения. Вопрос звучал так: «Какую форму обучения вы предпочитаете — очную или дистанционную?». Ответы разделились в пропорции 70:30. 70 % опрошенных респондентов предпочли очную форму обучения.

На втором этапе исследования респондентам было предложено принять участие в ассоциативном эксперименте. Результаты проведенного нами ассоциативного эксперимента показали, что только 8 % респондентов оценивают слово-стимул нейтрально, через дифференциальные признаки самого понятия или его атрибутивные характеристики. Среди такого типа реакций мы встречаем лексемы с семантикой процессуального характера, передающие суть процесса и его длительность, протяженность во времени: *учеба, обучение, усвоение, знакомство с материалом*. В этой же группе находятся реакции, отражающие инструментарий, задействованный в ходе дистанционного обучения: *компьютер, работа с компьютером, планшет, ноут, телефон, зум, чат, интернет*. Ассоциативные реакции вскрывают и технические проблемы, с которыми обучающиеся столкнулись в период обучения: *плохой интернет, нет связи, перегруженность системы, не справляется оборудование, старый комп*. Данные реакции свидетельствуют о необходимости мониторинга технического оснащения обучающихся, адаптации требований к личным возможностям, поиска возможности использования альтернативных путей решения задач,

временного и количественного регламента нагрузки. Неисправность техники или плохое качество связи — все это является дополнительными источниками стресса для студентов, не все из которых оказались морально готовыми к дистанционной форме обучения, где требуется большая степень самоорганизации и самоконтроля. По этой причине среди реакций респондентов мы встречаем лексемы, передающие крайнюю степень психоэмоционального накала: *стресс, напряжение, неизвестность*. Психологический дискомфорт может рождать защитные реакции типа *лень*, подталкивать к поиску альтернативных способов решения проблемы — *списывание*, усугублять информационную и психологическую дезориентацию респондентов — *долги и непонимание*. Все это говорит о том, что педагог должен морально готовить обучаемых к предстоящим видам заданий, у них в постоянном доступе должны быть дидактические материалы теоретического характера и примеры решения подобных практических задач с целью снятия психологических барьеров и повышения уровня успеваемости и степени усвоения материала. Степень усвоения должна постоянно мониториться со стороны педагога. Отсутствие личного контакта с педагогом и сверстниками может рождать депрессивные настроения: скуку, грусть, сонливость. Некоторые реакции свидетельствуют о том, что дистанционная форма обучения стала причиной выхода из зоны комфорта: неудобно, мучение.

У 70 % респондентов слово-стимул «дистанционное обучение» вызвало положительные реакции, маркирующие, что студенты с переходом на новый формат обучения не вышли из зоны комфорта и даже нашли в нем свои преимущества: удобство, комфорт, чай, сон, *свободное время*. Время, которое тратилось на перемещение, теперь они могут использовать по своему усмотрению — на восстановление сил или саморазвитие. Часто встречаются ассоциативные реакции, передающие позитивное эмоциональное и физическое состояние обучающихся: *легко, бодрость, уютно, счастье, дом, не надо ехать, правильно*. При этом оценка степени физического и психоэмоционального комфорта становится основной при вербализации ядерных и периферийных зон концепта «дистанционное образование».

Результаты исследования показали, что в ядре концепта «дистанционное образование» после первой волны пандемии произошло замещение денотативных признаков на оценочные. Это свидетельствует о том, что носители языка не осмысливают его, а переживают. Он оценивается каждым респондентом с точки зрения личного опыта. У 70 % респондентов наблюдались положительные ассоциативные реакции, 8 % представили нейтральные реакции, но оставшиеся 22 % реакций показали, что существуют социальные проблемы со связью и техническим оснащением и что ряд обучающихся в период пандемии испытывает стресс и нуждается в дополнительной психоэмоциональной и методической поддержке. Несмотря на преобладающее большинство положительных ассоциативных реакций, первый этап исследования показал, что 70 % обучающихся все-таки предпочитают очный формат обучения и только 30 % респондентов готовы постоянно обучаться в дистанционном формате. Причиной предпочтения очного формата обучения может являться нехватка личного контакта с педагогом и сверстниками, бытовые условия, а также трудности с самоорганизацией обучающихся во время вынужденного перехода на дистанционный формат. Этот аспект еще требует дополнительного исследовательского внимания.

## Обсуждение и заключение

Посредством анализа структуры концепта «дистанционное образование» нам удалось проанализировать массовый опыт обучения в новом формате в период пандемии, определить, какие моменты оценивались обучающимися положительно (знание, повторение, удобство, комфорт), а какие стали причиной психоэмоционального дискомфорта. Результаты исследования показали, что перед предъявлением требований к выполнению заданий в дистанционном формате требуется мониторинг технической оснащенности обучающихся и поиск альтернативных путей в случае ее отсутствия (например, обмен голосовыми сообщениями с ответами и методическими рекомендациями через смартфон).

Для более чем 20 % респондентов требуется психологическая подготовка к предстоящим заданиям, поэтому лучше заранее предъявлять им план нескольких предстоящих занятий с перечислением тем и требований по уровню знаний и умений к ним, чтобы у обучающихся заранее формировалась установка и мотивация к обучению для расчета трудозатрат и равномерного распределения их в течение дня. Не стоит перегружать обучающихся, следует чаще ставить задания на повторение — это позволит психологически их разгрузить и проверить степень и глубину освоения материала. Необходим постоянный диалог с обучающимися по мере поступления и оценивания работ. Обучающийся не должен волноваться, что работа не дошла, он должен видеть все свои ошибки, чтобы в дальнейшем избежать их при выполнении аналогичных заданий.

Нужно стимулировать мотивацию и разнообразить предъявляемый материал иллюстративным аудио- или видеоматериалом, давать возможность обучающимся самореализовываться, оставлять им пространство для творчества; привлекать к выполнению заданий в команде — так формируется командный дух, дети учатся коммуницировать в новой для них среде и находить общие пути решения поставленной задачи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
2. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2006. – 392 с.
3. Хусяинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования // Педагогика и просвещение. – 2014. – № 4. – С. 30–41.
4. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: монография. – СПб.: Астерион, 2004. – 188 с.
5. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения: монография. – М.: Союз, 2005. – 192 с.
6. Буковски С. Методические приемы и комплекс упражнений креативного обучения при подготовке к реферированию иноязычных текстов в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 45–58.

7. Воронина Д.К. К вопросу о междисциплинарной интеграции учебных дисциплин «Информатика» и «Английский язык» на основе анализа требований ФГОС // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 81–90.
8. Нуриев Н., Старыгина С.Д. Дидактическая инженерия как методика организации автоматизированной учебной деятельности // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 9–24.
9. Сорокоумова Е.А., Лобанова А.В. Исследование структуры интеллекта взрослых, обучающихся в условиях информационного пространства // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 185–197.
10. Корепанова Н.В., Шувалова Н.В. Современные подходы к повышению квалификации преподавателей высших учебных заведений // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 132–138.
11. Ag-Ahmad N. Open and Distance Learning (ODL): Preferences, Issues and Challenges amidst Covid-19 Pandemic. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*. 2020. Vol. 8. No. 2. <https://www.researchgate.net/publication/350790153> (accessed June 21, 2021).
12. Adnan M., Anwar K. Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2020. No. 2 (1). Pp. 2–8.
13. Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Glowatz M. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2020. No. 3(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7> (accessed June 22, 2021).
14. Mailizar Almanthari A., Maulina S., Bruce S. Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020. No. 16 (7). <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/8240> (accessed June 22, 2021).
15. Zhong R. The Coronavirus Exposes Education's Digital Divide. *The New York Times*. 2020. March 17. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/chinaschoolscoronavirus.html> [file:///C:/Users/Mathi/Desktop/Covid 19 Digital Divide/Digital Divide 6th May/The Coronavirus Exp.](file:///C:/Users/Mathi/Desktop/Covid%2019%20Digital%20Divide/Digital%20Divide%206th%20May/The%20Coronavirus%20Exp.) (accessed June 22, 2021).
16. Ben-Amram Miri, Davidovitch Nitza. The COVID-19 Period: A Crisis for on-Site Learning or an Opportunity for Optimal Distance Learning? *Examination of Student Attitudes Journal of Education and Learning*. 2021. Vol. 10. No. 3. Published by Canadian Center of Science and Education. Pp. 27–38.
17. Reimers F.M., Schleicher A. A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. 2021. March 15. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v1\\_002.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf) (accessed June 22, 2021).
18. Armakolas Stefanos. Teleconference Sessions in Distance Learning Courses: The Influence of Psychological Factors. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*. 2021, April–June. Vol. 11. No. 2. Pp. 1–15.
19. Misirli Ozge. Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4> (accessed June 30, 2021).
20. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*. 2020. No. 395 (10227). Pp. 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8) (accessed June 30, 2021).



21. Dong C., Cao S., Li H. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*. 2020. P. 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440> (accessed June 30, 2021).
22. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Education Review*. 2020. No. 27. Pp. 1–12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed June 30, 2021).
23. Parczewska T. Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education*. 2020. No. 3 (13). Pp. 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689> (accessed June 1, 2021).
24. Trzcińska-Król M. Students with special educational needs in distance learning during the COVID19 pandemic – parents' opinions. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*. 2020. No. 29 (1). Pp. 173–191. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.08> (accessed June 11, 2021).
25. Bozkurt A., Sharma R.C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. 2020. No. 15 (1). i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083> (accessed June 12, 2021).
26. Chang G.C., Satako Y. How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World Education*. 2020. <https://www.gecv.ac.in/uploads/ssip/UNESCO%20snap%20shot%20for%20maintaining%20education.pdf> (accessed June 12, 2021).
27. Kanellopoulos A., Koutsouba M., Giosos I. Audiovisual learning and videoconferencing in distance education. Open Education. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 2020. No. 16 (1). Pp. 44–63.
28. Armakolas S., Panagiotakopoulos C. Distance learning through videoconferencing: the effects of technological factors. Open Education. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 2020. No. 16 (1). Pp. 22–43.
29. UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. Retrieved October 15, 2020. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> (accessed June 12, 2021).
30. Максимюк Е.В. Когнитивно-семантическое моделирование образов счастья в дискурсе различных жанровых реализаций. – Омск: СибАДИ, 2010. – С. 5.
31. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 235–285.
32. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Язык сознания и структура мира. – М.: РАН, 2000. – С. 24–33.
33. Гаврилина М.В. Образы и структура языкового сознания // Языковое сознание. Устоявшееся и спорное: XIV международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 2003. – С. 55.
34. Залевская А.А. Национально-культурная специфика картины мира и разные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 39–54.
35. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
36. Леонтьев Д.А. Психология смысла: принципы, динамика и структура смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 512 с.
37. Пименова М.В. О типовых структурных элементах концептов внутреннего мира на примере концепта «душа» // Язык. Этнос, Картина мира. Сер.: Концептуальные исследования. – Кемерово: Графика, 2003. – С. 28–39.

38. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
39. Фрумкина Р.М. Лингвист как познающая личность // Язык и когнитивная деятельность. – М.: Наука, 1989. – С. 38–46.
40. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 444 с.
41. Залевская А.А. Национально-культурная специфика картины мира и разные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 39–54.
42. Доценко Т.И. О структурных связях ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание. Устоявшееся и спорное. – М.: РАН, 2003. – С. 83.

## REFERENCES

1. Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya [Theory and practice of distance learning]. pod red. Ye.S. Polat. Moscow: Akademiya Publ., 2004. 416 p.
2. Polat Ye.S. Pedagogicheskiye tekhnologii distantsionnogo obucheniya [Distance learning pedagogical technologies]. Moscow: Akademiya Publ., 2006. 392p.
3. Khusyainov T.M. Istoriya razvitiya i rasprostraneniya distantsionnogo obrazovaniya [History of the development and spread of distance education]. *Pedagogika i prosveshcheniye*. 2014. No. 4. Pp. 30–41.
4. Zaychenko T.P. Invariantnaya organizatsionno-didakticheskaya sistema distantsionnogo obucheniya [Invariant organizational-didactic system of distance learning]. St. Petersburg: Asterion Publ., 2004. 188 p.
5. Ivanchenko D.A. Sistemnyy analiz distantsionnogo obucheniya [System analysis of distance learning]. Moscow: Soyuz Publ., 2005. 192 p.
6. Bukovski S. Metodicheskiye priemy i kompleks uprazhneniy kreativnogo obucheniya pri podgotovke k referirovaniyu inoyazychnykh tekstov v neyazykovom vuze [Methodological techniques and a set of creative learning exercises in preparation for abstracting foreign language texts in a non-linguistic university]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. No. 1. Pp. 45–58.
7. Voronina D.K. K voprosu o metodologii integratsii nauchnykh distsiplin «Informatika» i «Angliyskiy yazyk» na osnove analiza trebovaniy FGOS [On the issue of interdisciplinary integration of educational disciplines «Informatics» and «English language» based on the analysis of the requirements of the Federal State Educational Standard]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 81–90.
8. Nuriyev N., Starygina S.D. Didakticheskaya inzheneriya kak metodika avtomatizirovannoy uchebnoy deyatel'nosti [Didactic engineering as a method of organizing automated educational activity]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. No. 2. Pp. 9–24.
9. Sorokoumova Ye.A., Lobanova A.V. Issledovaniye struktury intellekta vzroslykh, obuchayushchikhsya v usloviyakh informatsionnogo prostranstva [Study of the structure of the intellect of adults studying in the information space]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 185–197.
10. Korepanova N.V., Shuvalova N.V. Sovremennyye podkhody k povysheniyu kvalifikatsii prepodavateley vysshikh uchebnykh zavedeniy [Modern approaches to advanced training of teachers of higher educational institutions]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 132–138.
11. Ag-Ahmad N. Open and Distance Learning (ODL): Preferences, Issues and Challenges amidst Covid-19 Pandemic. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*. 2020. Vol. 8. No. 2. <https://www.researchgate.net/publication/350790153> (accessed June 21, 2021).

12. Adnan M., Anwar K. Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2020. No. 2 (1). Pp. 2–8.
13. Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Glowatz M. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2020. No. 3(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7> (accessed June 22, 2021).
14. Mailizar Almanthari A., Maulina S., Bruce S. Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020. No. 16 (7). <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/8240> (accessed June 22, 2021).
15. Zhong R. The Coronavirus Exposes Education's Digital Divide. *The New York Times*. 2020. March 17. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/chinaschoolscoronavirus.html> [https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/chinaschoolscoronavirus.html?file:///C:/Users/Mathi/Desktop/Covid 19 Digital Divide/Digital Divide 6th May/The Coronavirus Exp.](https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/chinaschoolscoronavirus.html?file:///C:/Users/Mathi/Desktop/Covid%20Digital%20Divide/Digital%20Divide%206th%20May/The%20Coronavirus%20Exp.) (accessed June 22, 2021).
16. Ben-Amram Miri, Davidovitch Nitza. The COVID-19 Period: A Crisis for on-Site Learning or an Opportunity for Optimal Distance Learning? *Examination of Student Attitudes Journal of Education and Learning*. 2021. Vol. 10. No. 3. Published by Canadian Center of Science and Education. Pp. 27–38.
17. Reimers F.M., Schleicher A. A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. 2021. March 15. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v1\\_002.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf) (accessed June 22, 2021).
18. Armakolas Stefanos. Teleconference Sessions in Distance Learning Courses: The Influence of Psychological Factors. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*. 2021, April–June. Vol. 11. No. 2. Pp. 1–15.
19. Misirli Ozge. Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4> (accessed June 30, 2021).
20. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*. 2020. No. 395 (10227). Pp. 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8) (accessed June 30, 2021).
21. Dong C., Cao S., Li H. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*. 2020. P. 118. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105440> (accessed June 30, 2021).
22. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Education Review*. 2020. No. 27. Pp. 1–12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed June 30, 2021).
23. Parczewska T. Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education*. 2020. No. 3 (13). Pp. 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689> (accessed June 1, 2021).
24. Trzcińska-Król M. Students with special educational needs in distance learning during the COVID19 pandemic – parents' opinions. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*. 2020. No. 29 (1). Pp. 173–191. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.08> (accessed June 11, 2021).
25. Bozkurt A., Sharma R.C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. 2020. No. 15 (1). i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083> (accessed June 12, 2021).

26. *Chang G.C., Satako Y.* How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World Education*. 2020. <https://www.gecv.ac.in/uploads/ssip/UNESCO%20snap%20shot%20for%20maintaining%20education.pdf> (accessed June 12, 2021).
27. *Kanellopoulos A., Koutsouba M., Giosos I.* Audiovisual learning and videoconferencing in distance education. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 2020. No. 16 (1). Pp. 44–63.
28. *Armakolas S., Panagiotakopoulos C.* Distance learning through videoconferencing: the effects of technological factors. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 2020. No. 16 (1). Pp. 22–43.
29. UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. Retrieved October 15, 2020. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> (accessed June 12, 2021).
30. *Maksimyuk Ye.V.* Kognitivno-semanticheskoye modelirovaniye obrazovatel'nogo schast'ya v diskurse razlichnykh zhanrovnykh realizatsiy [Cognitive-semantic modeling of images of happiness in the discourse of various genre realizations]. Omsk: SibADI, 2010. P. 5.
31. *Bakhtin M.M.* Voprosy literatury i estetiki [Literature and aesthetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ., 1975. Pp. 235–285.
32. *Tarasov Ye.F.* Aktual'nyye problemy analiza yazykovogo soznaniya [Actual problems of the analysis of linguistic consciousness]. *Yazyk soznaniya i struktura mira*. Moscow: RAN, 2000. Pp. 24–33.
33. *Gavrilina M.V.* Obrazy i struktura yazykovogo soznaniya [Images and structure of linguistic consciousness]. *Yazykovoye soznaniye. Ustoyavsheyesya i spornoye: XIV mezhdunarodnyy simpozium po psikholingvistike i teorii kommunikatsii*. Moscow, 2003. P. 55.
34. *Zalevskaya A.A.* Natsional'no-kul'turnaya spetsifika kartiny mira i raznyye podkhody k yeye issledovaniyu [National and cultural specifics of the picture of the world and different approaches to its study]. *Yazykovoye soznaniye i obraz mira*. Moscow, 2000. Pp. 39–54.
35. *Leont'yev A.N.* Psikhologiya obraza [The psychology of the image]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. Ser. 14. Psikhologiya. 1979. No. 2. Pp. 3–13.
36. *Leont'yev D.A.* Psikhologiya smysla: printsipy, dinamika i struktura smyslovoy real'nosti [Psychology of meaning: principles, dynamics and structure of meaningful reality]. Moscow: Smysl Publ., 1999. 512 p.
37. *Pimenova M.V.* O tipovykh strukturnykh elementakh kontseptov vnutrennego mira na primere kontsepta «dusha» [On typical structural elements of concepts of the inner world on the example of the concept of «soul»]. *Yazyk. Etnos, Kartina mira. Seriya: Kontseptual'nyye issledovaniya*. Kemerovo: Grafika Publ., 2003. Pp. 28–39.
38. *Luriya A.R.* Yazyk i soznaniye [Language and consciousness]. Moscow: Izd-vo Mosk. Un-ta, 1979. 320 p.
39. *Frumkina R.M.* Lingvist kak poznayushchaya lichnost' [Linguist as a cognizing person]. *Yazyk i kognitivnaya deyatel'nost'*. Moscow: Nauka Publ., 1989. Pp. 38–46.
40. *Leont'yev A.A.* Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii [Language and speech activity in general and pedagogical psychology]. Moscow; Voronezh: MODEK Publ., 2001. 444 p.
41. *Zalevskaya A.A.* Natsional'no-kul'turnaya spetsifika kartiny mira i raznyye podkhody k yeye issledovaniyu [National-cultural specificity of the picture of the world and different approaches to its study]. *Yazykovoye soznaniye i obraz mira*. Moscow, 2000. Pp. 39–54.

42. *Dotsenko T.I.* O strukturnykh svyazyakh assotsiativno-verbal'noy seti [On the structural connections of the associative-verbal network]. *Yazykovoye soznaniye. Ustoyavsheyeya i spornoye*. Moscow: RAN, 2003. P. 83.

---

*Информация об авторе*

**Елена Валентиновна Максимюк**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки». Сибирский государственный автодорожный университет, Омск, Российская Федерация.  
**E-mail:** Grechko\_EV@mail.ru

---

*Information about the author*

**Elena V. Maksimyuk**, Cand. Philol. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department, Siberian State Road University, Omsk, Russian Federation. **E-mail:** Grechko\_EV@mail.ru



## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОЕКТОВ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЮНОСТИ И МОЛОДОСТИ

© *Е.Ю. Рязанцева*

Тульский государственный университет, Тула, Российская Федерация

Поступила в редакцию 16.06.2021

В окончательном варианте 07.09.2021

■ Для цитирования: Рязанцева Е.Ю. Взаимосвязь личностных проектов и смысложизненных ориентаций в юности и молодости // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 171–180. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.12>

Проблема личностных проектов выдвигается на передний план научного исследования самим процессом обновления современного транзитивного общества и требует от молодых людей самостоятельности и ответственности за принимаемые решения и жизненные выборы. В связи с этим целью исследования, представленного в статье, является изучение различий в связях между показателями личностных проектов и смысложизненных ориентаций личности на этапах юности и молодости. Выборку составили 148 человек (64 юноши и 84 девушки в возрасте от 16 до 30 лет). В исследовании использовались: методика «Анализ личностных проектов», тест смысложизненных ориентаций. Статистический анализ осуществлялся в SPSS (версия 22) с использованием U-критерия Манна — Уитни (для метрических переменных). Выявление связей между метрическими показателями осуществлялось с использованием корреляционного анализа (коэффициент Спирмена). Обнаружена взаимосвязь между показателями личностных проектов (трудность, видимость, контроль, ответственность, ценности, адекватность времени, автономия) и смысложизненными ориентациями. Показано, что в возрасте 16–17 лет молодые люди ориентированы на поддержку извне. Для молодых людей в возрасте 18–25 лет значимым становится поиск своей идентичности, где важны как поддержка родных и близких, так и свой внутренний ресурс. В более старшем возрасте (26–30 лет) повышается степень самостоятельности личности в реализации своих проектов, снижается зависимость от социокультурных ресурсов, увеличивается количество связей между личностными проектами и показателями: цели в жизни, локус контроля — жизнь.

**Ключевые слова:** личностный проект, юность, молодость, смысложизненные ориентации, проектирование.

**Благодарности:** Автор выражает признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки», а также анонимным рецензентам данной статьи за проделанную работу.

## RELATIONSHIP OF PERSONAL PROJECTS AND MEANINGFUL ORIENTATIONS IN YOUTH AND ADOLESCENCE

© *E.Yu. Ryazantseva*

Tula State University, Tula, Russian Federation

Original article submitted 16.06.2021

Revision submitted 07.09.2021

■ For citation: Ryazantseva E.Yu. Relationship of personal projects and meaningful orientations in youth and adolescence. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):171-180. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.12>

The problem of personal projects is brought to the forefront of scientific research by the very process of renewing a modern transitive society, which requires young people to be independent and responsible for their decisions and life choices. In this connection, the purpose of the research presented in the paper is to study the differences in the connections between the indicators of personal projects and the life-meaning orientations of the individual at the stages of adolescence and youth. The sample consisted of 148 people (64 boys and 84 girls aged 16 to 30). In use were used: the methodology «Analysis of personal projects» (B.R. Little in the adaptation of E.Yu. Ryazantseva), as well as the test of life-meaning orientations. Statistical analysis was performed in SPSS (version 22) using the Mann — Whitney U test (for metric variables). The identification of links between metric indicators was carried out using correlation analysis (Spearman's coefficient). It was shown that a relationship was found between the indicators of personal projects (difficulty, visibility, control, responsibility, values, time adequacy, autonomy) and life-meaning orientations. At the age of 16–17, young people are oriented towards outside support. For young people aged 18–25, the search for their identity becomes significant, where both the support of relatives and friends and their inner resources are important. At an older age (26–30 years), the degree of individual independence in the implementation of their projects increases, the dependence on socio-cultural resources decreases, the number of connections between personal projects and indicators increases: goals in life, locus of control — life.

**Keywords:** personal project, adolescence, youth, life-meaning orientations, design.

## Введение

В современном мире происходит много изменений, которые связаны с неопределенностью в будущем. Перед молодыми людьми ставятся задачи на личностное самоопределение, требующие самостоятельности и ответственности за принимаемые решения. В связи с этим особую актуальность приобретают личностные проекты, ориентированные на достижение цели [1], позволяющие освоить навыки планирования ближней и дальнейших перспектив. Наивысшую важность проблема личностных проектов приобретает в контексте развития в период юности и молодости (16–30 лет), когда ярко выражена личностная самореализация в различных сферах жизнедеятельности, направленная на достижение значимых целей. По мнению современных авторов [2–4], в данном возрасте ситуация жизненной неопределенности заставляет молодых людей сталкиваться с трудностями (личностное и профессиональное самоопределение, достижение значимых целей, определенные условия обучения и воспитания), которые уводят их от ответственности и реализации намеченных планов. Социокультурный контекст развития в этот период представляет противоречие между выраженной направленностью на достижение лично значимых целей и отказом от реализации планов при возникновении трудностей. Опираясь на исследования авторов [1, 5–7], мы можем говорить о том, что важной характеристикой личностного проекта выступает его успешность, содержательно раскрываемая через достижение субъектом в нормативные сроки некоторого статуса или социальной позиции, социально желательной или необходимой с точки зрения соответствия одной из моделей жизненного пути.

## 1. Обзор литературы

Современные психологи рассматривают личностный проект как предиктор благосостояния и процветания [1, 8]. Проблема проектов и проектирования в психологической науке изучена в русле социально-экологического подхода, где личностный проект рассмотрен как единица в структуре личности [1, 5, 9]; в рамках интегративного подхода, где сознание фокусируется на жизненных целях, а их действенная реализация определяет субъективное благополучие человека [8, 10]; в рамках деятельностного подхода, где проекты являются неотъемлемой составляющей образования и развития [11–14].

Существенное отличие социально-экологического подхода от интегративного и деятельностного состоит в том, что он ориентирован на выделение особых конструкторов, объединяющих в себе биологические, культурные и экологические системы влияния человека [1, 5, 15, 16]. Акцент здесь сделан на внутренние конструктивные процессы, а также на контекстуальные силы, которые формируют курс действий человека.

Представители интегративного подхода [8, 10] считают, что личностный смысл проекта охватывает такие критерии, как значимость проекта, чувство удовлетворения и душевного подъема от деятельности, соответствие проекта личностным ценностям субъекта. Авторы говорят о нормативности многих жизненных задач, их связи с возрастными периодами или этапами социального развития человека.

Для деятельностного подхода [11–14] личностное проектирование представляет процесс, направленный на решение лично значимой проблемы в качестве продукта, который может быть применен в деятельности [17]. Личностное проектирование здесь рассматривается как форма внешней и внутренней активности человека, которая произвольно и осознанно формируется и контролируется, благодаря чему человек самостоятельно и ответственно готов совершать деятельность, что характеризует его как способного к саморазвитию и саморегуляции.

Наиболее полное понимание *личностных проектов* сформировано Б.Р. Литлом [1]: личностные проекты он представил как планируемые цели, помогающие достичь определенного уровня успеха и развития в соответствии с желаемым и возможным, подчеркнув компетентность и аутентичность личности.

Несмотря на различия в подходах к изучению проектов и проектной деятельности, очевидно единство в изучении поведения человека как ориентированного на достижение цели.

Целью представленного ниже эмпирического исследования являлось изучение взаимосвязи показателей личностных проектов со смысложизненными ориентациями.

## 2. Материалы и методы

*Гипотезой* эмпирического исследования было предположение о том, что могут существовать взаимосвязи между личностными проектами и процессом осмысления жизни в юности и молодости.

В исследовании приняли участие 148 человек (57 юношей и 91 девушка в возрасте от 16 до 30 лет). Выборка была ранжирована по критерию возраста

на три группы: юность (16–17 лет — 46 чел.) и молодость (18–25 лет — 58 чел. и 26–30 лет — 44 чел.). Территориально участники проживали в России (г. Тула, Тульская область). Общая характеристика выборки и результаты ее ранжирования по признакам: пол, семейное положение, уровень образования представлены в табл. 1. Была использована методика Б.Р. Литтла «Анализ личностных проектов» в авторской адаптации [18]. Респондентам предлагали написать 10 тем проектов, над которыми они планируют работать в ближайшее время. Каждый из проектов нужно оценить по шкале от 0 до 10 по нескольким измерениям: *важность, трудность, видимость, контроль, ответственность, адекватность времени, вероятность успеха, самоидентификация, взгляд других, ценность, вовлеченность, компетенция, автономия*. Каждый из проектов предлагалось соотнести с эмоциями (грусть, страх, любовь, гнев, счастье, надежда, напряжение, подавленность). Перечислить свои проекты слева (сверху вниз), а также вверху в том же порядке. Затем для каждого проекта отдельно, начиная с проекта 1 слева, решить, будет ли проект иметь (или имеет) положительное (+) или отрицательное (–), или индифферентное влияние (0) на остальные проекты (сверху). Затем из 10 проектов выбрать один, который, на взгляд респондента, является самым значимым для него, и описать его как можно более подробно. Помимо авторской модификации методики Б.Р. Литтла оценки личностных проектов был использован тест смысложизненных ориентаций [19].

Таблица 1

Общая характеристика выборки исследования

Возрастная группа, лет	Количество участников, чел.	Ранжирование по полу, юноши/девушки	Ранжирование по семейному положению, не состоят в браке / состоят в браке	Ранжирование по уровню образования, чел.
16–17	46 (N = 46)	20 (N = 20) / 26 (N = 26)	46 (N = 46) / 0	46 (N = 46) учащиеся средней школы
18–19	20 (N = 20)	9 (N = 9) / 11 (N = 11)	20 (N = 20) / 0	20 (N = 20) получают высшее образование
20–21	18 (N = 18)	6 (N = 6) / 12 (N = 12)	18 (N = 18) / 0	18 (N = 18) получают высшее образование
22–23	10 (N = 10)	3 (N = 3) / 7 (N = 7)	8 (N = 8) / 2 (N = 2)	10 (N = 10) получают высшее образование
24–25	10 (N = 10)	5 (N = 5) / 5 (N = 5)	6 (N = 6) / 4 (N = 4)	3 (N = 3) получают высшее образование, 7 (N = 7) трудоустроены в различных сферах деятельности
26–27	15 (N = 15)	5 (N = 5) / 10 (N = 10)	0 / 15 (N = 15)	15 (N = 15) трудоустроены в различных сферах деятельности
28–29	14 (N = 14)	5 (N = 5) / 9 (N = 9)	7 (N = 7) / 7 (N = 7)	14 (N = 14) трудоустроены в различных сферах деятельности, из них 2 (N = 2) получают второе высшее образование
30	15 (N = 15)	4 (N = 4) / 11 (N = 11)	2 (N = 2) / 13 (N = 13)	15 (N = 15) трудоустроены в различных сферах деятельности, из них 4 (N = 4) получают второе высшее образование

Статистический анализ осуществлялся в SPSS (версия 22) с использованием U-критерия Манна — Уитни (для метрических переменных). При значении статистики  $p \leq 0,05$  отмечалось различие между выборками. Выявление связей между показателями личностных проектов и смысложизненными ориентациями осуществлялась с использованием корреляционного анализа (с использованием рангового коэффициента Спирмена).

### 3. Результаты исследования

*Сравнительный анализ* показателей шкал стандартных методик, проведенный с помощью U-критерия Манна — Уитни, показал значимые различия в смысложизненных ориентациях при попарном сравнении (при  $p \leq 0,05$ ). В табл. 2 представлены шкалы, демонстрирующие значимые различия в возрастных группах (16–17, 18–25, 26–30 лет). По другим шкалам не выявлено различий.

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей свойств личности ( $p^*$ , U-критерий Манна — Уитни) в возрастных группах

Шкалы	$p$ -уровень
<i>В группе 16–17 лет и 18–25 лет</i>	
Цели в жизни	0,05*
Локус контроля — Я	0,05*
<i>В группе 18–25 лет и 26–30 лет</i>	
Цели в жизни	0,05*

\* Уровень значимости.

Сравнительный анализ позволяет говорить, что в группе 16–17 лет молодые люди не верят в свои силы, меньше проявляют чувство ответственности, уклоняясь от реальности. В 18–25 лет планы молодых людей не имеют реальной опоры, но при этом они имеют представление о себе как о сильной, самостоятельной личности, готовой к переменам. Обладают достаточной свободой выбора, чтобы реализовать задуманное. Сравнивая группы 18–25 и 26–30 лет, можно отметить, что с возрастом (26–30 лет) молодые люди становятся более целеустремленными, проявляющими интерес к различным сторонам жизни, хорошо адаптированными и реалистично воспринимающими жизнь.

*Корреляционный анализ* показателей личностных проектов и теста СЖО выявил корреляционные связи. В табл. 3 представлены шкалы, имеющие значимые корреляции. По другим шкалам не выявлено значимых различий.

Данные, представленные в табл. 3, демонстрируют наличие значимых связей в возрастных группах между показателями личностных проектов (трудность, видимость, контроль, ответственность, ценности, адекватность времени, автономия) и шкалами методики СЖО (локус контроля — Я, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля — жизнь). Актуализация показателей личностных проектов «ответственность» и «автономия», сопряженных с осмысленностью жизни в более старшем возрасте (26–30 лет), является значимой в реализации личностных проектов. В связи с этим можно отметить различие



в системе связей между возрастными группами. Наибольшее количество связей со шкалами СЖО во взрослой выборке (26–30 лет) обнаруживает показатель «автономия». В возрасте 18–25 лет прослеживается связь показателя личностных проектов «ответственность» с осмысленностью пройденного пути. В юности (16–17 лет) ярко выражена отрицательная связь показателей «видимость» и «трудность» со шкалами, указывающими на то, что человек готов построить свою жизнь в соответствии с намеченными планами.

Таблица 3

Коэффициенты корреляций показателей личностных проектов и смысловых ориентаций в возрастных группах

Шкалы СЖО	Показатели личностных проектов						
	Трудность	Видимость	Контроль	Ответственность	Ценности	Адекватность времени	Автономия
<i>В группе 16–17 лет</i>							
Локус контроля — Я	-0,373**	-0,296*	-0,070	-0,078	0,267	0,122	0,188
<i>В группе 18–25 лет</i>							
Процесс жизни	0,149	0,339**	0,102	0,105	0,080	0,087	0,226
Результативность жизни	0,104	0,089	0,034	0,252*	0,094	0,258*	0,058
Локус контроля — Я	0,190	0,098	0,339**	0,064	0,086	0,091	0,120
<i>В группе 26–30 лет</i>							
Цели в жизни	0,116	0,274	0,086	0,380**	0,101	0,283	0,381**
Процесс жизни	0,078	0,137	-0,066	0,056	0,065	0,182	0,384**
Результативность жизни	0,060	0,138	0,010	0,299*	0,121	0,174	0,380**
Локус контроля — Я	0,010	0,180	0,025	0,140	0,046	0,159	0,382**
Локус контроля — жизнь	0,158	0,252	0,199	0,141	0,293*	0,155	0,381**

\* Корреляция значима при  $p < 0,05$ .

\*\* Корреляция значима при  $p < 0,01$ .

## Обсуждение и заключение

Полученные нами результаты согласуются с теорией, базирующейся на системе принципов, согласно которым работа над проектом в молодости позволяет выстраивать свою жизнь и деятельность в соответствии с актуализацией потенциальных возможностей и стратегий поведения.

Обнаружено, что в возрасте 16–17 лет молодые люди ориентированы на достижение целей, но с поддержкой социальных институтов, так как их проекты вызывают затруднения в реализации. В 18–25 лет молодые люди удовлетворены процессом реализации проектов, считают его интересным и эмоционально

насыщенным. Они также ищут поддержку со стороны социальных институтов, но при этом появляется ответственность, контроль и адекватно рассчитанное время. С возрастом (26–30 лет) увеличивается количество связей показателей личностных проектов и смысложизненных ориентаций. Осмысленный прошлый опыт делает личностные проекты более ответственными в реализации. Молодые люди стараются планировать проекты, которые, на их взгляд, смогут принести им ценность в будущем. Мы полагаем, что это долгосрочные проекты, на которые потребуется немало сил. Но несмотря на это молодые люди предпочитают самостоятельно включаться в процесс реализации, не привлекая родных и близких.

Интерпретируя полученные данные, мы можем акцентировать внимание на том, что с возрастом личностные проекты молодых людей становятся все более осознанными и включают все большую долю ответственности, что позволяет предположить, что у молодых людей происходит обобщение жизненного опыта, формирование знаний, полученных на жизненном пути, и получение новых, которые и дают толчок в достижении целей и реализации личностных проектов.

Выявленные закономерности нашего исследования согласуются с показателями современных авторов [2, 4, 20, 22], в которых юность и молодость описываются как период протяженности взросления, когда молодые люди пытаются обрести себя в современном мире, желая облегчить свою жизнь благодаря поддержке извне (родители, родные, близкие, друзья). Удлиненный период инфантилизации отмечается нежеланием молодых людей брать на себя ответственность и самостоятельно строить свою жизнь. Возможно предположить, что ответственность может быть достигнута в рамках реализации личностных проектов, что заставляет молодых людей вырабатывать стратегию достижения задуманного, проходя жизненный путь и набираясь опыта, требуя поддержки со стороны социальных институтов, а также приобретая свой аутентичный.

Данные, описывающие период, когда юность вступает во взаимодействие с обязанностями взрослой жизни в контексте самоопределения, описанные в работах авторов [7, 22, 23], подтверждают данные, полученные в нашем исследовании.

Таким образом, согласно результатам исследования реализация личностных проектов может быть обнаружена в системе связей показателей личностных проектов и смысложизненных ориентаций. Возрастное укрепление связей показателей личностных проектов и смысложизненных ориентаций обусловлено актуальными задачами развития в юности и молодости, когда повышается степень ответственности в реализации своих проектов и снижается зависимость от социокультурных институтов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Little B.R., Salmela-Aro K., Phillips S.D. Personal Project Pursuit: Goals, Action, and Human Flourishing. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2007. 462 p.
2. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – № 4. – С. 7–24.
3. Изотова Е.И., Голубева Н.А., Гребенникова О.В. Феномен межпоколенной трансмиссии в социокультурном и информационном пространствах современности // Мир психологии. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2017. – № 1. – С. 51–63 [Электронный ресурс]. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29671988\\_21201608.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29671988_21201608.pdf) (дата обращения: 22.05.2021).

4. *Arnett J.J.* Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties (2nd edition). Oxford, NY: Oxford University Press, 2015. 416 p.
5. *Salmela-Aro K., Aunola K., Nurmi J.-E.* Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*. 2007. No. 22(6). Pp. 690–715. [https://www.researchgate.net/publication/232589494\\_Personal\\_Goals\\_During\\_Emerging\\_Adulthood\\_A\\_10-Year\\_Follow\\_Up](https://www.researchgate.net/publication/232589494_Personal_Goals_During_Emerging_Adulthood_A_10-Year_Follow_Up) (accessed June 15, 2021).
6. *D'Angelo O.* El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensiyón del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana De Psicología*. 2002. Vol. 19 (2). Pp. 106–114. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822040658/angelo2.pdf> (accessed June 16, 2021).
7. *García-Yepes Karen.* Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Uraba, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*. 2017. Vol. 43. No. 3. Pp. 153–173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009> (accessed June 19, 2021).
8. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ.; Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.
9. *Omodei M., Wearing A.* Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. No. 59 (4). Pp. 762–769. <https://psycnet.apa.org/record/1991-04454-001> (accessed June 21, 2021).
10. *Sheldon K.M., Kasser T.* Coherence and congruence: Two aspects of personality intergration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. No. 68 (3). Pp. 531–543. <https://psycnet.apa.org/record/1995-25106-001> (accessed July 21, 2021).
11. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: становление субъективности в образовательных процессах: Учеб. пособие. – М.: ПСТГУ, 2013. – 432 с.
12. *Клементьева М.В.* Проектная деятельность как ресурс личностного развития студентов // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 7 (июль). – ART 2634 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2634.htm> (дата обращения: 22.05.2021).
13. *Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – Брянск, 2000. – 385 с.
14. *Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А.* Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 13–20.
15. *Nurmi J.-E.* Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley, 2004. Pp. 85–124. <https://psycnet.apa.org/record/2004-12826-004> (accessed June 21, 2021).
16. *Riediger M., Freund A.M., Baltes P.B.* Managing life through personal goals: Intergoal facilitation and intensity of goal pursuit in younger and older adulthood. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 2005. 60B. Pp. 84–91. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15746022/> (accessed June 22, 2021).
17. *Клементьева М.В.* Личностное проектирование в образовании: структурно-функциональная модель // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. – С. 35–40 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38256679> (дата обращения: 13.05.2021).
18. *Рязанцева Е.Ю.* Психометрические характеристики методики оценки личностных проектов // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. – 2019. – № 12 (декабрь). – ART 2803 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2019/2803.htm> (дата обращения: 14.05.2021).
19. *Леонтьев Д.А.* Тест смысловых ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
20. *Лишаев С.А.* От детства к зрелости (феномен пролонгации молодости и современность) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Философия. Филология. – 2016. – № 2 (20). – С. 110–132 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-detstva-k-zrelosti-fenomen-prolongatsii-molodosti-i-sovremennost> (дата обращения: 16.05.2021).

21. Микляева А.В. Зрелость и инфантилизм личности в социальных представлениях различных поколений // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 473–477 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zrelost-i-infantilizm-lichnosti-v-sotsialnyh-predstavleniyah-razlichnyh-pokoleniy> (дата обращения: 16.05.2021).
22. Клементьева М.В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 64–74 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306> (дата обращения: 17.05.2021).
23. Domínguez L. Proyectos profesionales en jóvenes realizadores. Integración Académica en Psicología. 2015. Vol. 3. No. 9. Pp. 57–66. <https://integracion-academica.org/attachments/article/109/06%20Proyectos%20profesionales%20-%20LDominguez%20SReyes.pdf> (accessed June 22, 2021).

## REFERENCES

1. Little B.R., Salmela-Aro K., Phillips S.D. Personal Project Pursuit: Goals, Action, and Human Flourishing. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2007. 462 p.
2. Tolstyh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern growing up]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija*. 2015. Vol. 23. No. 4. Pp. 7–24.
3. Izotova E.I., Golubeva N.A., Grebennikova O.V. Fenomen mezhpokolenoj transmissii v sociokul'turnom i informacionnom prostranstvah sovremenosti [The phenomenon of intergenerational transmission in the sociocultural and informational spaces of our time]. *Mir psihologii*. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2017. No. 1. Pp. 51–63. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29671988\\_21201608.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29671988_21201608.pdf) (accessed May 22, 2021).
4. Arnett J.J. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties (2nd edition). Oxford, NY: Oxford University Press, 2015. 416 p.
5. Salmela-Aro K., Aunola K., Nurmi J.-E. Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*. 2007. No. 22(6). Pp. 690–715. [https://www.researchgate.net/publication/232589494\\_Personal\\_Goals\\_During\\_Emerging\\_Adulthood\\_A\\_10-Year\\_Follow\\_Up](https://www.researchgate.net/publication/232589494_Personal_Goals_During_Emerging_Adulthood_A_10-Year_Follow_Up) (accessed June 15, 2021).
6. D'Angelo O. El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensiyn del proyecto de vida en el bmbito profesional. *Revista Cubana De Psicologna*. 2002. Vol. 19 (2). Pp. 106–114. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822040658/angelo2.pdf> (accessed June 16, 2021).
7. García-Yepes Karen. Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Uraba, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*. 2017. Vol. 43. No. 3. Pp. 153–173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009> (accessed June 19, 2021).
8. Emmons R. Psihologija vysshih ustremlenij: motivacija i duhovnost' lichnosti [Psychology of higher aspirations: motivation and spirituality of the individual]. Per. s angl.; Pod red. D.A. Leont'eva. Moscow: Smysl Publ., 2004. 416 p.
9. Omodei M., Wearing A. Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. No. 59 (4). Pp. 762–769. <https://psycnet.apa.org/record/1991-04454-001> (accessed June 21, 2021).
10. Sheldon K.M., Kasser T. Coherence and congruence: Two aspects of personality intergration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. No. 68 (3). Pp. 531–543. <https://psycnet.apa.org/record/1995-25106-001> (accessed July 21, 2021).
11. Isayev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologija obrazovanija cheloveka: stanovlenie subektivnosti v obrazovatel'nyh processah [Psychology of Human Education: Formation of Subjectivity in Educational Processes]. Moscow: PSTGU, 2013. 432 p.
12. Klement'eva M.V. Proektnaja dejatel'nost' kak resurs lichnostnogo razvitija studentov [Project activities as a resource for personal development of students]. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn*:

- elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2018. No. 7 (ijul'). ART 2634. <http://www.emissia.org/offline/2018/2634.htm> (accessed May 22, 2021).
13. *Matjash N.V.* Psihologija proektnoj dejatel'nosti shkol'nikov: dis. ... dokt. ps. nauk [Psychology of project activity of schoolchildren: thesis of doct. of ps. sci.]: 19.00.07. Brjansk, 2000. 385 p.
  14. *Slobodchikov V.I., Ignat'eva G.A.* Postdiplomnoe obrazovanie pedagogov: antropologicheskaja proekcija [Postgraduate education of teachers: an anthropological projection]. *Chelovek i obrazovanie*. 2014. No. 3 (40). Pp. 13–20.
  15. *Nurmi J.-E.* Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley, 2004. Pp. 85–124. <https://psycnet.apa.org/record/2004-12826-004> (accessed June 21, 2021).
  16. *Riediger M., Freund A.M., Baltes P.B.* Managing life through personal goals: Intergoal facilitation and intensity of goal pursuit in younger and older adulthood. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 2005. 60B. Pp. 84–91. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15746022/> (accessed May 13, 2021).
  17. *Klement'eva M.V.* Lichnostnoe proektirovanie v obrazovanii: strukturno-funkcional'naja model' [Personal design in education: structural and functional model]. *Proektirovanie i jekspertiza v sovremennom obrazovanii: metodologija, metody, praktiki*. Kaluga: KGU im. K.Je. Ciolkovskogo, 2019. Pp. 35–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38256679> (accessed June 22, 2021).
  18. *Rjazanceva E.Ju.* Psihometricheskie karakteristiki metodiki ocenki lichnostnyh proektov [Psychometric characteristics of the methodology for evaluating personal projects]. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2019. No. 12 (dekabr'). ART 2803. <http://www.emissia.org/offline/2019/2803.htm> (accessed May 14, 2021).
  19. *Leont'ev D.A.* Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO) [Life-Sense Orientation Test (LSS)]. Moscow: Smysl Publ., 2000. 18 p.
  20. *Lishaev S.A.* Ot detstva k zrelosti (fenomen prolongacii molodosti i sovremennost') [From childhood to maturity (the phenomenon of prolongation of youth and modernity)]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Ser. Filosofija. Filologija*. 2016. No. 2 (20). Pp. 110–132. <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-detstva-k-zrelosti-fenomen-prolongatsii-molodosti-i-sovremennost> (accessed May 16, 2021).
  21. *Mikljaeva A.V.* Zrelost' i infantilizm lichnosti v social'nyh predstavlenijah razlichnyh pokolenij [Personality maturity and infantilism in social representations of different generations]. *Azimuth nauchnyh issledovanij. Pedagogika i psihologija*. 2016. Vol. 5. No. 4 (17). Pp. 473–477. <https://cyberleninka.ru/article/n/zrelost-i-infantilizm-lichnosti-v-sotsialnyh-predstavlenijah-razlichnyh-pokolenij> (accessed May 16, 2021).
  22. *Klement'eva M.V.* «Podlinnoe Ja» kak prediktor formirujushhejsja vzroslosti studentov [«Real I» as a predictor of the emerging adulthood of students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2020. Vol. 25. No. 3. Pp. 64–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306> (accessed May 17, 2021).
  23. *Domínguez L.* Proyectos profesionales en jóvenes realizadores. Integración Académica en Psicología. 2015. Vol. 3. No. 9. Pp. 57–66. <https://integracion-academica.org/attachments/article/109/06%20Proyectos%20profesionales%20-%20LDominguez%20SReyes.pdf> (accessed June 22, 2021).

---

*Информация об авторе*

**Евгения Юрьевна Рязанцева**, аспирант кафедры «Психология»; ассистент кафедры «Психология». Тульский государственный университет, Тула, Российская Федерация. **E-mail:** [evgenia2054@yandex.ru](mailto:evgenia2054@yandex.ru)

---

*Information about the author*

**Evgeniya Yu. Ryazantseva**, Postgraduate student of the Department of Psychology; Assistant of the Department of Psychology. Tula State University, Tula, Russian Federation. **E-mail:** [evgenia2054@yandex.ru](mailto:evgenia2054@yandex.ru)



## ФЕНОМЕН ЛЕНИ КАК РИСКОВАННЫЙ ФАКТОР УВЛЕЧЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГАДЖЕТАМИ

© Р.И. Суннатова

Психологический институт Российской академии образования, Москва,  
Российская Федерация

Поступила в редакцию 15.06.2021

В окончательном варианте 04.09.2021

■ Для цитирования: Суннатова Р.И. Феномен лени как рискованный фактор увлеченности старшеклассников гаджетами // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 181–191. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.13>

В исследовании, представленном в статье, используется термин «увлеченность компьютерными играми и просмотром социальных сетей» как предиктор компьютерной зависимости, которую неправомерно определять как зависимость, но блокирующее влияние которой на учебную активность и продуктивность жизнедеятельности школьников можно констатировать. Исследование осуществлялось в соответствии с экпсихологической моделью становления субъектности — от субъекта восприятия до субъекта продуктивного развития. Целью было изучение возможных связей увлеченности компьютерными играми и социальными сетями с таким состоянием личности, которое в обыденном сознании определяется как лень школьников. В соответствии с пониманием становления субъектности (субъекта продуктивного развития) в экпсихологической модели ключевым условием выступает активность человека. Мы предположили, что отсутствие активности или пассивность школьников 8–11-х классов, возможно, будет условием для возникновения излишней увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей. Были использованы две авторские методики: «Личностные особенности как предикторы ненормативного поведения» и «Лень или нежелание учиться», создание которой связано с необходимостью изучения внутриличностных причин пассивности или отсутствия активности в учебной деятельности или феномена «учебной лени» у обучающихся. Подтверждением гипотез служит то, что получены коэффициенты корреляции Спирмена, показывающие статистически значимые связи увлеченности компьютером и соцсетями со всеми выделенными причинами лени, а именно: снижением учебной мотивации; неуверенностью в себе; установкой, что «не от меня все зависит, потому и нечего стараться»; неважным самочувствием; несформированностью осознанной саморегуляции; неудовлетворенностью отношением учителей. Коэффициенты Спирмена — от 0,326 до 0,421 при  $p < 0,001$ . В целом полученные результаты подтверждают теоретическую обоснованность разрабатываемых методик и показывают правомерность их использования для психолого-педагогического сопровождения развития и становления субъектности старшеклассников.

**Ключевые слова:** увлеченность гаджетами и социальными сетями, старшеклассники, риски, активность, феномен лени.

**Благодарности:** статья подготовлена в рамках проекта № 19-29-14067 мк «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экпсихологии к психодидактике».

UDC 159.9.07

## THE PHENOMENON OF LAZINESS AS A RISK FACTOR OF HIGH SCHOOL STUDENTS' FASCINATION WITH GADGETS

© R.I. Sunnatova

Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Original article submitted 15.06.2021

Revision submitted 04.09.2021

■ For citation: Sunnatova R.I. The phenomenon of laziness as a risk factor of high school students' fascination with gadgets. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(3):181-191. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.13>

In the study presented in the paper, the term passion for computer games and viewing social networks is used as a predictor of computer addiction and, which is not legally defined as addiction, but its blocking effect on the educational activity and productivity of schoolchildren can be stated. The study was carried out in accordance with the ecopsychological model of the formation of subjectivity from the subject of perception to the subject of productive development. The aim was to study the possible links between the passion for computer games and social networks, and such a state of personality, which in everyday consciousness is defined as laziness of schoolchildren. In accordance with the understanding of the formation of subjectivity (the subject of productive development) in the ecopsychological model, the key condition is human activity. We suggested that the lack of activity or passivity of students in grades 8-11 may be a condition for the emergence of excessive enthusiasm for computer games and viewing social networks. Two author's methods were used: «Personal characteristics as predictors of abnormal behavior» and «Laziness or unwillingness to learn», the creation of which is associated with the need to study the intrapersonal causes of passivity or lack of activity in educational activities or the phenomenon of «learning laziness» in students. The hypotheses are confirmed by the fact that Spearman's correlation coefficients were obtained, showing statistically significant links between computer and social media involvement with all the identified causes of laziness, namely: reduced learning motivation, lack of self-confidence, attitudes that «everything does not depend on me, so there is nothing to try», poor health, lack of conscious self-regulation, dissatisfaction with the attitude of teachers. Spearman coefficients from .326 to .421 at  $p < 0.001$ . In general, the results obtained confirm the theoretical validity of the developed methods and show the validity of their use for psychological and pedagogical support for the development and formation of subjectivity of high school students.

**Keywords:** passion for gadgets and social networks, high school students, risks, activity, the phenomenon of laziness.

**Acknowledgements:** the paper was prepared within the framework of the project No. 19-29-14067 of the MC «Communicative interactions and subjectivity of students in the conditions of digitalization of education: from ecopsychology to psychodidactics».

### Введение

Использование современных компьютерных технологий практически во всех сферах деятельности человека — уже свершившийся факт. Вместе с несомненным положительным значением компьютеризации и цифровизации образования следует выявить возможные зоны рисков для личностного развития обучающихся, в частности возникновение увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей. Зависимость от Интернета — одна из

актуальных проблем современности, и исследований, посвященных изучению различных ее аспектов, множество как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Научным сообществом предложено несколько терминов для обозначения нарушений, связанных с неконтролируемо частым использованием Интернета: «Интернет-зависимость, чрезмерное использование Интернета, проблемное использование Интернета» [1, с. 62]. В исследовании, представленном в статье, мы используем термин «увлеченность гаджетами» как предиктор зависимости, поскольку с 2018 г. в международной классификации болезней МКБ-10 интернет-зависимость была выделена как самостоятельное заболевание. Нами рассматривается та степень увлеченности гаджетами и социальными сетями, которую неправомерно определять как зависимость, но блокирующее влияние которой на учебную активность и продуктивность жизнедеятельности школьников можно констатировать.

Исследование возможных рисков увлеченности гаджетами и социальными сетями школьников 8–11-х классов осуществлялось в соответствии с экопсихологической моделью становления субъектности от субъекта восприятия до субъекта продуктивного развития В.И. Панова [2]. Целью представленного исследования было изучение связей увлеченности гаджетами и социальными сетями с таким состоянием личности, которое в обыденном сознании определяется как лень, или ленивость школьников. В соответствии с пониманием процесса становления субъектности (субъекта продуктивного развития) в экопсихологической модели ключевым условием выступает активность человека [2]. Мы предположили, что отсутствие активности или пассивность школьника в таком случае, возможно, будет условием для возникновения излишней увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей.

## 1. Обзор литературы

В зависимости от подходов (деятельностного, системного, личностного, акмеологического, антропологического, субъектно-генетического и др.) авторы рассматривают субъектность с разных позиций, предлагают различную структуру субъектности, наполняя ее разным содержанием. Общим в этих различающихся позициях является то, что субъектность представляется в виде свойства или характеристики личности, в основе которой лежит отношение человека к себе как к деятелю, источнику продуктивной активности, отражающее понимание своей способности производить значимые преобразования в мире, в других людях, в самом себе.

В поиске движущих сил онтогенетического развития В.Э. Чудновский [3] исследовал источники внутренней активности субъекта и ввел понятие «ядро субъективной активности», которое формируется в процессе взаимодействия «внешнего» и «внутреннего»: «... Человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Они — результат их взаимодействия, деятельности индивида как единого саморегулирующего целого» [3]. В качестве этого целого выступает субъективная реальность, обладающая относительной самостоятельностью. Она формируется под влиянием объективных условий, но позднее сама начинает влиять на них и создавать себе «малую среду развития», которая свидетельствует об «активности субъективного начала».

В работах В.В. Знакова [4], Е.А. Сергиенко [5], направленных на исследование психологии субъекта, не просто констатируется его активный характер, но и обращается внимание на «самосозидательную, самопорождающую, самотрансформирующую природу человеческой субъектности» [4]. «Личность задает направление психического развития, а субъект — его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Субъектность человека формируется и проявляется в процессе осуществления трех функций: когнитивной, регулятивной и коммуникативной» [5].

Раскрывая суть экопсихологического подхода к изучению становления субъектности, В.И. Панов отмечает, что «процесс обретения психической активности не исчерпывается обретением ею действительного существования в форме психической реальности действия, то есть стадиями становления субъектности. Следующая стадия должна заключаться в том, чтобы освоенное действие превратилось из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, когда это действие становится субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, а в предельном варианте — творческого самовыражения индивида» [2, с. 116].

Эмпирическая реализация данной модели в исследованиях И.В. Плаксиной [6], М.В. Селезневой [7], А.В. Капцова [8], V.I. Panov, A.V. Kaprtsov, E.I. Kolesnikova [9] позволила выявить различные особенности субъектности, характерные для разных стадий ее становления. А.В. Капцовым, Е.И. Колесниковой, М.В. Селезневой был продемонстрирован универсальный (топологический) характер этой модели становления субъектности на разных контингентах обучающихся применительно к ситуациям освоения действия-образца во взаимодействиях с преподавателем [7–9].

Однако при этом осталась не вполне изученной роль личностного ресурса как внутреннего условия развития субъектности обучающихся. Наше исследование нацелено на выявление и изучение особенностей феномена лени у обучающихся как блока активности школьников, способствующего становлению предикторов такого ненормативного поведения, как интернет-зависимость.

## 2. Материалы и методы

Эмпирическая часть исследования проводилась в обычной общеобразовательной московской школе. В нем приняли участие обучающиеся 8–11-х классов, всего 296 школьников. Были использованы две авторские методики.

Методика, рабочее название которой «Личностные особенности как предикторы ненормативного поведения», включает шкалу «Увлеченность компьютерными играми и просмотром социальных сетей». Для определения степени увлеченности компьютерными играми и социальными сетями нами были выделены четыре фактора, которые и легли в основу шкалы.

*Эмоциональный аспект.* Высокий уровень эмоциональной привлекательности компьютерных игр, общения в соцсетях и просмотров видео для респондента выступает в определенной мере средством разрядки психоэмоционального напряжения, которое приводит к ощущению эмоционального подъема, что является притягательным, привязывающим пользователя к гаджетам или компьютеру.

*Поведенческий аспект* позволяет выявить наличие в поведении подростка подчиненности социальным сетям, а не необходимости выполнения учебных заданий, а также семейных обязанностей.

*Физиологический аспект* — наличие физиологических симптомов (напряжение в глазах или в спине, онемение в руках и т. п.), свидетельствующих о том, что необходимо серьезное внимание со стороны близких взрослых к излишней увлеченности обучающегося гаджетами.

*Личностный аспект* — выявление возможности компенсации социальной неадаптированности и трудностей реализации удовлетворения потребностей подростка и его желаний; иными словами, своеобразного ухода от трудностей реальной жизни в более яркую и интересную виртуальную реальность, где удастся самореализоваться и обрести необходимую для подростков успешность; выявление его желания нравиться самому себе, что приводит к тому, что взаимодействие с компьютером становится ведущей потребностью в жизни подростка.

Результаты описательной статистики по обсуждаемой шкале в целом: асимметрия — 0,099 при ошибке 0,122; эксцесс — 0,382 при ошибке 0,243; коэффициент альфа Кронбаха — 0,796. Более подробно информация по обоснованию опросника и апробации представлена в статье [10].

На следующем этапе апробации опросника будет добавлена еще одна шкала, нацеленная на выявление «трудностей подростка в межличностном взаимодействии со сверстниками». Как правило, неудовлетворенность отношениями в этом возрасте может выступать достаточно серьезным внутренним условием для возможных нарушений в успешности социализации, например уход в себя или/и неприятие себя. На важность этого аспекта указывает не только признание подростков, но и многие данные психологических исследований [11, 13, 18, 20].

Конструирование второй методики связано с необходимостью изучения внутриличностных причин пассивности, отсутствия активности в учебной деятельности или феномена «учебной лени» у обучающихся, что позволит не только понять, в чем специфика лени, проявляемой, как правило, в бездействии, но и вскрыть ее психологическую сущность как эмоционально-действенное состояние личности, определяющее характер поведения и, соответственно, особенности становления субъектности. Также основанием необходимости создания этой методики являются регулярные обращения учителей и родителей к психологам школ с «жалобами» на лень обучающихся. Они признают буквально: «не представляю, что делать с этой ленью, но зато играть в компьютерные игры и часами проводить время в телефоне — не лень!». Скорее всего, такое эмоционально-действенное состояние школьников тоже можно рассматривать как вариант/тип субъектности, который, однако, не способствует развитию личности.

На основе анализа литературы (И.С. Якиманская, В.В. Воробьева [12], С.Т. Посохова [13], Е.В. Чугуй, С.А. Кащенко [14], Lenggono, Tentama [15], Madsen [16], Price [17]), посвященной изучению различных толкований лени, мы выделяем следующие возможные причины или условия, предопределяющие проявление лени, которые и составили шкалы методики:

1. Мотивационно-побудительная причина (условно «не хочу») — заключается в отсутствии или слабости смысла, интереса или наличия цели для учебной активности/деятельности.



2. Неуверенность в себе («не смогу») — школьник не уверен в самом себе, в своих силах, в том, что он может успешно учиться.

3. Локус контроля («не надо») — школьник, интерпретируя свои школьные достижения и неудачи как следствие воздействия внешних факторов, откладывает или не делает что-либо, поскольку считает, что все зависит не от него, а от других людей или обстоятельств.

4. Деструктивные психофизиологические состояния человека («не получается»), характеризующиеся переутомлением, сниженным настроением, низким уровнем активации и тонуса.

5. Несформированность системы осознанной саморегуляции поведения и деятельности человека («не умею»). Таким образом, лень может быть связана с негативным самоотношением человека, с нарушением процесса осознанной саморегуляции и т. д.; вместе с тем возможна полидетерминированность лени как характеристики поведения человека. Лень внешне проявляется почти одинаково — блокируется активность человека, не выполняется та или иная деятельность, откладывается выполнение деятельности, а внутренне за проявлением одного и того же поведения лежат различные психологические причины.

Такой подход позволяет не только понять, в чем специфика лени, проявляемой, как правило, в бездействии, но и вскрыть ее психологическую сущность как эмоционально-действенное состояние личности, определяющее характер поведения и соответственно особенности становления субъектности.

Показатели описательной статистики по этой методике представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели дескриптивной статистики методики «Лень, или Причины нежелания учиться»

№	Шкала	Асимметрия	Экссесс	Альфа Кронбаха	Колмогоров – Смирнов
1	Снижение учебной мотивации	0,111	- 0,108	0,791	0,077
2	Неуверенность в себе	0,183	- 0,340	0,773	0,079
3	Экстернальный локус контроля	0,140	-476	0,781	0,073
4	Психофизиологическое состояние	-0,231	-394	0,796	0,055
5	Несформированность осознанной саморегуляции	0,349	-265	0,783	0,080
6	Неудовлетворенность отношением учителей	-0,037	-088	0,785	0,074
7	Инфантилизация характера школьника	0,178	0,082	0,850	0,079
8	Стремление находиться к комфорте, ничего не делая	0,123	-188	0,795	0,060

Примечание: Ошибка асимметрии .158; ошибка эксцесса .316.

### 3. Результаты исследования

Поскольку результаты дескриптивной статистики позволяют перейти к решению исследовательских задач, но с использованием непараметрического

коэффициента Спирмена, перейдем к анализу полученных данных (табл. 2). Шкала «Увлеченность компьютерными играми и просмотром социальных сетей» включала субшкалы эмоциональных, поведенческих и личностных особенностей, позволяющие выделить эти характеристики и тем самым обеспечивающие возможность всесторонне изучить механизм излишнего/деструктивного вовлечения подростка в использование цифровых устройств. Однако результаты описательной статистики не показали того уровня надежности, который позволил бы нам провести анализ по каждой из субшкал в отдельности. Это определило необходимость решения методической задачи в дальнейшем. Но поскольку в целом по шкале результаты надежны, то в этой статье мы представим анализ в обобщенном варианте.

Таблица 2

Связи между увлеченностью компьютером и соцсетями и различными условиями проявления лени у учащихся 8–10-х классов

Причины лени или нежелания учиться	Увлеченность компьютером и соцсетями
Снижение учебной мотивации — «Не хочу»	0,326*
Неуверенность в себе — «Не смогу»	0,407*
Экстернальный локус контроля — «Не от меня зависит»	0,421*
Психофизиологическое состояние — «Нет сил, неважное самочувствие»	0,357*
Несформированность осознанной саморегуляции	0,340*
Неудовлетворенность отношением учителей — «И не буду делать»	0,373 *
Стремление находиться к комфорте, ничего не делая	0,359*

Примечание: \* Уровень значимости при  $p < 0,001$ .

Как видно из табл. 2, увлеченность компьютерными играми и просмотром социальных сетей имеет статистически значимые связи со всеми выделенными причинами лени, а именно: снижение учебной мотивации; неуверенность в себе; представление, что «не от меня все зависит, потому и нечего стараться»; неважное самочувствие; несформированность осознанной саморегуляции и неудовлетворенность отношением учителей, которая приводит к неприятию учебного предмета и нежеланию его изучать — «и не буду делать»; стремление находиться к комфорте, ничего не делая.

Остановимся чуть подробнее на каждой из перечисленных позиций. Мы предположили, что возможна значимая связь между неудовлетворенностью подростков отношением педагогов и увлеченностью компьютерными играми и просмотром социальных сетей. Полученные значения корреляций позволяют утверждать, что характер отношения педагогов можно рассматривать и как ресурс, и как некий блок в ближайшем окружении подростка для возникновения увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей в той мере, которая мешает активности и продуктивности учебной деятельности школьников. Результаты нашего исследования подтверждают данные, полученные в исследовании Е.Д. Чижова и К.И. Алексева [18], в котором показано,

что проблемные темы подростков связаны со значимыми другими (с педагогами). Такие характеристики взаимоотношений, как непонимание, отсутствие поддержки и пренебрежительное отношение к чувству собственного достоинства подростков, выступают в качестве условия «отдаления» от значимых других. В исследованиях, проведенных Eunbi Chang, Youyoung Kim [19], Kim, Lee, [20], получены аналогичные результаты, на основе которых авторы утверждают о сдерживающем эффекте позитивного общения между взрослыми и подростками на возникновение компьютерной зависимости. В исследовании Eunbi Chang, Youyoung Kim [19], в котором изучалась связь игровой зависимости с низким уровнем самооценки, получены аналогичные результаты. Авторы цитируемого исследования считают, что низкую самооценку можно рассматривать как фактор риска игровой зависимости.

В школе, в которой был проведен опрос, были проведены встречи с обучающимися с целью ознакомления с полученными данными и их обсуждения (с соблюдением правил конфиденциальности). Обсуждались не только причины, ведущие к проявлению лени, но и способы справиться с нежеланием учиться. Аналогичные встречи были организованы с классными руководителями и родителями. На них больший упор был сделан на то, каким образом значимые взрослые могут содействовать нивелированию причин, из-за которых школьники «ленятся» учиться.

### **Обсуждение и заключение**

В настоящее время довольно распространено волнение и озабоченность родительской общественности внедрением цифровизации не только в сферу образования, но и повседневную жизнь школьников; это, с их точки зрения, может привести к нежелательным изменениям, связанным с возникновением компьютерной зависимости. Подводя итог проведенному исследованию, нацеленному как раз на изучение возможных причин возникновения увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей, отметим, что характер отношения значимых взрослых можно рассматривать и как ресурс, и как некий блок в ближайшем окружении старшеклассников для возникновения увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей в той мере, которая мешает активности и продуктивности учебной деятельности школьников.

По-видимому, чтобы нивелировать возникновение увлеченности компьютерными играми и просмотром социальных сетей, необходимы условия, способствующие конструктивному взаимодействию школьников с педагогами и позитивному самочувствию обучающихся. Известно, что конструктивный характер взаимодействия педагог — ученик способствует формированию учебной мотивации, веры школьника в свои возможности хорошо учиться и формированию осознанной саморегуляции.

Полученные результаты показывают, что условиями, предопределяющими становление субъектности старших школьников, может выступать личностный ресурс, а барьером — эмоционально-действенное состояние, блокирующее активность субъекта учебной деятельности.

Проведенное исследование также позволяет констатировать перспективность использования создаваемых методик как для решения исследовательских

задач, так и для ряда аспектов психологического сопровождения учебной деятельности школьников. В целом результаты, представленные в статье, подтверждают теоретическую обоснованность разрабатываемых методик и показывают правомерность их использования для психолого-педагогического сопровождения развития и становления субъектности старшеклассников.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Панов В.И., Патраков Э.В.* Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. – М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. – 199 с.
2. *Панов В.И.* Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2018. – С. 341–356.
3. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
4. *Знаков В.В.* Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 3–16.
5. *Сергиенко Е.А.* Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 5–16.
6. *Плаксына И.В.* Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. – 2016. – № 25 (44). – С. 86–97.
7. *Селезнева М.В.* Экопсихологическая модель субъектности как психодидактическое условие становления профессиональной компетенции преподавателя // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье. – 2017. – № 2. – С. 42–51.
8. *Капцов А.В., Панов В.И.* Типология межличностных взаимодействий с позиции экопсихологического подхода // Экопсихологические исследования – 4: колл. монография. Под ред. В.И. Панова. – М.: Изд-во Психологического института РАО; СПб.: Нестор-История, 2016. – С. 141–156.
9. *Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I.* Diagnosis of stages of agency formation. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018). Pp. 515–523. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57> (accessed June 21, 2021).
10. *Суннатова Р.И.* Психологическая диагностика личностного ресурса как одно из условий психолого-педагогической коррекции и предупреждения девиантного поведения подростков // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 8 [Электронный ресурс]. – URL: <http://dom-hors.ru/vipusk-8-2019-spp/> (дата обращения: 20.06.2021).
11. *Agosta L.A.* Rumor of Empathy: Rewriting Empathy in the Context of Philosophy. NY: Palgrave Macmillan, 2014. 116 p.
12. *Якиманская И.С., Воробьева В.В.* Психология лени: постановка проблемы. – Оренбург, 2003. [Электронный ресурс]. – URL: [http://svitk.ru/004\\_book\\_book/8b/1956\\_yakimanskaya-psihologiya\\_zeni.php](http://svitk.ru/004_book_book/8b/1956_yakimanskaya-psihologiya_zeni.php) (дата обращения: 20.06.2021).
13. *Посохова С.Т.* Лени как ресурс преодоления психологической уязвимости личности // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: Материалы V Международной научной конференции. В 2 т. – Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2019. – С. 108–112.
14. *Чугуй Е.В., Кащенко С.А.* Лени и леность как нарушение саморегуляции. Факторы формирования и способы искоренения лени у подростков // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4 (15). – С. 170–174.

15. Lenggono, Budi and Tentama, Fatwa. *Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo*. International Journal of Scientific and Technology Research. 2020. No. 9 (01). Pp. 454–459.
16. Madsen T. The Conception of Laziness and the Characterisation of Others as Lazy. *Human Arenas*. 2018. No. 1 (3). Pp. 288–304.
17. Price Devon. Laziness Does Not Exist. Medium. <https://humanparts.medium.com/laziness-does-not-exist-3af27e312d01> (accessed May 23, 2020).
18. Чижев Е.Д., Алексеев К.И. Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи // Вопросы психологии. – 2019. – № 1. – С. 78–89.
19. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. *International Journal of Psychology International Journal of Psychology*, 2019.
20. Kim J., Lee H., Kim J. The effect of academic stress on internet-game addiction and the moderating effect of parent-child positive communication: Focused on the male game addiction group among adolescents. *Korean Journal of Family and Culture*. 2015. No. 27 (3). Pp. 126–152.

## REFERENCES

1. Panov V.I., Patrakov E.V. Tsifrovizatsiya informatsionnoy sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeystviya: monografiya [Digitalization of the information environment: risks, representations, interactions: monograph]. Moscow: Psixologicheskij institut RAO; Kursk: Universitetskaya kniga Publ., 2020. 199 p.
2. Panov V.I. Sub'yeht i sub'yehtnost': ot fenomena k protsessual'nosti // [Subject and subjectivity: from phenomenon to processuality]. *Psikhologiya cheloveka kak sub'yekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti / Otv. red. V.V. Znakov, A.L. Zhuravlev*. Moscow: Institut psixologii RAN, 2018. Pp. 341–356.
3. Chudnovskiy V.E. Stanovleniye lichnosti i problema smysla zhizni: Izbrannyye trudy [Formation of personality and the problem of the meaning of life: Selected works]. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: I NPO «MODEK» Publ., 2006. – 768 p.
4. Znakov V.V. Novyy etap razvitiya psikhologicheskikh issledovaniy sub'yekta [A new stage in the development of psychological research of the subject]. *Voprosy psikhologii*. 2017. No. 2. Pp. 3–16.
5. Sergiyenko E.A. Problema sootnosheniya ponyatiy sub'yekta i lichnosti [The problem of the relationship between the concepts of subject and personality]. *Psikhologicheskij zhurnal*. 2013. Vol. 34. No. 2. Pp. 5–16.
6. Plaksina I.V. Kharakteristiki pedagogicheskoy sub'yehtnosti [Characteristics of pedagogical subjectivity]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.G. i N.G. Stoletovykh*. 2016. No. 25 (44). Pp. 86–97.
7. Selezneva M.V. Ekopsikhologicheskaya model' sub'yehtnosti kak psikhodidakticheskoye usloviye stanovleniya professional'noy kompetentsii prepodavatelya [Ecopsychological model of subjectivity as a psychodidactic condition for the formation of professional competence of a teacher]. *Lichnost' professionala: razvitiye, obrazovaniye, zdorov'ye*. 2017. No. 2. Pp. 42–51.
8. Kaptsov A.V., Panov V.I. Tipologiya mezhindividualnykh vzaimodeystviy s pozitsii ekopsikhologicheskogo podkhoda [Typology of interindividual interactions from the standpoint of the ecopsychological approach]. *Ekopsikhologicheskkiye issledovaniya – 4: koll. monografiya. Pod red. V.I. Panova*. Moscow: Psixologicheskij institut RAO, St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2016. Pp. 141–156.
9. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018)*. Pp. 515–523. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57> (accessed June 21, 2021).



10. *Sunnatova R.I.* Psikhologicheskaya diagnostika lichnostnogo resursa kak odno iz usloviy psikhologo-pedagogicheskoy korrektsii i preduprezhdeniya deviantnogo povedeniya podrostkov [Psychological diagnostics of a personal resource as one of the conditions for psychological and pedagogical correction and prevention of deviant behavior of adolescents]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2019. No. 8. <http://dom-hors.ru/vipusk-8-2019-spp/> (accessed June 20, 2021).
11. *Agosta L.A.* Rumor of Empathy: Rewriting Empathy in the Context of Philosophy. NY: Palgrave Macmillan, 2014. 116 p.
12. *Yakimanskaya I.S., Vorob'yeva V.V.* Psikhologiya leni: postanovka problemy [The psychology of laziness: problem statement]. Orenburg, 2003. [http://svitk.ru/004\\_book\\_book/8b/1956\\_yakimanskaya-psihologiya\\_leni.php](http://svitk.ru/004_book_book/8b/1956_yakimanskaya-psihologiya_leni.php) (accessed June 20, 2021).
13. *Posokhova S.T.* Len' kak resurs preodoleniya psikhologicheskoy uyazvimosti lichnosti [Laziness as a resource for overcoming psychological vulnerability of the individual]. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchiye: Materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. V 2 t.* Kostroma: Kostromskoy gosudarstvennyy universitet, 2019. Pp. 108–112.
14. *Chuguy E.V., Kashchenko S.A.* Len' i lenost' kak narusheniye samoregulyatsii. Faktory formirovaniya i sposoby iskoreneniya leni u podrostkov [Laziness and laziness as a violation of self-regulation. Factors of formation and ways to eliminate laziness in adolescents]. *Zdorov'ye cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2019. No. 4 (15). Pp. 170–174.
15. *Lenggono, Budi and Tentama, Fatwa.* Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific and Technology Research*. 2020. No. 9 (01). Pp. 454–459.
16. *Madsen T.* The Conception of Laziness and the Characterisation of Others as Lazy. *Human Arenas*. 2018. No. 1 (3). Pp. 288–304.
17. *Price Devon.* Laziness Does Not Exist. Medium. <https://humanparts.medium.com/laziness-does-not-exist-3af27e312d01> (accessed May 23, 2020).
18. *Chizhov E.D., Alekseyev K.I.* Predstavleniye o smerti i suitsidal'nom povedenii v virtual'nykh soobshchestvakh molodezhi [The concept of death and suicidal behavior in virtual youth communities]. *Voprosy psikhologii*. 2019. No. 1. Pp. 78–89.
19. *Eunbi Chang, Boyoung Kim.* School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. *International Journal of Psychology International Journal of Psychology*, 2019.
20. *Kim J., Lee H., Kim J.* The effect of academic stress on internet-game addiction and the moderating effect of parent-child positive communication: Focused on the male game addiction group among adolescents. *Korean Journal of Family and Culture*. 2015. No. 27 (3). Pp. 126–152.

---

*Информация об авторе*

**Ранно Иззатовна Суннатова**, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики. Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация. **E-mail:** sunrano@mail.ru

---

*Information about the author*

**Ranno I. Sunnatova**, Doc. Psych. Sci., Senior Research Scientist of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics Laboratory. Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation. **E-mail:** sunrano@mail.ru