



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

**Серия
«Психолого-педагогические науки»**

**Том 20
№ 2
2023**

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК Самарского Государственного Технического Университета Серия «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2023
Том 20
№ 2

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 наследия,
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 "Пресса России"
Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 19,6.
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244, корпус №8

Редактор *Г.В. Загребина*
Выпускающий редактор *Е.С. Захарова*
Компьютерная верстка *Т.П. Клюкиной*

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8.
Заказ № 237
Подписано в печать 30.06.2023
Выход в свет 14.07.2023

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

© Авторы, 2023
© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2023

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

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

VESTNIK of Samara State Technical University

2023
Volume 20
No. 2

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
Тел.: +7 (846) 278 43 76
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

Samara State Technical University 244,
Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100,
Russian Federation,
Тел.: +7 (846) 278 43 76

© Samara State Technical University, 2023

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Разработка программы «Метод проектов» при организации самостоятельной работы школьников на старшем этапе обучения | 5 |
| <i>Старцева Н.В.</i> | |
| Речевая этикетная ситуация извинения на занятиях по РКИ (на примере рассказа Аси Петровой «Извини меня, дурак») | 15 |
| <i>Гапонова Ж.К., Серогодская А.А.</i> | |
| Учитель и наставник русской национальной педагогики К.Д. Ушинский (к 200-летию со дня рождения) | 31 |
| <i>Кочемасова Л.А.</i> | |
| Интралингводидактическая реформа дизайна учебных программ STEM по английскому языку: на примере чтения научной литературы | 45 |
| <i>Юе Яньфэн</i> | |

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

| | |
|--|----|
| Технологии интерактивного обучения английскому языку студентов технических вузов | 61 |
| <i>Линниченко С.И.</i> | |
| Неудачные педагогические ситуации | 75 |
| <i>В.В. Дброва</i> | |

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

| | |
|--|-----|
| Ролевая игра как форма реализации совместной деятельности в процессе обучения иностранному языку | 85 |
| <i>Пушкарева И.А.</i> | |
| Роль информационно-коммуникационных технологий в развитии навыков аудирования студентов неязыкового профиля в техническом вузе | 101 |
| <i>Швайкина Н.С., Попель А.А.</i> | |
| Об уровнях усвоения теоретических знаний по высшей математике при компьютерном тестировании | 115 |
| <i>Кальней С.Г., Консевич Н.Н., Мигунова Е.С., Чайкина Е.В.</i> | |
| Реализация технологии форум-театра в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов | 127 |
| <i>Кузнецова С.В.</i> | |

■ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Концептуальные основы создания электронного сервиса «Оценка эффективности деятельности классного руководителя» | 141 |
| <i>Аксёнов С.И., Лоцилова А.А., Катушенко О.А.</i> | |

■ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|-----|
| Когнитивные и эмоциональные высказывания как составляющие реципрокного взаимодействия в сетевом мышлении | 153 |
| <i>Даутов Д.Ф.</i> | |
| Структурная организация стилей обучения у студентов с разным риском возникновения интернет-зависимого поведения | 171 |
| <i>Бембеева Н.А., Белоусова А.К.</i> | |

■ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|-----|
| Динамика внутренней картины здоровья студентов в условиях роста внешних стрессовых факторов | 183 |
| <i>Доронина Н.Н., Кузнецова Л.Б., Швецова В.А.</i> | |
| Концепция межэтнической безопасности региона (на примере Татарстана) | 199 |
| <i>Хуснутдинова Р.Р., Юсупов И.М.</i> | |

■ КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

| | |
|---|-----|
| Методическое сопровождение профессионального развития преподавателей вуза | 217 |
| <i>Лабзина П.Г.</i> | |

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

- Development of the program “Method of projects” in the organization of independent work of schoolchildren at the senior stage of learning 5
Startseva N.V.
- Speech etiquette situation apologies in Russian as a foreign language classes (on the example of Asya Petrova’s story «Sorry, Fool») 15
Gaponova Zh.K., Serogodskaya A.A.
- Teacher and mentor of Russian national pedagogy K.D. Ushinsky (to the 200th anniversary of his birth) 31
Kochemasova L.A.
- An intralinguodidactic reform of STEM English curricular design: a case study of scientific literature reading 45
Yue Yanfeng

■ THEORY OF PEDAGOGY

- Interactive English teaching technologies for technical students 61
Linnichenko S.I.
- Unsuccessful pedagogical situations 75
Dobrova V.V.

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

- Role-playing as a form of joint activity in the process of learning a foreign language 85
Pushkareva I.A.
- Role of information and communication technologies in the development of listening skills of non-linguistic students at a technical university 101
Shvaikina N.S., Popel A.A.
- On the levels of mastering theoretical knowledge in higher mathematics in computerized testing 115
Kalney S.G., Konsevich N.N., Migunova E.S., Chaikina E.V.
- Implementation of the forum-theater technology in the development of professional competencies of future teachers 127
Kuznetsova S.V.

■ MODERN TRENDS IN EDUCATION

- Conceptual basis for creating the electronic service “Evaluation of the efficiency of the class teacher” 141
Aksenov S.I., Loshchilova A.A., Katushenko O.A.

■ GENERAL PSYCHOLOGY

- Cognitive and emotional statements as components of reciprocal interaction in network thinking 153
Dautov D.F.
- Structural organization of learning styles among students with different risk of internet-dependent behavior 171
Bembeeva N., Belousova A.C.

■ SOCIAL PSYCHOLOGY

- Dynamics of students' internal health picture with increasing external stress factors 183
Doronina N.N., Kuznetsova L.B., Shvetsova V.A.
- The concept of interethnic security of the region (on the example of Tatarstan) 199
Khusnutdinova R.R., Yusupov I.M.

■ SHORT COMMUNICATION

- Methodological support for professional development of university instructors 217
Labzina P.G.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ «МЕТОД ПРОЕКТОВ» ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

© *Н.В. Старцева*

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443016, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 28.04.2023

Окончательный вариант 24.05.2023

■ Для цитирования: Н.В. Старцева. Разработка программы «Метод проектов» при организации самостоятельной работы школьников на старшем этапе обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 5-14. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.1>

Аннотация. Обосновывается использование метода проектов в самостоятельной работе студентов во внеаудиторной деятельности и доказывается, что это не только эффективный способ формирования ряда компетенций, но и средство повышения уровня самостоятельности в их применении. Навыки самостоятельного осуществления проектной деятельности, знание методов, технологий и стратегий их реализации обеспечивают подготовку будущих специалистов нового поколения на этапе средней школы. В статье описывается разработанный проект внеклассных мероприятий лингвистического направления для учащихся основной школы «Метод проектов», предназначенный для организации самостоятельной работы школьников на старшей ступени обучения. Освещаются все составляющие программы: пояснительная записка к ней; учебно-тематический план; содержание курса по темам; информационная и методическая поддержка; методические рекомендации для преподавателя; методические рекомендации для студентов. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что способности, развиваемые в проектной деятельности вне школьных занятий по английскому языку, способствуют формированию ряда компетенций.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, метод проектов, самостоятельная работа старшеклассников, компетентность.

DEVELOPMENT OF THE PROGRAM "METHOD OF PROJECTS" IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF SCHOOLCHILDREN AT THE SENIOR STAGE OF LEARNING

© *N.V. Startseva*

Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443016, Russian Federation

Original paper submitted 28.04.2023

Revision submitted 24.05.2023

■ For citation: Startseva N.V. Development of the program "Method of projects" in the organization of independent work of schoolchildren at the senior stage of learning. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):5–14. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.1>

Abstract. The paper argues the use of the project method in the independent work of students in extracurricular activities and proves that it is not only an effective way to form a number of competencies, but also allows to form a high level of independence in their application. Skills of independent implementation of project activities, knowledge of methods, technologies and strategies of their implementation ensure the training of future specialists of a new generation at the secondary school stage. The article describes the developed project of extra-course activities of linguistic origination for secondary school students "Project method" in the organization of independent work of schoolchildren at the senior stage of education. It highlights all the constituents of the program: its explanatory note; educational and thematic plan; course topics; information and methodological support; methodical recommendations for the teacher; methodical recommendations for students. The relevance of the problem stated in the paper is due to the fact that the abilities developed in project activities outside of school English classes, contribute to the formation of a number of competencies.

Keywords: extra-curriculum activity, project method, independent work of senior students, competence.

Introduction

The use of the project method in the independent work of students in extracurricular activities is not only an effective way to form a number of competencies, but also allows you to form a high level of independence in their use. It is the skills of independent implementation of project activities, possession of methods, technologies and methods of its implementation that provides training at the stage of education in high school for future specialists of a new generation. The implementation of projects at the senior levels of schooling, in extracurricular activities in English is effective due to the fact that at this stage adolescents have developed such cognitive processes as thinking - visual-figurative, discursive and heuristic, and also at a high level. cognitive interest in relation to the surrounding world. Teachers, bearing in mind this basis, can choose the topics of projects both within the school curriculum and outside it. We also believe that in the project for adolescents, it is important not only to achieve academic goals, but also to appraise students of various social roles, which is their age-related need - it is important for a teenager to satisfy the need for self-identification, which will allow him to master a certain social role. Continuing and deepening the ideas of taking into account individual psychological characteristics, it is important for an English teacher to take into account the gender characteristics of high school students when organizing project activities in independent work. Girls more than boys have developed visual-figurative thinking than boys, who differ from them in a higher level of abstract-logical thinking. These features allow the project participants to select roles: boys are better at searching, analyzing grammatical and syntactic structures, and girls are more inclined towards visual activity. Also, girls are more interested than boys in the semantic analysis of words. Thus, it is important for the successful implementation of project activities with adolescents to bring the subject of the project closer to their interests and implement it through independent work.

In our opinion, the use of the project activity method in extracurricular activities in the English language allows you to effectively form both lexical and grammatical skills as a result of independent study of foreign language material in the preparation of presentations, wall newspapers, Internet sites, as well as effectively form meta-subject universal learning activities that allow you to effectively implement learning activities. The ability to independently obtain the necessary information, as well as to use a foreign language in situations of presenting project results, allows one to form fluency in English speech.

Literature review

According to the Federal State Educational Standard of General Education, the subject results of mastering the educational program are:

1. development by students of the elements of socially mediated experience, which is expressed in specific actions;
2. development by students of social experience, which allows solving learning problems in narrow subject areas;
3. development by students of the amount of knowledge, skills and abilities that can be applied in applied situations;
4. experience of practical solution of problem situations;
5. experience of independent realization of creative activity [16].

As educational outcomes for the main professional educational program for high school students, the following skills and abilities are indicated:

1. skills acquired by students in the course of independent study of the English language that are specific to certain areas of it (vocabulary and grammar, syntagmatics and paradigmatics, etc.);
2. independent implementation of activities that allow students to receive educational results;
3. the ability to transform the experience gained in various situations of independent search and project activities.

The subject results of learning English in high school are associated with the implementation of “communicative competence” - the study of the educational program is aimed at the formation of a number of competencies that are part of the communicative competence.

In our work, a program has been developed aimed at organizing project activities of a linguistic orientation in English in the course of independent work in extracurricular activities on the way to its implementation, the following educational results will be formed:

1. Speech competence - for the formation and development of communicative skills, students in situations of independent implementation of foreign language speech activities in the course of project implementation, we selected tasks that involve obtaining information necessary for project implementation in English in speaking situations (dialogues, plot- role-playing games, etc.);
2. development of students’ ability to implement various ways of expressing their own thoughts in English in situations of real foreign language speech activity;
3. language competence - in order to master new language means of the English language, we have selected topics that are in strict accordance with various areas of applied implementation of communicative activity;
4. sociocultural competence - involves the formation of students’ knowledge about the national and cultural characteristics of the behavior of native speakers in situations of speech and non-speech activity, which can occur both in their native country and abroad. For this, country studies projects have been selected, which consider toponyms, unique features of English-speaking countries, and speech features of native English speakers in these countries.

Materials and methods

The study is based on the analysis and comparison of different kinds of experience on the problem of the research; pedagogical observation of the educational process; study and generalization of pedagogical experience; experimental work.

Results

Within the framework of the developed program, the following educational results were formed and evaluated for the following competencies (Table 1):

Table 1

Ways of formation of educational results

| Educational results | Ways of formation |
|--|--|
| Develops communication skills in productive activities (in speaking and writing) | Conducts a dialogue (questioning, exchange of opinions, motivation for action, etiquette dialogue, answers to listeners’ questions when defending the project), monologue (public defense of the project), writes an essay, knows its structure, knows and knows how to use introductory phrases in essays and dialogues |

End of Table 1

| Educational results | Ways of formation |
|---|---|
| Develops the ability to carry out independent planning of one's own utterance | Prepares for the defense of projects, prepares answers to possible questions from students |
| Able to independently carry out their own verbal and non-verbal behavior | Leads discussions during the group development of the project, presents intermediate and final results of the project, carries out public defense |
| Independently systematizes the material studied earlier | Independently prepares a project, carries out independent search activities, analysis and synthesis of the selected material |
| Forms an idea of English-speaking countries and the use of toponyms | Carries out a project aimed at developing socio-cultural competence (country studies projects, the purpose of which is to study English-speaking countries and the cultural characteristics of native speakers) |

Explanatory note:

1. The program of extracurricular activities in English is aimed at the formation of foreign language speech competence, the importance of the formation of which is enshrined in the Federal State Educational Standard. The formation of foreign language speech competence and its components is carried out in the course of independent work performed on project activities aimed at the formation of subject and meta-subject educational results. During the course of the program, students will have to complete a series of projects in English. In the course of work, students independently, showing search activity, regulative and personal universal learning activities, with the advisory support of an English teacher, carry out their projects, working individually and in groups.
2. The use of the program developed by us will effectively overcome the language barrier through the use of situations of real foreign language speech activity in the course of independent work. Also, the implementation of the project method in independent work in extracurricular activities of a linguistic orientation in English allows you to form an initiative position of a student, which is consistent with the position of a researcher who independently searches for a solution to a problem situation based on the internal motivation of educational activities.
3. This program has been compiled taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard of the OO, takes into account the age characteristics of students and their interests, and is focused on active, activity-oriented, student-oriented teaching of the English language.
4. The relevance of the program developed by us is due to the fact that it satisfies the high level of cognitive needs of high school students, and also allows you to eliminate the contradictions between the working conditions in the classroom system and the needs of students in independent creative activity.

Course content

The program for implementing the method of projects in extracurricular activities in English contains 3 sections:

Section 1 – the formation of speech competence;

Section 2 – the formation of language competence;

Section 3 – the formation of socio-cultural competence.

During the implementation of the educational program in English, the following tasks are solved.

Educational tasks:

1. these include expanding the vocabulary of students, getting to know toponyms and colloquial expressions, as well as learning new vocabulary for students related to regional studies, colloquial expressions, phrasal verbs;
2. development of students' skills that are included in the zone of actual development - these include reading, speaking, listening and writing skills;
3. development of students' skill of independent search and systematization of information in text format, development of the ability to use the studied information to draw up their own statement on the problem under study.

Developing:

1. development of students' abstract-logical thinking, divergent and heuristic thinking, as well as cognitive processes of the psyche - memory, attention, perception;
2. development of students' creative thinking and its indicators - speed, accuracy and fluency;
3. increasing students' motivation to learn English, as well as the formation of internal motivation for learning it, the formation of a responsible position of students in relation to learning a foreign language.

Educational:

1. formation of the internal active position of the researcher and diligence in the implementation of the project;
2. the formation of such personal qualities as independence and diligence among students;
3. formation of a personal position among students, which is internal and provides for active involvement in the performance of educational work in a group and individual format;
4. formation of a tolerant attitude towards another culture and representatives of this culture.

The purpose of the program «Project Method»: the formation of a number of competencies, namely, speech, language, sociocultural in high school students when implementing the project method of linguistic orientation in the course of organizing independent work in extracurricular activities in English.

In accordance with the Federal State Educational Standard of OO, the main object of assessing subject results is the ability to solve educational, cognitive, educational and practical tasks based on the studied educational material, using methods of action corresponding to the content of educational subjects, including meta-subject (cognitive, regulatory, communicative) actions.

Methodical recommendations for teachers:

1. to study the most relevant objects, objects and phenomena in project activities for the formation of cognitive abilities and thinking in students, taking into account their age characteristics;
2. to form methodological piggy banks, which will be differentiated according to the subject matter, as well as methodological foundations that allow project activities to be carried out in extracurricular activities in the English language. These measures allow for effective and quick selection of projects for various purposes (development of speaking, listening, writing skills, as well as language, speech and socio-cultural competence);

3. to use an individually differentiated approach, taking into account the gender and psychological characteristics of younger students in projects in extracurricular activities in English, as well as their abilities and inclinations, which will increase the effectiveness of the educational process.

Methodological recommendations for students:

1. when preparing a project in the course of extracurricular activities in English, use sources not limited to the Internet: information that is important for the implementation of the project may be contained in printed publications that can be obtained from the library;
2. Actively interact with peers in the implementation of the project: individual contribution to the project is important, but teamwork gives the main result of the project in extracurricular activities in English;
3. It is important to realize that the result of the project is a unique result that reflects the individuality of each project participant in particular and the entire team as a whole. By completing an English language project in extracurricular activities, it is possible to express yourself and find your own unique methods for completing the project;
4. use country-specific material when preparing a project, when compiling a speech, pay attention to introductory words, language clichés, and also pay attention to colloquial expressions used by native speakers, making statements short and concise (It was just the other way round - everything was like on the contrary, I did it on purpose - I did it purposefully, in my opinion - in my opinion, as for me - as for me, etc.).

The use of the course “Method of projects” when performing independent work of a linguistic orientation during extracurricular time on topics related to the English language, allows to activate the creative thinking of students, its divergent and heuristic form, which allows students to independently find ways to implement projects based on knowledge and skills and skills in the field of English related to the zone of actual development in the implementation of projects that belong to the zone of proximal development according to the complexity of learning tasks.

Calendar-thematic planning includes nine projects (Table 2).

Table 2

**Calendar-thematic planning of the program
of extracurricular activities «Method of projects»**

| Developed competence | Kind of activity | Number of hours | Conduct form | Educational Outcome |
|----------------------|--|-----------------|--|--|
| Speech competence | Project “Modern English in SMS and messengers” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Expresses his thoughts in writing and in oral speech correctly in accordance with the norms of spoken English |
| | Project “Anglo-American Youth Slang” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Able to plan his study time, knows colloquial expressions (eg, I did it on purpose, call it even, I will let you off the hook on that, etc.), idiomatic expressions (eg, East or West home is best, All well that ends well, etc.) |

| Developed competence | Kind of activity | Number of hours | Conduct form | Educational Outcome |
|---------------------------|---|-----------------|--|---|
| Speech competence | Project “English Speech Forms for Denoting Gestures” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Knows the meaning of gestures used in the UK, draws up a plan for his utterance and follows this plan in verbal and non-verbal behavior |
| Language competence | Project “Use of abbreviations in spoken and written English speech” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Knows new lexical and grammatical material: how to use Complex Object to express motivation for action, can use participles and various forms of passive voice |
| | Project “The Influence of Anglicisms on the Vocabulary of the Russian Language” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Knows different ways of expressing his thoughts in Russian and English, understands the similarities and differences between the Russian and English equivalents of the same phrase |
| | Project “English Grammar Today and Tomorrow” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Able to independently systematize theoretical material, uses an inductive and deductive approach when studying new grammatical material |
| Socio-cultural competence | Project “Guide to London” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Has a primary understanding of the United Kingdom and its capital, knows the phrases from the «How to get there» section |
| | Project “Political Correctness as a Linguistic Phenomenon in the USA” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Knows the linguistic and non-linguistic features of the behavior of native speakers in the United States, knows politically correct expressions: parent No. 1, parent No. 2, African American, white male, black male |
| | Project “Peculiarities of English in Canada” | 2 hours | Full-time during extracurricular activities (individual and group work during seminars, conversations) | Independently reproduces the speech features of native speakers in Canada |

Discussion and conclusions

We have developed a program of extracurricular activities of a linguistic orientation in high school when organizing independent work of senior school students, namely:

1. educational results of the program of extracurricular activities “Method of projects” for students of the main school and tools for their assessment were designed;
2. methodological aspects of the program of extracurricular activities “Method of projects” for students of the main school have been developed.

The program is designed in accordance with the requirements for an elective course and consists of:

- explanatory note;
- educational and thematic plan;
- course content by topic;
- information and methodological support;
- methodical recommendations for the teacher;
- guidelines for students.

The practical significance of the work lies in the development of a course of extra-curricular activities for older students as a means of organizing independent work on the subject of a foreign language. The course can be used in the professional activities of English teachers. The results can serve as a basis for further scientific work - the development of pedagogical conditions for the application of the project method when working with high school students on the basis of an individually differentiated approach, as well as the development of the foundations for applying the project method outside school hours in high school.

Библиографический список

1. *Ахраменко Е.В.* Проект на уроке английского языка // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 404–406.
2. *Виторган Е.С., Колмогоров А.В.* Реализация метода проектов во внеурочной деятельности английского языка. – М., 2017. – 165 с.
3. *Горкин А.П.* Реализация самостоятельной работы со старшеклассниками во внеурочной деятельности английского языка. – М.: Норинт, 2017. – 1456 с.
4. *Жаркова Т.И.* Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 320 с.
5. *Колкер Я.М., Установова Е.С., Еналиева Т.М.* Методика проектного обучения иностранному языку в условиях реализации ФГОС ОО. – М.: Просвещение, 2017. – 62 с.
6. *Коньшева А.В.* Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – Минск: КАРО, 2017. – 208 с.
7. *Кузовлева Н.Ф.* Современная методика организации проектной деятельности изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
8. *Кукушин В.С.* Теория и методика реализации проектной работы во внеурочной деятельности английского языка: учеб. пособие. Ростов н/Д: Март, 2002. – 320 с.
9. *Мандель Б.Р.* Реализация проектов во внеурочной деятельности с подростками. 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 288 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_rd&id=270613 (дата обращения: 15.04.2021).
10. *Миролюбова А.А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2016. – 464 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_rd&id=675784 (дата обращения: 15.04.2021).
11. *Никитин Б.П.* Реализация метода проектов во внеурочной деятельности на английском языке. 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.
12. *Пассов Е.И.* Методика и технология иноязычного образования. – М.: АРКТИ, 2019. – 276 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=272403 (дата обращения: 15.04.2021).
13. *Подласый И.П.* Педагогика. Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – Т. 1. – 574 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_re&id=58302 (дата обращения: 15.04.2021).
14. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2,3. – С. 30–35.
15. *Рибе Н., Видал В.* Теория и методика проектной деятельности (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
16. ФГОС ОО [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.04.2023).
17. *Холмская А.К., Крупенина М.В.* Использование проектной деятельности в современной школе в условиях реализации ФГОС ОО // Вестник образования. – 2017. – № 3 (12). – С. 41–48.

References

1. *Akhramenko E.V.* Projekt na uroke angliyskogo yazyka [Project in extracurricular activities of the English language]. *Molodoj uchenyj*. 2013. No. 12. Pp. 404–406.
2. *Vitorgan Ye.S., Kolmogorov A.V.* Realizatsiya metoda proyektov vo vneurochnoy deyatel'nosti angliyskogo yazyka [Implementation of the project method in extracurricular activities of the English language]. Moscow, 2017. 165 p.
3. *Gorkin A.P.* Realizatsiya samostoyatel'noy raboty so starsheklassnikami vo vneurochnoy deyatel'nosti angliyskogo yazyka [Implementation of independent work with high school students in extracurricular activities of the English language]. Moscow: Norint Publ., 2017. 1456 p.
4. *Zharkova T.I.* Tematicheskiy slovar' metodicheskikh terminov po inostrannomu yazyku [Thematic dictionary of methodological terms in a foreign language]. 2-ye izd., stereotip. Moscow: FLINTA Publ., 2018. 320 p.
5. *Kolker Ya.M., Ustanova Ye.S., Yenaliyeva T.M.* Metodika proyektnogo obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyakh realizatsii FGOS OO [Methodology of project-based teaching of a foreign language in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2017. 62 p.
6. *Konyshcheva A.V.* Organizatsiya samostoyatel'noy raboty uchashchikhsya po inostrannomu yazyku [Organization of independent work of students in a foreign language]. Minsk: KARO Publ., 2017. 208 p.
7. *Kuzovleva N.F.* Sovremennaya metodika organizatsii proyektnoy deyatel'nosti izuchayushchikh inostranny yazyk [Modern methods of organizing project activities for students of a foreign language]. Moscow: ARKTI Publ., 2002. 176 p.
8. *Kukushin V.S.* Teoriya i metodika realizatsii proyektnoy raboty vo vneurochnoy deyatel'nosti angliyskogo yazyka: uchebnoye posobiye [Theory and methodology for the implementation of project work in extracurricular activities of the English language: a textbook]. Rostov n/D: Mart Publ., 2002. 320 p.
9. *Mandel' B.R.* Realizatsiya proyektov vo vneurochnoy deyatel'nosti s podrostkami [Implementation of projects in extracurricular activities with teenagers]. 2-ye izd., stereotip. Moscow: FLINTA Publ., 2014. 288 p. https://biblioclub.ru/index.php?page=book_rd&id=270613 (accessed April 15, 2021).
10. *Mirolyubova A.A.* Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]. Obninsk: Titul Publ., 2016. 464 p. https://biblioclub.ru/index.php?page=book_rd&id=675784 (accessed April 15, 2021).
11. *Nikitin B.P.* Realizatsiya metoda proyektov vo vneurochnoy deyatel'nosti na angliyskom yazyke [Implementation of the project method in extracurricular activities in English]. 3-ye izd., dop. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2000. 160 p.
12. *Passov Ye.I.* Metodika i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya [Methods and technology of foreign language education]. Moscow: ARKTI Publ., 2019. 276 p. https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=272403 (accessed April 15, 2021).
13. *Podlasyy I.P.* Pedagogika. Obshchiye osnovy. Protsses obucheniya [Pedagogy. General basics. Learning process]. Moscow: Vldos Publ., 1999. Vol. 1. 574 p. https://biblioclub.ru/index.php?page=book_re&id=58302 (accessed April 15, 2021).
14. *Polat Ye.S.* Metod proyektov na urokakh angliyskogo yazyka [Project method in English lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2000. No. 2, 3. Pp. 30–35.
15. *Ribe N., Vidal V.* Teoriya i metodika proyektnoy deyatel'nosti (psikhologo-pedagogicheskiy i tekhnologicheskiy aspekty) [Theory and methodology of project activities (psychological-pedagogical and technological aspects)]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy Publ., 2014. 398 p.
16. FGOS OOO [Federal State Educational Standard of General Education]. <https://fgos.ru/> (accessed April 14, 2021).
17. *Kholm'skaya A.K., Krupenina M.V.* Ispol'zovaniye proyektnoy deyatel'nosti v sovremennoy shkole v usloviya realizatsii FGOS OO [The use of project activities in a modern school in the context of the implementation of the GEF GE]. *Vestnik obrazovaniya*. 2017. Vol. 3 (12). Pp. 41–48.

Информация об авторе

Старцева Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»,
E-mail: startseva72@mail.ru

Information about the author

Natalia V. Startseva, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department,
E-mail: startseva72@mail.ru

РЕЧЕВАЯ ЭТИКЕТНАЯ СИТУАЦИЯ ИЗВИНЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (на примере рассказа Аси Петровой «Извини меня, дурак»)

© Ж.К. Гапонова, А.А. Серогодская

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Российская Федерация, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

Поступила в редакцию 20.02.2023

Окончательный вариант 15.04.2023

■ Для цитирования: Гапонова Ж.К., Серогодская А.А. Речевая этикетная ситуация извинения на занятиях по РКИ (на примере рассказа Аси Петровой «Извини меня, дурак») // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 15-30. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.2>

Аннотация. Предлагается на примере анализа современного художественного текста обратить внимание на изучение речевой ситуации извинения иностранными обучающимися. Поскольку чтение как вид речевой деятельности связано с когнитивной функцией языка, то правильный подбор текстов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует применению содержащейся в них фактической информации на практике, а также повышению лингвострановедческой компетенции обучающихся. В статье актуализируется роль речевого этикета в лингвострановедческом аспекте и поднимается проблема поиска релевантного и коммуникативно ценного материала для обучения, отбора таких текстов, которые были бы доступны для межкультурного обсуждения. Выбрав рассказ детского писателя Аси Петровой «Извини меня, дурак», авторы описывают преимущество современной детской литературы над другими источниками и ставят целью создание продуктивной межкультурной коммуникации на занятии. Анализируя ситуацию извинения на продвинутом уровне владения языком, авторы рассматривают извинение как коммуникативно определенное событие, учитывающее современные реалии и экстралингвистические факторы. Для формирования коммуникативных навыков обучающихся предлагается система упражнений и вопросов, включающая в себя традиционный комплекс заданий по тексту: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения, направленные на формирование культуры поведения и развитие устной речи. Результатом исследования стала апробация представленной работы на практических занятиях с иностранными обучающимися по темам, связанным с речевым этикетом и речевой культурой человека. Авторы отмечают, что аффективное чтение на примере рассказа Аси Петровой «Извини меня, дурак» оказалось результативным на практике, способствовало созданию ситуации успеха в организации межнационального общения и позволило реализовать на занятии намеренное продвижение участниками принципов и ценностей своей культуры.

Ключевые слова: речевая этикетная ситуация, чтение, навыки, речевая этикетная компетенция, извинение, детская литература, аутентичный текст.

SPEECH ETIQUETTE SITUATION OF APOLOGY IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (on the example of Asya Petrova's story "Sorry, Fool")

© *Zh.K. Gaponova, A.A. Serogodskaya*

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
108/1, Respublikanskaya st., Yaroslavl, 150000, Russian Federation

Original paper submitted 20.02.2023

Revision submitted 15.04.2023

■ For citation: Gaponova Zh.K., Serogodskaya A.A. Speech etiquette situation of apology in classes of Russian as a foreign language (on the example of Asya Petrova's story "Sorry, Fool"). *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(2):15–30. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.2>

Abstract. The paper proposes to pay attention to the study of speech situation of apology by foreign students on the example of modern fiction text analysis. Since reading as a kind of speech activity is connected with the cognitive function of the language, the proper selection of texts in the classes of Russian as a foreign language contributes to the application of the factual information contained in them in practice, as well as increasing linguocountryological competence of students. The research updates the role of speech etiquette in the aspect of linguo-country studies and raises the problem of finding relevant and communicatively valuable material for teaching, the selection of such texts that would be available for intercultural discussion. Choosing the story "Sorry, Fool" by the children's writer Asya Petrova, the authors describe the advantage of modern children's literature over other sources and aim to create productive intercultural communication in the classroom. Analyzing the situation of an apology at advanced levels of language proficiency, the authors consider an apology as a communicatively defined event that takes into account contemporary realities and extra-linguistic factors. A system of exercises and questions, including the traditional complex of text tasks: pre-textual, by-textual and post-textual exercises aimed at the formation of the behavior culture and the development of oral speech, is proposed for the formation of students' communicative skills. The research resulted in the testing of the presented work in practical classes with foreign students on topics related to speech etiquette and human speech culture. The authors note that the affective reading on the example of Asya Petrova's story "Sorry, Fool" proved to be effective in practice, contributed to the creation of a situation of success in the organization of international communication and allowed to implement the participants' intentional promotion of the principles and values of their culture in the class.

Keywords: speech etiquette, reading, skills, speech etiquette competence, an apology, children's literature, authentic text.

Введение

В настоящее время методика обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) фокусируется на формировании лингвокультурологической компетенции студентов-инофонов, а также на развитии у иностранцев умений решать коммуникативные задачи посредством изучаемого языка. Особое внимание уделяется поведению в разных речевых этикетных ситуациях. Знание русского речевого этикета, умение строить речь в соответствии с правилами вежливости рассматриваются как элемент коммуникативной компетенции. От того, насколько она сформирована, зависит эффективность межкультурной коммуникации. Как правило, основное внимание преподавателей РКИ сосредоточено на ситуациях приветствия, прощания, просьбы, благодарности и т. п. Актуальность работы обусловлена введением в систему занятий этикетной ситуации извинения, которой практически не уделяется внимания в процессе обучения иностранных обучающихся. Кроме того, ценность предлагаемого материала состоит в актуализации возможностей современной детской литературы для формирования коммуникативной компетенции иностранцев.

Цель исследования – разработать методические рекомендации по употреблению русской речевой формулы извинения на основе современной художественной литературы. Достижение цели потребовало решения следующих задач: 1) описание национальной специфики акта извинения в русской культуре; 2) описание целесообразности изучения иностранными студентами речевых этикетных ситуаций; 3) обоснование преимуществ коммуникативного подхода и использования текстов детской художественной литературы как наиболее эффективных для его реализации; 4) разработка и апробирование предложенной системы заданий на занятиях по культуре речи.

В методике русского языка как иностранного проблемы русского речевого этикета отражены в работах В. Г. Костомарова, Е. М. Верещагина, Н. И. Формановской, в теоретическом исследовании речевого этикета В. Е. Гольдина. Однако, несмотря на многочисленные теоретические обоснования и предлагаемые практические разработки, ставшие уже традиционными, методов и приемов обучения иностранцев русскому речевому этикету мало: в практике преподавания РКИ актуальным остается отбор языкового материала для репрезентации особенностей русского речевого этикета и ситуаций, максимально отражающих культуру и мышление народа.

В нашей статье мы рассмотрим речевую ситуацию извинения на примере анализа современного художественного текста – рассказа Аси Петровой «Извини меня, дурак». Как известно, фундаментом речевого этикета является реализация коммуникативной функции общения: адресат, используя этикетные формулы, может как привлечь внимание, так и воздействовать на адресанта, то есть совершить иллокутивный и перлокутивный акты. Текст детской художественной литературы позволяет пережить подобные коммуникативные акты и естественным образом внедрить в собственную практику формулы речевого этикета. Представляя собой универсальное явление, речевой акт «извинение» может отражать культурные ценности, нормы поведения и традиции вежливости той или иной страны. Многочисленные сопоставительные исследования подтверждают факт того, что, извиняясь, представители различных культур ведут себя не всегда одинаково и этот речевой акт имеет ряд

культурно-специфических особенностей [1; с. 67; 2; с. 147]. Знание иностранцами теории социальных и речевых ролей, а также этикетных речевых моделей способствует организации коммуникации на высоком уровне. Речевая культура является одной из составляющей общей культуры человека. Н. И. Формановская, автор книги «Русский речевой этикет и культура общения», пишет: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [3]. Таким образом, для успешного взаимодействия в повседневном межличностном общении инофону необходимо правильно интерпретировать как лексику, так и экстралингвистические факторы. Знакомство с речевым жанром извинения в разговорно-обиходной ситуации способствует решению коммуникативных задач в повседневной жизни, предвосхищает недопонимание и неверную интерпретацию интенций говорящего. Поэтому на занятиях по РКИ важно сформировать у иностранцев навык этичного речевого поведения, которое соответствовало бы нормам, принятым в современном российском обществе в различных сферах общения (бытовой, культурной, официально-деловой).

По мнению методистов, предметом изучения для иностранных учащихся является главным образом литературный русский язык, хотя некоторые характерные для речи носителей языка элементы просторечия, жаргонизмы, профессионализмы и т. д. могут и в некоторой степени должны оказываться в поле зрения преподавателя, ведущего занятия в иностранной аудитории [4; с. 54]. Во время бытового общения с носителями языка иностранцы сталкиваются с трудностями в понимании русской разговорной лексики. Очень важно, чтобы в процессе обучения русскому языку как иностранному у студентов формировалась языковая компетенция: представления о правильности русской речи, речевом идеале, нормах литературного языка [5; с. 127]; при этом также необходимо, чтобы иностранный студент мог понимать разговорную речь, владеть нормами речевого этикета, что особенно проблематично в условиях обучения вне языковой среды. Об разграничении для различных культур черт речевого этикета рассуждала Е. Г. Кузнецова: «Составляющая европейского речевого этикета – одна или две этикетные формулы. Русский этикет предлагает большой выбор языковых этикетных формул, которые могут быть применены в самых различных ситуациях. Обычно они не зафиксированы в системе норм и правил, что затрудняет их описание» [6]. Не владея знаниями об этикете той или иной страны, обучающийся может сделать ошибки узуального характера.

Наряду с активным внедрением в процесс обучения русскому языку как иностранному различных речевых этикетных ситуаций, стилистически разнообразной лексики, актуальным остается поиск новых текстов, позволяющих реализовать разные обучающие цели. Так, С. А. Окунева отмечает, что «...современный преподаватель русского языка как иностранного находится в постоянном поиске новых, актуальных текстовых материалов, которые помогают сделать занятия с иностранцами увлекательными и интересными, ввести студентов в коммуникативное пространство страны изучаемого языка» [7; с. 309]. При этом желательно, чтобы анализируемый текст был аутентичным, небольшим по объему и при первом прочтении учащиеся смогли бы воспринять не

менее 65–70 % смысла текста [8; с. 128]. Принципом речевой направленности является использование коммуникативно ценного речевого материала. Это такой материал, который адекватен (в большей или меньшей степени) материалу, используемому в предполагаемых сферах реальной коммуникации. Речевая, или коммуникативная, ценность этого материала тем выше, чем вероятнее его использование в общении [8; с. 146].

Чтение художественного текста иностранцем является актом межкультурной коммуникации. Текст есть продукт речевой деятельности, основная коммуникативная единица, и потому «в рамках коммуникативного подхода исходная и конечная единица обучения языку» [1; с. 35]. Чтение как вид речевой деятельности создает возможности для продуктивного увеличения речевой практики и в какой-то степени восполняет ее недостаток при изучении иностранного языка. Художественная литература реализует аффективное обучение языку, то есть воздействующее на эмоции читателя. Радость, восторг, неприязнь, возбуждение и так далее действуют как удовлетворяющие факторы, ускоряющие и углубляющие процесс обучения. Таким образом, обучение чтению должно быть максимально интересным и приятным. Широкий спектр эмоций может послужить стимулом для обучения чтению, вовлечения в описываемую в тексте ситуацию. Очевидно, что эта цель не может быть достигнута при чтении учебных текстов [10]. Традиционное чтение, используемое на занятиях по русскому языку как иностранному, не приветствует чрезмерной вовлеченности студента в текст. Это обосновывается тем, что с целью проанализировать текст и направить его понимание в определенное русло читатель должен четко отделить текст от себя [11]. Практики эмоционального чтения на занятиях предлагаются Н. Самутиной, отметившей, что аффективные стратегии чтения (говорить о своем раздражении от текста и неприятии представленных в нем ситуаций; выражать восторг от того, что текст написан именно о том, что ты любишь, и именно так, как ты бы хотел, и т. д.) действительно обладают приоритетом выражения в читательской коммуникации, но в случае, когда завязывается дискуссия, более формальные стратегии анализа текста немедленно дополняют их [12]. Таким образом, аффективные стратегии чтения могут быть эффективны в коммуникативном подходе, способствуя организации межкультурной коммуникации при чтении художественных текстов.

Детская литература обладает преимуществом перед текстами, направленными иным адресатам, благодаря простоте фабулы и способности говорить о «сложных» вещах относительно «простым» языком. Современная литература предвосхищает ситуацию, когда употребляемая в тексте лексика является практически коммуникативно мертвой, не используемой в ситуациях общения. В детской литературе как бытовые, так и глобальные проблемы, представленные глазами ребенка, а также рассказы, написанные современным языком, ценны богатым материалом для реализации лингвокультурологического аспекта в преподавании РКИ. Острота и наивность восприятия подростком привычных для взрослых ситуаций, максимализм и обидчивость в контексте рассказов Аси Петровой обусловили выбор аффективного обучения. Иностранцы оживленно реагируют на обсуждение поступков героя, на ход его мышления и ответные реакции взрослых, что естественным образом работает на эффективную коммуникацию на занятии, на увеличение мотивационной

составляющей обучения. Русская языковая картина мира, бытовые реалии современной жизни и моральные нормы репрезентуются посредством коротких рассказов подростка о случаях из своей жизни. Небольшие по объему тексты позволяют детально изучить материал в контексте одного занятия.

Обзор литературы

В статье мы опираемся на современные исследования лингвистов в области методики преподавания русского языка как иностранного, в частности на описание практики преподавания художественной литературы Н.В. Кулибиной, а также на публикации, рассматривающие успешность и эффективность коммуникативно-деятельностного подхода в обучении. Современные взгляды на проблему повышения качества преподавания поднимаются на международных научных конгрессах: например, А. Ю. Маслова и Т. И. Мочалова отмечают, что в перспективе необходимы смена подхода к обучению русскому языку как иностранному с традиционного на коммуникативный, пересмотр текстотеки учебников как ресурса для эффективного формирования речевых навыков практического пользования русским языком [13; с. 47]. Работая с этикетной ситуацией извинения, мы обращаемся к исследованиям специалистов в области межкультурной коммуникации и культуры речи (Ренате Ратмайр, Н. Н. Формановская, М. Ю. Сидорова, В. С. Савельев, М. Б. Будильцева, Н. С. Новикова и др.) [14, 3, 15, 16].

Материалы и методы

Методология исследования базируется на коммуникативном методе с внедрением в него лингвострановедческих, лингвокультурологических аспектов, поскольку ситуации речевого этикета рассматриваются через понятие коммуникативного акта в контексте культуры и опираются на исследования Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой «Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного», Е. И. Пассова «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению», обращавшихся к технологиям построения успешной коммуникации и речевому общению на занятиях по РКИ и руководствующихся положением о том, что все упражнения на уроке должны быть в той или иной степени речевыми. В рамках исследования были востребованы работы, посвященные целенаправленному обучению чтению на примере художественной литературы, в частности Н. В. Кулибина «Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного», «Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом», «О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы» [17].

Работа с текстом Аси Петровой «Извини меня, дурак»

Отвечая требованиям государственных стандартов [18], предложенная нами методическая разработка презентует обучающимся современную разговорную речь, предъясвляет языковой материал системно и последовательно. Занятие на тему «Извинение по-русски» рекомендуется для обучающихся, владеющих языком на уровнях В2–С1. В качестве материала выбран рассказ Аси

Петровой «Извини меня, дурак». Уникальность этого рассказа в контексте нашего занятия и метода состоит в том, что он включает в себя современную лексику, отражает русский менталитет, что в его основе лежит композиционный прием «история внутри истории». Речевой жанр извинения позволяет сформировать речевые, лингвокультурологические элементы коммуникативной компетенции обучающихся, раскрыть специфику речевого акта извинения в русской лингвокультуре.

Урок чтения имеет традиционную структуру: пред-, при- и послетекстовые этапы работы, а также страноведческие комментарии и комплекс вопросов, заданий, направленных на понимание ключевых единиц текста. В предложенной нами методике текст прочитывается не целиком, а делится на мини-ситуации – полновесные смысловые фрагменты. Приняв во внимание методические рекомендации Н. В. Кулибиной о том, что нельзя экономить аудиторное время на притекстовой работе, вплоть до того, что данный вид работы может занимать все время урока чтения, а примитивные контрольные вопросы на понимание текста противопоказаны для доверительной и располагающей к откровенности атмосфере занятия [19; с. 18], мы отдали притекстовому этапу доминирующее положение в своей системе заданий. Целью послетекстовой работы стало применение полученных знаний в конкретных речевых ситуациях: выработка стереотипа речевого поведения посредством многократных повторений этикетных формул. Студентам предлагается разыграть мини-сценку или диалог курьезных и реальных повседневных ситуаций, используя слова-извинения. Все этапы урока последовательно реализуют коммуникативный метод обучения. Характерной особенностью этого метода является то, что в качестве основной обучающейся единицы берется конкретная коммуникативная ситуация, в контексте нашего занятия – речевая этикетная ситуация извинения.

1-й этап. Прогнозирование. Работа с лексикой. Дискуссия

В наши дни молодые люди предпочитают общаться в мессенджерах, в Интернете они решают и коммуникативные проблемы: мирятся, извиняются, налаживают отношения или, наоборот, ругаются и отправляют друг друга в черные списки. Герой рассказа решил написать Диме письмо онлайн, так как не решился на телефонный разговор. Прочитайте его сообщение и определите намерения героя. С какой целью он решил написать это письмо? Кем является Дима для него? Какие отношения у героя с Димой?

«Дорогой Дима! Скоро Новый год! Я решил оставить все обиды в прошлом. Сто лет уже прошло. Целых пять месяцев. У тебя, наверное, уже новые друзья, да и у меня новые друзья. Так что мы, конечно, могли бы и дальше не общаться, ведь мои новые друзья супер! Кстати, помнишь, дружище, ты всегда ненавидел банальность. У меня есть новый небанальный афоризм: пятьдесят новых суперских друзей лучше одного старого. Ну как тебе? Смело и ново, да? Я хочу перед тобой извиниться за то, что послал тебя куда подальше в прошлом году. Это было грубо и неправильно. И еще я хочу сказать, что ты не такой уж отстойный футболист, как я твердил, и не такой отстойный человек. Послушай, ведь не каждый может этим похвастаться? Быть неотстойным футболистом довольно круто. А людей неотстойных я вообще мало знаю!

Всего 50, поэтому тебе и пишу. Ты был очень плохим другом, ты со мной почти не разговаривал, не слушал меня, не хотел со мной общаться, ты даже не взял меня в свою команду по футболу! Но я смирился. Твоя отстойная, как говорят все классные девчонки, команда не такая уж отстойная! Но все же я смирился. И кстати, выглядишь, ты тоже неплохо, хорошо, просто отлично – ну, если бы не разжирел за последнее время, но с кем не бывает! Так что в Новом году желаю тебе не быть таким надутым (это эвфемизм), усерднее налегать на русский язык, как я, и знать, что такое эвфемизм, не игнорировать друзей, не лажать на контрольных (хоть иногда!) и, конечно же, сменить аватарку на фейсбуке, а то у тебя там бицепсы как будто силиконовые. Кто еще скажет правду, если не лучший друг? Ну все, с Новым годом тебя!»¹.

Как вы оцениваете письмо с точки зрения стиля и экспрессии? Найдите в тексте ответ на вопрос: *Какого друга можно назвать хорошим (критерии)? Можно ли друзьям сообщать правду так, как ее преподнес герой? Аргументируйте свою точку зрения.*

- 1) Объясните значения данных слов исходя из контекста. Определите их стилистическую окраску.

| | |
|------------------|------------------|
| <i>Отстойный</i> | <i>Надутый</i> |
| <i>Налегать</i> | <i>Лажать</i> |
| <i>Разжирел</i> | <i>Накосячил</i> |

- 2) Предположите, думал ли мальчик о выборе слов, задумывался ли о том, что пишет? Зачем герой использовал в своей речи грубые, разговорные, обидные слова? Согласны ли вы с мнением: *«Чем сильнее обесцениваешь, тем важнее для тебя это»?* Можно ли отнести данную фразу к нашему герою?
- 3) Как вы думаете, кто виноват в том, что друзья уже пять месяцев не общаются? Почему герой решился на письмо-извинение? Чувствует ли герой вину или извиняется из вежливости? Он действительно хочет помириться или живет по принципу *«все обиды должны остаться в прошлом году»?* Аргументируйте свою точку зрения (альтернативным вариантом работы будет являться дискуссия: оппоненты должны найти подтверждения своему тезису в тексте). *Почему люди хотят оставить все плохое в старом году? Насколько актуален для вашей культуры этот принцип?*

2-й этап. Работа с текстом

В каких ситуациях вы слышали извинения от русских? Какие слова прощения вам приходилось говорить? Когда? Что вы почувствовали, когда извинились? Назовите этикетные формулы извинения для разных социальных ролей, например: когда мы говорим извини / извините?

¹ Здесь и далее цитирование по источнику: Петрова А. Д. Наверно, я еще маленький. – М.: РИПОЛ Классик, 2018. – 108 с.

Наши высказывания зависят от того, где мы говорим, с кем и зачем, то есть от речевой ситуации. У нас есть возможность посмотреть, как сам герой аргументирует свою позицию и рассказывает об истории создания письма.

Чтение фрагмента № 1

Кто любит извиняться? Я не очень-то люблю извиняться. Если ты извиняешься, значит, ты – да, ты, ты, а не кто-то другой – сильно накосячил. Сильно, а не слабо. За небольшой косяк никто извиняться особо не станет, ну скажет там «сори» или «извини, чувак, накосячил», но вот так, чтобы превращать «сори, чувак» в полновесное, истинное признание своей вины...

Я очень добрый парень. Правда. И не гордый. Я просто прекрасен, если уж быть до конца честным. Ну так вот, поскольку я такой классный, я решил перед Новым годом помириться с одним своим другом, которому в старом году нагрубил. Поскольку звонить по телефону у меня кишка тонка, я решил написать письмо. На бумаге возможный ответ типа «ну и пошел ты подальше со своими извинениями» переносится как легкая простуда, а вот голосом, из телефонной трубки, прямо в ухо – это почти холера, краснуха, ветрянка – в общем, ужас.

В какой ситуации, по мнению героя, нужно извиняться? Какие формулы извинения перечислены в тексте? Классифицируйте их.

Комментарий для преподавателя. Для извинения при незначительных поводах, без объяснения самой вины, достаточно формулы «Извините!», а также «Виноват». Если мы причинили неудобство человеку, то тогда используем формулу: «простите / извините» + пожалуйста. Эта конструкция делает извинение более искренним и эмоциональным. А вот если вина более существенная, то мы используем следующие способы извинения: «прошу прощения / прошу меня простить». Семантическую связь извинения с концептом вины отмечала австрийский лингвист Ренате Ратмайр: «хотя в глаголе «извиняться» содержится корень «вина», с большей тяжестью вины коррелирует как раз вариант «прости/те»» [14; с. 83]. Нередко в русской культуре извинения требуют развернутых объяснений и оправданий. Ненормативная формула «извиняюсь», используемая в разговорной речи, оценивается как проявление невоспитанности и низкой культуры. Таким образом, форма извинений будет зависеть от того, перед кем вы извиняетесь, кто вы сами и насколько масштабна ваша вина.

Найдите в тексте выражение, употребляемое тогда, когда у кого-то не хватает сил сделать что-либо. Почему герой предпочел написать письмо, а не позвонить? Как вы считаете: выражать чувства легче на бумаге или устно? Вы согласны с выражением «бумага все стерпит»? На этом этапе дается лингвокультурологический комментарий о менталитете русских людей (русские извиняются редко: когда имеется повод, они менее экспрессивны в выражении своих чувств, придают больше значения содержанию, нежели форме).

Чтение фрагмента № 2

Я открыл комп, зашел в фейсбук, убрал бывшего друга из черного списка и создал сообщение. Начал неплохо: «Дорогой Дима! Скоро Новый год!»

Отличное начало – с таким началом не поспоришь.

«Я решил оставить все обиды в прошлом. Сто лет уже прошло. Целых пять месяцев». Черт, подумал я, лучше бы пять лет, а не месяцев, – было бы эффективнее.

«У тебя, наверное, уже новые друзья, да и у меня новые друзья».

Нейтральное высказывание, ничего особенного.

«Так что мы, конечно, могли бы и дальше не общаться».

Я приостановился. Как бы это дополнить? Чтобы было не очень обидно и ясно, почему мы можем не общаться. И тут меня осенило. Я дописал: «Ведь мои новые друзья супер!»

После восклицательного знака я решил: для вступления – достаточно. И с новой строчки продолжил в таком духе, чтобы растопить сердце друга, чтобы он понял, что я помню все его фразы, привычки и вообще – все.

«Кстати, помнишь, дружище, ты всегда ненавидел банальность. У меня есть новый небанальный афоризм: сто новых суперских друзей лучше одного старого. Ну как тебе? Смело и ново, да?»

Тут я решил, что переборщил, и «сто» исправил на «50».

Согласны ли вы с небанальным афоризмом от нашего героя о том, что *сто новых суперских друзей лучше одного старого*? Назовите еще значения слова старый. Вспомните русскую поговорку, которая является антитезой для данного афоризма (*старый друг лучше новых двух*).

Что значит фраза *«растопить сердце»*? В каком значении она употреблена в тексте? Герой действительно хочет вызвать к себе теплое отношение? Найдите в тексте подтверждения тому, что Дима является близким и лучшим другом для героя.

Чтение фрагмента № 3

Представьте, что вы получили такое письмо от русского друга. Как бы вы отреагировали? Смогут ли друзья помириться и каким образом? Давайте прочитаем, как они помирились.

Несколько минут я подумал, исправил кое-какие орфографические ошибки и нажал «отправить».

Ответа пришлось ждать несколько дней, и вдруг зазвонил телефон. Я точно знал, что это Дима, но сколько ни махал руками, мама все равно позвала меня к телефону.

– Але, – уверенным голосом произнес я.

– Я знаю, что такое эвфемизм, – резко произнес голос.

– Хорошо, – мягко выговорил я.

– Так вот: иди со своими эвфемизмами куда подальше! И кстати, «куда подальше» – это сейчас тоже был эвфемизм!

Дима бросил трубку. У меня колотилось сердце: я понял, что письма не лучше телефонных разговоров, поэтому – была не была! – еще раз набрал номер и произнес единственное, что вертелось на языке:

– Слушай, извини меня. Я здорово накосячил. Сори, ладно?

Дима изобразил мыслительный процесс. Недолгий.

– Ладно. И ты меня извини... дурак.

Попробуйте нарисовать выражение лица героя, когда он перезвонил другу. Почему Дима простил друга за такое сообщение и сам попросил прощения за грубость в телефонном разговоре? Между друзьями действительно высокий уровень взаимопонимания?

Комментарий для преподавателя. Одними из черт русской культуры, отмеченными Ратмайр, считаются общительность и откровенность: русские не видят постыдности в том, чтобы излить душу, откровенно выразить свое мнение, поэтому такие высказывания редко сопровождаются извинениями. Австрийский профессор верно подметил то, что порой недостаточно проявленный интерес к собеседнику у русских становится поводом для извинения. В этом случае производятся ритуальные извинения, сглаживающие или устраняющие неприятности.

Третий этап. Послетекстовая работа

Работа в парах. Студентам предлагается разрешить следующие ситуации с помощью слов извинения, прощения.

1. Саша забыл поздравить жену с годовщиной свадьбы и вспомнил об этом только на следующее утро.
2. Идет совещание, сотрудник опоздал. Как ему войти в помещение?
3. Друг попросил вас отвезти подарки для мамы и девушки. Вы перепутали пакеты и вручили не те подарки.
4. Вы в компании друзей празднуете Новый год. За столом вы перепутали свою тарелку с тарелкой друга.
5. Вам нужно выходить из автобуса. Но впереди много людей. Вы идете к выходу, причиняя пассажирам неудобства.
6. Вы официант. Молодой человек попросил вас положить обручальное кольцо для своей девушки в торт. Вы случайно перепутали столики и подали этот торт другой молодой паре.
7. Вы выступаете на онлайн-конференции, внезапно ваши соседи решили начать ремонт.
8. Вы говорите с подругой по телефону, а сосед включил музыку на полную громкость.

Посмотрите на следующие фразы. В каком значении здесь употреблено слово извините?

Извините, вы выходите на следующей? Извините, пожалуйста, вы не скажете, где метро? Извините, вы сели на мой телефон.

В контексте данных ситуаций формула извинения становится универсальным вежливым обращением с просьбой к незнакомому человеку, а также может использоваться для обращения внимания на какое-то негативное действие.

Четвертый этап. Домашнее задание

Как бы выглядел диалог вживую? На каком моменте друг перебил бы героя? Составьте такой диалог.

Задания на выбор: 1) напишите мини-эссе на тему: «Почему нам так сложно извиняться». 2) Представьте, что герой обратился к вам за помощью в написании письма. Исходя из анализа рассказа напишите письмо-извинение для Димы.

Структура письма-извинения: обращение, внятная цель письма, указание на осознание своей неправоты, пояснение мотивов поступка, просьба о прощении, подтверждение того, как вам дороги ваши отношения, подпись. Задание направлено на этикетные способы выражения извинения в письменном тексте. Важно отметить, что речезыкетные ошибки встречаются в речи иностранцев часто, поэтому, безусловно, должны быть объектом внимания на занятиях, направленных на выбор адекватных условиям общения этикетных речевых формул.

Заключение и обсуждения

Разработанная авторами система заданий с текстом Аси Петровой «Извини меня, дурак» была успешно апробирована на занятиях с корейскими и американскими студентами. Чтение уже первого эпизода текста вызвало эмоциональный отклик у обучающихся: студентами был сделан вывод, что сообщение написал подросток, а представленный в рассказе перлокутивный акт неудачен. Темы повседневной коммуникации посредством мессенджеров и норм поведения в конфликтных ситуациях актуальны и были понятны, близки студентам-иностранцам. Таким образом, аффективное чтение на примере рассказа Аси Петровой «Извини меня, дурак» доказало свою результативность на практике и, безусловно, способствовало формированию коммуникативных навыков и повышению лингвокультурологической компетенции обучающихся. Успех в организации межнационального общения на данном занятии реализовался в естественном продвижении участниками установок своей культуры. Так, в ходе диалога культур корейский студент, например, отметил, что мужчины, представляющие его нацию, не звонят по телефону, звонки и телефонные разговоры свойственны только женской половине населения. Все студенты активно включились в обсуждение того, что «оставлению» ссор, обид, конфликтов в уходящем году в их культурах не придают такого большого значения, как в России. Для корейцев непристойно публично выражать чувства, поэтому за причиненные человеку неудобства в общественном месте никто извиняться не будет. В США, напротив, как и в России, извинение произносится и за незначительные неудобства, доставленные человеку. Однако русские извинения не ограничиваются нейтральными формами: *извини(-те)*, *прости(-те)*, *виноват*, *прошу прощения*; в повседневном общении молодое поколение все чаще и чаще использует в речи разговорные варианты: *соря*, *сорян*, *пардон*, *извиняй*, *извиняюсь* (последний вариант при этом и грамматически не верен). Овладевая предложенной лексикой и иными разностилевыми лексическими единицами из текста, инофоны значительно повышают коммуникативную компетенцию: они понимают необходимость учитывать экстралингвистические факторы в акте коммуникации, считывать интенции говорящего и просить прощения в соответствии с нормами и нюансами русского этикета. Работая над вербальной репрезентацией речевой этикетной ситуации извинения, мы не взяли во внимание невербальные факторы этикета на основе, например, видеоматериалов. Изучение невербального воплощения рассматриваемого

явления может стать основным направлением для дальнейшего исследования в этой области.

Результаты проведенного методического эксперимента позволили сделать вывод о том, что изучение речевой ситуации извинения иностранными обучающимися на примере анализа художественного текста Аси Петровой «Извини меня, дурак» в рамках коммуникативного подхода позволяет объединить в контексте занятий лингвистический, прагматический, лингвострановедческий, психолингвистический и социолингвистический аспекты ситуации общения, а также способствует, на наш взгляд, эффективному формированию коммуникативных навыков.

Библиографический список

1. Owen M. Apologies and Remedial Interchanges: A study of Language Use in Social Interaction. Berlin, N.Y., Amsterdam: Mouton Publishers, 1983.
2. Trosborg A. Apology strategies in native/non-natives. *Journal of pragmatics*. 1987. Pp. 147–167.
3. Формановская Н. Н. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1987. – 156 с.
4. Половникова В. И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. – М.: Русский язык, 1982. – 105 с.
5. Соколова Г. Е. Обучение культуре речи иностранных учащихся на основе текстов об эстетике русского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2021. – Т. 26. № 194. – С. 125–133 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-125-133> (дата обращения: 23.01.2023).
6. Кузнецова Е. Г. Обучение речевому этикету на занятиях по русскому языку как иностранному // Art Logos. – 2018. – № 2 (4). – С. 90–97.
7. Окунева С. А. Работа с текстом при обучении РКИ студентов подготовительного факультета. – 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://yaznanie.ru/a/iTs81GSc> (дата обращения: 23.01.2023).
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
9. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя РКИ. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 256 с.
10. Aukerman R. C. How do I teach reading? New York: John Willy and Sons, 1981.
11. Millner M. Fever Reading: Affect and Reading Badly in the Early American Public Sphere. Durham, NH: University Press of New England, 2012.
12. Самутина Н. В. Практики эмоционального чтения и любительская литература (фанфикшн) // Новое литературное обозрение. – 2017. – № 1 (143). – С. 246–269. ISSN 0869-6365
13. Маслова А. Ю., Мочалова Т. И. О выявлении лучших практик образования на русском языке и обучения русскому языку в мировом образовательном пространстве // Международный научный конгресс «Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация» (1–3 ноября 2022 г.): Сборник материалов. В 3 ч. Ч. I. Русский язык в образовании стран СНГ / Отв. ред. С. Ю. Камышева. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. – С. 44–47. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49804042&rpf=1> (дата обращения: 23.01.2023).
14. Ратмайр Р. Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / пер. с нем. Е. Араловой. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.

15. Сидорова М. Ю., Савельев В. С. Русский язык. Культура речи: конспект лекций: Учеб. пособие для вузов. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 204 с.
16. Культура русской речи: учеб. пособие для изучающих русский язык как иностранный / М. Б. Будильцева, Н. С. Новикова, И. А. Пугачёв, Л. К. Серова. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 232 с. – ISBN 978-5-88337-208-6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/79410.html> (дата обращения: 12.01.2023).
17. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей РКИ. – СПб.: Златоуст, 2015. – 224 с.
18. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Владимирова Т. Е. и др. 2-е изд., испр. и доп. – М.; СПб.: Златоуст, 2001. – 28 с.
19. Кулибина Н. В. Обучение чтению как приоритет преподавания русского языка в странах СНГ // Международный научный конгресс «Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация» (1–3 ноября 2022 г.): Сборник материалов. В 3 ч. Ч. I. Русский язык в образовании стран СНГ / Отв. ред. С. Ю. Камышева. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 17–19. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49804044&pf=1> (дата обращения: 23.01.2023).
20. Доронина Е. Г. Обучение китайских студентов русскому речевому этикету на занятиях по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов III Международной научно-методической конференции. Воронежский государственный университет, филологический факультет. – Воронеж: Импри, 2014. – С. 91–95.
21. Шукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.
22. Nigmatullina A. Sh. Effective methods and techniques of teaching reading in a foreign language // Ученый XXI века. – 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effective-methods-and-techniques-of-teaching-reading-in-a-foreign-language> (дата обращения: 12.02.2023).

References

1. Owen M. Apologies and Remedial Interchanges: A study of Language Use in Social Interaction. Berlin, N.Y., Amsterdam: Mouton Publishers, 1983.
2. Trosborg A. Apology strategies in native/non-natives. *Journal of pragmatics*. 1987. Pp. 147–167.
3. Formanovskaya N.N. Russkii rechevoi etiket: lingvisticheskii i metodicheskii aspekti [Russian speech etiquette: linguistic and methodological aspects]. Moscow: Russkii yazik Publ., 1987. 156 p.
4. Polovnikova V.I. Leksicheskii aspekt v prepodavanii russkogo yazika kak inostrannogo na prodvinutom etape [The lexical aspect in teaching Russian as a foreign language at an advanced stage]. Moscow: Russkii yazik Publ., 1982. 105 p.
5. Sokolova G.E. Obuchenie kulture rechi inostrannih uchashihsya na osnove tekstov ob estetike russkogo yazika [Teaching the culture of speech of foreign students based on texts about the aesthetics of the Russian language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnie nauki*. Tambov, 2021. Vol. 26. No. 194. Pp. 125–133. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-125-133> (accessed January 23, 2023).
6. Kuznecova E.G. Obuchenie rechevomu etiketu na zanyatiyah po russkomu yaziku kak inostrannomu [Teaching speech etiquette in the classroom in Russian as a foreign language]. *Art Logos*. 2018. No. 2 (4). Pp. 90–97.
7. Okuneva S.A. Rabota s tekstom pri obuchenii RKI studentov podgotovitel'nogo fakulteta [Working with text when teaching Russian as a foreign language to students of the preparatory faculty]. 2018. <https://yaznanie.ru/a/iTs81GSc> (accessed January 23, 2023).
8. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovi kommunikativnoi teorii i tehnologii inoyazichnogo obrazovaniya_ metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei russkogo yazika kak inostrannogo

- [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a manual for teachers of Russian as a foreign language]. Moscow: Russkii yazik. Kursi Publ., 2010. 568 p.
9. *Akishina A.A., Kagan O.E.* Uchimsya učit. Dlya prepodavatelya RKI [Learning to teach. For an RFL teacher]. Moscow: Russkii yazik. Kursi Publ., 2008. 256 p.
 10. *Aukerman R.C.* How do I teach reading? New York: John Wiley and Sons, 1981.
 11. *Millner M.* Fever Reading: Affect and Reading Badly in the Early American Public Sphere. Durham, NH: University Press of New England, 2012.
 12. *Samutina N.V.* Praktiki emocionalnogo chteniya i lyubitelskaya literatura (fanfikshn) [Emotional Reading Practices and Amateur Literature (Fan Fiction)]. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2017. No. 1 (143). Pp. 246–269. ISSN 0869-6365
 13. *Maslova A.Yu., Mochalova T.I.* O viyavlenii luchshih praktik obrazovaniya na russskom yazike i obucheniya russskomu yaziku v mirovom obrazovatelnom prostranstve [On identifying the best practices of education in Russian and teaching the Russian language in the world educational space]. *Mejdunarodnii nauchnii kongress «Russkii yazik v stranah SNG: polozhenie, funkcionirovanie, kommunikaciya» (1–3 noyabrya 2022 g.): Sbornik materialov. V 3 ch. Ch. I. Russkii yazik v obrazovanii stran SNG*. Otv. red. S.Yu. Kamisheva. Moscow: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina Publ., 2022. Pp. 44–47. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49804042&pff=1> (accessed January 12, 2023).
 14. *Ratmair R.* Pragmatika izvneniya: sravnitelnoe issledovanie na materiale russskogo yazika i russskoi kulturi [The pragmatics of an apology: a comparative study on the material of the Russian language and Russian culture]. Per. s nem. E. Aralovoi. Moscow: Yaziki slavyanskoj kulturi Publ., 2003. 272 p.
 15. *Sidorova M.Yu., Savelev V.S.* Russkii yazik. Kultura rechi: konspekt lekci: Ucheb. posobie dlya vuzov [Russian language. Culture of speech: lecture notes. Study guide for universities]. Moscow: Airis-press Publ., 2005. 204 p.
 16. Kultura russskoi rechi: ucheb. posobie dlya izuchayuschih russskii yazik kak inostrannii [The culture of Russian speech: textbook for learners of Russian as a foreign language]. M.B. Budilceva, N.S. Novikova, I.A. Pugachev, L.K. Serova. Moscow: Russkii yazik. Kursi Publ., 2012. 232 p. ISBN 9785883372086. <https://www.iprbookshop.ru/79410.html> (accessed January 12, 2023).
 17. *Kulibina N.V.* Zachem, chto i kak chitat na uroke. Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelya RKI [Why, what and how to read in class. Methodological guide for teachers of Russian as a foreign language]. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2015. 224 p.
 18. Gosudarstvennyy standart po russskomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyy uroven' / Vladimirova T. E. i dr. 2-e izd., ispr. i dop. [The State standard for Russian as a foreign language. Basic level]. Moscow; Saint-Petersburg: Zlatoust Publ., 2001. 28 p.
 19. *Kulibina N.V.* Obuchenie chteniyu kak prioritet prepodavaniya russskogo yazika v stranah SNG [Teaching reading as a priority for teaching the Russian language in the CIS countries]. *Mejdunarodnyy nauchnyy kongress «Russkiy yazyk v stranakh SNG: polozheniye, funkcionirovaniye, kommunikatsiya» (1–3 noyabrya 2022 g.): Sbornik materialov. V 3 ch. Ch. I. Russkiy yazyk v obrazovanii stran SNG / Otv. red. S.Yu. Kamysheva*. Moscow: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina Publ., 2022. 17–19 pp. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49804044&pff=1> (accessed January 12, 2023).
 20. *Doronina E.G.* Obuchenie kitaiskih studentov russskomu rechevomu etiketu na zanyatiyah po RKI [Teaching Chinese students Russian speech etiquette in Russian as a foreign language]. *Problemi prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannim uchashchimsya: sbornik materialov III Mejdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferencii. Voronezhskii gosudarstvennii universitet, filologicheskii fakultet*. Voronezh: Impri Publ., 2014. Pp. 91–95.
 21. *Schukin A.N.* Obuchenie rechevomu obscheniyu na russskom yazike kak inostrannomu [Teaching speech communication in Russian as a foreign language]. Moscow: Russkii yazik. Kursi Publ., 2012. 784 p.

22. *Nigmatullina A.Sh.* Effective methods and techniques of teaching reading in a foreign language. *Uchenyy XXI veka*. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/effective-methods-and-techniques-of-teaching-reading-in-a-foreign-language> (accessed February 12, 2023).

Информация об авторах

Жанна Константиновна Гапонова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык», декан факультета русской филологии и культуры, E-mail: jangap1@mail.ru

Анастасия Алексеевна Серогодская, магистрант кафедры «Русский язык», E-mail: atlas_fill@mail.ru

Information about the authors

Zhanna K. Gaponova, Cand. Philol. Sci., Associate Professor of Russian Language Department, Dean of the Faculty of Russian Philology and Culture, E-mail: jangap1@mail.ru

Anastasiya A. Serogodskaya, Master Student of Russian Language Department, E-mail: atlas_fill@mail.ru

УЧИТЕЛЬ И НАСТАВНИК РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ К.Д. УШИНСКИЙ (к 200-летию со дня рождения)

© Л.А. Кочемасова

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

Поступила в редакцию 27.01.2023

Окончательный вариант 24.02.2023

■ Для цитирования: Кочемасова Л.А. Учитель и наставник русской национальной педагогики К.Д. Ушинский (к 200-летию со дня рождения) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 31-44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.3>

Аннотация. Автор на основе анализа научных исследований обращается к осмыслению педагогического наследия выдающегося педагога, ученого с энциклопедическими знаниями Константина Дмитриевича Ушинского в пространстве научного познания. В статье акцентируется внимание на концептуальных идеях К.Д. Ушинского, в которых раскрываются основные положения обучения и воспитания подрастающего поколения, этапы профессиональной подготовки будущего педагога, образ народного учителя. Подчеркивается значимость профессии учителя для современного общества. Особое внимание автор статьи уделяет популяризации профессии педагога, признанию особого статуса педагогических работников, осуществляющих в том числе наставническую деятельность, что приобретает особую важность в Год педагога и наставника. Практическая значимость исследования состоит в интеграции педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века как конструкта реализации современных образовательных практик в инновационной деятельности педагога, тьютора, наставника, фасилитатора путем организации и проведения Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского». Представленные результаты исследования актуализируют педагогическое наследие К.Д. Ушинского в современной педагогической науке и практике и могут быть использованы как инструмент для привлечения студенческой молодежи в педагогическую профессию.

Ключевые слова: педагог, наставничество, субъект образования, К.Д. Ушинский, технология дизайн-мышления, цифровая платформа Telegram, видеоблог, профессиональная подготовка.

Благодарности: Автор статьи выражает глубокую благодарность и уважение заслуженному деятелю науки Российской Федерации, доктору педагогических наук, профессору, главному научному сотруднику Валентине Григорьевне Рындак за инициативу и научный консалтинг международного конкурса «В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского».

Автор статьи выражает искреннюю признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ», серия «Психолого-педагогические науки», а также рецензентам за представление положительной рецензии и рекомендацию к публикации.

K.D. USHINSKY AS A TEACHER AND MENTOR OF RUSSIAN NATIONAL PEDAGOGY (to the 200th anniversary of his birth)

© *L.A. Kochemasova*

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

Original paper submitted 27.01.2023

Revision submitted 24.02.2023

■ For citation: Kochemasova L.A. K.D. Ushinsky as a teacher and mentor of Russian national pedagogy (to the 200th anniversary of his birth). Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):31–44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.3>

Abstract. Considering the analysis of the scientific research, the author turns to revealing and understanding the pedagogical heritage of the outstanding teacher and scientist Konstantin Dmitrievich Ushinsky in the field of scientific knowledge. The paper focuses on the conceptual ideas of K.D. Ushinsky, which present the main provisions of the education and upbringing of the younger generation, the stages of professional training of the future teacher, the popular image of the teacher. The importance of the teaching profession for modern society is emphasized. The author pays special attention to the popularization of the teaching profession, the recognition of the special status of teaching staff, including mentoring, which is of particular importance in the Year of the Teacher and Mentor. The practical significance of the study is in the integration of pedagogical science and practice in the context of the challenges of the 21st century as a construct for the implementation of modern educational practices in the innovative activities of a teacher, tutor, mentor, facilitator by organizing and holding the International Competition for Research and Creative Works of Students “In the World of Wise Thoughts K.D. Ushinsky”. The presented results of the study update the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky in modern pedagogical science and practice and can be used as a tool to attract students to the teaching profession.

Keywords: tutor, mentorship, subject of education, K.D. Ushinsky, design thinking technology, Telegram digital platform, video blog, professional training.

Введение

Актуальность проведенного исследования подтверждается вниманием российского общества и государства к проблеме педагогического образования: 2023 год указом президента Российской Федерации В.В. Путиным объявлен Годом педагога и наставника. Приоритетной задачей года педагога и наставника является повышение престижа профессии учителя и привлечение нового поколения будущих педагогов в педагогические вузы России.

Данный год ознаменован крупным событием, в честь которого он и назван, – 200-летием со дня рождения величайшего основоположника отечественной педагогики, создателя русской общеобразовательной школы, блестящего организатора российского просвещения, педагога-практика, выдающегося педагога-теоретика, учителя русских учителей и популяризатора русского языка Константина Дмитриевича Ушинского.

Особый интерес представляет то, что в основных документах современного педагогического образования уделяется значительное место профессиональной подготовке педагога (Профстандарт педагога, Национальный проект «Образование», проект «Молодые профессионалы» и др.). Во исполнение подпункта «б» пункта 2 Указа Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» утвержден план основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника, организационно-техническое сопровождение мероприятий плана, разработаны региональные планы основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника (План мероприятий, приуроченных к Году педагога и наставника, реализуемых в 2023 году в Оренбургской области), а также мероприятия в высшем учебном заведении ФГБОУ ВО «ОГПУ» к Году педагога и наставника [1]. Так, в период января-февраля 2023 года кафедрой педагогики и социологии (Институт педагогики и психологии) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» в целях реализации стратегического проекта «Трансфер научного знания» Программы развития ФГБОУ ВО «ОГПУ» организован и проведен Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского», приуроченный к 200-летию со дня рождения основоположника русской педагогической науки [2]. Мероприятие направлено на повышение престижа и значимости профессии учителя. Общественная значимость профессии учителя в Год педагога и наставника удивительно переплетается с педагогическим наследием выдающегося педагога-теоретика, педагога-практика, блестящего организатора российского просвещения, популяризатора русского языка, учителя русских учителей Константина Дмитриевича Ушинского.

Обзор литературы

Исследование обозначенной проблемы показало, что обращение к педагогическому наследию прошлого чрезвычайно актуально и важно в соотнесении Года педагога и наставника и юбилея К.Д. Ушинского, глубоко правомерно и символично в контексте тех социально-политических и образовательных событий, которые происходят в нашей стране в настоящее время.

Экспликация концептуально-теоретических представлений подтверждает, что имя выдающегося отечественного педагога К.Д. Ушинского вошло во все

учебники по истории педагогики. Неоднократно опубликованы и переизданы собрания его педагогических сочинений, его идеям посвящено большое количество работ известных исследователей в различные периоды истории нашей страны (П.П. Блонский, Н.К. Гончаров, С.Ф. Егоров, К.К. Ельницкий, П.Ф. Каптерев, Н.А. Константинов, Д.О. Лордкипанидзе, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, А.И. Пискунов, В.Я. Струминский, М.Ф. Шабаева и др.) [3–6].

Результаты проведенного научного обзора позволяют отметить работу В.М. Меньшикова и Л.И. Мищенко, опубликованную в сборнике бесед «К.Д. Ушинский и русская школа». В статье представлен развернутый анализ идей К.Д. Ушинского о подготовке педагога: теории подготовки народного учителя, подготовки к педагогической деятельности выпускниц женских гимназий и выпускников сиротских учреждений и университетов, роль педагогической литературы в профессиональном саморазвитии учителя и др. [7, с. 151–152].

Аналитический научный обзор позволил констатировать, что в библиотеке диссертаций более 500 упоминаний имени ярчайшего представителя отечественной педагогики, интеллектуального лидера российского образования К.Д. Ушинского в различных областях наук (философия, педагогика, психология, филология и др.).

Методологические аспекты изучения педагогического наследия К.Д. Ушинского рассмотрены в современных научных публикациях по заявленной проблеме (подготовка педагога) за 2019–2023 гг. (М.В. Богуславский, М.В. Громенко, М.В. Груздев, М.И. Захарищева, М.Н. Кожевникова, С.Н. Кипурова, Л.А. Кочемасова, А.В. Сергеева и др.) и диссертационных исследованиях (Е.В. Оганесян, 2005; О.Н. Федиско, 2005). Все вышесказанное подтверждает актуальность проведенного исследования по проблеме подготовки педагога будущего поколения в педагогическом наследии К.Д. Ушинского и реализации его идей в высших учебных заведениях [8–14].

Краткий анализ обозначенного массива научных исследований свидетельствует о том, что важно уделять внимание всем сторонам развития личности подрастающего поколения, для чего необходима поддержка направлений воспитания и образования новых поколений с использованием инновационных технологий, с опорой на опыт отечественных педагогов-ученых. Развитие образования будет невозможно без должного осмысления педагогического наследия в пространстве научного познания и применения идей выдающегося деятеля педагогической науки К.Д. Ушинского, чьи мысли остаются актуальными в настоящее время, связывая тонкой нитью прошлое и будущее в развитии нашей страны.

Материалы и методы

Методология исследования представлена результатами 112 конкурсных работ субъектов образования образовательных организаций высшего образования (уровень подготовки – бакалавриат, магистратура).

Ведущие методы исследования – историко-генетический анализ трудов отечественных ученых-педагогов с целью прочтения по-новому историко-педагогического наследия К.Д. Ушинского как конструкта реализации современных образовательных практик, теоретический анализ научно-педагогической литературы российских авторов, изучение и обобщение передового педагогического опыта, анализ результатов педагогической деятельности.

Эмпирическую основу исследования представляет Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского».

Результаты исследования

Год педагога и наставника, а также двухсотлетие со дня рождения Константина Дмитриевича Ушинского – стратегический ориентир в популяризации и повышении престижа педагогической профессии в российском образовании. Перед обществом стоят актуальные задачи, связанные прежде всего с осознанием реальной сущности профессии педагогического работника. Именно педагог способен проектировать модель успешного человека, формировать его морально-нравственные качества и необходимые компетенции. Данная работа требует больших усилий, стрессоустойчивости, стойкости, а также искренней любви к своему делу.

В целях повышения престижа учительской профессии, роста количества мотивированных абитуриентов, их поддержки опытными педагогами и наставниками объективно возникает потребность обращения к историко-педагогическому опыту подготовки учителей. Историко-педагогический поиск позволил продемонстрировать значимость проведения Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского». Отмечается положительная динамика участия в международном конкурсе научно-исследовательских и творческих работ студентов (см. рисунок).



Динамика Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов»

Константин Дмитриевич Ушинский неоднократно призывал педагога к повышению своей квалификации. По его мнению, педагог должен хорошо знать свое дело, и только тогда он сможет эффективно реализовать поставленные цели, сформировать благополучную личность. Успехи детей и есть лучшая награда для каждого педагога. Общество должно осознавать, насколько важен в жизни человека педагог, который параллельно способен быть и воспитателем, и психологом, и тьютором, и наставником, и фасилитатором. Профессия педагога и наставника востребована в современном обществе, потому что педагог и наставник помогают в успешной социализации ребенка, формируют его морально-нравственные качества, закладывают необходимый багаж знаний, важных для самоактуализации личности.

Определенный интерес в контексте рассматриваемой проблематики представляет создание проектов педагогической и профориентационной направленности на уроках английского языка. Педагогическое воспитание и формирование духовно-нравственных ценностей в школе неразрывно связано с образовательным процессом и должно являться составной частью обучения по предмету. Наиболее благоприятны для этих целей предметы гуманитарного цикла (русский язык, литература, история). Не является исключением и иностранный язык, особенно в старших классах, когда обучающиеся, владея уже достаточным языковым материалом, готовы обсуждать важные социальные и культурные темы, касающиеся не только страны изучаемого языка, но и родной страны, анализировать, сравнивать и понимать большой вклад своей Родины в мировое культурное наследие – это прекрасный повод обратиться к обсуждению профессии Учителя на уроке иностранного языка. Представляется целесообразным сделать это в рамках темы «Образование», представленной в большинстве УМК по английскому языку, используемых в школе. Предлагаемый проект для обучающихся 11-х классов, посвященный значимости учителя-наставника, основан на УМК “Rainbow English” авторства О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой. Тема «Образование» затрагивается в учебнике в первом разделе «Steps to Your Career». Основные аспекты темы – проблема выбора университета для продолжения обучения, специфика школьного обучения в России и за рубежом. Проект “A Teacher starts with T” полностью основан на изученном лексико-грамматическом материале, развивает все виды речевой деятельности на английском языке и дает ученикам возможность по-новому взглянуть на профессию учителя, узнать о великих педагогах страны, региона и своей школы. По структуре проект делится на три составляющие: “Teacher You All Know”, “Teacher We Know” и “Teacher I Know”.

Первый этап “Teacher You All Know” посвящен К.Д. Ушинскому и его вкладу в отечественную педагогику. Учитель на уроке раздает детям небольшой текст – сообщение о К.Д. Ушинском: Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1823–1870) is a great Russian teacher and the author of books for children. Ushinsky loved children very much and cared about them. At that time studying was hard because the textbooks were often boring and not interesting. Konstantin Dmitrievich had the idea to publish such a textbook, reading which children would be happy to receive knowledge...

Второй этап “Teacher We Know” предполагает прослушивание аудиотекста о педагоге, известном в том городе или области, откуда родом ученик. Примером может послужить личность знаменитого в Оренбуржье педагога

Н.К. Калугина. За особые заслуги в педагогической деятельности он награжден орденами Ленина, Октябрьской Революции, Трудового Красного Знамени, Дружбы Народов, удостоен званий «Заслуженный учитель школы РСФСР», «Народный учитель СССР». В качестве перехода от обсуждения прочитанного текста к аудированию учитель задает вопрос, что дети знают о других выдающихся педагогах России и есть ли известные педагоги в Оренбургской области. Аудиотекст о Н.К. Калугине раскрывает личность этого уникального педагога и позволяет проследить наследие идей К.Д. Ушинского в его деятельности. Nikolai Klimentievich Kalugin (1922–2006) – author of the book “Golden Grains of Friendship”, he wrote more than 70 articles, a delegate of three All-Russian and All-Union Congresses of Teachers. The name of Nikolai Klimentievich Kalugin is included in the Book of Honor of the Ministry of Education of the RSFSR, in a number of encyclopedias of the USSR and Russia. In 2006, his name was given to the Orenburg Pedagogical College No. 1. Challenge prize named after N.K. Kalugin is annually awarded to the best school in the Orenburg region for success in labor training and education...

Заключительный этап проекта “Teacher I Know” подразумевает индивидуальное выполнение. Обучающиеся пишут небольшое эссе о своем любимом учителе, который больше всего повлиял на их жизнь. Они могут рассказать о школьной жизни с участием этого учителя или о том, как интересно учитель ведет свой предмет, перечислить привлекательные качества педагога. В качестве завершения предлагается фраза “My ideal teacher starts with...”, где окончанием является буква, с которой начинается слово – ассоциация с любимым учителем (например, “My ideal teacher starts with P: a Parent” и т. п.).

Предложенный проект подтверждает, что его реализация позволит не только закрепить изученный материал по теме «Образование» и активизировать развитие творческих навыков, навыков поискового чтения, учебно-организационных умений, умений обобщать и делать выводы, но также будет способствовать воспитанию чувства патриотизма и пониманию важности роли Учителя в жизни каждого ученика. Учебный предмет, включая уроки иностранного языка, содержит воспитательный, культурный и общеобразовательный потенциал, что позволяет прививать ученикам определенные правила, ценности и воспринимать школьного учителя как неутраченную ценность российского образования [15].

Показательно, что для педагогов-исследователей и педагогов-практиков наиболее актуальными становятся идеи основоположника отечественной педагогической науки о роли духовно-нравственного воспитания личности, о значимости педагогической науки и образа учителя. Конструктивные выводы гениального педагога зачастую носят прогностический характер: опережая свое время, ученый предугадывает запросы детей и их родителей, работодателей и социальных институтов в XXI веке. Ответом на такие вызовы становятся инновации в системе образования. К.Д. Ушинский уделял много внимания вопросам педагогического творчества. Любопытной представляется реализация педагогических идей К.Д. Ушинского в современном образовании (на примере технологии дизайн-мышления). Следует отметить, что *дизайн-мышление* – это новый образ мышления, который позволяет создать по-настоящему качественные образовательные решения, полезные и интересные детям [16].

Дизайн-мышление – это технология создания оригинальных проектов, которые направлены на решение конкретных проблем, в том числе и в образовании. Использование данной технологии специалистами сферы образования зачастую нацелено на решение привычных, волнующих учителя задач: как улучшить проектную технологию на уроке, с помощью чего сделать мероприятие действительно интересным для детей, каким образом организовать полезную конференцию для коллег или как изменить учебный кабинет. «Образовательная вселенная детоцентрична: все, что мы делаем, мы делаем не ради рейтингов, показателей и охватов, а ради счастливого ребенка», – отмечает Г.И. Фазылзянова [16].

Следует отметить, что во время работы на всех этапах технологии дизайн-мышления (воркшопе или дизайн-сессии) создаются положительные социальные и психологические условия развития целого ряда значимых в цифровом мире компетенций, таких как умение находить, создавать и обрабатывать многосложную информацию; владение навыками системного и критического мышления; способность осуществлять выбор на принципах многокритериальности; осознание реальных процессов междисциплинарного характера и владение техниками креативности [16].

Примечательно, что сегодня образовательный процесс нацелен на то, чтобы научить подрастающее поколение быть готовым к овладению и применению данных компетенций в личной жизни и профессиональной деятельности. Это соответствует глубокому убеждению К.Д. Ушинского: воспитание «должно не только удовлетворять потребности настоящей минуты, но и делать запас на будущее время» [17–19].

Исследователем В.Е. Гаировой были рассмотрены возможности сопоставления «необходимых условий преподавания» – дидактических принципов, предложенных К.Д. Ушинским, – с отдельными положениями действующих обновленных ФГОС [20].

На основе данного сопоставления предпринята попытка установить взаимосвязь между дидактическими принципами, обозначенными в работах К.Д. Ушинского, и некоторыми базовыми принципами и инструментами дизайн-мышления [21] (см. таблицу).

Отражение дидактических принципов К.Д. Ушинского в технологии дизайн-мышления

| Необходимые условия преподавания (К.Д. Ушинский) | Требования ФГОС | Принципы и методы дизайн-мышления |
|---|---|---|
| Своевременность | Учет возрастных, физиологических и психологических особенностей детей | Принципы «Фокусируемся на людях»; «Первым делом – спросить пользователя»; этап «Понимание»; «Подход JTBD», «Анализ трендов» |
| Органичность | Предметные результаты освоения общеобразовательной программы | Система «Инновация: желаемость, жизнеспособность, осуществимость» |
| Самостоятельность обучающихся | Активность ребенка, его «субъектная» позиция в процессе образования | Принцип «Нами движет любопытство»; дизайн-сессии, воркшопы |

Окончание таблицы

| Необходимые условия преподавания (К.Д. Ушинский) | Требования ФГОС | Принципы и методы дизайн-мышления |
|---|--|--|
| Нравственность | Любовь к своей Родине и к своему народу, чуткость к людям, честность и жажда полезной деятельности | Принцип «Да, и...!» (поддержка, принятие, развитие идеи), «Креативная уверенность» |
| Полезность | Связь теории с практикой, применение полученных знаний в жизни | Принципы «Принимаем сложности», «экспериментируем и итерируем»; этапы «Прототипирование» и «Тестирование» |
| Твердость усвоения | Прочность полученных знаний | Цикл «Пространство задачи – пространство решения»; принцип «Один прототип стоит тысячи слов» |
| Ясность | Доступность учебного материала для данной группы учащихся в соответствии с их особенностями | Принцип «Развиваем осведомленность о процессе» («зона споров», фасилитация); анализ; сторителлинг |
| Отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости | Учёт индивидуальных особенностей ребенка | «Вопрос «Как мы можем...», «Контекст-мэппинг»; этап «Наблюдение»; «Эмпатическое интервью», «Карточки эмоционального отклика», «Карта пути клиента», «Схема крючка» |

Информация, представленная в таблице, позволяет прийти к выводу о том, что в процессе реализации технологии дизайн-мышления (с опорой на специальные методы и приемы) находят отражение многие положения, выдвинутые «учителем русских учителей» более полутора веков назад. Кроме того, инновационные подходы в образовании, такие как дизайн-мышление, имеют общие положения с идеями К.Д. Ушинского и не противоречат принципам, заложенным в XIX в. Большое значение в работах классика отечественной педагогики К.Д. Ушинского уделяется практической подготовке педагога, его профессиональным качествам и умениям, что создает целостную систему представлений об учителе и наставнике русской национальной педагогики [22].

Актуальность проблемы формирования патриотизма у детей, озвученная в работах К.Д. Ушинского, в современных общественных и политических условиях является приоритетом. Перед государством и школой стоит важная задача – сформировать патриотические чувства у обучающихся. С целью прочтения по-новому историко-педагогического наследия выдающегося педагога-патриота К.Д. Ушинского как конструкта реализации инновационной деятельности школы в условиях современных трендов, таких как digital education, для формирования патриотизма у обучающихся рекомендуется включить в урочную и во внеурочную деятельность цифровую платформу Telegram. Видеоблог в Telegram-канале как средство формирования патриотизма у обучающихся в сочетании с историческими знаниями позволяет

сформировать чувство патриотизма у современных школьников. Результаты исследования демонстрируют положительный опыт применения школьного Telegram-канала «Увлекательная история». На уроках истории первоначально учитель проводит беседу с учениками 5–9-х классов, в которой выявляются знания об истории своего села, области. В дальнейшем обучающимся следует предложить создание видеоблога на базе Telegram-канала «Увлекательная история», который позволит рассказать об истории села, области. Такая форма работы, как видеоблог, предложена не случайно: блогерство – новый, набирающий популярность в современном медиапространстве вид деятельности. Однако процесс создания блога сложен, поскольку каждый блогер, чтобы быть востребованным и интересным для подписчиков, должен не только обладать теоретическими познаниями, но и владеть практической подготовкой и рядом специальных навыков – монтирования материала, фотосъемки и видеосъемки, создания креативных текстов и др. Посредством объединения интересов обучающихся по учебному предмету «История» в последующем формируется инициативная группа по созданию видеоблога. Процесс создания видеоблога состоит из трех этапов: первый этап – поиск информации об истории села, области (изучение информации на сайтах, анализ информации, посещение музеев, памятников культуры и др.), второй этап – написание сценария (совместно с учителем), третий этап – создание видео и его публикация в Telegram (поездка совместно с родителями к местам проведения съемок, видеосъемка с последующим размещением в Telegram-канале «Увлекательная история») [23, 24].

Обсуждение и заключение

В процессе исследования теоретического наследия и практического опыта К.Д. Ушинского было доказано, что развитие устойчивого интереса обучающихся к профессионально-педагогической деятельности немаловажно. Учитель русских учителей, наставник национальной педагогики создал огромную базу знаний, необходимую для педагогического работника, воспитателя, а также для каждого человека, и в первую очередь гражданина своей страны.

На основе проанализированной научной литературы, составляющей историко-педагогическое наследие К.Д. Ушинского, и собственного педагогического опыта следует заключить, что успех современного образования определяется компетентностью учителя, который в своей профессиональной деятельности придерживается основных идей К.Д. Ушинского, обладает высокими личностными качествами, высоким уровнем предметных знаний и методической подготовки, творческим потенциалом и педагогическим мастерством.

Представленные в статье технология дизайн-мышления, цифровая платформа Telegram послужили конструктом реализации современных образовательных практик на основе интеграции историко-педагогического наследия прошлого в современные условия.

Результаты международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов», организованного в контексте осмысления педагогического наследия Константина Дмитриевича Ушинского, подчеркнули актуальность идей великого Учителя.

Библиографический список

1. Министерство Просвещения Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации об объявлении 2023 года Годом педагога и наставника [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/5398/2023-god-obyavlen-godom-pedagoga-i-nastavnika/> (дата обращения: 01.03.2023).
2. Приказ об утверждении плана реализации Программы развития ОГПУ в 2023 году [Электронный ресурс]. – URL: https://ospu.ru/assets/resources/articles/sveden/prikaz_pr_razv.PDF (дата обращения: 01.03.2023).
3. *Гончаров Н.К.* К.Д. Ушинский – великий педагог-гуманист: к 150-летию со дня рождения. – М.: Знание, 1974. – 56 с.
4. *Егоров С.Ф.* К.Д. Ушинский о педагогике как науке и искусстве // Советская педагогика. – 1984. – № 2. – С. 87–93.
5. *Лордкипанидзе Д.О.* Педагогическое учение К.Д. Ушинского. – Тбилиси: ТбГУ, 1974. – 441 с.
6. *Струминский В.Я.* Константин Дмитриевич Ушинский // Великие русские люди: сборник / сост. В. Володин. – М.: Молодая гвардия, 1984. – Вып. 6 (646). – С. 183–221.
7. *Меньшиков В.М.* Ушинский о подготовке учителя // К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге. Под ред. Е.П. Белозерцева. – М.: Роман-газета, 1994. – 192 с.
8. *Богуславский М.В.* Наше все... Константин Дмитриевич Ушинский. К 200летию со дня рождения творца русской национальной педагогики // Учительская газета. – № 7 от 14 февраля 2023.
9. *Громенко М.В.* Исследование проблемы коммуникативной направленности в педагогической системе К.Д. Ушинского // The scientific heritage. – 2020. – № 54. – С. 22–23.
10. *Груздев М.В.* Дата рождения К.Д. Ушинского: завершение дискуссии // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 1. – С. 8–15.
11. *Захаричева М.А.* К.Д. Ушинский о подготовке учителей: аксиологическая модель // Историко-педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 145–153.
12. *Кожевникова М.Н.* Социально-эмоционально-этическое образование и концепции российской педагогической традиции (идеи Н.И. Новикова и К.Д. Ушинского) // Вестник Калмыцкого университета. – 2022. – № 4 (52). – С. 114–121.
13. *Кочемасова Л.А.* Научно-педагогические подходы К.Д. Ушинского и современное российское образование // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: материалы III международной научно-практической конференции. – Брянск: РИО БГУ; Новый проект, 2019. – С. 62–66.
14. *Кочемасова Л.А.* Гуманное отношение к ученикам, уважение к личности ребенка в педагогическом наследии К.Д. Ушинского // Гуманитарный вестник: сб. науч. тр. / ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков». Редкол.: С.Э. Зябрева и др. – Горловка: Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2020. – Вып. 10: Педагогика. – С. 61–66.
15. *Ильясова Э.И.* Феномен педагогического наследия К.Д. Ушинского // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – 2019. – № 9. – С. 26–33.
16. *Фазылзянова Г.И.* Дизайн-мышление как философия и методология цифрового общества // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2020. – № 1 (25). – С. 101–108.
17. *Ушинский К.Д.* Педагогика. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2023. – 258 с.
18. *Ушинский К.Д.* Лекции в Ярославском лицее. Избранные педагогические сочинения. – М.: Юрайт, 2023. – 358 с.

19. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / сост. В.Я. Струминский; гл. ред. А.М. Еголин; Инт теории и педагогики АПН РСФСР. – М.–Л.: АПН РСФСР, 1948–1952. – Т. 1. – 738 с.
20. Гаибова В.Е. Развитие дидактических идей К.Д. Ушинского в современном образовании // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: материалы научно-практической конференции / Отв. ред. Е.О. Иванова. Т. 1. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 19–24.
21. Леврик М., Линк П., Лейфер Л. Дизайн-мышление: канвасы и упражнения. Полный набор инструментов. – СПб.: Питер, 2022. – 304 с.
22. Наставничество как актуальное явление в системе отечественного образования: сб. ст. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. – 107 с.
23. В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского: материалы международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов / науч. ред. Л.А. Кочемасова. – Оренбург, 2023 [Электронный ресурс]. – URL: <http://elib.osu.ru/handle/123456789/2784> (дата обращения: 10.03.2023).
24. В мире мудрых мыслей Константина Дмитриевича Ушинского: материалы международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов / науч. ред. В.Г. Рындак; отв. за вып. А.А. Черемисина; Мин-во науки и высшего образования Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2019. – ISBN 978-5-85859-697-4 [Электронный ресурс]. – URL: https://ospu.ru/resources/e_book/sb_stud_konk/ped_konkurs_ushinsk_2019.pdf (дата обращения: 10.03.2023).

References

1. Ministerstvo Prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ob ob'yavlenii 2023 goda Godom pedagoga i nastavnika [Ministry of Education of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation on the announcement of the year 2023 of a teacher and mentor]. <http://edu.gov.ru/press/5398/2023-god-obvyavlen-godom-pedagoga-i-nastavnika/> (accessed March 1, 2023).
2. Prikaz ob utverzhdenii plana realizatsii Programmy razvitiya OGPU v 2023 godu [Order on approval of the implementation plan for the OGPU Development Program in 2023]. http://ospu.ru/assets/resources/articles/sveden/prikaz_pr_pazv.PDF (accessed March 1, 2023).
3. Goncharov N.K. K.D. Ushinskiy – velikiy pedagog-gumanist: k 150-letiyu so dnya rozhdeniya [K.D. Ushinsky – a great teacher-humanist: on the occasion of the 150th anniversary of his birth]. Moscow: Znaniye Publ., 1974. 56 p.
4. Yegorov S.F. K.D. Ushinskiy o pedagogike kak nauke i iskusstve [K.D. Ushinsky about pedagogy as a science and art]. Sovetskaya pedagogika. 1984. No. 2. Pp. 87–93.
5. Lordkipanidze D.O. Pedagogicheskoye ucheniye K.D. Ushinskogo [Pedagogical teaching K.D. Ushinsky]. Tbilisi: TbGU Publ., 1974. 441 p.
6. Struminskiy V.Ya. Konstantin Dmitriyevich Ushinskiy [Konstantin Dmitriyevich Ushinsky]. Velikiye russkiye lyudi: sbornik / sost. V. Volodin. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 1984. Vol. 6 (646). Pp. 183–221.
7. Men'shikov V.M. Ushinskiy o podgotovke uchitelya [Ushinsky on teacher training]. K.D. Ushinskiy i russkaya shkola: Besedy o velikom pedagoge. Moscow: Roman-newspaper Publ., 1994. 192 p.
8. Boguslavskiy M.V. Nashe vse... Konstantin Dmitriyevich Ushinskiy. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya tvortsa russkoy natsional'noy pedagogiki [Our everything... Konstantin Dmitriyevich Ushinsky. To the 200th anniversary of the birth of the creator of Russian national pedagogy]. Uchitel'skaya gazeta. No. 7. February 14, 2023.
9. Gromenko M.V. Issledovaniye problemy kommunikativnoy napravlenosti v pedagogicheskoy sisteme K.D. Ushinskogo [Study of the problem of communicative orientation in the pedagogical system K.D. Ushinsky]. The scientific heritage. 2020. No. 54. Pp. 22–23.

10. *Gruzdev M.V.* Data rozhdeniya K.D. Ushinskogo: zaversheniye diskussii [Date of birth of K.D. Ushinsky: the end of the discussion]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2022. No. 1. Pp. 8–15.
11. *Zakharishcheva M.A.* K.D. Ushinskiy o podgotovke uchiteley: aksiologicheskaya model' [K.D. Ushinsky on teacher training: an axiological model]. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*. 2019. No. 3. Pp. 145–153.
12. *Kozhevnikova M.N.* Sotsial'no-emotsional'no-eticheskoye obrazovaniye i kontseptsii rossiyskoy pedagogicheskoy traditsii (idei N.I. Novikova i K.D. Ushinskogo) [Social-emotional-ethical education and concepts of the Russian pedagogical tradition (the ideas of N.I. Novikov and K.D. Ushinsky)]. *Vestnik Kalmytskogo universiteta*. 2022. No. 4 (52). Pp. 114–121.
13. *Kochemasova L.A.* Nauchno-pedagogicheskiye podkhody K.D. Ushinskogo i sovremennoye rossiyskoye obrazovaniye [Scientific and pedagogical approaches of K.D. Ushinsky and modern Russian education]. *Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyakh dialogovogo prostranstva obrazovaniya: materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Bryansk: RIO BGU; Novyy proyekt Publ.*, 2019. Pp. 62–66.
14. *Kochemasova L.A.* Gumannoye otnosheniye k uchениkam, uvazheniye k lichnosti rebenka v pedagogicheskom nasledii K.D. Ushinskogo [Humane attitude towards students, respect for the personality of the child in the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky]. *Gumanitarnyy vestnik*. Gorlovka: GOU VPO «GIIYA» Publ., 2020. Vol. 10: Pedagogika. Pp. 61–66.
15. *Ilyasova E.I.* Fenomen pedagogicheskogo naslediya K.D. Ushinskogo [The phenomenon of K.D. Ushinsky]. *Put' v pedagogicheskuyu nauku: problemy i resheniya*. 2019. No. 9. Pp. 26–33.
16. *Fazylzyanova G.I.* Dizayn-myshleniye kak filosofiya i metodologiya tsifrovogo obshchestva [Design Thinking as a Philosophy and Methodology of the Digital Society]. *Ekonomicheskkiye i sotsial'no-gumanitarnyye issledovaniya*. 2020. No. 1 (25). Pp. 101–108.
17. *Ushinskiy K.D.* Pedagogika. Izbrannyye raboty [Pedagogy. Selected works]. Moscow: Yurayt Publ., 2023. 258 p.
18. *Ushinskiy K.D.* Lektsii v Yaroslavskom litseye. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya [Lectures at the Yaroslavl Lyceum. Selected pedagogical works]. Moscow: Yurayt Publ., 2023. 358 p.
19. *Ushinskiy K.D.* Sobraniye sochineniy: v 11 t. [Collected works: in 11 volumes]. Moscow-Leningrad: APN RSFSR Publ., 1948–1952. Vol. 1. 738 p.
20. *Gaibova V.Ye.* Razvitiye didakticheskikh idey K.D. Ushinskogo v sovremennom obrazovanii [Development of didactic ideas of K.D. Ushinsky in modern education]. *Pedagogicheskoye naslediyе K.D. Ushinskogo: materialy nauch.-prakt. konf. / Otv. red. Ye.O. Ivanova. Vol. 1. Yaroslavl': YAGPU im. K.D. Ushinskogo Publ.*, 2014. Pp. 19–24.
21. *Levrik M., Link P., Leyfer L.* Dizayn-myshleniye: kanvasy i uprazhneniya. Polnyy nabor instrumentov [Design thinking: canvases and exercises. Complete set of tools]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2022. 304 p.
22. *Nastavnichestvo kak aktual'noye yavleniye v sisteme otechestvennogo obrazovaniya: sb. st.* [Mentoring as an actual phenomenon in the system of national education]. Kaliningrad: BFU im. I. Kanta Publ., 2019. 107 p.
23. *V mire mudrykh mysley K.D. Ushinskogo: materialy mezhdunarodnogo konkursa nauchno-issledovatel'skikh i tvorcheskikh rabot studentov* [In the world of wise thoughts K.D. Ushinsky: materials of the international competition of research and creative works of students]. Orenburg, 2023. <http://elib.osu.ru/handle/123456789/2784> (accessed March 10, 2023).
24. *V mire mudrykh mysley Konstantina Dmitriyevicha Ushinskogo: materialy mezhdunarodnogo konkursa nauchno-issledovatel'skikh i tvorcheskikh rabot studentov* [In the world of wise thoughts of Konstantin Dmitriyevich Ushinsky: materials of the international competition of research and creative works of students]. Orenburg: OGPU Publ., 2019. https://ospu.ru/resources/e_book/sb_stud_konk/ped_konkurs_ushinsk_2019.pdf. (accessed March 10, 2023).

Информация об авторе

Любовь Александровна Кочемасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и социология», Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: lkochem@mail.ru

Information about the authors

Lyubov' A. Kochemasova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of the Department of «Pedagogy and Sociology». E-mail: lkochem@mail.ru

ИНТРАЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕФОРМА ДИЗАЙНА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ STEM ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: НА ПРИМЕРЕ ЧТЕНИЯ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

© Юе Яньфэн^{1,2}

¹Российский университет дружбы народов
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

²Ляонинский университет науки и технологий
Аньшань, Китайская Народная Республика

Поступила в редакцию 17.04.2023

Окончательный вариант 30.05.2023

■ Для цитирования: Юе Яньфэн. Интралингводидактическая реформа дизайна учебных программ STEM по английскому языку: на примере чтения научной литературы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 45-60. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.4>

Аннотация. В целях соответствия требованиям развития глобальной компетентности у обучающихся по программам STEM был разработан инновационный интралингводидактический методологический подход, прошедший апробацию в ходе экспериментального обучения по учебным программам STEM-образования на английском языке. В этом исследовательском проекте построение курса чтения на английском языке направлено на достижение цели развития глобальной компетентности. Целью данной статьи является разработка практической учебной базы чтения научной литературы на методологической базе интралингводидактики; оценка внутрилингводидактической учебной структуры курса английского языка по программам STEM-образования. Предметом исследования является изучение эффективности применения интралингводидактики в качестве методологической основы для разработки учебных программ. Новизна этого проекта доказана практикой преподавания по трем аспектам: взаимосвязь, децентрация и совместимость. Педагогическая практика доказывает, что глобальная компетентность – это совокупность знаний, умений, компетенций и личностных качеств, позволяющих STEM-талантам развивать иноязычную коммуникативную компетентность. А глобальная компетентность формируется будущей карьерой выпускника. Таким образом, учебный процесс STEM English приобретает новый смысл, то есть становится процессом автономного познания и усвоения англоязычных информационных материалов, имеющих профессиональную и социокультурную значимость.

Ключевые слова: глобальная конкурентоспособность, английский язык STEM, учебные реформы, английская информационная грамотность, интралингводидактика.

AN INTRALINGUODIDACTIC REFORM OF STEM ENGLISH CURRICULAR DESIGN: A CASE STUDY OF SCIENTIFIC LITERATURE READING

© Yue Yanfeng^{1,2}

¹Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya st., Moscow, 117198, Russian Federation

²Liaoning University of Science and Technology
Anshan, People's Republic of China

Original paper submitted 17.04.2023

Revision submitted 30.05.2023

■ For citation: Yue Yanfeng. An Intralinguodidactic Reform of STEM English Curricular Design: A Case Study of Scientific Literature Reading. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(2):45–60. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.4>

Abstract. To match the teaching demands of STEM talents with global competence, an innovative intralinguodidactic methodological approach has been designed and experimented in curricular constructions of STEM English education. In this research project, the construction of English reading course is focused on achieving the training aim of global competence. The aim of this paper is to develop a practical curricular framework of Scientific Literature Reading on the methodological base of intralinguodidactics. The object of this paper is to evaluate the intralinguodidactic curricular framework of STEM English course. The subject is to examine the effectiveness of employing intralinguodidactics as a methodological basis for curricular design. The relevance of this project has been proven by the teaching practice in three aspects: interconnection, decentration, and compatibility. The teaching practice proves that global competence is a set of knowledge, skills, competencies and personal qualities allowing STEM talents to develop communicative competence of a foreign language. And global competence is shaped by future careers of a graduate. Hence, the educational process of STEM English acquires a new meaning, that is, it becomes a process of the autonomous cognition and digestion of English information literacy materials entertaining professional and sociocultural significance.

Keywords: global competence, STEM English, curricular reforms, English Information Literacy, intralinguodidactics.

Introduction

In the previous researches, the author has found that the challenging exterior circumstances require the higher education institutes in China to conduct student-centred curricular reforms in not only specialty courses but also general courses. The internationalisation and massification of higher education propose an urge for STEM talents with global competence. From the perspective of a foreign language teacher, the teaching objectives of STEM English, referring to professional English courses for specialties of Science, Technology, Engineering, and Maths, should be shifted to match the goals of fostering global competence.

Global competence for STEM talents could be illustrated with Paula Caligiuri and Victoria di Santos' definition which is developed from her survey among focus groups of HR managers and international business unit leaders. Such a definition offers the educators a practical viewpoint to comprehend the needs of graduates' future employers. Traits of global competence are divided into three categories, they are, knowledge, ability, and personality [1]. The needs of fostering the three categories of global competence mentioned above are embodied in the three levels of teaching objectives of the professional English course of *Scientific Literature Reading* (SLR) in this research, which are the objectives of English language points (knowledge), of cross-cultural communicative competence (ability), and of scientific spirits (emotional values of personality).

SLR is one of the core courses of English Information Literacy Curriculum (EILC) developed by the author and the team, officially recognised as Top-Ranked Undergraduate Course of Liaoning Province by Liaoning Provincial Department of Education in 2020. Related experimental practice has been accomplished during 2018 to 2022 in University of Science and Technology Liaoning (USTL) in China. This paper is based on the data of blended learning practice of SLR in the mentioned period.

In her latest book of *Build Your Culture Agility: The Nine Competencies of Successful Global Professionals*, Paula Caligiuri develops the theory of global competence into a personal development achieved through enhancement of intercultural effectiveness [2]. The natural interconnection between language and culture triggers an innovative intralinguodidactic methodological approach of this paper, which has been designed and experimented in curricular constructions of STEM English course of SLR.

The aim of this paper is to develop a blended teaching framework of *SLR* on the methodological base of intralinguodidactics. The object of this paper is to evaluate the intralinguodidactic curricular framework of STEM English. The subject is to examine the effectiveness of employing intralinguodidactics as a methodological basis for curricular design.

The novelties of this paper has been proven by the teaching practice in three aspects:

- **Interconnection.** The teaching objective of SLR evolves from the common teaching aim of cultivating industrial experts with global competence. Each individual course of EILC embodies the same emotional learning objectives, that is, to cultivate industrial experts with global competencies, entertaining cultural confidence, scientific research integrity, and concerns about human welfare.
- **Decentration.** The instructors are removed from the centre of course delivery and granted the role of course managers. SLR is designed according to the study needs of learners and conducted with multi-media channels.

- **Compatibility.** EILC involves courses and practice cultivating students' capacity to code, to communicate, and to decode information with English, concerning academic reading and writing, cross-cultural communication, technical exchanges. The blended teaching mode is compatible with training purpose of each course.

The paper starts with the definition of global competence and the initiation of EILC construction and SLR course. Detailed theoretical researches and practical measures are illustrated according to the time sequence of curricular reforms. Following up, the framework of operation is presented, supported with the practical data.

In conclusion, global competence shaped by future careers. The educational process acquires a new meaning, it becomes a process of the autonomous reading of information literacy materials entertaining professional and sociocultural significance. Moreover, global competence is a set of knowledge, ability, and personal qualities that allow STEM talents to achieve communicative goals with a foreign language in academic and professional occasions.

Literature review

There are two major relevant theoretical bases of this research. Global Competence is the requirement of talent advancement when faced with challenging issues for sustainable development of China's higher education. In other words, to cultivate global competence of STEM talents is the aim of STEM English curriculum in higher education institutes (HEIs) in China. Furthermore, an aim is the long term goal of a curriculum, which is the fundamental basis of teaching objectives of a specific course. Hence, global competence is the theoretical starting point of the reforming curricular construction which acts as the aim of EILC substituting conventional STEM English curriculum.

The term of intralinguodidactics refers to a featured research field in the foreign language institute of RUDN University. Intra-, instead of Inter-, indicates the nature of a multi-disciplinary research dimension. Global competence derives from the discipline of Management, selection of intralingual reading materials concerning linguistics and semantics, while a success in blended teaching is related to Positive Psychology Perspectives. And this intralinguodidactic approach offers a methodological basis for this research, which means the guidance of the realisation of the goals.

Definition of global competence. The hypothesis of this paper is based on the consolidation of global competence which is realised when STEM graduates are employed and began building up one's individual professional career. Starting from this hypothesis, global competence, as the aim of talent advancement in STEM English, should be defined by the HR managers and leaders of international business organisations. Only with this method, the reforming construction of conventional professional English courses could be granted a solid logical link which connects professional requirements with students' study motivation, students' study motivation with cultivation aims, and cultivation aims with innovative curricular designs. In this case study, STEM English is converted into a series of language and culture courses which are defined as English Information Literacy Curriculum. And the aim of EILC is to cultivate the global competence of STEM graduates.

Paula Caligiuri and Victoria di Santos' definition of global competence is developed from their surveys in 5 focus groups of HR managers and international

business unit leaders. Such a definition offers researchers of HEIs a practical viewpoint to comprehend the needs of graduates' future employers, moreover, the students' study needs beyond professional English. Traits of global competence are divided into three categories of knowledge, ability, and personality [1]. Detailed traits are presented as the table below:

Table 1

The Eight Developmental Goals of Global Competence

| Category | Proposed Developmental Goal |
|-------------|---|
| Knowledge | Increase an individual's knowledge of the company's worldwide business structure. |
| Knowledge | Increase an individual's knowledge of international business issues. |
| Knowledge | Increase an individual's network of professional contacts worldwide. |
| Ability | Increase an individual's ability to transact business in another country. |
| Ability | Increase an individual's ability to change the leadership style based on the situation. |
| Personality | Increase an individual's openness. |
| Personality | Increase an individual's flexibility. |
| Personality | Increase an individual's ethnocentrism. |

In 2021, Caligiuri furthers her research of global competence from the perspective of the personal fulfillment of learners and new employees. She claims that the core quality of global competence is the intercultural agility. The basic cultural conception of an individual who plans to develop his or her global competence is the recognition of individual differences as differences in cultural norms [2]. This widens the concept of global competence to the field of sociocultural studies. Cultural difference should co-exist with harmony. Individuals are demanded to cooperatively cope with the diversity of cultures.

Caprice Lantz-Deaton and Irina Golubeva, in their published work in 2020, argue that intercultural competence which is a collection of values, knowledge, skills, and attitudes which are increasingly in need in the era of globalisation [3]. And the aim of education for the college and university students is linked to three intercultural topics. The first topic is the increasing the potential for peaceful and positive relationships between people from different cultures; the second topic is that of assisting learners of language and culture courses to understand the significance of gaining intercultural competence; and the third one is that learners would entertain the intercultural competence addressing cultural difference with equality, diversity,

and inclusion worldwide. These three topics endow global competence a deeper definition, which leads to the agility of encode, communicate, and decode information with a mutual respect between individuals or parties from different cultural background.

The Chinese counterparts of the western researchers focus on macro-context of the sustainable development of the internationalisation and massification of higher education system. In her book *Comprehensive Global Competence for World-Class Universities in China: Context, Concept, Model and Evaluation* (2020), Li Jian discusses global competence on the level of world-class elite universities. Li proposes a framework of the conceptualisation and evaluation of a comprehensive development in global competence at an institutional or a national level [4]. Li compares and analyses the relative dimensional competence models developed by Marzano. Taking China's uniqueness in legislation and operation in the higher education system, Li proposes a model of comprehensive global competence, as is shown in Figure 1.

| |
|---|
| <p>Dimension1: Global Attitude and Perceptions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perception Domain 2. Attitude Domain |
| <p>Dimension 2: Acquired, Integrated, Extended and Refined Global Knowledge</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Declarative global knowledge domain (Acquired Global Knowledge) 2.Procedural global knowledge domain (Integrated Global Knowledge) 3.Comparing/Classifying/Abstracting domains (Extended Global Knowledge) 4.Inductive reasoning/ deductive reasoning/ Constructing support/ Analyzing errors /Analyzing perspective domains (Refined Global knowledge) |
| <p>Dimension 3: Global Practical Skills</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Decision-making skills domain (unstructured / structured problem) 2.Problem solving skills domain 3. Invention skills domain 4. Experimental in Inquiry Skills domain (Definitional / Historical/ Projective Investigation) 5. Investigation skills domain 6. system analysis skills domain. |
| <p>Dimension 4: Global Habits of Mind</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Critical thinking habits and minds 2.Creative thinking habits |

Figure. 1. Sub-Dimensions Related to Constructing Global Competence

Li's research results hold a profound referential value for leaders in HEIs of China. However, her work is limited to facilitate the internationalisation of elite universities in China, which are recognised by China's Ministry of Education as 985 or 211 universities. These elite universities accept substantial financial supports from the higher education-related national administrative departments. Therefore, to the majority of common universities, the framework of Comprehensive Global Competence is not applicable to their development in talents cultivation.

There are 341 scientific articles on WOS which have been published between 2018 to 2022 containing the key word of global competence. WOSviewer is employed to develop a bibliometric mapping for the analysis of the latest research results of the concept of global competence (Figure 2).

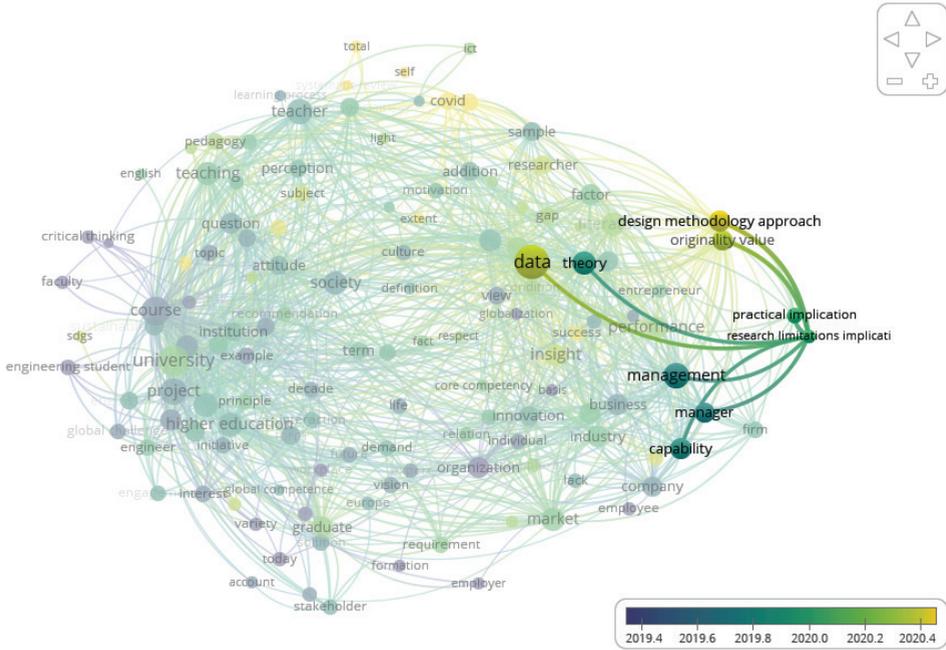


Figure 3. Bibliometric Mapping - Research limitations on Global Competence

Illustration of The Intralinguodidactic Approach. Didactics is the theory of learning, in other words, the study in the acquisition of knowledge. Didactics differentiates from pedagogy according to the target of the researches. Didactics is student-centered. In the field of foreign language didactics, approach refers to the theories about the nature of language and language learning that serves as the source of practice and principles in language studies [8]. Before the concept of intralinguodidactic approach, the Communicative Language Teaching (CLT) approach, especially the person-centered approach the dominant didactic methodologies for foreign language education. The person-centered approach is based on both the inter-communication of scientific knowledge of foreign language teaching and the interaction between the active participants during the didactic procedure, with learners, teachers, and intimate social contacts (for example, parents) involved [8]. Competence approach is another significant linguodidactic methodological basis of foreign language teaching [9]. The competence approach in foreign language education is focused on gaining specific learning outcomes and acquiring language and cultural competences. Competence cultivation process is granted a new connotation, which is the process of independent learning and active teaching, engaging information of professional and sociocultural importance [9].

In the paper, the conception of global competence derives from the science of Management. In the specific English course of *Scientific Literature Reading*, selection of intralingual reading materials is concerned with the science of Linguistics and Semantics [10]. Furthermore, an effective design of blended learning is related to Positive Psychology Perspectives [11]. The multi-disciplinary feature of foreign language education is linked to the conception of language, language proficiency, foreign language teaching and studying. Foreign language teaching itself has been evolved from closed to open didactic systems [12].

Educators and scholars of foreign language education examine their research targets with the terminologies of communicative competencies, proficiencies, cross-cultural experiences, and multiple literacies [13]. Theories of acquisition and effective approaches to foreign language teaching are deduced from practice. Curricular constructs are advocated which enable the learners to develop capacity of long and articulated sequences in a specific foreign language, as well as sequences in socio-cultural layer languages. Consequentially, foreign language studies are purely an individual choice supporting one's personal career or academic plan. Therefore, the related didactics cannot serve the realisation of such an individual studying motive if constricted to a single discipline.

To sum up, Global Competence serves as the training aim of EILC, with an Intralinguodidactic approach adopted as the methodological principle of following researches.

Materials and methods

The training aims of the three categories of global competence mentioned above are embodied in the three levels of teaching objectives of the EILC course of *Scientific Literature Reading* in this research, which are the objectives of English language points (knowledge), of cross-cultural communicative competence (ability), and of scientific spirits (emotional values of personality).

SLR is one of the core courses of EILC developed by the author and her team, officially recognised as Top-Ranked Undergraduate Course of Liaoning Province by Liaoning Provincial Department of Education in 2020. Related experimental practice has been accomplished during 2018 to 2022 in University of Science and Technology Liaoning (USTL) in China. This paper is based on the data of blended learning practice of SLR in the mentioned period.

SLR is a course developed from *English for Special Purpose*. In the common engineering specialised universities in China, generally, students of STEM specialties are required to take a course of General English (College English in China's universities) in the first two academic years. For the specialties in the first-class disciplines in a specific university, courses of professional English is available for the third year students. In the case of USTL, such professional English is taught via the course of *English for Special Purpose* (ESP). However, conventionally, the course of professional English is designed for one single specialty. For example, for the third year students of Architecture major, the institute of Architecture and Art implies *English for Architecture* as a selective course into the training programme. And this teaching task is assigned to an elite teacher of English in the Foreign Language Institute. The advantage of such administrative mechanism is that students could constantly improve individual foreign language skills, while the disadvantages surpass the advantage.

The problematic situation for students is obvious. Firstly, ESP holds only 16 study hours, with a merit of 1 credit. Students would regard it as an extra study burden which is separated from the learning procedure of General English, meaning unimportant. Secondly, students are motivated to finish the course of General English because it is relevant to the national examination of English twice a year, they are, CET 4 (College English Test Band 4) and CET 6 (College English Test Band 6). The certificate of CET 4 and CET 6 is one of the basic requirements for candidates

competing for a working position in the graduation season. On the contrary, there is no examination or practice opportunities for students to acquire the sense of achievement after taking the course of ESP. Thirdly, neither General English nor ESP matches the study needs of students.

In a survey conducted via SuperStar app on Oct.12, 2021, 500 engineering-majored freshmen are inquired on a satisfaction rating towards the English courses. The research team led by the author received 314 answers (sample size 314), which is shown in Figure 4 [14].



Figure 4. Answers to Satisfaction Survey on General English.

When being asked “Would the current course of College English be sufficient for the requirements of your work after graduation?”, 69.7% of the respondents recognised the insufficiency of conventional courses of General English for one’s future career. Moreover, when answering the other question, 14.3% of the respondents expressed strong dissatisfaction with conventional English course designs. Hence, a new curriculum of English meeting the training aim of talents with global competence should be developed.

Research results

In the previous sections, sociocultural qualities and information literacy are two major global competencies which could be cultivated through the systematic curriculum of selective courses of English Information Literacy. After 4 years of

reforms and reallocations of online and offline teaching resources, the EILC courses include *Overview on China and Chinese Culture* (2020 Provincial Top-Ranked Undergraduate Course), *Cross-cultural Communication between China and the World* (2022 Provincial Top-Ranked Undergraduate Course), *Scientific Literature Readings* (2020 Provincial Top-Ranked Undergraduate Course), *Culture and Translation* (2022 Provincial Top-Ranked Undergraduate Course), *Academic Writing*, *Aural Oral Visual English*, and *Literature Searching* (Table 2). All courses are mutually connected by three levelled teaching objectives, which are developed from the connotations of global competence. EILC courses are available for students to select in any semester. With this method, students could plan his or her individual English study procedure. Extra efforts could be made to achieve specific short-term goals of study. Meanwhile, EILC courses offer inter-cultural practical tasks inside and outside classrooms. For class size under 50, international students are invited to select the courses with their Chinese peers. Meanwhile, cross-cultural communicative tasks and activities are assigned to EILC students beyond the class hours.

Table 2

EILC Course List (Selective)

| Course Name | Teaching Method | Intra-Connected Teaching Objectives | | |
|--|------------------------------------|--|--|--|
| | | Knowledge Objective | Ability Objective | Emotion Objective |
| Overview on China and Chinese Culture | Blended (classroom, MOOC) | To grasp the vocabulary and expressions to introduce China, the country and her culture to other cultures in the world | To master the intercultural communication skills in an environment of social or academic exchanges | To reinforce students' sense of social responsibility, cultural confidence, and patriotism |
| Cross-cultural Communication between China and the World | Blended (classroom, MOOC) | | | |
| Scientific Literature Readings | Blended (classroom, SPOC) | To grasp academic reading skills in processing literature in English | To master the research ability of critical thinking | To reinforce engineers' scientific critical spirit |
| Culture and Translation | Blended (classroom, SPOC) | To grasp translation skills between Chinese and English | To master the crosscultural delivery of Engineering research result | To erect the attitude and method of independent autonomic learning |
| Academic Writing | Blended (classroom, SPOC) | To grasp writing skills in publishing one's research results in English | To master the research ability of critical writing | To reinforce engineers' scientific critical spirit |
| Aural, Oral, Visual English | Blended (classroom, SPOC) | To grasp the vocabulary and expressions to communicate in a multilingual environment | To master the multilingual communication skills in an academic environment | To cultivate students' ability of utilising information tools in a multi-lingual environment |
| Literature Searching | Offline (Computer labs in Library) | To get access to international academic searching engines | To master the research ability of critical reviewing | To strengthen the academic integrity consciousness |

Individual EIL course are designed with distinct intralinguodidactic features. The curricular design of SLR achieves a major breakthrough. This breakthrough is that SLR is designed to facilitate the further studies of Academic English and Professional English with deliberate ambiguity in speciality. Table 3 presents the contents of SLR for undergraduates of STEM specialties. SLR is designed with intra-connected emotional objectives which are the crucial traits of a qualified scientific researcher or a responsible engineer.

Table 3

Contents of SLR

| Units | Contents | Intra-Connected Emotional Objectives | |
|--|--|---|---|
| | | Lead-in Cases | Leaning Outcomes of Scientific Spirits |
| Module 1 Readers of Mining | Mining; Mixed Design | The fictional plot of The King (South Korea TV Drama) of Republic of Korea being the world's largest rare earth resource country leads to students' attention to China's rich mineral resources. Moreover, a deep reflection on how to balance human development and resource protection is resulted. | Through the analysis of the specific examples of mining engineering projects, the students are guided to think about the sustainable development management of engineering projects. Establish subject correlation to arouse students' interest in the content of enterprise management reading course in module 8. |
| Module 2 Readers of Civil Engineering | Structure; Construction | The introduction to earth building (Tulou) of Fujian, a unique Chinese architecture, leads to the discussion of geographical environment shaping the characteristics of local civilisation. | How can people and the environment coexist harmoniously? 和 (he) is harmony. 和 is a diversity of culture in harmony. |
| Module 3 Readers of Architecture | Modern Development of Chinese Architecture; Chinese Gardens | The story of how China's architectural design industry gradually enter the international market is introduced. | To master the professional ability of strategic planning when faced with a blocked road to success. |
| Module 4 Readers of Metallurgy and Material Science | Chinese Bridges; Miraculous Materials | Through the collection of the miraculous construction stories of the Hong Kong-Zhuhai-Macao Bridge, Bird's Nest, and Water Cube, students recognise the great achievements of China's science and technology development | To establish ethnocentrism and cultural confidence of Chinese nation. |
| Module 5 Readers of Mechanical Engineering | Mechanical Engineering; Machine Design | Students are required to explain the pop terms of «Infrastructure demons» and «Artifacts of the Great Power «. | Students are led to experiencing the great achievements of China's science and technology and establish pride in industrial culture. |
| Module 6 Readers of Chemical Engineering | Principle; Operation Procedure | To introduce the research achievements, advanced deeds of Professor Hu Zhizhi in USTL. To illustrate the factual difficulties faced by Professor Hu and his team. | To consolidate students' scientific research spirit. |

End of Table 3

| Units | Contents | Intra-Connected Emotional Objectives | |
|--|--|--|--|
| | | Lead-in Cases | Leaning Outcomes of Scientific Spirits |
| Module 7 Readers of Tele-communication | Modern Development of Electronics; Electronic Technology Fundamental | With the embarrassing situation of India's banning Chinese mobile phone apps, the loss of market of Indian apps, and the personal anecdote of Chinese American's «disabling wechat», students are led to reflection on individuals' definition of and influence on the third Industrial Revolution | To Strengthen the determination of independent scientific research. It must be clarified that plagiarism is not a «short cut», but a «desperate path». |
| Module 8 Readers of Business Administration | Starting a Business; Sales and Marketing | To introduce the “Square Association” of the United States and Japan and how the United States suppressed the Japanese electronics industry. | To analyse the fact that comprehensive national producing power is the solid truth in international trade. |

Moreover, SLR is designed to be delivered with a blended teaching method. In every study hour, pre-tasks are distributed onto students' smart phone app, Super Star, where the SPOC of SLR is operated. During the class, the teaching procedure of BOPPPS is employed to ensure the effectiveness and efficiency of each study hour. In the section of B (Bridge-in), the teacher uses selected lead-in cases to bridge students' attention to the reading contents of this lesson. In the section of O (Objectives / Outcomes), students are clear about the expected study outcomes of the lesson. In the section of P1 (Pre-test), students' performance in doing the pre-tasks are examined with a quiz on Super Star. After a brief evaluation on the performance of students, the teacher leads students to experience P2 (Participatory Learning), where flipped classroom is a common-used didactic method. P3 (Post-test) offers the teacher an opportunity to gain feedback of students' study achievement of the day. Last but not Least, S (Summary) functions as the final evaluation of students' performance of this lesson. Suggestions should be offered to the poorly performed students. Also, the cross-cultural communication task (assignment) should be explained to the students. And to motivate students in finishing the task they choose, assessment standards should be publicised.

At the end of the semester, a survey of course evaluation is distributed to Super Star. 97% of the respondents (sample size: 342) evaluate the course as “SLR is difficult, but I like it.”

Discussion and conclusions

The results above highlight the importance of methodological development in pedagogical research projects. Generally, terms of aim, goal, objective, approach, method, methodology are mixed in a mess. Such vagueness undermines the theoretical foundation of a certain research project, devastating the deducing of results.

In conclusion, global competence is the requirement of talent advancement to the internationalised curricular development in HEIs. To cultivate global competence of STEM talents, common HEIs in China needs to explore a multi-disciplinary method

to reform the general courses for undergraduates. The case study of this paper supports HEIs with an innovative way to match the needs of global competence. With a methodological principle of Intralinguodidactics applied to the developing procedure of EILC, the strategies of realisation blended course designs are fully conducted. The EILC courses entertain the characteristics of interconnection. The teaching objective of SLR evolves from the common teaching aim of cultivating industrial, decentration, and compatibility.

Conventional courses of General English or professional English are suggested to be reconstructed to meet the demands of internationalised talents with global competence. Meanwhile, considering the limitation of financial supports to the common universities and colleges, it is recommended that both on-line and off-line learning resources should be reallocated according to the featured teaching objectives of individual course. There is no need to construct one virtual version of each EILC course. Virtual learning resources, for example, MOOCs or SPOCs might be shared by different courses. However, it should be noted that specific tests must be designed for individual course. Online resources could be organically shared when the teacher's role is shifted from a central designer to a study manager. This issue will be detailed examined in the following researches of the author.

Acknowledgment

This paper has been supported by the RUDN University Strategic Academic Leadership Program. This research is a subitem of the project "The Research and Practice of CIRCLE — the International Cooperation and Cultivation Mode of Foreign Language Information Literacy", sponsored by 2022 General Project of Undergraduate Teaching Reform of General Higher Education in Liaoning Province, and by 2022 USTL Teaching Reform Project (No. XJGSJ202222).

References

1. Caligiuri P., Santo V.Di. Global Competence: What Is It, and Can It Be Developed Through Global Assignments? *Human Resource Planning Journal*. 2001. Vol. 24. No. 3. Pp. 27–38.
2. Caligiuri P. Build Your Culture Agility: The Nine Competencies of Successful Global Professionals. London, U.K.: Kogan Page Limited, 2021. Pp. 1–20.
3. Lantz-Deaton C., Golubeva I. Intercultural Competence for College and University Students: A Global Guide for Employability and Social Change. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2020. Pp. 111–156.
4. Li J. Comprehensive Global Competence for World-Class Universities in China: Context, Concept, Model and Evaluation. London, Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2020. Pp. 103–120.
5. Wu X. Fostering Chinese Preservice Teachers' Global Competence through Inquiry Learning in Globalised Educational Contexts. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 122. No. 103961. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103961> (accessed January 21, 2023).
6. Ndubuisi A., Marzi E., Mohammed D., et al. Developing Global Competence in Global Virtual Team Projects: A Qualitative Exploration of Engineering Students' Experiences. *Journal of Studies in International Education*. 2022. Vol. 26. No. 2. Pp. 259–278. DOI: 10.1177/10283153221091623
7. Starr L., Yngve K., Jin L. Intercultural Competence Outcomes A STEM Living-Learning Community. *International Journal of STEM Education*. 2022. Vol. 9. No. 31. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00347-x> (accessed January 25, 2023).

8. Zhou G., Niu X. Approaches to Language Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*. 2015. Vol. 6. No. 4. Pp. 798–802. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0604.11> (accessed January 31, 2023).
9. Sergeeva E.N., Bajburina R.Z. About The Competence Approach in The Process of Teaching Foreign Languages. *Russian Linguistic Bullitin*. 2020. Vol. 21(1). Pp. 30-33. <https://doi.org/10.18454/RULB.2020.21.1.22> (accessed January 30, 2023).
10. Djuraevna T.N. Correlation of Didactics, Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*. 2022. Vol. 12. No. 9. Pp. 1–16. <https://www.geniusjournals.org/index.php/ejlat/article/view/2139/1863> (accessed January 10, 2023).
11. Li C. A Positive Psychology Perspective on Chinese EFL Students' Trait Emotional Intelligence, Foreign Language Enjoyment And EFL Learning Achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2019. No. 1614187. DOI: 10.1080/01434632.2019.1614187
12. Harjanne P., Tella S. Foreign Language Didactics, Foreign Language Teaching and Transdisciplinary Affordances. In *Foreign Languages And Multicultural Perspectives in The European Context* (A. Koskensalo et al Eds.). Berlin, Germany: Lit-Verlag, 2007. Pp. 197–225. <https://www.researchgate.net/publication/274952557> (accessed January 10, 2023).
13. Phillips J.K. Foreign Language Education: Whose Definition? *The Modern Language Journal*. 2007. No. 91(2). Pp. 266–268. <https://www.jstor.org/stable/4626010> (accessed January 10, 2023).
14. Yue Y.F. Global Competency Cultivation by Converting College English into Information Literacy Curriculum. *INTED2022 Proceedings*. 7th-8th March, Valencia, Spain, 2022. Pp. 1791–1798. DOI: 10.21125/inted.2022.0536-Web of Science.

Библиографический список

1. Caligiuri P., Santo V.Di. Global Competence: What Is It, and Can It Be Developed Through Global Assignments? *Human Resource Planning Journal*. 2001. Vol. 24. No. 3. Pp. 27–38.
2. Caligiuri P. Build Your Culture Agility: The Nine Competencies of Successful Global Professionals. London, U.K.: Kogan Page Limited, 2021. Pp. 1–20.
3. Lantz-Deaton C., Golubeva I. Intercultural Competence for College and University Students: A Global Guide for Employability and Social Change. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2020. Pp. 111–156.
4. Li J. Comprehensive Global Competence for World-Class Universities in China: Context, Concept, Model and Evaluation. London, Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2020. Pp. 103–120.
5. Wu X. Fostering Chinese Preservice Teachers' Global Competence through Inquiry Learning in Glocalised Educational Contexts. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 122. No. 103961. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103961> (accessed January 21, 2023).
6. Ndubuisi A., Marzi E., Mohammed D., et al. Developing Global Competence in Global Virtual Team Projects: A Qualitative Exploration of Engineering Students' Experiences. *Journal of Studies in International Education*. 2022. Vol. 26. No. 2. Pp. 259–278. DOI: 10.1177/10283153221091623
7. Starr L., Yngve K., Jin L. Intercultural Competence Outcomes A STEM Living-Learning Community. *International Journal of STEM Education*. 2022. Vol. 9. No. 31. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00347-x> (accessed January 25, 2023).
8. Zhou G., Niu X. Approaches to Language Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*. 2015. Vol. 6. No. 4. Pp. 798–802. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0604.11> (accessed January 31, 2023).
9. Сергеева Е.Н., Байбурина Р.З. О компетентностном подходе в процессе преподавания иностранных языков // *Русский лингвистический вестник*. – 2020. – Т. 21, № 1. – С. 30–33. <https://doi.org/10.18454/RULB.2020.21.1.22> (accessed January 30, 2023).

10. *Djuraevna T.N.* Correlation of Didactics, Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*. 2022. Vol. 12. No. 9. Pp. 1–16. <https://www.geniusjournals.org/index.php/ejlat/article/view/2139/1863> (accessed January 10, 2023).
11. *Li C.* A Positive Psychology Perspective on Chinese EFL Students' Trait Emotional Intelligence, Foreign Language Enjoyment And EFL Learning Achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2019. No. 1614187. DOI: 10.1080/01434632.2019.1614187
12. *Harjanne P, Tella S.* Foreign Language Didactics, Foreign Language Teaching and Transdisciplinary Affordances. In *Foreign Languages And Multicultural Perspectives in The European Context* (A. Koskensalo et al Eds.). Berlin, Germany: Lit-Verlag, 2007. Pp. 197–225. <https://www.researchgate.net/publication/274952557> (accessed January 10, 2023).
13. *Phillips J.K.* Foreign Language Education: Whose Definition? *The Modern Language Journal*. 2007. No. 91(2). Pp. 266–268. <https://www.jstor.org/stable/4626010> (accessed January 10, 2023).
14. *Yue Y.F.* Global Competency Cultivation by Converting College English into Information Literacy Curriculum. *INTED2022 Proceedings*. 7th-8th March, Valencia, Spain, 2022. Pp. 1791–1798. DOI: 10.21125/inted.2022.0536-Web of Science

Information about the author

Yue Yanfeng, Postgraduate Student of Theory and Practice of Foreign Languages Department of Foreign Languages Institute, Peoples' Friendship University of Russia; Associate Professor of Liaoning University of Science and Technology, E-mail: yue_ya@pfor.ru

Информация об авторе

Юе Яньфэн, аспирант кафедры «Теория и практика иностранных языков» Института иностранных языков Российского университета дружбы народов; доцент, преподаватель английского языка в Ляонинском университете науки и технологий, E-mail: yue_ya@pfor.ru

ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

© С.И. Линниченко

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2709-4951>

Поступила в редакцию 10.03.2023

Окончательный вариант 14.04.2023

■ Для цитирования: Линниченко С.И. Технологии интерактивного обучения английскому языку студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 61-74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.5>

Аннотация. Интерактивное обучение является обязательным требованием ФГОС ВО. Знание языков необходимо для высококвалифицированных специалистов в различных областях, в том числе и в технической сфере. Поэтому необходимо разрабатывать новые интерактивные методы обучения иностранному языку. Целью исследования было теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза. В качестве инструментов исследования использовались такие методы, как литературный обзор, теоретический анализ педагогической литературы, обобщение научных данных. Делается вывод о том, что в образовательной практике кафедры используются такие формы интерактивного обучения, как творческие задания, развивающие игры, работа в группах, проекты и электронное обучение. В результате исследования предложены педагогические условия для реализации интерактивного обучения иностранному языку; изучены образовательные ресурсы форм интерактивного обучения иностранному языку; созданные и апробированные авторские учебно-методические материалы на базе платформ Quizlet и Worldwall.net были предназначены для эффективной организации самостоятельной работы студентов в интерактивном режиме. В результате исследования сделан вывод о том, что интерактивные методы и приемы развивают языковые навыки, но при обучении иностранному языку в современных условиях требуется грамотное сочетание традиционных академических форм и интерактивных, в том числе электронных форм.

Ключевые слова: образовательная система, электронное обучение, интерактивное обучение, студенты технических вузов, университет.

TECHNOLOGIES OF INTERACTIVE ENGLISH TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

© *S.I. Linnichenko*

Samara State Technical University

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2709-4951>

Original paper submitted 10.03.2023

Revision submitted 14.04.2023

■ For citation: Linnichenko S.I. Technologies of interactive English teaching at technical universities. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):61–74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.5>

Abstract. The interactive learning is the mandatory requirement in the Federal State Educational Standard of Higher Education. Language skills are necessary for high-qualified specialists in different fields including the technical sphere. Therefore, the new interactive methods of teaching a foreign language should be developed. The goal of the study was to theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions and implementation forms of interactive teaching a foreign language at technical university. As research tools, we used methods of literature review, theoretical analysis of pedagogical literature, and generalization of scientific data. It is concluded that in the educational practice such forms of interactive learning as creative tasks, educational games, work in groups, projects and e-Learning are used. As a result of the study, there have been proposed pedagogical conditions for implementing interactive language teaching; besides, there have been studied the educational resources of the interactive forms; the created and tested author's educational and methodological materials based on the platforms Quizlet and Worldwall.net were intended for the effective organization of students' independent work in an interactive mode. The study concluded that interactive methods and techniques develop language skills, but by teaching a foreign language in modern conditions, a competent combination of traditional academic forms and interactive, including electronic forms, is required.

Keywords: educational system, e-Learning, interactive learning, technical students, university.

Acknowledgments: We express our gratitude and deep appreciation to the Foreign Languages Department and reviewers.

Introduction

The educational system in the Russian Federation nowadays needs to review pedagogical approaches to prepare graduates for successful social and professional life and solving actual problems. The modern world demands not only to improve the quality of knowledge and ability to apply it in practice, but to create something new. These goals are to be achieved by using teaching methods that involve students in the learning process. Such an opportunity gives various interactive teaching technologies.

The use of interactive teaching forms as part of the competence approach is one of the mandatory requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education. Language skills are nowadays an important requirement for high-qualified specialists in different fields including also technical sphere. In the technical universities, the discipline «Foreign language» is one the basic elements of the education system, one of the effective means of achieving the professional goals. Modern vocational training is aimed at developing students' competencies that go beyond the narrowly technical focus, and includes students' professional self-development, which involves, among other things, mastering a foreign language communicative competence. Therefore, it is necessary to develop interactive forms of teaching a foreign language that contribute to the formation of skills in professional and sociocultural communication, as well as the ability to operate with its forms and means.

The analysis of both national (I. L. Kolesnikova [1], B. Ts. Badmaev [2], D. A. Makhotin [3], E. V. Korotaeva [4], A. A. Ostapenko [5], O. G. Filatova [6], E. V. Kondratenko [7] and others) and foreign works (L. Lier [8], C. Burns and D. Myhill [9], S. Kennewell [10]) allows us to highlight the following characteristics of interactive learning: internal motivation of the participants, which is an important factor in activating educational and cognitive activity; actualization of previously acquired knowledge and experience of students in the mode of communication; equal relationships between the teacher and students, positive non-didactic interaction between them in the educational process, improving communication and subject competencies.

The pedagogical theory and practice of organizing interactive training of technical students has identified the following gaps:

- between modern requirements for the level of mastery of foreign language communicative competence by students of a technical university and a lack of an interactive approach study;
- between students' desire to use interactive learning methods in the classroom and teachers' reluctance or inability to apply these forms of teaching;
- between the need to use an interactive approach as an innovative direction in teaching a foreign language and insufficient knowledge of pedagogical conditions and forms of its implementation in a technical university.

Thus, the goal of the study is to substantiate theoretically and test experimentally the pedagogical conditions and implementation forms of interactive foreign (English) language teaching at technical universities.

The objectives of the study are to research the concept "interactive learning"; monitor the work of engineering students doing interactive tasks; find out the trends and problems by using interactive methods; create new electronic methodological materials for the course.

Literature review

Scientific and scientifically-methodical works of both foreign and Russian scientists are devoted to the research in the field of interactive learning. N. I. Almazova [11], B. Ts. Badmaev [2], A. V. Barybin [12], M. G. Evdokimova [13], L. M. Ermolaeva [14], E. V. Korotaeva [4], A. K. Krupchenko [15], D. A. Makhotin [3], I. L. Kolesnikova [1], O. G. Filatova [6] studied such aspects of interactive training as communication, psychology of teacher-student relations, dialogue, polylogue, students' involvement in learning activities and its reflection. The authors explored the possibilities of integrating interactive methods with traditional methods, and also considered the issues of the influence of interactive teaching on students' creative abilities.

Among foreign scientists, the following can be distinguished: C. Burns and D. Myhill [9], N. Fleming and D. Baume [16], J. K. Hall and L. S. Verplaetse [17], J. D. Bransford [18], M. G. Jones [19], W. M. Rivers [20]. They considered the problem of interactive teaching in relation to language acts; analyzed the teacher's role in the interactive training; dealt with the problem of motivating students to joint projects and paid attention to developing competencies; considered interactive training as a process in which a teacher encourages students to be more active; and also focused on the methods of interactive teaching.

However, in spite of such a large number of works devoted to interactive teaching, such issues as the roles of participants, the influence of interactive training on technical students' motivation and new educational technologies using by language training have not been sufficiently studied in Russian and foreign pedagogy.

Materials and Methods

The study was conducted at the Department of Foreign Languages of Samara State Technical University and involved first- and second year engineering students. A comprehensive study of the concept "interactive learning" was carried out. The monitoring activities of engineering students and the analysis of the course "English for technical students" helped to find out the trends and problems by using interactive methods. The literature review contributed to deeper understanding of existing opinions on the interactive teaching. To solve the objectives of the study, the methods of pedagogical literature analysis, and scientific data summarizing were used.

Results

The analysis of both Russian and foreign works shows that interactive learning is understood as the internal motivation of the participants, one of the important factors in activating educational and cognitive activity. It also helps to actualize the acquired knowledge and experience of students. What's more, interactive learning means an equal teacher-student interaction.

Interactive teaching in this study is considered in terms of the joint activity pedagogy concept (G. N. Prozumentova [21], S. I. Pozdeeva [22], I. Yu. Malkova [23]) and is understood as a joint educational activity of all participants, in which students are significant and influential participants, whereas a teacher acts as an organizer-participant of interaction and communication. Thus, we can distinguish between interactive learning and traditional, in which a teacher plays a leader's role, and students are in the position of performers. Interactive learning is implemented through appropriate methods and forms.

In our opinion, interactive methods, unlike active ones, focus on the collaboration of teacher and students. Active methods are also possible within the framework of an authoritarian model (it will be reproductive or performing activity), while interactive methods can only be used in leadership and partnership models (constructive and creative activity). Unlike interactive methods and forms of learning can be considered as frontal, individual, pair or group interaction, and as a type of lesson, i.e. a form of organization of learning [24, c. 11].

In the educational practice of the Department “Foreign Languages” of Samara State Technical University many interactive forms and methods are put into practice. Distance learning system (LMS Moodle) and learning support system (AIS) are widely used.

In the course “English for Technical Students” [25] such interactive teaching methods are used as creative tasks, educational games (role-playing games, educational games, language games etc.), project methodology, group work, E-learning.

Creative tasks are learning tasks that require students to perform creative activity. Students should not only present information, but also approach it from a creative point of view. Interactive methods are based on creative tasks, which are practice-focused. Completing such tasks students are looking for their own solutions, drawing on their personal experience. In this way, they develop communication and social skills. Creative tasks must meet the following requirements:

- the submitted assignment must have several solutions;
- the task should be useful for students so that they can use the acquired knowledge not only within the lesson;
- the task should be interesting for students so that they can talk about a given topic;
- the assignment must be related to the topic being studied [26].

As for examples of creative tasks in the course “English for technical students”, the following can be mentioned:

- Guess the profession (students read in turn the descriptions of different jobs and try to name them, e.g.: someone who works in a laboratory is ...; someone who works with a machine in a production line is ...; someone who puts together, adjusts or installs machinery or equipment is [25, p. 36].
- Decide who can say it (students read the quotes and determine the profession of people who can say it), e.g.: “Would you like to deposit this into your checking or savings account?”; “The problem is that the power cord from the monitor is not working.”; “Sir, you were going 10 mph over the limit. May I see your license?” [25, p. 37].
- Fill out the Questionnaire (the results should be discussed), e.g.: Fill out the Time Management Questionnaire and evaluate yourself. Answer “Yes” or “No” to the following questions: Have you estimated how many hours you need to study this semester?; Do you tend to complete your assignments on time?; Have you estimated how long it takes to read one chapter in each of your textbooks? etc [25, p. 44].
- Discussion, e.g.: Discuss the questions with your partner: How well can you manage your time?; What are your most popular time eaters? How often do you accomplish all your plans for a given day? [25, p. 45].

As a rule, students enjoy doing creative tasks because they can speak about themselves, communicate with others and show their purview not only in engineering.

Students who are usually not very active during the lesson forget about the fear of public speaking cooperating with group mates. A teacher should not be afraid to joke and encourage students to be more open and sociable by completing such tasks.

There are different types of educational games. Role-playing games are spontaneous. Intellectual games test students' additional knowledges. In a foreign language class «warming-up activity», vocabulary games and games elements are usually used. To choose the right game a teacher should take into account the number of students, the duration of training session, and so on. It is very simple to arrange an educational game; the special equipment is not required. The most important thing is that educational games should correspond to the teaching goals. [27].

A very interesting educational game is offered in the Unit «Inventors of the Past». Students should correlate the inventors with their inventions using the verbs: to discover, to open, to invent, to establish, to launch, to introduce, to split, to formulate, e.g. “Newton opened the laws of motion” [25, p. 60]. The game can be more interesting, when the right answers are scored and according to the results of the game, the winner is determined.

Teaching experience shows that students like the competitive element in games and actively interact with their team members.

A project is a form of work, which is planned and completed by students. It usually include communication, intellectual and emotional activity. The project method includes the use of a wide range of problematic, research, search methods that are clearly focused on a real practical result that is significant for the student.

The project methodology provides a student-centered education and training, as it practically incorporates other modern technologies, for example, such as collaborative learning [28, c. 5]. Projects develop imagination, creativity, memory and also critical thinking, planning, practical and problem solving skills.

In addition, students can advance their organizational skills and talents. Joint projects are an important part of modern education model, which is focused on research. [29, c. 17-19]. Working on a project is a teamwork and requires being responsible for the completing of a particular task and evaluation the results of their own work and the work of group mates [30, c. 6].

Project tasks in the course “English for technical students” usually encourage to cooperate with relatives and friends, e.g.: “Write the story of your family and the professional background of your family members” [25, p. 109]. Projects develop imagination and motivation, e.g. making a leaflet for a course you are interested in. A lot of projects are aimed at introducing students to university life, which is very important for the first-year students: “Refer to the site of your department and write a review on the following: general information about the department, teaching staff, your own study place, characteristics, curriculum, future job opportunities, additional education opportunities” [25, p. 156]. At the end of the course students are supposed to prepare a project “Making a career choice” [25, p. 240-243], which is based on all the material studied. The goal of the project is to develop a well-considered decision about the career choice.

Team working technology is one of the most popular educational strategies, as it provides an opportunity for all participants to plasticize cooperation, social and interpersonal skills, which difficult to do in a large team. Team working technology is often combined with other interactive methods such as mosaics, debates, public

hearings and simulations. There are at least five pedagogical arguments in favour of group work while learning a foreign language. Group work allows you to increase the speaking time of students, improves quality of speech, individualizes learning, creates a positive emotional climate in the group, increases learning motivation [31].

In the course “English for technical students” group work usually involves a problematic question, e.g. students should be divided into 2 groups; the first group has to find the consequences of bad time management and the second group – the consequences of good time management [25, p. 42]. .

The goal of many group tasks is to encourage students to analyze their own personal traits, e.g.: What are your partner’s talents and abilities? Interview your partner, and tell other group mates about your partner’s personality. Based on your partner’s answers, in what profession do you think your partner could best use his or her talents? [25, p. 44].

The Internet tasks are a part of E-learning, the most useful interactive technology. In education, it is widely used to collect information and to complete research in different areas. The Internet has become a major learning and effective teaching tool. Teachers can post tutorial videos and notes on the school website, which makes learning process more interesting and diverse. They can also use animation, Power-Point presentations, and images to draw students’ attention [32, p. 10].

To improve efficiency of the innovative pedagogical technologies by teaching English at technical universities distance learning (Skype, Viber, WhatsApp, e-mail, Internet chat) is recommended together with computer learning (electronic textbooks, virtual libraries, educational portals) and multimedia resources.

There are many interactive tasks that are connected with searching in the Internet, e.g. in the Unit “Plans for the Future” students should find the information about the jobs of the future. By discussing the topic “Education Abroad” they are offered to make the Internet search on five leading USA universities, their missions, mottos, emblems and famous graduates. In the second year students are offered to find vacancies on <https://www.monster.com/> or <https://www.dice.com/>, related to their professional sphere, point out the main requirements and decide whether they meet them or not.

During the course students make presentations, which are discussed in the lessons, e.g. “Invention that changed the world”, “My Passion is my Profession”, “My Personality and Future Profession Choice”, “Essential Features of Education Abroad”, “The Importance of Engineering Education”.

At the end of each Unit you can find the tasks that are connected with watching and discussing videos in the Internet e.g. about work-life balance, company history, living on the moon, etc.

In addition to the course many interactive games based on the Internet resources were developed. A very useful is Quizlet [33], a free service that helps memorize new words presented in the form of study cards. You can make your own cards with new words, add images, audio and play games to learn vocabulary.

Using Quizlet, you can send students a link to a module. They also can search for a particular course by the tutor’s name.

The creation of learning material for memorization begins with the compilation of a new learning module. You must enter the name of the module, then enter the terms and definitions. You can also change the visibility (visible to all Quizlet users/

certain courses/password members/module creator only) and editing (only editable by module creator/certain courses/password members). Conveniently, you can import data by simply copying and pasting it from Word, Excel, Google Docs, etc. Also, a definition and a corresponding picture are automatically suggested for each term (BTW in the free version it is not possible to upload your own pictures).

The modules were created according the Units in the textbook. As an example the module “Getting higher education” consists of 47 words. Students can chose different ways of working – learning, test or selection. The regime “learning” means that you choose the right English definition, e.g.:

be good at seeing thigs that others don't notice

- a) relevant;
- b) an enquiring mind;
- c) have an eye for detail;
- d) reflect.

After finishing the exercise students can see and analyze all mistakes and do the task many times to learn all the terms. It is important that every time the phrases and options are different.

The test regime consists of two different types of tasks. The first one is to answer if the definition is correct:

*Fully focused on=*head buried in

True

False.

In the other tasks students have to write the definitions on their own:

Take for granted

_____ .

The selection regime means a vocabulary game. There are 12 cards on the screen and a half of them are synonyms to the other half. A player should correlate them correctly by touching the cards with similar meaning. There is a timer and after finishing the game you can see your result that can be improved next time. By every game the synonyms are mixed differently.

The service Worldwall.net [34] is a very popular platform for creating interactive tasks. It allows you to create interactive exercises and mini-games. There are 33 interactive and 21 printable templates.

Interactive tasks are played on any device with a web interface, such as a computer, laptop, cellphone, or interactive whiteboard. Students can play themselves, or under the guidance of a teacher taking turns in front of the class. Interactive tasks can be presented in various themes. Each theme changes its look with different graphics, fonts and sound.

Printables can simply be printed or downloaded and then used as supporting material for interactive tasks or as independent learning tasks.

Wordwall classes are based on templates that include familiar classics such as Quiz and Crossword but also have arcade games like Maze Chase, Airplane and classroom management tools like Seating Plan.

For creation a new activity, first, a template should be chosen and then the content defined. It's so simple that you can create a fully interactive activity in just a couple of minutes.

After creating an activity, you can switch it to another template with one click, which saves you time and is well suited for specializing and buffing. For example, if you have created a Match activity based on shape names, you can turn it into a Crossword with the exact same shape names. In a similar way, the resource can be turned into a Quiz or Word Search and there are many other possibilities.

Wordwall activities can be used as assignments for students to complete. When a teacher gives a task, students are directed to that particular lesson without being distracted by visiting the main page of the lessons. This feature is used in class when students have their own devices with, or as homework. The results of each student are recorded and provided to the teacher.

On the platform Worldwall.net there was created the interactive lesson "The ways of getting education and professional skills" for the second-year students. The lesson includes 20 words and can be found by the link <https://wordwall.net/ru/resource/25414175/english/лексика-the-ways-of-getting-education-and>.

The interactive tasks on the base of Quizlet and Worldwall.net were not only used by distant learning at the pandemic time, but are also used in the classroom. The teaching experience shows that students become much more motivated and interested in learning vocabulary by means of interactive tasks that can be completed on electronic devices. According to students' profiles in these Internet services they study at home a lot. The most popular interactive task by Quizlet is "Selection", whereas by Worldwall.net the arcades are in the greatest demand. The most favorite students' game is a maze chase, where a player should choose the right translation of a word and find the way to it avoiding collisions with green monsters.

Thus, interactive tasks created using the Wordwall and Quizlet services help make lessons interesting, involve all students in the learning process, increase motivation for learning activities and create conditions for improving the quality of learning.

Discussion and conclusions

Therefore, we can conclude that in modern conditions it is required to intensify the educational activities of technical students by increasing their motivation for professional foreign language learning. It is possible by the connection of the studied subject with practical tasks; choosing the topics for discussion related to students' professional field (science and technology); meeting the interests of students; developing independence and responsibility for the results and using both external and internal motivation.

A modern teacher should act as an organizer-participant in educational activities being completed with students, establish a democratic and trusting style of communication and regulate the educational process, taking into account the interests, initiatives of students, as well as their difficulties. Such a model allows the student to move from the position of a performer to the position of a co-executor and partner.

Thus, the role of a language teacher has been changed. Nowadays a teacher should involve students in educational process, use interactive methods increasing activity, independence and motivation. An interactive method is considered as a way of organizing joint activities between a teacher and students, and a form is an

external expression of joint activities, which is characterized by: venue (classroom, extracurricular); the time period of its implementation; the type of the interaction between the teacher and students (real, virtual); positions of participants in joint activities.

Interactive methods of teaching the academic discipline «Foreign language» allow you to concentrate on the development of general cultural and foreign language communicative competencies. Traditional education is focused on learning vocabulary and grammar that means developing writing, reading and translating abilities. Interactive learning is related to language and communication skills. Therefore, teachers who practice the interactive technologies try to teach students how to navigate in a foreign culture, search for needed information themselves, and develop sociocultural competencies. They also have a goal to master their social, professional and business communication skills, to teach students speaking at conferences and exchanging opinions.

In this way the interactive teaching method can be very useful helping students to find their own interests by learning process, to overcome the fear of communication, to improve public speaking skills and cooperation skills. Additionally the interactive electronic technologies in different fields of study that have existed in the language classroom can be used by improving such technical skills like memorizing the words and practicing the grammar. Thereby English teachers should make use of it as a medium to support the learning process. Students are usually more enthusiastic and excited to learn things while using electronic devices. Due to this teachers have to engage students in language learning and encourage them to acquire language skills through modern technology, when students are directed to communication. It is clear that multimedia are crucial for the process of teaching English. It means that teaching quality would benefit from electronic technologies.

Hereby all interactive methods and techniques develop language skills. Although we must not forget that the educational process cannot be reduced to entertainment. Interactive exercises should have a clear pedagogical task, acting as additional forms of learning. When teaching a foreign language in modern conditions, a competent combination of traditional academic forms and interactive, including electronic forms, is required.

References

1. *Fakhrutdinova A.V.* Technologies of interactive learning in higher education. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. 2016. Special issue. Pp. 383–389.
2. *Badmaev B.Ts.* Metodika prepodavaniya psikhologii: ucheb.-metod. posobiye dlya prepodavateley i aspirantov vuzov [Methods of teaching psychology]. Moscow: VLADOS Publ., 1999. 304 p.
3. *Makhotin D.A.* Didakticheskiy analiz otnosheniy v interaktivnom obrazovanii [Didactic analysis of relationships in interactive education]. *Interaktivnoe obrazovanie*. 2018. No. 1. Pp. 2–5.
4. *Korotaeva E.V.* Interaktivnoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki obucheniia [Interactive learning: issues of theory and practice of learning]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012. No. 2. Pp. 1–4.
5. *Ostapenko A.A.* Modelirovanie pedagogicheskoi real'nosti: teoriia i tekhnologii [Modeling pedagogical reality: theory and technology]. Moscow: Narodnoye obrazovaniye Publ., 2007. 261 p.
6. *Filatova O.G., Berezhnaya M.A.* Kontsepsiya interaktivnykh form obucheniya [The concept of interactive forms of learning]. 2010. <http://www.bj.pu.ru/method/4-13.html/> (accessed January 30, 2023).

7. Kondratenko E.V., Antoshchenko E.Yu. Sushchnost i didakticheskie kharakteristiki interaktivnogo obucheniia na uroke inostrannogo iazyka [The essence and didactic characteristics of interactive learning in a foreign language lesson]. 2017. No. 6. <https://web.snauka.ru/issues/2017/06/83293/> (accessed January 30, 2023).
8. Van Lier L. Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 2017. 260 p.
9. Burns C.D., Myhill D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*. 2004. Vol. 34. Pp. 35–48.
10. Kennewell S. Interactive teaching with interactive technology. ResearchGate. 2005. https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology (Accessed January 30, 2023).
11. Almazova N.I. Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v ekonomicheskom vuze [Formation of intercultural competence in teaching a foreign language in an economic university]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2003. Vol. 3. No. 6. Pp. 194–204.
12. Barybin A.V. Informatsionnyye tekhnologii professional'no-oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey: na materiale angliyskogo yazyka: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk [Information technologies of professionally oriented teaching of a foreign language for students of technical specialties. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2005. 18 p.
13. Evdokimova M.G. Sistema obucheniya inostrannym yazykam na osnove informatsionno-kommunikatsionnoy tekhnologii (tekhnicheskiy vuz, angliyskiy yazyk): avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk [The system of teaching foreign languages based on information and communication technology. Abstract of thesis dr. of ped. sci.]. Moscow, 2007. 50 p.
14. Ermolaeva M.G. Igra v obrazovatel'nom protsesse: metod. posobie [Game in the educational process]. Saint Petersburg: SPbGUPM Publ., 2003. 63 p.
15. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. Osnovy professional'noy lingvodidaktiki: monografiya [Fundamentals of professional linguodidactics]. Moscow: APKiPPRO, 2015. 232 p.
16. Fleming N., Baume D. Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*. 2006. Vol. 7.4. Pp. 4–7.
17. Hall J.K., Verplaetse L.S. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. New York: Routledge, 2000. 314 p.
18. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 1996. 346 p.
19. Jones Marshall G. Creating Electronic Learning Environments: Games, Flow, and the User Interface. Illinois: AECT, 1998. 12 p.
20. Rivers Wilga M. Principles of interactive language teaching. 1997. edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html (Accessed January 30, 2023).
21. Prozumentova G.N. Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly [School of joint activities. Experiment: development of the goal of education and research activities of school teachers]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1994. 41 p.
22. Pozdeeva S.I., Obskov A.V. Obosnovaniye kompleksa pedagogicheskikh usloviy interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze [Substantiation of the complex of pedagogical conditions for interactive teaching of a foreign language in a technical university]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2016. No. 1 (11). Pp. 92–97.
23. Malkova I.Yu. Interaktivnyye tekhnologii v izuchenii delovoy kommunikatsii [Interactive technologies in the study of business communication]. *Pedagogicheskie nauki*. 2013. No. 4. Pp. 154–157.
24. Obskov A.V. Pedagogicheskie usloviia i formy realizatsii interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical

- conditions and forms of implementation of interactive teaching of a foreign language for students of a technical university: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Tomsk, 2017. 23 p.
25. Dobrova V.V., Labzina P.G., Simakova S.M., Sukhanova I.Yu. English for Technical Students: uchebnik. Samara: Samar. gos. tekhn. un-t Publ., 2021. 271 p.
 26. Qambarova Diloram Y. Interactive methods of English teaching in higher education. *Oriental Journal of Education*. 2022. Vol. 6. Pp. 1–7.
 27. Onishchenko Yu.V. Igrovye metody obucheniia inostrannomu iazyku v vuze [Game methods of teaching a foreign language at a university]. *Iazyk i kul'tura*. 2015. No. 17. Pp. 27–34.
 28. Polat E.S. Obuchenie v sotrudnichestve [Collaborative learning]. *Inostrannyye iazyki v shkole*. 2000. No. 1. Pp. 4–11.
 29. Polat E.S. Metod proyektov na urokakh angliyskogo yazyka [Project method in English lessons]. *Inostrannyye iazyki v shkole*. 2000. No. 2, 3. Pp. 17–19, 23–24.
 30. Kopylova V.V. Metodika proyektnoy raboty na urokakh angliyskogo yazyka: metod. posobiye [Methods of project work in English lessons: a methodological guide]. Moscow: Drofa Publ., 2006. 93 p.
 31. Stognieva O.N. Effektivnost' gruppovoy raboty v obuchenii govoreniyu na inostrannom yazyke: pedagogicheskoye i psikholingvisticheskoye obosnovaniye [The effectiveness of group work in teaching speaking in a foreign language: pedagogical and psycholinguistic justification]. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2014. No. 11. Pp. 87–89.
 32. Bipin Bihari Dash. Digital Tools for Teaching and Learning English Language in 21st Century. *International Journal Of English and Studies (IJOES)*. 2022. Vol. 4. Pp. 8–13.
 33. Quizlet. <https://quizlet.com/latest> (accessed January 30, 2023).
 34. Worldwall.net. <https://wordwall.net/ru/> (accessed January 30, 2023).

Библиографический список

1. Fakhrutdinova A.V. Technologies of interactive learning in higher education. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. 2016. Special issue. Pp. 383–389.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
3. Махотин Д.А. Дидактический анализ отношений в интерактивном образовании // Интерактивное образование. – 2018. – № 1. – С. 2–5.
4. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 1–4.
5. Остапенко А.А. Моделирование педагогической реальности: теория и технологии. – М.: Народное образование, 2007. – 261 с.
6. Филатова О.Г., Бережная М.А. Концепция интерактивных форм обучения. 2010 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bj.ru/method/4-13.html>] (дата обращения: 30.01.2023).
7. Кондратенко Е.В., Антощенко Е.Ю. Сущность и дидактические характеристики интерактивного обучения на уроке иностранного языка // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/06/83293> (дата обращения: 30.01.2023).
8. Van Lier L. Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 2017. 260 p.
9. Burns C.D., Myhill D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*. 2004. Vol. 34. Pp. 35–48.
10. Kennewell S. Interactive teaching with interactive technology. ResearchGate. 2005. https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology (Accessed January 30, 2023).

11. Алмазова Н.И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3. – № 6. – С. 194–204.
12. Барыбин А.В. Информационные технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей: на материале английского языка: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 18 с.
13. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2007. – 50 с.
14. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: метод. пособие. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 63 с.
15. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. – М.: АПКППРО, 2015. – 232 с.
16. Fleming N., Baume D. Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*. 2006. Vol. 7.4. Pp. 4–7.
17. Hall J.K., Verplaetse L.S. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. New York: Routledge, 2000. 314 p.
18. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 1996. 346 p.
19. Jones Marshall G. Creating Electronic Learning Environments: Games, Flow, and the User Interface. Illinois: AECT, 1998. 12 p.
20. Rivers Wilga M. Principles of interactive language teaching. 1997. edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html (Accessed January 30, 2023).
21. Прокументова Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1994. – 41 с.
22. Поздеева С.И., Обсков А.В. Обоснование комплекса педагогических условий интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 1 (11). – С. 92–97.
23. Малкова И.Ю. Интерактивные технологии в изучении деловой коммуникации // Педагогические науки. – 2013. – № 4. – С. 154–157.
24. Обсков А.В. Педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2017. – 23 с.
25. Доброва В.В., Лабзина П.Г., Симакова С.М., Суханова И.Ю. English for Technical Students: учебник. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2021. – 271 с.
26. Qambarova Diloram Y. Interactive methods of English teaching in higher education. *Oriental Journal of Education*. 2022. Vol. 6. Pp. 1–7.
27. Онищенко Ю.В. Игровые методы обучения иностранному языку в вузе // Язык и культура. – 2015. – № 17. – С. 27–34.
28. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
29. Полат Е.С. Метод проектов на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3. – С. 17–19, 23–24.
30. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: метод. пособие. – М.: Дрофа, 2006. – 93 с.
31. Стогниева О.Н. Эффективность групповой работы в обучении говорению на иностранном языке: педагогическое и психолингвистическое обоснование // Непрерывное педагогическое образование. – 2014. – № 11. – С. 87–89.

32. *Bipin Bihari Dash*. Digital Tools for Teaching and Learning English Language in 21st Century. *International Journal Of English and Studies (IJOES)*. 2022. Vol. 4. Pp. 8–13.
33. Quizlet [Электронный ресурс]. – URL: <https://quizlet.com/latest> (дата обращения: 30.01.2023).
34. Worldwall.net [Электронный ресурс]. – URL: <https://wordwall.net/ru> (дата обращения: 30.01.2023).

Информация об авторе

Светлана Игоревна Линниченко, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», E-mail: s.linnichenko@gmail.com

Information about the author

Svetlana I. Linnichenko, Cand. Philol. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department, E-mail: s.linnichenko@gmail.com

НЕУДАЧНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ

© *В.В. Доброва*

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

Поступила в редакцию 05.04.2023

Окончательный вариант 24.05.2023

■ Для цитирования: Доброва В.В. Неудачные педагогические ситуации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 75-84. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.6>

Аннотация. На основе предыдущих теоретических и практических исследований, проведенных автором, в данной работе изучается понятие «педагогическая ситуация». Предложенная классификация педагогических ситуаций основана на способности педагогической ситуации решать педагогические задачи, решать педагогические проблемы, достигать педагогического эффекта и таким образом становиться педагогическим событием. Исходя из этого, а также из логики и практики повседневной работы учителя ранее были выделены три типа ситуаций. Один из типов таких ситуаций описан в данной работе. Цель таких ситуаций недостижима, то есть ситуация не может перейти из потенциальной ситуации в актуальную. Целевой принцип анализа открывает перспективу установления взаимосвязей между всеми параметрами ситуации и личностными характеристиками ее участников. Схема описания педагогических ситуаций логически включает следующие компоненты: участники (учителя и ученики – потенциальный педагогический агент), цель/задача, условия (локус).

Ключевые слова: педагогическая ситуация, педагогическое событие, педагогическая задача, классификация.

UNSUCCESSFUL PEDAGOGICAL SITUATIONS

© V.V. *Dobrova*

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

Original article submitted 05.04.2023

Revision submitted 24.05.2023

■ For citation: Dobrova V.V. Unsuccessful pedagogical situations. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):75–84. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.6>

Abstract. On the basis of the previous theoretical and practical research conducted by the author, in this paper the concept of “pedagogical situation” is studied. The suggested classification of pedagogical situations is based on the ability of a pedagogical situation to solve pedagogical tasks, reach pedagogical problems, achieve a pedagogical effect and thus to become a pedagogical event. On these basis as well as on the logic and practice of a teacher’s everyday work, the three types of situations were previously identified. One type of these situations is described in this paper. The goal of such situations is unachievable, which means that the situation can not change from a potential situation to an actual situation. The goal-oriented principle of analysis opens up the prospect of establishing relationships between all the parameters of the situation and the personal characteristics of its participants. The scheme for describing pedagogical situations logically includes the following components: participants (teachers and students a potential pedagogical agent), goal/task, conditions (locus).

Keywords: pedagogical situation, pedagogical event, pedagogical goal, classification.

Introduction

The concept of «situation» nowadays has a general methodological meaning, as well as it is one of the main categories in the human and social sciences. Situations fill human life, open the field for activities, interactions, experiences, and give meaning to human existence [1].

Based on our interdisciplinary research, we have been able to propose an integrated concept of «situations» [2; 3] as a potential dimension of an event, and consider it as a structural element of an event. An event can take place, can happen only in a place and time - this space-time continuum is the situation, because only in it something can happen. In the context of the educational process, a pedagogical situation occurs as a significant change for the person of pedagogical influence (a pupil/student) that takes place in the educational and pedagogical process and has an educational and/or pedagogical purpose. This paper looks at pedagogical situations that have failed to take place in a pedagogical sense.

Literature review

In pedagogical science, the pedagogical situation is understood as a unit of the teaching and educational process. This elementary unit of pedagogical process satisfies the following conditions: it is a bearer of all essential features of a holistic pedagogical process; it is common in implementing any pedagogical goals; it is distinguished by abstraction in any real pedagogical process [4].

Being an integral part of the pedagogical process, the pedagogical situation determines the dynamics of the learning process, its ability to self-movement and self-development. Thus the pedagogical process itself is a continuous chain of pedagogical situations that are interconnected and mutually continuous.

Educators study the functional significance and relevance of pedagogical situation in the educational process [5], examine the analysis, design, and organization of pedagogical situation [6;7], consider pedagogical situation as a condition of pedagogical process [8]. However, despite the widespread use of the term, the importance of the concept and the widespread usage of this category, the definitions of “pedagogical situation” used in pedagogy vary having no clear basis.

The concept of «pedagogical situation», in our opinion, can be defined through an indication of the subject activity of the analysed situation: thus, a situation becomes pedagogical only if it aims at teaching, education and development of a learner. «A pedagogical situation is understood as a potential opportunity for a pedagogical event to take place in a pedagogical relation» [2].

There are many attempts in Russian and foreign pedagogy to systematise and classify pedagogical situations based on different typological features and grounds. As an example, V.S. Bezrukova's classification of pedagogical situations is based on such features as the place of origin and the course of the situation, degree of projectivity, degree of originality, controllability, participants, embedded contradictions, content, character [9]. V.A. Slastenin singles out the place of emergence and occurrence, interacting subjects and objects, the essence of the pedagogical process, etc. as typological attributes [10]. N.V. Bordovskaya divides pedagogical situations into situations of motivation and stimulation of educational and cognitive activity, self-assessment, problem solving educational tasks, conflict situations, situations of communication, success, influence, situations of responsible decisions, etc. [11]. N. Kulutkina

and G.S. Sukhobskaya distinguish a large number of different types of situations based on standard and non-standard pedagogical situations [12]. The classification of pedagogical situations is studied by I. N. Yemelyanova [13], B.S. Gershunsky [14], M.M. Rybakova [15], etc.

Classifications are known to be a process of grouping research objects according to their common typological features. They are needed to facilitate the operation and use of large classes of objects and to simplify their memorization and projection. In our opinion, the above-mentioned classifications of pedagogical situations do not simplify these processes of creating, using and analysing pedagogical situations, but they are based on different grounds, which makes the understanding and use of the concept «pedagogical situations» a bit confusing.

Materials and methods

The selection of research methods is justified by the peculiarities and difficulties of describing pedagogical terminology with the use of pedagogical semiology. This approach suggests the following methods to be used in the research: the content analysis, the systematic and structural analysis, the method of general scientific and pedagogical literature logical analysis, the method of dictionary definitions analysis, the method of interpretation and contextual analysis, the method of synthesis, systematization, generalization and comparison.

Research results

In the current study, a classification of pedagogical situations was made. The logical basis for the classification was the possibility and ability of the pedagogical situation to reach a pedagogical problem, i.e. the possibility of achieving a pedagogical effect. If the pedagogical process has a goal and objectives, then there are situations in which the teacher wants to achieve these goals or objectives to solve. It is then possible to identify situations in which this goal is achievable, or in which it is not possible by definition. And there are situations which require a transformation of situations or goals.

Based on these grounds as well as on the logic and practice of the educator's daily work, we have identified 3 types of situations [16]:

- 1) A pedagogical situation in which the goal is achievable.
- 2) A pedagogical situation in which the pedagogical goal is not achievable, i.e. the pedagogical effect does not occur and the pedagogical problem is not solved.
- 3) Pedagogical situations that require transformation.

This paper presents situations of the second type and their real implementation in pedagogical practice. The situations presented in the paper are taken from the practice of various teachers, as well as from the author's pedagogical practice.

The goal principle of analysis used in the study, allows us to establish the relationship between the parameters of the situation and the personal characteristics of the participants. These parameters are participants, tasks and space-time, based on the boundaries of the pedagogical situation that we have identified. Therefore, the scheme for describing pedagogical situations should logically include the following components: participants (teachers and students as bearers of pedagogical potential), goal/task, conditions (locus).

Situation 1.

Teacher: Young teacher ("The teacher came to the school to work after graduating from teacher training college. The children fell in love with her. The young teacher had a fertile imagination and could make up stories about faraway places. The teacher was an unquestionable authority on the children" [17, p.208])

Participants: pupils of the third year, collective farmers, Valya (9 years old)

Objective: to teach the children how to work

Conditions: a collective farmyard

«One day, at the beginning of the third year, the teacher took the children to a collective farmyard. She said, «We are going to pick corn cobs,» and showed them how to do it. The pupils set to work, but the teacher warned: «Sit on your own, I'll go and see what potatoes have been left for me...». A dozen paces away, elderly women, female collective farmers, were sitting. The teacher had given them sacks of potatoes the day before and asked them to pick better ones. A moment later the children heard her angry speech: «What did I pay you money for?» The children were surprised: they did not recognise their teacher. With them she spoke softly, as if dovish with every word, and here some hoarse, brusque voice ... But it completely shocked them when they heard from her lips a dirty swearing. The children sat with their heads down, afraid to look up. The teacher had returned. She was saying something to them - again in a soft, dovish voice, but the pupils did not understand her words. The dirty words with which the teacher had just insulted the women still rang in their ears...» [17 p. 208-209].

Explanation. The example shows how the teacher, whom the children admired, trusted, wanted to emulate, did a wrong and rude act before their eyes. And there was an upheaval in the children's hearts: the ideal image created in the children's hearts was trampled on by the one they thought was their ideal.

Result: although at first glance the task of the pedagogical situation is to teach the children to work, to help the collective farmers, in reality we can see how the situation turned out very differently. Formally, the children fulfilled the task, they helped out in the collective farmyard, but what happened beyond the formalities?! What happened was that the teacher turned the situation into an «anti-event» by her behaviour. Not only did the children not feel the joy of work, of being needed, but they also lost confidence in the teacher: «In the evening, when dusk settled over the room, nine-year-old Valya sat at the window frowning, thoughtful. She cried for no reason. No matter how hard her mother tried to find out why she was crying, she did not hear a word. And Valya was experiencing the very thing I was talking about. She was friends with her teacher, she often went to her house and told her her little secrets. And now the child's heart is troubled, full of doubts: why does the teacher speak so kindly and gently to the children, while she scolds the adults? Is it possible that she only pretends to be kind and gentle, but in reality - malicious,

unkind? There is nothing more painful than the anguish of a child's heart. A wound in it may not heal for many years, or even remain for life. Valya cried for a long time, sleeping restlessly at night. The girl no longer believed the teacher. Children's complicated feelings turned into a kind of protest: the girl became rude, disobedient. It seemed that she was deliberately doing everything contrary to the teacher - to anger her, cause annoyance. Perhaps you, dear reader, have seen a child who does everything in defiance of adults» [17, p. 208-209]. The pupils regarded the teacher as an ideal, believing every word she said, unconditionally fulfilling her demands, learning how to live from her. The teacher's action destroyed the children's faith in her, and tragedy ensued in the children's souls, doubts and disbelief were born.

Situation 2.

Teacher: Father (professor of pedagogy, «He always approached his only son with books in hand and deep psychological analyses. Like many educators he believed that in nature there must be this pedagogical trick after which everyone should be in full and blissful satisfaction» [18, p. 19])

Participants: son Fedya

Objective: develop respect for his mother, refrain from being rude, develop morals

Conditions: at home, situation of one month

“The son was rude to his mother at lunch. The professor thought for a while and said enthusiastically:

- Fedya, you have insulted your mother, if you do not value our family hearth, you are not worthy to stay at our table. Please: from tomorrow I'll give you five roubles a day - dine wherever you like.

The professor was pleased. In his opinion, he reacted brilliantly to his son's rudeness. Fedya, too, was pleased.(...) The professor expected that in three or four days Fedya would rush to his neck and say:

- Father! I was wrong, don't deprive me of my family home!

But that's not how it happened, or rather, not at all. Fedya really enjoyed his visits to restaurants and cafés. He was only embarrassed by the insignificance of the amount allocated. He made some adjustments: he searched the family home and took the initiative. In the morning, the professor's trousers were missing from the wardrobe, and in the evening his son came home drunk.(...) The professor took off his belt and waved it in front of his son's face for several minutes.

A month later the professor raised a white flag and asked to take his son to a labour colony” [18, p. 19].

Explanation: As seen in the example, Fedya's father, a professor of education, hears his mother insulted by his son and makes a quick decision to deny his son access to the family home, while giving him money for food. The professor expects that after a few days, the son will realise on his own and ask for forgiveness. However, this not only fails to happen, but the situation becomes even worse. No method

works, and the father takes the ultimate measure and decides to send his son to a labour camp.

Result: The task of the pedagogical situation, which started in the family, was at first to foster respect for the mother and to overcome the brutal behaviour. However, the situation was developing into a conflict situation, it became more serious, new circumstances intensified and none of the tried methods of solving it worked. The goal of the situation is not met and the expected event becomes an «anti-event».

Situation 3.

Teacher: Professor Valencia Robles (thermodynamics teacher)

Participants: Engineering students

Objective: to develop their motivation for taking the thermodynamic course

Conditions: the University, one semester

“My colleague who usually teaches Thermodynamics was on leave for the semester, and I was assigned to take his place. I knew it would not be easy to teach this course: it has a reputation for being really hard, and engineering students only take it because it is required for the major. On top of that, my colleague had warned me that many students stop coming to lectures early on in the semester, and those who come to class often do not come prepared. It seemed clear that I needed a way to motivate students to work hard and keep up with the material. I recalled that when I was a student, any suggestion by the professor that I might not be up to the challenge really got me fired up and eager to prove him wrong. So I told my students on the first day of class, “ This is a very difficult course. You will need to work harder than you have ever worked in a course and still a third of you will not pass. ” I expected that if my students heard that, they would dig in and work harder to measure up. But to my surprise, they slacked off even more than in previous semesters: they often did not come to class, they made lackluster efforts at the homework, and their test performance was the worst it had been for many semesters. And this was after I gave them fair warning! This class had the worst attitude I have ever seen and the students seemed to be consumed by an overall sense of lethargy and apathy. I am beginning to think that today ’ s students are just plain lazy” [19, p. 47].

Explanation: We can see from this example that the students did not meet the teacher’s expectations and were not able to acquire and demonstrate a good level of understanding of the teaching material. We can see that the teacher tries to assess the situation in advance and thinks of ways to involve the students in the work, to increase their motivation. He remembers what motivated him when he was a student and tries to apply his past experience to this situation. However, this does not lead to the desired results, and the teacher concludes that the students are simply lazy and apathetic.

Result: The pedagogical situation has been thought out in advance by the teacher, but she has made the mistake of assuming that the students will have the same motivation as she had being a student. The teacher thus hoped to recreate a highly competitive environment in the group. But her worries and warnings about the material difficulty and the poor chances of students' passing the exam add into already established negative attitudes towards the course, lower students' expectations of success and decrease their motivation for the course progress. Thus, it is possible to view this pedagogical situation as a failure.

Discussion and conclusions

The given examples of pedagogical situations are highlighted taking into attention the possibility and ability of pedagogical situation to reach a pedagogical problem, i.e. the possibility of achieving a pedagogical effect. From the description made on the basis of 100 examples (though we list here only three of them), we can see that the presented situations have not achieved their pedagogical effect, which means that the teacher has not correctly formulated the goal, defined the task, thought about the situation, selected the wrong methods to solve the problem. The presented pedagogical situations did not turn from potential to actual, did not reach their pedagogical effect, did not turn into pedagogical events.

References

1. Scherbakova E.E. Sobytiynaya situaciya i eye otobrazheniye v rechi russkikh starozhilov Baykalskoy Sibiri: Avtoref. dis. kand. filol. nauk [The Event Situation and Its Reflection in the Speech of Russian Old-timers of Baikal Siberia. Abstract of thesis cand. of philol. sci.]. Abakan, 2013.
2. Dobrova V.V. Pedagogical situations: interpretation difference. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021. Vol. 18. No. 4. Pp. 73–82.
3. Dobrova V.V. The concept of the “pedagogical event” in educational discourse. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022. Vol. 19. No. 4. Pp. 47–56. doi: 10.17673/vsgtu-pps.2022.4.4
4. Bitinas B.P. Vvedeniye v filosofiyu vospitaniya [Introduction to the philosophy of education]. Moscow, 1996. 135 p.
5. Shustova I.Yu., Vishenina V.V. Chto takoye zhivaya situatsiya i kak s ney rabotat [What is a living situation and how to work with it]. *Vospitaniye shkolkov*. 2014. No. 2. Pp. 18–25.
6. Mandel' B.R. Pedagogika vysshey shkoly: istoriya, problematika, printsipy: ucheb. posobiye [High school pedagogy: history, problems, principles]. Moscow; Berlin, 2017. 618 p.
7. Yeliseeva I.M., Yeliseev V.K., Korobova M.V. Kognitivniye mehanizmy ponimaniya pedagogicheskoy situatsii [Cognitive mechanisms of understanding of pedagogical situation]. *Dizain i arhitektura: sintez teorii i praktiki*. Krasnodar: Kubanskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2017. Pp. 198–207.
8. Naumova T.A., Mukhacheva E.V., Prichinin A.E. Sbornik situatsionnykh pedagogicheskikh zadach [A collection of situational pedagogical tasks]. Izhevsk: Udmurtskiy universitet Publ., 2020. 68 p.
9. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proyektivnaya pedagogika [Pedagogy. Project pedagogy]. Yekaterinburg, 1996. 258 p.
10. Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: ucheb. posobiye [Pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ., 2002. 576 p.
11. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogika [Pedagogy]. St-Petersburg: Piter Publ., 2009. 304 p.

12. *Kulyutkin Yu.N., Sukhobskaya G.S.* Modelirovaniye pedagogicheskikh situatsiy [Modelling of pedagogical situations]. Moscow: Pedagogika Publ., 1981. 163 p.
13. *Yemelianova I.N.* Teoriya i metodika vospitaniya [Theory and methodology of education]. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 253 p.
14. *Gershunskiy B.S.* Pedagogicheskaya prognostika. Metodologiya. Teoriya. Praktika [Pedagogical forecasting. Methodology. Theory. Practice]. Kiev: Vischa Shkola Publ., 1986. P. 55.
15. *Rybakova M.M.* Konflikt i vzaimodeystviye v pedagogicheskom protsesse [Conflict and interaction in the pedagogical process]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1991. Pp. 43–44.
16. *Dobrova V.V.* Ob odnom iz tipov «pedagogicheskikh situatsiy»: klassifikatsiya i prakticheskiye aspekty [On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects]. *Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences.* 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 77–86. doi: 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6
17. *Sukhomlinskiy V.A.* Izbrannyye proizvedeniya: v 5 t. T. 5: Stat'i [Selected works. Vol. 5: Articles]. Kiev: Ryadanska Shkola Publ., 1980. 678 p.
18. *Makarenko A.S.* Kniga dlya roditel'ey [The book for parents]. Leningrad: Lenizdat Publ., 1981. 319 p.
19. *Susan A. Ambrose [et al.].* How learning works: seven research-based principles for smart teaching. San Francisco: Jossey-Bass. 2010. 1st ed. 327 p.

Библиографический список

1. *Щербакова Е.Е.* Событийная ситуация и ее отображение в речи русских старожилов Байкальской Сибири: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Абакан, 2013.
2. *Dobrova V.V.* Pedagogical situations: interpretation difference. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences.* 2021. Vol. 18. No. 4. Pp. 73–82.
3. *Dobrova V.V.* The concept of the “pedagogical event” in educational discourse. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences.* 2022. Vol. 19. No. 4. Pp. 47–56. doi: 10.17673/vsgtu-pps.2022.4.4
4. *Битинас Б.П.* Введение в философию воспитания. – М., 1996. – 135 с.
5. *Шустова И.Ю., Вишенина В.В.* Что такое «живая ситуация» и как с ней работать // Воспитание школьников. – 2014. – № 2. – С. 18–25.
6. *Мандель Б.Р.* Педагогика высшей школы: история, проблематика, принципы: учеб. пособие. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 618 с.
7. *Елисеева И.М., Елисеев В.К., Коробова М.В.* Когнитивные механизмы понимания педагогической ситуации // Дизайн и архитектура: синтез теории и практики: сб. науч. тр. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2017. – С. 198–207.
8. *Наумова Т.А., Мухачёва Е.В., Причинин А.Е.* Сборник ситуационных педагогических задач. – Ижевск: Удмуртский университет, 2020. – 68 с.
9. *Безрукова В.С.* Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург, 1996. – 258 с.
10. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
11. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
12. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Моделирование педагогических ситуаций. – М.: Педагогика, 1981. – 163 с.
13. *Емельянова И.Н.* Теория и методика воспитания. – М.: Академия, 2008. – 253 с.
14. *Гершунский Б.С.* Педагогическая prognostika. Metodologiya. Teoriya. Praktika. – Киев: Вища школа, 1986. – С. 55.
15. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – С. 43–44.

16. *Доброва В.В.* Об одном из типов «педагогических ситуаций»: классификация и практические аспекты // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 77–86. doi: 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6
17. *Сухомлинский В.А.* Избранные произведения: в 5 т. Т. 5: Статьи. – Киев: Радянська школа, 1980. – 678 с.
18. *Макаренко А.С.* Книга для родителей. – Л.: Лениздат, 1981. – 319 с.
19. *Susan A. Ambrose [et al.]*. How learning works: seven research-based principles for smart teaching. San Francisco: Jossey-Bass. 2010. 1st ed. 327 p.

Information about the authors

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych., Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, E-mail: victoria_dob@mail.ru

Информация об авторе

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки», E-mail: victoria_dob@mail.ru

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© *И.А. Пушкарева*

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
Российская Федерация, 654066, Кемеровская область – Кузбасс, г. Новокузнецк,
пр. Октябрьский, 49

Поступила в редакцию 19.03.2023

Окончательный вариант 15.05.2023

■ Для цитирования: Пушкарева И.А. Ролевая игра как форма реализации совместной деятельности в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 85-100. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.7>

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению ролевой игры как формы совместной деятельности с целью формирования социальной и коммуникативной компетенций обучающихся на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Проблема совместной деятельности в процессе обучения является одной из важнейших в современной психологии и педагогике. В статье предпринята попытка раскрыть междисциплинарный характер понятия «деятельность» через систему активных субъектно-объектных отношений или взаимодействий с точки зрения основных и смежных наук. Также внимание уделяется структурным компонентам и процессу осуществления совместной деятельности, рассмотрению деятельностного подхода в управлении процессом образования и самоорганизации деятельности обучающихся. Совместная учебная деятельность на занятии по иностранному языку рассматривается через формы взаимодействия преподавателя и обучающихся в процессе подготовки и проведения ролевой игры. Совместная учебная деятельность преподавателя и обучающихся формирует не только коммуникативную, но и социальную компетенцию последних, а также рассматривается ими как модель дальнейших взаимодействий друг с другом.

Ролевая игра признается одной из наиболее эффективных инновационных форм обучения иностранному языку и представляет собой социально значимую и практически направленную деятельность, которая повышает языковую и социальную компетентность обучающихся и реализует коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку. Автор обосновывает необходимость применения инновационных методик обучения иностранному языку, содействующих продуктивному решению личностных, социальных и профессиональных задач.

Анализ проведения ролевой игры на практическом занятии по иностранному языку позволил прийти к выводам об эффективности применения игровых форм и деятельностного подхода в обучении, а также возможности реализации всех формы учебного сотрудничества, ведущих к партнерству как высшей и наиболее развитой форме самоорганизации личности.

Ключевые слова: деятельность, совместная учебная деятельность, форма взаимодействия, ролевая игра, социальная и коммуникативная компетенция, учебное сотрудничество, коммуникативно-деятельностный подход

Благодарности: Авторы статьи выражают благодарность членам экспертного совета ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России» (г. Новокузнецк) и анонимным рецензентам данной статьи за проделанную работу.

ROLE-PLAYING AS A FORM OF JOINT ACTIVITY IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

© I.A. Pushkareva

Kuzbass Institute of the Federal Penal Service,
Oktyabrsky ave., 49, Novokuznetsk, Kemerovo Region – Kuzbass,
654066 Russian Federation
E-mail: pushkareva-irina@mail.ru

Original paper submitted 19.03.2023

Revision submitted 15.05.2023

■ For citation: Pushkareva I.A. Role-playing as a form of joint activity in the process of learning a foreign language. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):85–100. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.7>

Abstract. The paper is devoted to the consideration of the role-playing game as a form of joint activity in order to form social and communicative competencies of students in the foreign language classes in a non-linguistic university. The problem of joint activity in the learning process is one of the most important in modern psychology and pedagogy. The paper attempts to reveal the interdisciplinary nature of the concept of “activity” through a system of active subject-object relations or interactions from the point of view of basic and related sciences. The research is also focused on the structural components and process of joint activities, consideration of the activity approach in the management of the education process and self-organizing activities of students. Joint training activities at a foreign language lesson are considered through the forms of interaction between the teacher and students in the process of preparing and conducting a role-playing game. The joint educational activity of the teacher and students forms not only the communicative, but also the social competence of students, and is also considered as a model of their further interactions. The role-playing game is recognized as one of the most effective innovative forms of teaching a foreign language and is a socially significant and practically directed activity that increases the language and social competence of students and implements a communicative and activity approach to teaching a foreign language. The author justifies the need to use innovative methods of teaching a foreign language that contribute to the productive solution of personal, social and professional matters. Analysis of the role-playing game in a foreign language practical lesson made it possible to come to conclusions about the effectiveness of game forms and an activity approach in learning, as well as the possibility of implementing all forms of educational cooperation leading to partnership as the highest and most developed form of a person’s self-organization.

Keywords: activity, joint educational activity, form of interaction, role-playing game, social and communicative competence, educational cooperation, communication-activity approach.

Acknowledgements to the members of the expert council of the Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia (Novokuznetsk) as well as to anonymous reviewer of this paper for the work done.

Введение

Существование и развитие общества обусловлено человеческой деятельностью, в то же время общество является средой для ее осуществления. Другими словами, общество и деятельность человека взаимосвязаны и неразрывны, одно невозможно без другого.

Деятельность человека всегда направлена на изменение окружающей действительности, в процессе которого и происходит ее познание. Также как и любая деятельность, учебная деятельность начинается с мотива, постановки цели, выбора методов и средств для ее достижения, планирования, выполнения и изменения процесса данной деятельности в связи со вновь возникшими обстоятельствами для получения результата. Данная структура характерна также и для совместной учебной деятельности, в которой в качестве субъекта выступает не отдельный индивид, а все участники образовательного процесса.

Вопрос совместной учебной деятельности является важным для изучения и анализа в образовательном процессе на современном этапе. Успешность ее реализации на занятиях по иностранному языку будет содействовать продуктивному решению личностных, социальных и профессиональных задач. Определение наиболее эффективных форм совместной деятельности, способствующих развитию навыков самостоятельного решения поставленных задач, и обучение в сотрудничестве являются актуальными вопросами для исследователей.

Совместную учебную деятельность отличает осознанность и целенаправленность ее проведения, вовлеченность в работу всех участников образовательного процесса, а также их познавательная и творческая активность.

В настоящее время в методике обучения иностранному языку большое внимание уделяется активному взаимодействию преподавателя и обучающихся, обучающихся друг с другом в процессе творческой и продуктивной деятельности. Отсюда возникает необходимость применения инновационных методик обучения иностранному языку, одной из которых является ролевая игра, позволяющая обучающимся удовлетворить свои языковые, социальные и профессиональные потребности и способствующая повышению их интереса к предмету.

В данной работе совместная учебная деятельность преподавателя и обучающихся рассматривается как благоприятная среда для развития личности последних и формирования их социальной, коммуникативной и профессиональной компетенций. Автором предпринята попытка описания опыта подготовки и проведения ролевой игры на занятии по иностранному языку с точки зрения управления процессом образования через такие формы учебного сотрудничества, как введение в деятельность, разделенные действия, имитируемые действия, поддержание действия, саморегулируемые действия, самопобуждаемые действия, самоорганизуемые действия и партнерство [14].

Анализ совместной деятельности с позиции взаимодействия преподавателя и обучающихся, рассмотрение деятельностного подхода в управлении процессом образования и самоорганизуемой деятельности обучающихся в процессе подготовки и проведения ролевой игры определяют новизну данного исследования.

Совместная деятельность преподавателя и обучающегося осуществляется в процессе коммуникативного и предметно-практического взаимодействия на основе диалога с учетом реализации деятельностного подхода, предусматривающего развивающий характер образовательного процесса.

Использование деятельностного подхода ведет к изменениям как в структуре учебной деятельности, так и в организации образовательного процесса. Совместная деятельность между преподавателем и обучающимися меняет свой ориентир с традиционной формы на развивающую, в которой управление процессом образования осуществляется посредством направляющей и консультативной функции преподавателя по отношению к обучающимся. Преподавателю необходимо создать условия для саморазвития и самореализации обучающихся в самостоятельном осуществлении процесса получения знаний и создания практического продукта их деятельности (в нашем случае – ролевой игры), заключающиеся в постановке целей, разработке и осуществлении этапов ее достижения, рефлексии учебной деятельности.

Другими словами, совместная деятельность с учетом реализации деятельностного подхода в обучении меняет традиционные роли преподавателя и обучающихся, ведет к развитию критического и продуктивного мышления обучающихся, повышает их уровень самостоятельности и мотивации. Реализация всех форм взаимодействия участников образовательного процесса при подготовке и проведении ролевой игры на занятии по иностранному языку будет способствовать оптимизации образовательного процесса, социализации обучающихся и повышению их мотивации к изучению иностранного языка.

Обзор литературы

Понятие «деятельность» является междисциплинарным и значимым в методике обучения иностранным языкам, которая опирается на данные как основных, так и смежных научных областей. Деятельность, а именно совместная учебная деятельность как ее специфическая форма, является актуальной проблемой для исследований. Рассмотрение роли совместной учебной деятельности в процессе обучения иностранному языку необходимо начать с определения понятия «деятельность».

В большинстве исследованных работ понятие «деятельность» определяется через систему активных субъектно-объектных отношений или взаимодействий. Так, согласно В.Н. Сагатовскому деятельность представляет собой саморазвивающуюся систему активных отношений субъекта к объекту и друг к другу [1]. Э.Г. Юдин рассматривает деятельность как активное отношение к окружающему миру с целью его изменения и преобразования в процессе освоения и развития существующих форм культуры [2]. С точки зрения педагогики деятельность человека признается необходимым условием его развития, «в процессе которого приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность» [3, с. 34].

В психологии под деятельностью понимается «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [4, с. 135]. Исследованиями активно-деятельностных отношений человечества занимается и философия, согласно которой человек есть индивидуальное проявление социального, субстанцией (способом существования) же социального является деятельность [5]. Так, современный философский словарь определяет деятельность как «способ воспроизводства

социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром» [6, с. 186], а с экономической точки зрения деятельность выступает как «специфический для человека способ отношения к внешнему миру, состоящий в преобразовании и подчинении его человеческим целям» [7, с. 129].

Однако наиболее полное определение, основанное на ее структуре, определяет деятельность как осуществляемый социальным субъектом процесс взаимоотношений с объектом (в конечном счете – с природой), заключающийся в преобразовании выделенного из объекта предмета деятельности социально выработанным способом (культура) сообразно социально значимым целям [5].

Согласно Л.А. Калининкову, «деятельность – это способ бытия разумного существа, вследствие чего она протекает на двух уровнях: первоначально процесс разворачивается в сознании человека, а уж затем материализуется, воплощается, становится фактом наличной действительности» [8].

Так, духовная модель состоит из трех элементов: модели цели (в виде потребности или интереса человека), модели средства (представление последовательности действий для ее достижения) и модели предмета деятельности (знание предмета, его структуры и возможностей) [8].

В основе «совместной деятельности» человека лежат взаимодействие, кооперация и сотрудничество. Существуют различные подходы к определению совместной деятельности. Так, совместной считается деятельность, требующая объединения ее участников с целью решения поставленных задач и ведущая к возникновению зависимости между ними в процессе работы. Данная деятельность предполагает ответственное отношение к выполнению заданий, распределение обязанностей или ролей и организацию взаимного контроля ее участниками.

С психологической точки зрения совместная деятельность определяется как взаимодействие индивидов в организованной системе с целью производства объектов материальной и духовной культуры [4]. В социальной психологии совместная деятельность рассматривается как главное условие социально-психологической интеграции включенных в нее индивидов. Изучение совместной деятельности как философской категории всегда определяет ее как деятельность нескольких, а не одного субъекта.

Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова рассматривают совместную деятельность исходя из ее групповых целей и задач, требующих кооперации при решении [9].

Большое количество исследований посвящено анализу структуры совместной деятельности, основными элементами которой являются: единая цель (частные и конкретные задачи), общий мотив, совместные действия и общий результат. Б.Ф. Ломов выделяет в ее структуре дополнительные психологические составляющие, такие как планирование, принятие решений и оценка результатов, а также специфические процессы и характеризующие ее факторы (например, подражание, сопереживание, сотрудничество, межличностные отношения) [10].

Основываясь на схожести структур, ряд ученых сопоставляют совместную деятельность с индивидуальной деятельностью человека. Изучение научной литературы позволило выделить две основные точки зрения на соотношение индивидуальной деятельности и совместной. Согласно первой, индивидуальная деятельность не является автономной, а составляет часть деятельности совместной [10]. Вторая точка зрения рассматривает совместную деятельность

как сложное образование ее взаимосвязанных элементов, которые представляют собой единое неделимое целое [11]. Эту точку зрения развивает и А.Л. Журавлев, акцентируя внимание на значительных изменениях индивидуальной деятельности в структуре совместной, где индивидуальная деятельность каждого из участников дополняется и обогащается [12].

Не менее важным аспектом является классификация типов деятельности. Так, профессор психологии Л.И. Уманский выделяет совместно-взаимодействующий, совместно-последовательный и совместно-индивидуальный типы деятельности. Первый тип (совместно-взаимодействующая деятельность) предполагает равноценный вклад в достижение общего результата каждым ее участником. Совместно-последовательная деятельность определяет последовательное включение участников в данную деятельность (по типу конвейера) и также ведет к единому конечному результату. И, наконец, совместно-индивидуальная деятельность предполагает минимальное взаимодействие ее участников, где каждый выполняет индивидуально свою часть, которую практически невозможно выделить из общей работы. Личный контакт обучающихся может быть вообще исключен, а их взаимодействие будет осуществляться опосредованно, например, с помощью технических средств [13].

Также, как и рассмотренные выше понятия, «совместная учебная деятельность» является междисциплинарным понятием и представляет большой интерес для исследователей с точки зрения ее структуры, психологической специфики, функций и роли в социальных процессах, а также социального взаимодействия и обучения (В.В. Рубцов, И.Е. Гайдукова, А.И. Донцова, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская, Т.А. Мухаджиева и др.). Особое внимание уделяется видам, формам и принципам организации совместной деятельности (А.Т. Валькаева), целям, формам и особенностям взаимодействия участников совместной учебной деятельности (И.А. Федорова.) и ее развивающей и воспитательной функциям (И.А. Федорова, И.С. Якиманская).

Материалы и методы

В ходе проведения исследования для решения поставленных задач нами были использованы следующие теоретические методы: метод анализа научно-педагогической литературы, направленный на изучение различных трактовок понятий «деятельность», «учебная деятельность», «совместная учебная деятельность»; сравнительно-сопоставительный метод; метод педагогического эксперимента, а также эмпирические методы: разработка заданий для подготовки и проведения ролевой игры и их апробирование на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в рамках изучаемой темы; педагогическое наблюдение и анализ результатов педагогической деятельности.

Результаты исследования

Структура данной работы включает:

- изучение и анализ понятий «деятельность», «учебная деятельность», «совместная учебная деятельность»;
- рассмотрение совместной учебной деятельности, включающей деятельностные формы обучения, как среды, формирующей социальную, коммуникативную и профессиональную компетенции обучающихся;

- описание процесса подготовки и проведения ролевой игры в динамике развития всех форм учебного сотрудничества, ведущих к самоорганизации деятельности обучающихся, с целью трансформации обучающихся из объекта образовательной деятельности в субъект.

В нашей работе мы придерживаемся взглядов В.Я. Ляудис, которая рассматривает совместную деятельность как акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и обучающимися, между самими обучающимися в процессе учебной деятельности [14].

Управление образовательной деятельностью с использованием деятельностного подхода предусматривает необходимость выстраивания логической последовательности совместных действий преподавателя и обучающихся, ведущих к достижению поставленных целей путем направления обучающихся к сознательному овладению учебным материалом и решению учебных задач, освоению общих способов действий и научных понятий [15].

Совместная учебная деятельность предполагает осознание обучающимися целей обучения, их свободный выбор способов взаимодействия и средств достижения цели. Диалог или обучение через общение, лежащие в основе совместной деятельности всех участников образовательного процесса, позволяют создать доброжелательную атмосферу занятия, способствующую самоактуализации обучающегося и его психологической готовности к личностному и учебному воздействию.

Так, совместная учебная деятельность преподавателя и обучающихся формирует не только коммуникативную, но и социальную компетенцию последних, а также рассматривается ими как модель дальнейших взаимодействий в системе «обучающийся – обучающийся».

Практическое занятие по иностранному языку предполагает достижение не только обучающихся, но и развивающих, а также воспитательных задач. Преподавателю необходимо создать равные условия, способствующие получению обучающимися предметных знаний, умений и навыков, а также развитию и реализации их личности. Согласно В.Я. Ляудис, переход учебной ситуации в учебно-воспитательную, в результате чего происходят социальная организация поведения и формирование личности обучающегося, определяет успешность учебной деятельности [14].

Однако совместная деятельность в процессе обучения иностранным языкам направлена на осуществление не только коммуникативного и социального, но и предметно-практического взаимодействия участников образовательного процесса.

И хотя данное взаимодействие воплощается в различных формах работы – фронтальной, индивидуальной и групповой, последняя рассматривается как наиболее продуктивная для осуществления совместной учебной деятельности. Более того, ряд исследователей считают, что индивидуальная работа обучающегося так или иначе является составной частью совместной деятельности. Так, например, Б.Ф. Ломов полагает, что «вне общественных связей и отношений индивидуальная деятельность просто не может существовать» [16, с. 45].

Существующее многообразие видов и форм совместной учебной деятельности обуславливает ее развивающую функцию. Организация совместной учебной деятельности на практических занятиях по иностранному языку способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, индивидуальных качеств

обучающегося (лидерские и организаторские способности, активность, инициативность) и навыков социального взаимодействия (умение работать в коллективе, осуществлять коммуникативное взаимодействие в процессе совместной деятельности с учетом изменения учебной ситуации и условий ее протекания).

Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в системах «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся» создает условия для развития не только коммуникативной и социальной компетенций обучающихся, но и их интеллектуальных возможностей. Учебный процесс, включающий деятельностные формы, ведет к формированию у обучающихся потребности в самостоятельном получении знаний, стремления к интеллектуальному овладению материальными и духовными достижениями человечества, формирует их отношение к образованию как общечеловеческой ценности [17]. Потребность обучающихся в самообразовании и саморазвитии в дальнейшем, безусловно, будет способствовать их успешности в личной, социальной и профессиональной сферах деятельности.

Таким образом, совместная учебная деятельность реализует смысловой, предметно-содержательный и личностно-позиционный компоненты взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Одной из наиболее эффективных инновационных форм обучения иностранному языку является ролевая игра, которая рассматривается нами как совместная учебная деятельность, предполагающая равноправное и активное участие всех обучающихся и направленная на повышение их языковой, социальной и профессиональной компетентности.

Эффективность использования ролевой игры на занятиях по иностранному языку обусловлена практической направленностью деятельности участников образовательного процесса, возможностью реализации межпредметных связей, нацеленностью на развитие личности обучающегося как целостной психической системы, использованием всех видов речевой деятельности и возможностью осуществления рефлексии процесса обучения его участниками [18]. Не менее важной, на наш взгляд, является способность ролевой игры аккумулировать все основные формы деятельности, а именно игру, учение, труд и общение. Именно общение является средой для ролевого и коллективного взаимодействия обучающихся, ведущего к интенсификации процессов овладения иноязычной речевой деятельностью через активизацию мыследеятельности субъектов обучения [19].

Другими словами, ролевая игра дает психологическую устойчивость, возможность творческого поиска и активизации мышления обучающихся, выступает средством первичной социализации и сферой эмоционально насыщенной коммуникации, реализующей личностно-межличностные связи, и обеспечивает практическое овладение предметом [19].

Не менее важно отметить, что организация совместной учебной деятельности в форме ролевой игры на занятиях по иностранному языку реализует деятельностный подход в обучении. Она позволяет увеличить количество времени на говорение обучающихся и положительно влияет на качество их речи. Обучающиеся получают возможность размышлять над вопросом, осознанно выбирая языковой материал в соответствии с ситуацией общения, и использовать разные функциональные типы речевых высказываний и коммуникативного

взаимодействия [20]. Создание условий, объединяющих обучающихся в процессе осмысленного и мотивированного общения, сознательный выбор ими речевых единиц и адаптация формы своего изложения с целью максимального понимания смысла собеседниками и обучающимися других групп свидетельствуют об эффективности использования ролевой игры в процессе обучения иностранному языку с точки зрения педагогики и психолингвистики.

Подготовка и проведение ролевой игры проводились по изучаемой теме “The profession of a correctional officer“ для курсантов 1-го курса факультета правоохранительной деятельности по дисциплине «Иностранный язык».

Изучение данной темы направлено на дальнейшее профессиональное самоопределение обучающихся ведомственных вузов с учетом их жизненных планов, связанных с определением своего места в обществе и желанием профессиональной и личностной самореализации. Профессиональное самоопределение не заканчивается выбором профессии, а продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности. Изучаемый материал позволяет обучающимся рассмотреть многообразие существующих профессий в уголовно-исполнительной системе, круг обязанностей сотрудников исправительных учреждений, квалификационные требования, предъявляемые к сотрудникам, и необходимые им психологические характеристики. Данная тема способствует осознанию ими своих возможностей и целей как в обучении, так и в будущей профессиональной деятельности.

Как правило, занятие в форме ролевой игры проводится последним в рамках изучаемой темы, в результате чего проведению ролевой игры предшествует большая подготовительная работа, осуществляемая на первых четырех практических занятиях, отведенных на изучение данной темы. Изучение темы и подготовка к ролевой игре реализуются посредством последовательно осуществляемых форм сотрудничества преподавателя и обучающихся – от введения в деятельность до партнерства.

Выделяют восемь форм сотрудничества, реализуемых в учебном процессе в стремлении достижения цели совместной учебной деятельности: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнерство. Эта реализация происходит в системе функционально своеобразных циклов взаимодействия: смыслообразующих, целеполагающих, ориентирующих, планирующих, контрольных, оценочных и др. [14].

В нашей статье мы предприняли попытку описания подготовки и проведения ролевой игры с целью формирования социальной, коммуникативной и профессиональной компетенций на практическом занятии по иностранному языку с точки зрения управления процессом образования посредством последовательной реализации всех форм учебного сотрудничества, свидетельствующей об эффективной организации учебной деятельности. Системно организованные структурные компоненты совместной деятельности преподавателя и обучающихся способствуют реализации деятельностного подхода в обучении и самоорганизации деятельности обучающихся в образовательном процессе.

Итак, совместная учебная деятельность на занятии по иностранному языку по теме “The profession of a correctional officer“ начинается с такой формы сотрудничества, как введение в деятельность. Организация фронтального опроса

обучающихся в этой части занятия направлена не только на повторение, систематизацию и контроль знаний лексического минимума и изученного ранее материала, но и на подготовку обучающихся к восприятию нового материала, включение их в начальное смысло- и целеобразование. Данная форма работы основана на ориентирующем, планирующем и контрольном циклах, посредством которых реализуется совместная учебная деятельность преподавателя и обучающихся [14].

Введение в деятельность начинается с вопросов преподавателя, выясняющего, какие сферы общественных отношений знают обучающиеся и к какой сфере относится профессия юриста и сотрудников исправительных учреждений. Обучающиеся с помощью наводящих вопросов преподавателя вспоминают пять условных названий типов профессий: Man – man, Man – nature, Man – sign, Man – technique, Man – artistic image. Преподаватель стимулирует обучающихся вести неподготовленный диалог, предлагая проиллюстрировать названные сферы общественных отношений конкретными профессиями в качестве примера, обозначить качества, присущие человеку того или иного типа профессии, определить учебные предметы, помогающие сориентироваться учащемуся в его будущей профессии, и т. д. (Which professions belong to “Man – man” (Man – nature, Man – sign, Man – technique, Man – artistic image) sphere of social relations? What is the focus of each type of professions? What qualities should a person of profession like a «man – man» have? Which subjects are necessary for a person who has chosen one or another type of these professions? What should a prison officer know?).

Так как работа с текстом является основным средством формирования коммуникативной компетенции в неязыковых вузах, то в рамках изучаемых тем предполагается изучение двух текстов: основного (базового) и дополнительного. Исходя из этого предтекстовый этап работы с базовым текстом “Why corrections?” организуется через разделенные действия – форму совместной деятельности, в которой преподаватель использует элементы техники генерации идей “brainstorming”, вовлекая обучающихся в посильные для них действия с целью получения ожидаемого результата. Преподаватель назначает модератора, фиксирующего предложенные варианты ответов, и задает вопросы:

- What associating do you have with the term “Correction”? Give all words and word-combinations that has come to you mind;
- On the basis of the title “Why corrections?” guess what this text is about and what the key ideas of the text are.

С целью мотивации обучающихся к работе, раскрытия их творческого потенциала преподаватель или модератор могут начать первыми, выдвигая свои идеи и ассоциации. Цель данной работы – выслушать собеседника и развить далее его идеи. Модератор фиксирует сказанное обучающимися, чтобы по истечении оговоренного времени на основе количественной информации сделать качественные выводы в виде сформированных утверждений о предполагаемом содержании текста. Это задание направлено на развитие критического мышления обучающихся, умений оценивать, анализировать и систематизировать информацию с целью генерирования новых знаний.

Текстовый этап работы с текстом “Why corrections?” начинается с чтения, в процессе которого преподаватель вовлекает обучающихся в обсуждение возможностей выбранной профессиональной области, разнообразия представленных в тексте сфер деятельности, основных причин, по которым стоит выбрать работу в правоохранительных органах. Преподаватель стимулирует обучающихся привести свои

собственные причины выбора данной профессии, предлагая использовать разговорные формулы для выражения собственного мнения: I'm sure (that), I have no doubt (that), I am positive (that), As for me, Personally, I think / prefer, From my perspective, As far as I know, As far as I can see, It appears to me that. Данная работа предполагает форму сотрудничества «имитируемые действия», характеризуемую высокой инициативностью обучающихся, их вовлечением в совместную работу по поиску ответа на поставленные вопросы.

Следующая форма сотрудничества – «поддержание действия» – осуществляется посредством групповой работы, где каждая группа обучающихся получает свой текст с историей героя, повествующего о причинах выбора своей профессии, принятии или непринятии родителями такого выбора, его сегодняшних достижениях, и вопросы для обсуждения:

What / Who influenced his / her choice of career?

What did his / her parents want him / her to do?

What was the parents' attitude to the choice of career at first?

Have the parents changed their attitude?

What advantages / disadvantages do they see in his / her future profession?

Роль преподавателя состоит в поддержке поисковой и коммуникативной деятельности обучающихся с учетом их личностных качеств и межличностных отношений, социально-педагогических условий и последовательного применения педагогических методов, направленных на развитие вышеуказанных компетенций. В процессе данной деятельности обучающиеся применяли стратегию поискового чтения, самостоятельно организовывали свои действия и выбирали формы представления информации о своем герое.

В процессе заслушивания выступающих участники других групп могли делать пометки, на основании которых они сравнили и обобщили полученную информацию. Проверка понимания полученной информацией посредством аудирования информации осуществлялась на основе упражнения "True / False".

И, наконец, создание и инсценирование ролевой игры подразумевает включение обучающихся в творческую продуктивную деятельность, которая предполагает выдвижение, рассмотрение и осознанное определение цели, поиск способов эффективного сотрудничества, определение ролей (личностных позиций), управление межличностными отношениями в процессе общения посредством саморегулируемых, самопобуждаемых и самоорганизуемых действий [14]. Организация совместной деятельности через последовательность форм взаимодействия преподавателя и обучающихся характеризуется снижением интенсивности вовлечения преподавателя в образовательный процесс в пользу увеличения самостоятельности обучающихся в процессе разработки, организации и управления своей деятельностью, постепенно приводя их к полной самоорганизации своей учебной деятельности. Самоорганизуемые действия обучающихся строятся на основе полученных профессиональных, коммуникативных и социальных знаний, умений и навыков без внешнего руководства преподавателя.

Самоорганизуемая учебная деятельность осуществляется в поисковой, исследовательской, конструктивной и творческой активности, которая способствует переходу обучающихся из объекта в субъект образовательного процесса.

Рассматривая ролевую игру как форму совместной учебной деятельности, необходимо отметить роль преподавателя в организации работы обучающихся

с учетом оценки их психологических и интеллектуальных свойств личности и межличностных отношений. Так, успешность совместных действий зависит от активности личности и от ожиданий партнеров, наличия доверия и взаимопонимания между ними, что ведет к удовлетворенности от учебного взаимодействия. В связи с этим считаем необходимым предоставлять обучающимся право самостоятельно выбирать себе команду при организации групповой работы, а не предоставлять это случайному выбору или выбору на усмотрение преподавателя. Несоответствие ожиданий от партнера по коммуникации реальности может спровоцировать конфликты в процессе совместной аудиторной деятельности, и более того – в межличностных отношениях вне учебного процесса. Доброжелательные партнерские отношения лежат в основе эффективного решения учебных, воспитательных, личностно-развивающих задач [21].

Согласно рабочей программе по дисциплине (модулю) «Иностранный язык» целью освоения дисциплины является формирование у обучающихся компетенции УК-4 (коммуникация) – овладение обучающимися необходимым уровнем компетенции для решения социо-коммуникативных задач в различных областях бытовой и профессиональной деятельности. Практической целью освоения дисциплины является подготовка обучающихся к общению на иностранном языке с учетом профессиональной направленности.

Исходя из вышесказанного цель ролевой игры по изучаемой теме “The profession of a correctional officer” – формирование коммуникативной и социальной компетенций в процессе игровой деятельности.

Учебная группа разбилась на команды по три участника. Обучающиеся А и В – родители, например, юрист и врач (обучающиеся сами выбрали профессии). Они хотели бы, чтобы их сын / дочь – обучающийся С – последовал(а) по их стопам, и приводят аргументы в пользу своих профессий.

Студент С уже сделал свой выбор относительно будущей профессии. Он хочет работать в правоохранительных органах тюремным надзирателем, пенитенциарным психологом, офицером службы пробации, социальным работником и т. д. (обучающиеся самостоятельно выбирают сферу деятельности).

Поскольку изучаемая тема “The profession of a correctional officer” является заключительной в курсе обучения иностранному языку по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность», то обучающиеся имеют уже достаточный запас активной профессиональной лексики и знания по ранее изученным профессиональным темам: “Crimes. Types of crimes”, “Punishment. Kinds of punishment”, “The purposes of punishment”, “Types of penitentiary facilities in English-speaking countries”, “Russian penal system”, “British penal system”, “U.S. Penal System”, “Canadian prison system”. Изученный на предыдущих занятиях материал по данной теме также оказал положительное влияние на качество подготовки и проведения ролевой игры.

Совместная деятельность осуществлялась в виде учебного диалога между всеми участниками группы. Согласно В.Я. Ляудис, в процессе движения от сотрудничества в системе «преподаватель – обучающийся» в виде выполнения упражнений под руководством преподавателя к сотрудничеству между обучающимися в виде диалогического общения происходит «становление внутренней регуляции интеллектуальных, коммуникативных и мотивационных компонентов формируемой деятельности и взаимодействий» [14].

В процессе проведения ролевой игры обучающиеся показали себя активными и равноправными участниками коммуникации, проявляли инициативу и свободу общения, практически применяли знания правил этикета, полемики, спора и аргументации, что отражено в перечне планируемых результатов обучения дисциплине «Иностранный язык» (УК-4). Обучающиеся продемонстрировали готовность и способность к партнерству как высшей и наиболее развитой форме самоорганизации личности в творческой деятельности и взаимодействии [14]. Именно в партнерстве обучающийся получает возможность проявить свою активную позицию, получить равные права и разделить ответственность за те или иные решения, принятые в процессе совместной деятельности по достижению поставленных целей.

Таким образом, совместная деятельность преподавателя и обучающихся по подготовке и представлению ролевой игры проходит все последовательно организованные формы учебного сотрудничества. Данный процесс характеризуется изменением способов взаимодействия и общения между участниками образовательного процесса, возрастанием самостоятельности и коммуникативной свободы обучающихся, их готовностью не только к принятию и переформулированию существующих целей и смыслов деятельности, но и к выдвиганию новых [14].

Обсуждение и заключение

Ролевая игра как инновационная форма реализации совместной учебной деятельности на практических занятиях по иностранному языку способствует мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, самостоятельности получения знаний, отработке коммуникативных, социальных и профессиональных умений и навыков. Другими словами, ролевую игру можно рассматривать как активный способ обучения практическому владению иностранным языком.

Осуществление совместной учебной деятельности в процессе подготовки к ролевой игре формирует способ действий, обеспечивающий реализацию ситуаций профессиональной деятельности обучающихся, создающий оптимальные условия для развития и воспитания личности, личностного самоопределения и самоуправления.

Организация практического занятия в форме ролевой игры с целью формирования коммуникативной и социальной компетенций доказала свою эффективность, так как в процессе ее подготовки и проведения были созданы условия:

- для практического вовлечения обучающихся в реальную коммуникативную деятельность на основе самостоятельного поиска, отбора и анализа материала с учетом заданной ситуации профессионального общения;
- для вовлечения обучающихся во все виды речевой деятельности;
- для воспитания культуры речи обучающихся;
- для координации поведения обучающихся в процессе межличностного взаимодействия и формирования их личности;
- для реализации предметно-содержательного компонента учебного процесса и профессионально-личностного аспекта взаимодействия участников образовательного процесса.

В процессе подготовки и проведения ролевой игры обучающиеся продемонстрировали:

- знания правил ведения дискуссии и полемики, приемов ведения спора, технологии правильного построения эффективных сообщений на иностранном языке, юридической лексики;

- умения выстраивать деловую коммуникацию, опираясь на знание культурных контекстов целевых аудиторий, соблюдать логические и этические нормы, аргументировать свою позицию, правильно употреблять юридическую лексику в ситуациях служебной деятельности;
- навыки логического построения суждений, ведения полемики, обоснования и аргументации своей позиции, употребления юридической лексики в служебной деятельности.

Таким образом, будучи социально ценной и максимально приближенной к условиям реального общения, ролевая игра способствовала реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку.

Использование ролевой игры в учебной деятельности способствует взаимопроникновению и взаимообогащению индивидуальной и совместной деятельности обучающихся, реализации индивидуально-мотивационных и социально-нормативных условий их совместной деятельности. В результате меняются нравственные установки обучающихся, происходит осознание норм и правил коллективной жизни, овладение способами коллективной деятельности, повышается ценность межличностных отношений, что ведет к приобретению положительного социального опыта.

Итак, на основе изученных научно-исследовательских работ и анализа проведения ролевой игры автор приходит к выводу, что эффективность обучения иностранному языку посредством игровых форм с целью формирования социальной, коммуникативной и профессиональной компетенций зависит от реализации деятельностного подхода в управлении процессом образования. Данный подход осуществляется в виде грамотно сбалансированных педагогических и психологических условий, правильно разработанной последовательности действий преподавателя и обучающихся, ведущей к увеличению автономности последних в самоорганизации их учебной деятельности.

Подготовка и проведение ролевой игры позволяют осуществить поэтапную реализацию всех форм сотрудничества, указывающих на становление самоуправляемой предметной деятельности и самоорганизации учения в целом, что свидетельствует о высоком уровне психического развития личности обучающегося [14].

Библиографический список

1. Сагатовский В.Н. Деятельность как философская категория // Философские науки. – 1978. – № 2. – С. 54.
2. Юдин Э.Г. Деятельность и системность // Системные исследования. Ежегодник. – 1976. – М.: Наука, 1977. – С. 13.
3. Пидкасистый П.И. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с. – С. 34.
4. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-Пресс, 2003 (ПФ Красный пролетарий). – 666 с. – С. 135
5. Катунина Ю.К. Человеческая деятельность как субстанция социального // Молодой ученый. – 2017. – № 1 (135). – С. 572–574 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/135/37740/> (дата обращения: 23.02.2023).
6. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова. – М.: Академический проект, 2004. – 861 с. – С. 186.
7. Большой экономический словарь. / [сост.: М. Ю. Агафонов и др.] ; под ред. А. Н. Азрилияна – М.: Институт новой экономики, 1997. – 856 с. – С. 129.

8. Калинин Л.А. О нравоцентричности трансцендентальной антропологии Канта, или О роли морали в природе человека [Электронный ресурс]. – URL: <https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/e92/hqcxinbrthkmyxbkqtdi.pdf> (дата обращения: 24.02.2023).
9. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
10. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
11. Долгова Н.Ю. Психологические особенности организации совместной деятельности в процессе школьного обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-organizatsii-sovmestnoy-deyatelnosti-v-protsesse-shkolnogo-obucheniya> (дата обращения: 23.02.2023).
12. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 640 с.
13. Психологическая структура совместной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <https://forpsy.ru/works/uchebnoe/psihologicheskaya-struktura-sovmestnoy-deyatelnosti/> (дата обращения: 19.02.2023).
14. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: УРАО, 2000. – 128 с.
15. Зимняя И.А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 1. – С. 3–14 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 12.02.2023).
16. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 5. – С. 45.
17. Глебова М.В. Умственное воспитание школьников: содержательные аспекты // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – № 3. – Т. 3. – С. 130–145 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/umstvennoe-vospitanie-shkolnikov-soderzhatelnye-aspekty>. (дата обращения: 10.03.2023).
18. Шаикова С.Н. Реализация развивающей функции обучения // МЦОиП. – 2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mcoip.ru/> (дата обращения: 19.02.2023).
19. Сбитнев К.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов 1-го курса неязыкового вуза // *Lingua mobilis*. – 2012. – № 6 (39). – С. 131–133.
20. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко и др. – 5-е изд., стереотип. – Минск: Вышэйная школа, 1999. – 522 с.
21. Мосейко А.А. Гармоничное общение в конфликтных ситуациях // Наука и современность. – 2013. – № 21. – С. 162–166.

References

1. Sagatovskiy V.N. Deyatel'nost' kak filosofskaya kategoriya [Activity as a philosophical category]. *Filosofskie nauki*. 1978. No. 2. P. 54.
2. Yudin E.G. Deyatel'nost' i sistemnost' [Activity and consistency]. *Sistemnyye issledovaniya. Ezhegodnik*. 1976. Moscow: Nauka Publ., 1977. P. 13.
3. *Podkasisty P.I. Slovar'-spravochnik po pedagogike / Avt.-sost. V.A. Mizherikov; Pod obshch. red. P.I. Podkasistogo [Dictionary-reference on pedagogy]. Moscow: TTs Sfera Publ., 2004. 448 p. P. 34.*
4. *Bol'shoj psixologicheskij slovar' [The Big Psychological Dictionary]. / Pod red. B. Meshcheryakova, V. Zinchenko. - SPb. : prajm-EVROZNAK; M. : OLMA-Press, 2003 (PF Krasny`j proletarij). - 666 p. - P. 135*
5. *Katunina Yu.K. Chelovecheskaya deyatel'nost' kak substantsiya sotsial'nogo [Human activity as a substance of social]. Molodoy uchenyy. 2017. No. 1 (135). Pp. 572–574. https://moluch.ru/archive/135/37740/ (accessed February 23, 2023).*

6. Sovremenny`j filosofskij slovar` [Modern Philosophical Dictionary]. / Pod obshh. red. V.E. Kemerova. – M.: Akademicheskij proekt, 2004. – 861 p. – P. 186.
7. Bol`shoj e`konomicheskij slovar` [The Big Economic Dictionary]. / [sost.: M. Yu. Agafonov i dr.] ; pod red. A. N. Azriliyana – M.: Institut novoj e`konomiki, 1997. – 856 p. – P. 129.
8. Kalinnikov L.A. O nravotsentrchnosti transtsendental`noy antropologii Kanta, ili O roli morali v prirode cheloveka [On the morality of transcendental anthropology of the kant, or on the role of morality in human nature]. <https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/e92/hqcxinbrthkmyxbkqtdi.pdf> (accessed February 24, 2023).
9. Shiyarov E.N., Kotova I.B. Razvitiye lichnosti v obuchenii: ucheb. posobiye [Personal Development in Learning]. Moscow: Akademiya Publ., 1999. 288 p.
10. Lomov B.F. Sistemnost` v psikhologii [Consistency in psychology]. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii Publ.; Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 1996. 384 p.
11. Dolgova N.Yu. Psikhologicheskiye osobennosti organizatsii sovместnoy deyatel`nosti v protsesse shkol`nogo obucheniya [Psychological features of the organization of joint activities in the process of school education]. [E`lektronny`j resurs]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-organizatsii-sovmestnoy-deyatelnosti-v-protsesse-shkolnogo-obucheniya> (accessed February 23, 2023).
12. Zhuravlev A.L. Psikhologiya sovместnoy deyatel`nosti [Psychology of joint activity]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2005. 640 p.
13. Psikhologicheskaya struktura sovместnoy deyatel`nosti [Psychological structure of joint activities]. <https://forpsy.ru/works/uchebnoe/psihologicheskaya-struktura-sovmestnoy-deyatelnosti/> (accessed February 19, 2023).
14. Lyaudis V.Ya. Metodika prepodavaniya psikhologii: ucheb. posobiye. 3-e izd., ispr. i dop [Psychology Teaching Methodology]. Moscow: URAO Publ., 2000. 128 p.
15. Zimnyaya I.A. Uchebnaya deyatel`nost` kak spetsificheskij vid deyatel`nosti [Training activities as a specific activity]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii*. 2014. No. 1. Pp. 3–14. <https://cyberleninka.ru/> (accessed February 12, 2023).
16. Lomov B.F. K probleme deyatel`nosti v psikhologii [To the problem of activity in psychology]. *Psikhologicheskij zhurnal*. 1981. Vol. 2. No. 5. P. 45.
17. Glebova M.V. Umstvennoye vospitaniye shkol`nikov: sodержatel`nyye aspekty [Mental education of schoolchildren: meaningful aspects]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2014. No. 3. Vol. 3. Pp. 130–145. <https://cyberleninka.ru/article/n/umstvennoe-vospitanie-shkolnikov-soderzhatelnye-aspekty> (accessed March 10, 2023).
18. Shashkova S.N. Realizatsiya razvivayushchey funktsii obucheniya [Implementation of developing training function]. *MTsOiP*. 2022. <https://mcoip.ru/> (accessed February 19, 2023).
19. Sbitnev K.V. Rolevaya igra v obuchenii inostrannomu yazyku studentov 1-go kursa neyazykovogo vuza [Role-playing game in teaching a foreign language to students of the 1st year of a non-linguistic university]. *Lingua mobilis*. 2012. No. 6 (39). Pp. 131–133.
20. Nastol`naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka: sprav. posobiye. E.A. Maslyko i dr. 5-e izd., stereotip. [Foreign Language Teacher's Desktop Book]. Minsk: Vy`she`jnaya shkola, 1999. 522 p.
21. Moseyko A.A. Garmonichnoye obshcheniye v konfliktnykh situatsiyakh [Harmonious communication in conflict situations]. *Nauka i sovremennost`*. 2013. No. 21. Pp. 162–166.

Информация об авторе

Ирина Александровна Пушкарёва, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные, социально-экономические и естественнонаучные дисциплины», E-mail: pushkareva-irina@mail.ru
ORCID iD – <https://orcid.org/0000-0002-4786-1284>

Information about the author

Irina A. Pushkareva, Cand. Philol. Sci., Associate Professor of Human, Social and Economic and Natural Sciences Department, E-mail: pushkareva-irina@mail.ru
ORCID iD – <https://orcid.org/0000-0002-4786-1284>

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© Н.С. Швайкина¹, А.А. Попель²

¹ Самарский государственный технический университет

Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

² Филиал Самарского государственного университета путей сообщения

в Нижнем Новгороде

Российская Федерация, 603000, г. Нижний Новгород, Комсомольская площадь, 3

Поступила в редакцию 30.01.2023

Окончательный вариант 24.03.2023

■ Для цитирования: Швайкина Н.С., Попель А.А. Роль информационно-коммуникационных технологий в развитии навыков аудирования студентов неязыкового профиля в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 101-114. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.8>

Аннотация. Рассмотрены современные информационно-коммуникационные технологии, которые стали возможными с появлением цифровой дидактики. Данные технологии привели к изменениям во всех аспектах жизни общества, а также в ожиданиях относительно того, чему должны научиться студенты, чтобы функционировать в новом технологическом мире. В своей будущей профессиональной деятельности студентам придется ориентироваться в больших объемах информации, полученных в цифровом формате, использовать цифровые инструменты для выполнения трудовых функций не только на русском, но и на иностранном (английском) языке. Следовательно, необходимо обучать работать с цифровыми средствами и одновременно обучать языку. Среди самых сложных видов речевой деятельности можно выделить аудирование, так как именно восприятие иноязычной речи на слух бросает вызов в обучении и требует больше времени в техническом вузе вследствие ограниченного количества часов, выделенного на дисциплину «Иностранный (английский) язык» на инженерных факультетах. Таким образом, в данной статье объектом исследования является процесс развития навыков аудирования студентов неязыкового направления на уроках иностранного (английского) языка. Предмет исследования – интерактивные задания на базе веб-сервисов, нацеленных на развитие навыков аудирования. Целью исследования является создание и апробация заданий на аудирование на платформе веб-сервисов на уроках иностранного (английского) языка у студентов неязыкового направления в техническом вузе. Авторы предлагают использовать для закрепления навыков аудирования и поиска новых аудиотекстов ресурс Randall's ESL Cyber Listening Lab и приложения «Английский – слушать и говорить» и Liseng!, которые с помощью технологии искусственного интеллекта имитирует речь носителя языка. С помощью результатов опытно-экспериментальной работы, длящейся 4 месяца (один семестр), исследователи доказывают эффективность данных ресурсов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, обучение иностранным языкам, студенты технического вуза, веб-сервис, навыки аудирования, интерактивные задания, веб-квест, технологии искусственного интеллекта.

ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS OF NON-LINGUISTIC STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

© N.S. Shvaikina¹, A.A. Popel²

¹ Samara State Technical University

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

² Branch of Samara State Transport University in Nizhniy Novgorod

3, Komsomolskaya square, Nizhniy Novgorod, 603000, Russian Federation

Original paper submitted 30.01.2023

Revision submitted 24.03.2023

■ For citation: Shvaikina N.S., Popel A.A. Role of information and communication technologies in the development of listening skills of non-linguistic students at a technical university. *Vestnik of Samara State Technical University, Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(2):101–114. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.8>

Abstract. This paper focuses on a particular type of modern technologies, i.e. information and communication technology which has emerged as part of digital didactics. These technologies have brought about dramatic changes in all walks of life as well as in our expectations of what students should learn to survive in a new technological world. In their future work students will have to deal with large volumes of information obtained digitally, to use digital tools to work not only in Russian, but also in a foreign language (English). Consequently, it is necessary to teach them how to operate digital tools while teaching them the language. Among the most challenging speech activities, it is listening comprehension that challenges learning the most and requires longer time to develop at technical university due to insufficient number of hours given to the discipline called “Foreign (English) Language” in engineering faculties. Thus, the object of the research is the process of developing listening skills of nonlinguistic students in foreign (English) language classes. The subject of the research is interactive tasks based on web-services, aimed at developing their listening skills. The aim of the research is to create and test listening comprehension tasks on the platform of web services during lessons of foreign (English) language for students of non-language direction at technical university. To follow up listening skills and search for new audio texts the authors suggest using Randall’s ESL Cyber Listening Lab resource and AI-based Andy application which simulates native speech. Based on a four-month (one semester) experiential study these resources have proven themselves effective.

Keywords: information and communication technologies, foreign language teaching, technical university students, web service, listening skills, interactive tasks, web quest, AI-based technologies.

Acknowledgements: We would like to express our deep gratitude to the Head of Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language at Samara State Technical University and the Head of the Department of General and Social Work at Lobachevsky University and Department of General Humanities at Branch of Samara State Transport University in Nizhniy Novgorod for their invaluable advice and guidance, staff of Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language at Samara State Technical University for conducting a survey, as well as the editorial board of *Vestnik of Samara State Technical University*. We express special gratitude to the reviewers for the feedback provided.

Введение

Современная высшая школа ставит перед собой задачу не только передать будущим специалистам теоретические и практические знания в изучаемой области, но и научить их применять компетенции в условиях возникающих нестандартных ситуаций и неопределенности. В связи с возрастающим влиянием глобализации возникла необходимость активно овладевать иностранными языками. Корректное восприятие иностранного языка на слух является затруднительным и требует много времени для развития этого навыка в связи с отсутствием естественной языковой среды. Единственным возможным способом для этого является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении. ИКТ определяются следующим образом: «разнообразный набор товаров, приложений и услуг, которые используются для производства, хранения, обработки, распространения информации и обмена ею. Они включают в себя «старые» ИКТ – радио, телевидение и телефон, а также «новые» ИКТ: компьютеры, спутниковые и беспроводные технологии Интернета. Эти различные инструменты теперь способны работать вместе и объединяться, образуя наш «сетевой мир» – огромную инфраструктуру взаимосвязанных телефонных служб, стандартизированного вычислительного оборудования, Интернета, радио и телевидения, которая охватывает все уголки земного шара» [1].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют жизненно важную роль в процессе преподавания и изучения любого языка. Очевидно, никто не стал бы отрицать их вклад в образовательную сферу. В частности, в преподавании и изучении английского языка они оказывают значительное влияние на то, как мы преподаем, и на содержание, которое мы предоставляем. Новые ИКТ работают намного быстрее, чем традиционные, и могут обеспечить немедленную обратную связь, а также мгновенное взаимодействие. ИКТ потенциально более открыты и доступны для использования и эксплуатации школами, университетами, частными учреждениями или даже отдельными лицами, которые могут контролировать процесс в соответствии с собственными потребностями и желаниями для лучшего контроля результата и качества.

Продукты ИКТ имеют потенциал к использованию в дистанционном и смешанном обучении. Это позволяет развить креативность, стремление к самостоятельному обучению, критическое мышление и «гибкие навыки» – все то, без чего невозможно обойтись в XXI веке для построения успешной карьеры в любой сфере. Изучение английского через ИКТ (мобильные устройства и компьютеры) завоевывает доверие с каждым днем, их популярность растет, и быстрое снижение стоимости планшетных устройств ее усиливает, предоставляя формат, который действительно содержит эффективные учебные материалы. Растущий интерес к Massive Open Online Courses (MOOC) обеспечивает широкомасштабные (и бесплатные) обучающие мероприятия – это доказывает, что ИКТ могут предложить сфере методики обучения иностранным языкам значительный ресурс.

В данной статье описывается опыт использования веб-сервисов (как вида ИКТ) в процессе развития навыков аудирования на занятиях по иностранному языку у студентов неязыкового профиля, так как восприятие и понимания речи на слух является одной из непростых задач для студентов технического вуза.

Обзор литературы

Принципы обучения аудированию в методике обучения иностранным языкам разрабатывали такие известные российские исследователи, как З.А. Кочкина, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, М.В. Ляховицкий, А.Н. Щукин, Е.И. Пассов, А.А. Миролубов, И.Е. Абрамова, Г.М. Фролова и другие авторы. С вопросом аудирования также связаны работы зарубежных исследователей А. Андерсона, Г. Брауна, Т. Линча, Д. Нунана.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез считают, что «данная форма устного общения не очень развита» по двум главным причинам. Первая причина заключается в восприятии аудирования как побочного продукта говорения; следовательно, на занятиях работа осуществляется эпизодически и во время ситуаций, далеких от оригинальных. Вторая причина состоит в незнании преподавателей о «психологических и лингвистических сложностях аудирования» [2, с. 86]. Во время дистанционного обучения соблюдение баланса выполнения заданий на аудирование еще сложнее, чем при использовании дополнительных информационных технологий.

В связи с появлением большого количества различных сервисов в Интернете эта тема становится актуальной. Преподаватели должны уметь адаптироваться под изменения этого мира, а также быть готовыми вести занятия в любом формате обучения. Научное значение данной работы заключается в изучении перспектив использования веб-сервисов для улучшения навыков аудирования.

Веб-сервисы или мобильные приложения являются продуктом информационных и коммуникационных технологий. Веб-сервисы (как часть ИКТ) дают возможность развивать качество образовательных продуктов. Реалии современности показывают важность использования интернет-технологий в образовании. Г. Дудни и Н. Хокли утверждают, что на каком бы этапе обучения ни находился обучаемый, ИКТ могут помочь мотивировать, повторно вовлечь его и привлечь его внимание [3]. Сложные задачи становятся даже более управляемыми, и участие студентов становится более активным, когда технология становится частью образовательного процесса.

Р. Майер и Р. Кларк дополняют Г. Дудни, соглашаясь с тем, что интеграция ИКТ на занятиях по английскому языку может помочь как преподавателям, так и учащимся в достижении намеченных целей, так как задачи упростятся, а информация будет легко доступной [4].

Английский язык является одним из самых сложных предметов. Преподаватели должны создать интерактивную атмосферу преподавания и обучения, чтобы поддерживать интерес учащихся к предмету. Как разработчики учебных программ они должны сделать ИКТ неотъемлемой частью преподавания и образовательного процесса. Дж. Кован в своей работе о требованиях к современным педагогам утверждает, что «ИКТ с образовательной точки зрения поддерживает обучение и комплекс мероприятий в области образования» [5]. Среди таких мероприятий мы можем выделить олимпиады, тренинги, курсы повышения квалификации, семинары и конкурсы.

Рассмотрим конкретно те веб-ресурсы для аудирования, которые необходимо внедрять в данное исследование.

Pecypc Randall's ESL Cyber Listening Lab [6] представляет большую коллекцию различных упражнений на аудирование. Весь материал разбит на три категории

в основном разделе (*General Listening Quizzes*) по уровням сложности – Easy, Medium и Difficult. Существуют разделы с упражнениями на общие темы (*Basic Listening Quizzes*), а также раздел с академическими текстами (*Listening Quizzes for Academic Purposes*). Внизу главной страницы размещен раздел упражнений и диалогов с использованием Real-Video. Файлы записаны в формате wav или RealAudio, поэтому предварительно на компьютер нужно загрузить и установить программу RealPlayer. Для тех, кто испытывает трудности при восприятии на слух английских диалогов, есть напечатанные диалоги.

Приложения «Английский – слушать и говорить» и Lisengl для iOS и Android помогает изучать английский в диалоге с чат-ботом. Виртуальный собеседник не только поддерживает светскую беседу, но также дает пользователю задания и проверяет их выполнение, параллельно проверяет все сообщения и деликатно указывает на ошибки. В приложении можно переключаться между текстовым и голосовым режимами, чтобы практиковать не только грамматику и письмо, но также аудирование и произношение.

Материалы и методы

В ходе исследования были реализованы такие методы, как наблюдение, анализ и сравнение результатов, моделирование, диагностика и эксперимент.

Данный эксперимент апробировался со студентами первого курса Самарского государственного технического университета направления 08.03.01 «Техника и технологии строительства», которое готовит специалистов в области проектирования и возведения зданий и сооружений различного назначения, в составе двух групп по 15 студентов в каждой. Занятия проходили по 4-му модулю Technological Future учебного пособия English for Technical University Students: soft skills for career development [7]. Условия экспериментальной работы были следующими: две группы студентов 1-го курса проходили одну и ту же программу обучения, но в одной группе в процесс обучения были внедрены информационно-коммуникационные технологии: веб-ресурс Randall's ESL Cyber Listening Lab и приложения «Английский – слушать и говорить» и Lisengl.

Констатирующий эксперимент. Прежде чем студенты начнут работать с данным ресурсом, преподавателю необходимо определить критерии отбора аудиотекстов по Дж. Вилсону [8], согласно которым тексты должны: 1) отвечать воспитательным целям; 2) соответствовать возрастной группе учащихся и их коммуникативному опыту на родном и иностранном языках; 3) содержать проблематику, интересную для слушающих; 4) иметь ясное и логичное содержание и изложение; 5) представлять разные формы речи – монологическую, диалогическую; 6) располагать избыточными элементами информации. К избыточным принято относить следующие элементы текста, не связанные непосредственно с содержанием: вводные слова, повторы, синонимические выражения; внеязыковые (паралингвистические) элементы речи, с помощью которых передается до 60 % информации; идиомы, паузы, повторения, переформулировки, описание отдельных ситуаций с иных позиций, заполнители молчания. Избыточность языка оказывает положительное влияние на аудирование, облегчает прогнозирование, улучшает деятельность памяти, создает слушающему некоторый резерв времени для постановки гипотез

и самокоррекции без существенного осложнения языковой формы и увеличения длины сообщения.

В связи с тем, что изучаемый раздел содержит информацию о современных интернет-технологиях, нам необходимо найти нужную тему на сайте. Для наших целей подходит аудио-урок Phone message, который содержит раздел с упражнением, направленным на обсуждение темы этого фрагмента, идиомы, аудиотроек, задания для развития навыков монологической и диалогической речи и веб-квест с заданиями для поиска информации в сети. Для удобства педагога перед каждым аудиотекстом есть информация о длительности аудиотроек, количестве участников разговоров, характеристики участников, отрывки аудио-фрагмента.

Дадим более детальное описание упражнения из данного урока. Задание перед прослушиванием включает обсуждение вопроса: «почему, по вашему мнению, человек может не ответить на звонок?». В помощь студентам даются специальные ключевые фразы, что значительно облегчает построение ими речевого высказывания. Более того, студенты знакомятся в этом задании с идиоматическими выражениями, преподаватель их разбирает, обсуждает и закрепляет с помощью составления предложений с этими словосочетаниями. Далее следует сам аудиофрагмент, и после него вопросы на множественный выбор. После разбора диалога студенты разыгрывают его между собой. Поисковое задание включает исследование ценовой политики разных телефонных сотовых компаний и их преимуществ и недостатков. Учащиеся должны выполнить поисковую работу в интернете по данным вопросам.

Студенты несмотря на то, что работали с данным ресурсом впервые, показали интерес к заданиям, мотивация была проявлена очень быстро в связи с тем, что это был новый познавательный ресурс. Процесс усвоения шел легко и непринужденно, и сами учащиеся признали, что распределение текстов по уровням, включение в задания ключевых слов в качестве опоры помогли им преодолеть языковой барьер и быстро сориентироваться в материале.

Формирующий эксперимент проводился в течение четырех месяцев с помощью данного веб-ресурса с использованием тем DVD Movie Rentals, Social Media Web-sites, Voicemail, Computer Jobs, Computer Sales, которые были направлены на закрепление навыков аудирования изучаемого раздела. Структура уроков по данным темам схожа с содержанием урока по теме, рассмотренной в констатирующем эксперименте. Исключение составили разделы, где были предложены задания типа vocabulary quiz (лексическая викторина) или задания на создание мини-проектов длительностью три минуты. В качестве самостоятельной работы студенты отработывали навыки аудирования дома с помощью приложений «Английский – слушать и говорить» и Lisengl. В первом приложении студентам было предложено прослушать новости на английском языке по теме «Современные компьютерные технологии» и сделать краткое резюме прослушанного, а работа со вторым приложением заключалась в том, что робот произносит по 50 предложений в день, а студент должен записать эти предложения в специальной строке или, выбрав отдельные слова в приложении, расставить по порядку и также заполнить пустую строку. Преподаватель проверяет выполнение и выставляет итоговый балл, который студент получает по мере выполнения всех заданий в приложении.

Педагог фиксирует контрольную точку в накопительной системе по итогу работы с данными ресурсами.

В рамках констатирующего эксперимента был разработан комплекс критериев, который послужил основанием для распределения студентов-инженеров строительного факультета (СТФ) по следующим представленным ниже уровням сформированности умений аудирования:

1. Низкий уровень (0–10 баллов) – обучающийся полностью не способен или ограничено способен понять основное содержание аудиотекста; более того, в процессе прослушивания аудиофрагмента он не может применить полученные ранее знания для его понимания, что приводит к возникновению существенных затруднений в ходе выполнения речевых упражнений, следующих непосредственно за аудированием.
2. Средний уровень (10–20 баллов) – обучающийся воспринимает англоязычную речь на уровне, достаточном для понимания основного содержания аудиотекста, в ходе прослушивания он способен частично находить в тексте запрашиваемую информацию, на достаточно приемлемом уровне выполняет последующие языковые и речевые упражнения.
3. Высокий уровень (20–30 баллов) – обучающийся в состоянии воспринимать и понимать на слух весь объем информации, содержащейся в аудиофрагменте, во время прослушивания он активно задействует как собственный обширный жизненный опыт, так и полученные ранее знания, что позволяет ему впоследствии весьма успешно выполнять языковые и речевые упражнения.

Обучающимся в качестве диагностики было предложено пройти тестирование по аудированию, причем особое внимание нами было уделено тщательному подбору аудиоматериала.

В результате студентам-инженерам СТФ был предложен к прослушиванию несложный аудиотекст, начитанный носителем языка. Во время поиска релевантного аудиофрагмента мы, во-первых, опирались на критерии подбора аудиозаписей, сформулированные Дж. Вилсоном; во-вторых, старались найти такой аудиофрагмент, чей хронометраж не превышал бы 1,5 минуты. В результате мы отобрали несколько несложных монологов и диалогов в рамках общей темы Technological Future. Например, аудиофрагмент How a Robotic Suit Helped a Man Walk. Преподавателями были разработаны задания на проверку развития языковой догадки и вероятностного прогнозирования:

- прослушайте начало предложения и придумайте подходящее по смыслу окончание;
- прослушайте фрагмент текста и найдите место, в которое его необходимо вставить в соответствующем графическом тексте.

Результаты исследования

Полученные после проведения тестирования данные были статистически обработаны (рис. 1).

Как мы видим, один студент набрал достаточно высокое количество баллов, что позволило нам отнести его в группу обучающихся с высоким уровнем. Его поведение отличалось активностью, желанием участвовать в дискуссиях, во время прослушивания аудиотекста он был максимально

сосредоточен, что позволило ему правильно отвечать на большинство вопросов. Следующие восемь человек были отнесены нами в группу среднего уровня (распределение студентов внутри данного уровня выглядит следующим образом: три человека набрали больше 15 баллов, пять человек – менее 15 баллов). В результате неполного понимания информации, содержащейся в аудиофрагменте, ими были допущены ошибки на общее понимание содержания текста, также определенные затруднения вызвали упражнения, где обучающиеся должны были заполнять пропуски. В процессе обсуждения такие студенты предпочитали быть пассивными слушателями, старались не проявлять инициативу, отвечали только на те вопросы, которые были четко сформулированы и не подразумевали глубокого анализа текста. У шести следующих участников эксперимента прослушивание аудиофрагмента вызвало существенные затруднения.

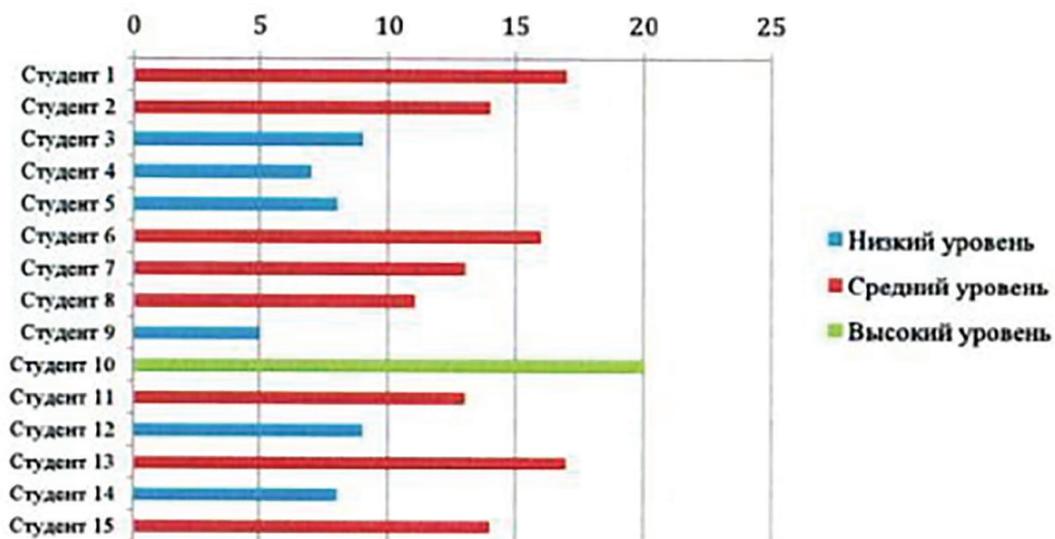


Рис. 1. Результаты тестирования

После завершения диагностирующего испытания студентам было предложено пройти анонимное анкетирование. Анкета содержала несколько вопросов, позволяющих определить стратегии выполнения заданий по аудированию, степень мотивации и вовлеченности во время работы над данным видом речевой деятельности. Полученные данные показали, что выполнение подобных упражнений интересно для большинства студентов, однако лишь у половины из них присутствует четкое понимание действий во время аудирования.

Анализ ответов на вопросы, касающихся тех стратегий, которые применяли студенты для выполнения упражнений по аудированию, показал, что студенты быстро теряют фокус контроля над аудиотекстом, если последний им непонятен на пять и более процентов. Также все респонденты указали на то, что если в тексте присутствуют лексические единицы, смысл которых им непонятен, они в состоянии угадать их примерное значение на основе анализа контекста. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что доминирующей стратегией

при работе с аудированием является распознавание уже известных слов, выражений и грамматических конструкций, которые помогают восстановить незнакомые. Студенты также достаточно часто опираются на общую идею текста во время прослушивания аудиофрагмента, однако до момента прослушивания почти никто не вспоминает тексты со схожей тематикой.

Целью данного исследования является оценка возможности применения веб-сервисов Randall's ESL Cyber Listening Lab и приложений «Английский – слушать и говорить» и Lisengl для повышения эффективности обучения аудированию; таким образом, помимо решения поставленной задачи большое внимание было уделено тем параметрам, которые влияют на эффективность занятия, например количество упражнений, время и пр.

Следующим этапом нашего эксперимента явился формирующий эксперимент. Мы посчитали целесообразным перенести части подготовительных и речевых упражнений на платформу Randall's ESL Cyber Listening Lab и приложения «Английский – слушать и говорить» и Lisengl в целях экономии времени, которые было потрачено на выполнение упражнений по аудированию и проверку раздаточного материала.

Анализ данных опроса показал, что не все студенты отчетливо представляют стратегию выполнения заданий по аудированию, поэтому на первом занятии мы решили изучить фрагмент исследования В. Риверса об улучшениях навыков аудирования [9]. Советы, которые были предложены в работе, отражали четкую последовательность, которой студенты должны были придерживаться во время аудирования. Данный этап охватывал четыре аудиторных занятия, в рамках которых мы использовали интерактивные задания, созданные с помощью вышеупомянутых веб-сервисов.

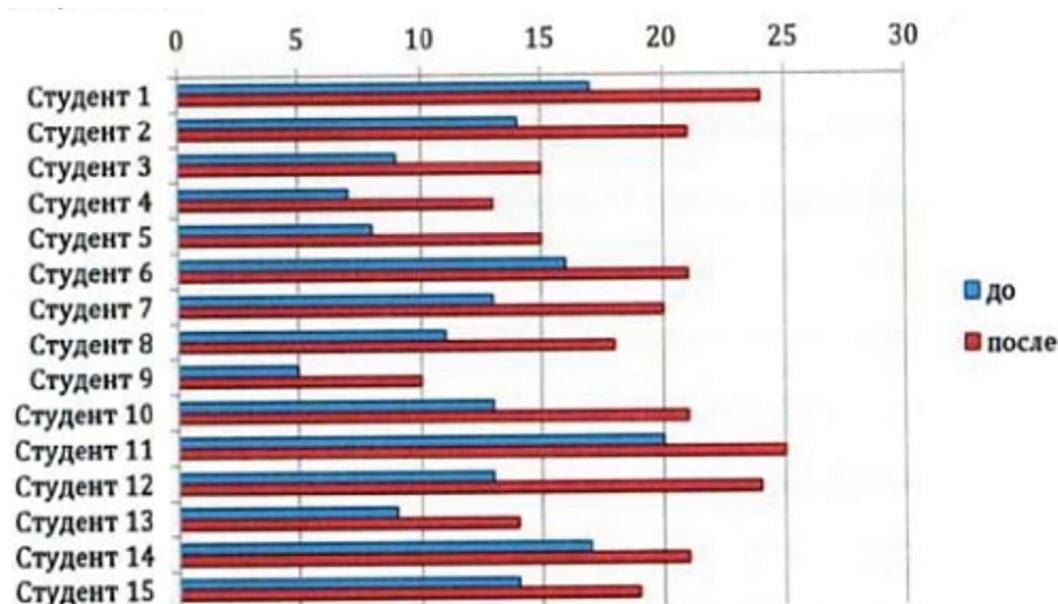


Рис. 2. Динамика результатов

Перед проведением заключительной диагностики были скорректированы критерии оценивания уровня сформированности у студентов умений

аудирования. Заключительная диагностика была проведена на материале последней темы Social Nets. Как и на предыдущих аудиторных занятиях, предложения по аудированию были предложены в виде самостоятельной работы. Как показал анализ результатов тестирования по завершении курса, уровень сформированности умений аудирования у экспериментальной группы существенно повысился.

Диаграмма на рис. 2 позволяет нам оценить динамику результатов до и после эксперимента. До эксперимента один человек получил баллы, соответствующие высокому уровню, однако после окончания эксперимента таких студентов было уже восемь. Также существенно снизилось количество тех студентов, которые были отнесены нами к группе с низким уровнем (с пяти до одного человека). В процентном отношении количество студентов в группе с высоким уровнем выросло с 15 до 54 %, а процент низкого уровня снизился с 40 до 15 %. Результаты остальных участников эксперимента соответствуют среднему уровню.

Обсуждение и заключение

Подведем итоги использования интерактивных упражнений, созданных на базе сервиса Randall's ESL Cyber Listening Lab и приложений «Английский – слушать и говорить» и Lisengl.

Во-первых, преимуществом является существенное сокращение временных затрат за счет переноса большинства подготовительных и языковых типовых заданий в самостоятельную работу студента.

Также студентам было рекомендовано выполнять упражнения на вышеуказанных сервисах до начала занятий, что позволяет преподавателю высвободить большое количество времени на уроке, которое может быть посвящено выполнению более творческих и эффективных заданий, таких как дискуссии, выражение собственного мнения, креативное письмо, ситуативные диалоги и пр.

Во-вторых, мы отмечаем увеличение активности студентов на уроке: ответы стали более частыми, увеличились случаи проявления инициативы в ходе обсуждения. Возможность прослушивания аутентичной речи на иностранном языке способствовала повышению их уверенности во время устных ответов во время урока. Как признавались некоторые студенты, они тренировались над произношением фраз несколько раз, прежде чем записать свой ответ, что позволило им преодолеть страх перед устным высказыванием на иностранном языке. По их признанию, во время первых попыток студенты нервничали, однако впоследствии страх ушел и они стали воспринимать подобную работу в качестве обыденной.

В-третьих, произошло существенное снижение нагрузки на преподавателя. Было обнаружено, что в целом преподаватель затрачивает примерно одинаковое время на создание теста как на бумажном носителе, так и на платформе, однако, как показал анализ времени, возможность применения автоматизированной системы подсчета баллов, а также классификации ответов на правильные/неправильные сэкономила преподавателю дополнительные 26 минут. Также одним из бесспорных плюсов данной системы является незамедлительное получение студентом результатов.

В-четвертых, эксперимент подтвердил нашу гипотезу о том, что применение веб-сервиса позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении. В начале каждого урока преподаватель располагает статистическими данными, которые позволяют ему оценивать успеваемость студентов в динамике, т. е. по каждому студенту возможно посмотреть, какой материал усвоен достаточно хорошо, а какой – нет. Наличие подобных персонифицированных данных позволяет преподавателю отправлять студентам дополнительный материал (как практический, так и теоретический) для отработки тех или иных навыков, с которыми у них возникли затруднения.

Также нами был отмечен следующий весьма интересный факт: в процессе применения веб-сервисов учащиеся стали более требовательными к своему произношению, стали более внимательно следить за тем, как они артикулируют звуки, некоторые из них задавали вопросы о том, как следует произносить те или иные звуки. В данной ситуации преподавателю крайне важно поддерживать интерес студентов к овладению звукопроизносительными навыками за счет использования аутентичных материалов и постоянного напоминания о важности произношения в процессе речевой деятельности.

Анализ результатов проведенного нами эксперимента позволяет однозначно заявить о том, что упражнения подобного формата могут и должны широко применяться на уроках иностранного языка. Применение веб-сервисов позволило нам высвободить существенное количество времени на уроке, которое было полностью посвящено речевой практике студентов, что, во-первых, сделало урок более интересным, а во-вторых, позволило более качественно работать с устной речью студентов, которой ввиду нехватки времени на занятии традиционно уделяется меньше внимания, чем следует. Постепенное приобщение студентов к прослушиванию аутентичной речи на иностранном языке благотворно сказалось на развитии соответствующего навыка. Также возможность записи собственной речи помогло студентам полностью или частично избавиться от страха перед устным высказыванием, сформировало интерес к собственному произношению. Для преподавателя основным преимуществом применения онлайн-сервисов является возможность автоматической проверки заданий, что существенно экономит его время. Также онлайн-сервисы позволили преподавателю более полно и качественно реализовать индивидуальный подход в обучении за счет предоставления каждому студенту персональных заданий в зависимости от его академических успехов.

Результаты эксперимента убедительно показали, что, выполнив основную подготовительную работу в домашних условиях, студенты вели себя более уверенно на занятиях, более активно включались в дискуссии, производили собственные оценочные суждения. Тщательно подобранная тематика аудиотекстов способствовала проявлению любопытства со стороны студентов, поскольку темы, касающиеся современных компьютерных технологий, интересны для учащихся от 17 и старше.

Результаты завершающего этапа эксперимента показали рост уровня сформированности умений слушания иноязычной речи, причем динамика присутствует в обоих случаях: процент высокого уровня вырос с 15 до 54 %, процент низкого уровня снизился с 40 до 15 %.

В заключение можно сказать, что интеграция веб-сервисов в процесс обучения аудированию делает урок более наполненным, а также оказывает благоприятное влияние на уровень развития навыков аудирования. Несмотря на определенные особенности использования веб-сервиса (к положительным можно отнести интуитивность управления, к отрицательным – отсутствие стабильной скорости Интернета) интегрирование веб-сервиса в процесс обучения навыкам аудирования является эффективным методом обучения иностранным языкам, так как за счет регулярности использования вышеописанных веб-сервисов создается языковая среда, в которой студенты в дальнейшем чувствуют себя свободнее.

После проведения данного эксперимента было принято решение создать банк аудио-текстов для того, чтобы в перспективе разработать и создать свой аналогичный веб-сервис для аудирования, используя типологию упражнений, вариативность уровней, идеи проектов и задания на поисковую деятельность в Интернете.

Библиографический список

1. Информационно-коммуникационные технологии // Организация Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.un.org/ru/development/ict/> (дата обращения: 04.10.2022).
2. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. *Dudenev G., Hockley N.* How to teach English with Technology. Pearson Longman, 2007.
4. *Mishra, P., & Koehler, M. J.* (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
5. *Cowan J.* On becoming an innovative university teacher – Open University Press, 2006.
6. Randall's ESL Cyber Listening Lab. <https://www.esl-lab.com/> (accessed September 15, 2022).
7. English for Technical University Students: soft skills for career development: учебник / Е.А. Градалева, Н.А. Гриднева, Ю.В. Лопухова, М.О. Полухина, Н.С. Швайкина, М.В. Юрина. – Самара: СамГТУ, 2020. – 346 с.
8. *Wilson J.* How to Teach Listening. New York: Basic Books, 2008. 333 p.
9. *Rivers W.* Teaching Foreign Language Skills. Listening Comprehension. The University of Chicago Press: Chicago and London. 1998. 403 p.
10. Колесников А. Количество пользователей интернета в России достигло отметки в 59 млн // ИТАР-ТАСС Служба информационных проектов [Электронный ресурс]. – URL: <http://tasstelecom.ru/news/one/12748#ixzz28RiAumDH> (дата обращения: 23.09.2022).
11. *Цатурова И.А., Яковлев А.А., Афанасьев М.А., Аветисова К.А.* Формирование медиакомпетенции как инновационной составляющей языкового образования в XXI веке // Инновационные проекты в языковом образовании / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. Ломоносова, 2007. – С. 290–294.
12. *Abrami P.C., Bernard R.M., Wade A., Schmid R.F., Borokhovski E., Tamim R. et al.* A Review of e-Learning in Canada: A Rough Sketch of the Evidence, Gaps and Promising Directions. 2006. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 32, 3.

13. *David Merril*. First principles of instruction. Educational technology, research and development. 2002. Vol. 50 (3). http://cq-pan.cqu.edu.au/davidjones/Reading/papers/3/first_principles.pdf (accessed November 12, 2022).

References

1. Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii. Organizatsiya Ob'yedinennykh Natsiy [Information and communication technologies. The United Nations Organization]. <https://www.un.org/ru/development/ict/> (accessed October 4, 2022).
2. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: Ucheb. posobiye [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology]. Moscow: Academy Publ., 2004. 336 p.
3. *Dudeny G., Hockley N.* How to teach English with Technology. Pearson Longman, 2007.
4. *Mishra, P., & Koehler, M. J.* (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
5. *Cowan J.* On becoming an innovative university teacher – Open University Press, 2006.
6. Randall's ESL Cyber Listening Lab. <https://www.esl-lab.com/> (accessed September 15, 2022).
7. English for Technical University Students: soft skills for career development: studies / *E.A. Gradaleva, N.A. Gridneva, Yu.V. Lopukhova, M.O. Polukhina, N.S. Shvaikina, M.V. Yuri-na*. Samara: SamSTU Publ., 2020. 346 p.
8. *Wilson J.* How to Teach Listening. New York: Basic Books, 2008. 333 p.
9. *Rivers W.* Teaching Foreign Language Skills. Listening Comprehension. The University of Chicago Press: Chicago and London. 1998. 403 p.
10. *Kolesnikov A.* Kolichestvo pol'zovateley interneta v Rossii dostiglo otmetki v 59 mln [The number of Internet users in Russia has reached 59 million]. *ITAR-TASS Sluzhba informatsionnykh proyektov*. <http://tasstelecom.ru/news/one/12748#ixzz28RiAumDH> (accessed September 23, 2022).
11. *Tsaturova I.A., Yakovlev A.A., Afanasyev M.A., K Avetisova A.* Formirovaniye mediakompetentsii kak innovatsionnoy sostavlyayushchey yazykovogo obrazovaniya v XXI veke [Formation of media competence as an innovative component of language education in the XXI century]. *Innovatsionnyye projekty v yazykovom obrazovanii*. Moscow: Tsentr po izucheniyu vzaimodeystviya kul'tur FIYaR MGU im. Lomonosova Publ., 2007. Pp. 290–294.
12. *Abrami P.C., Bernard R.M., Wade A., Schmid R.F., Borokhovski E., Tamim R. et al.* A Review of e-Learning in Canada: A Rough Sketch of the Evidence, Gaps and Promising Directions. 2006. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 32, 3.
13. *David Merril*. First principles of instruction. Educational technology, research and development. 2002. Vol. 50 (3). http://cq-pan.cqu.edu.au/davidjones/Reading/papers/3/first_principles.pdf (accessed November 12, 2022).

Информация об авторах

Нина Сергеевна Швайкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», E-mail: nsshvaikina@gmail.com

Александр Александрович Попель, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общегуманитарные науки», E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru

Information about the authors

Nina S. Shvaikina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Pedagogics of Department of Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, E-mail: nsshvaikina@gmail.com

Alexander A. Popel, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of General Humanities Department, E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru

ОБ УРОВНЯХ УСВОЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ПРИ КОМПЬЮТЕРНОМ ТЕСТИРОВАНИИ

© С.Г. Кальней, Н.Н. Консевич, Е.С. Мигунова, Е.В. Чайкина

Национальный исследовательский университет

«Московский институт электронной техники»

Российская Федерация, 124498, г. Москва, г. Зеленоград, пл. Шокина, 1

Поступила в редакцию 19.02.2023

Окончательный вариант 27.03.2023

■ Для цитирования: Кальней С.Г., Консевич Н.Н., Мигунова Е.С., Чайкина Е.В. Об уровнях усвоения теоретических знаний по высшей математике при компьютерном тестировании // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 115-126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.9>

Аннотация. Рассматривается проблема компьютерной тестовой проверки степени усвоения студентами теоретических знаний по высшей математике. При оценивании знаний студентов по математике разделяют, как правило, освоение ими умений и навыков по решению задач и владение теоретическим материалом. Тестовые задания на проверку умений решать типовые задачи часто предлагаются на основе прогноза успешности их решения студентами исходя из собственного опыта преподавания, упражнений и примеров из сборников задач по высшей математике, примеров тестовых заданий из опубликованных сборников тестов. С разработкой тестовых заданий на проверку уровня усвоения теоретического материала ситуация сложнее по многим причинам. В частности, вопросы преподавателя на устном экзамене или в сборниках задач обычно не имеют тестовой формы, труднее прогнозировать, насколько успешно студент справится с устным вопросом, переработанным в тестовую форму. Поэтому в статье предлагается соотносить тестовые задания на проверку усвоения теоретического материала по высшей математике с определенной иерархической системой уровней усвоения знаний. Сопоставление тестовому заданию уровня усвоения знаний позволяет точнее учесть при его разработке объем и глубину изучения теоретического материала по математическим дисциплинам. В статье рассматривается иерархическая система из четырех уровней усвоения знаний (распознавание, механическое воспроизведение, фрагментарное понимание, целостное понимание), приведены примеры заданий на каждый уровень и результаты выполнения отдельных тестовых заданий, что может быть полезным преподавателям при разработке тестов на проверку теоретических знаний по математике.

Ключевые слова: уровни усвоения знаний, иерархическая система, компьютерное тестирование, тестовые задания.

LEVELS OF MASTERING THEORETICAL KNOWLEDGE OF HIGHER MATHEMATICS IN COMPUTERIZED TESTING

© *S.G. Kalney, N.N. Konsevich, E.S. Migunova, E.V. Chaikina*

National Research University «Moscow Institute of Electronic Technology»
1, Shokina sq., Zelenograd, Moscow, 124498, Russian Federation

Original paper submitted 19.02.2023

Revision submitted 27.03.2023

■ For citation: Kalney S.G., Konsevich N.N., Migunova E.S., Chaikina E.V. Levels of mastering theoretical knowledge of Higher Mathematics in computerized testing. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences.* 2023; 20(2):115-126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.9>

Abstract. This paper deals with the problem of computer testing of students' level of theoretical knowledge on Higher Mathematics. When assessing students in Mathematics, their mastery of skills and abilities to solve problems and to use theoretical material falls into different categories. Test tasks to assess the ability to solve typical problems are often based on the prediction of the success of their solution by students, taking into account teaching experience, task examples from published sets of tests on Higher Mathematics. The process of tasks development is rather complicated for many reasons. In particular, when discussing some tasks with the student during the exam, the teacher's questions usually do not have a test form and it is more difficult to predict the success of the student's performance in this case. Therefore, the paper proposes to correlate test tasks to assess the mastery of theoretical material in higher mathematics with a certain hierarchical system of levels of knowledge acquisition. Matching test tasks knowledge with mastering level allows you to take into account their development and the depth of the study of theoretical material in mathematical disciplines. The paper deals with the hierarchical system of four levels of knowledge assimilation (recognition, mechanical reproduction, fragmentary understanding, integral understanding), gives examples of tasks for each level and the results of the success in individual test tasks, which can be useful for teachers when developing tests to check the theoretical knowledge of Mathematics.

Keywords: levels of knowledge assimilation, hierarchical system, computer testing, test tasks.

Введение

Компьютерное тестирование, несмотря на отмечаемые во многих работах его недостатки, стало одним из часто применяемых методов проверки знаний обучающихся, в том числе в высшей школе. Этому способствовало то обстоятельство, что тестирование является одним из основных инструментов оценки качества обучения в вузах при аккредитации, а также появление и развитие программных средств, позволяющих достаточно легко и оперативно создавать тесты и применять их при обучении.

Вместе с тем качественные тесты, тестовые задания должны удовлетворять ряду требований. [1], [2] В частности, при разработке заданий для контроля результатов обучения необходимо определять уровни усвоения знаний, сопоставляя их с целями обучения, на проверку достижения которых направлены отдельные задания и их совокупность в целом, основываясь на некоторой иерархической структуре уровней усвоения. Соотнесение заданий с уровнями усвоения знаний имеет особое значение при тестовой системе проверки, так как последняя не предполагает возможностей по уточнению качества ответа на задание с использованием дополнительных вопросов.

В педагогической литературе рассматриваются разные подходы к построению иерархии уровней усвоения учебного материала. На практике при использовании уровней усвоения в конкретной дисциплине требуется уточнение и детализация общих подходов. По математике при оценке результатов обучения обычно разделяют проверку усвоения теоретического материала и проверку умений и навыков решения задач. В вузах указанное разделение подчеркивается организацией обучения: лекции и практические занятия. На лекциях основное внимание уделяется теории: понятиям, утверждениям, обоснованию последних. На практических занятиях – решению типовых (стандартных) задач. К типовым примерам, задачам мы относим задания, алгоритмы решения которых известны и неоднократно применялись на практических занятиях.

Отметим исходя из многолетнего опыта обучения математике, что школьник или студент может получить правильный ответ при решении типового примера по освоенному алгоритму при минимальных теоретических знаниях или даже при их отсутствии – например, правильно решить тригонометрическое или логарифмическое уравнение, не зная определения синуса, косинуса, логарифма, вычислить скалярное, векторное произведение, неопределенный интеграл, не умея дать их определение, и т. д.

Поэтому тестовые задания на проверку умений решать типовые задачи часто являются более легкими для выполнения обучающимися, чем задания на знание определений понятий, формулировок утверждений, хотя знание определений, формулировок утверждений – это уровень воспроизведения знаний, простое запоминание, а решение задач – уровень применения знаний.

Задания на решение типовых примеров по математике разрабатывать легче, чем на проверку теоретических знаний. По начальным разделам высшей математики (основы аналитической геометрии, линейной алгебры, дифференциального и интегрального исчисления функций одной переменной) задания нетрудно создать самому преподавателю, имеющему опыт обучения студентов. Преподаватель для составления заданий может использовать сборники задач

по высшей математике, применяемые им на практических занятиях. Многие примеры из сборников задач по высшей математике могут использоваться как тестовые задания открытого типа. При этом при выборе или разработке задания на проверку умений преподаватель ориентируется на собственные представления о трудности задания на основе опыта проведения традиционных контрольных работ.

Для составления заданий на проверку теории сложно использовать сборники задач по высшей математике, так как предлагаемые в них задания теоретического характера имеют, как правило, нетестовую форму – правильность ответа может быть оценена только при устном опросе. Сложно использовать и опыт устного приема экзаменов, так как при устном ответе студента на теоретический вопрос экзаменатор обычно задает дополнительные вопросы, позволяющие уточнить качество знаний отвечающим определений понятий, формулировок утверждений, взаимосвязей между понятиями, утверждениями и т. д. Даже при большом опыте приема экзаменов трудно спрогнозировать процент правильных ответов на теоретический вопрос, переработанный в тестовую форму.

Поэтому при разработке тестовых заданий для компьютерной проверки усвоения студентами теоретических знаний требуется изначальное более четкое сопоставление задания с уровнем усвоения знаний, на которое оно направлено.

Цель данной работы – детализация уровней усвоения теоретических знаний по высшей математике для применения при разработке и организации компьютерного тестирования. Новизна исследования состоит в предложении такой иерархии из четырех уровней, обоснование возможности ее применения на примерах создания и использования тестов по высшей математике для направлений «Электроника и микроэлектроника», «Прикладная информатика» в Московском институте электронной техники.

Обзор литературы

За основу построения иерархии уровней усвоения часто берется известная таксономия Блума [3] образовательных целей обучения, конкретизируемая и уточняемая затем многими исследователями (В.П. Беспалько, В.П. Симонов, М.Н. Скоткин и др.). Несмотря на различия в структурах уровней усвоения у разных авторов, во всех структурах независимо от дисциплины обучения выделяются следующие основные уровни усвоения [2]: 1) воспроизведение (узнавание, различение понятий, фактов, утверждений и т. д.); 2) понимание и применение понятий в знакомой ситуации (решение типовых задач); 3) применение знаний в новой незнакомой ситуации (творческий уровень). По математике такой порядок типов знаний указывает А.В. Дорофеев в своем исследовании [4].

В настоящее время имеется много сайтов с тестами как по элементарной математике, так и по высшей математике, содержащими в основном задания на проверку умений решать типовые задачи. Есть также учебные издания, сайты с вариантами тестов [5], [6], [7] по многим разделам высшей математики. К сожалению, авторы сборников тестов или материалов на сайтах обычно не приводят статистических данных об апробации тестов. На проверку каких умений направлено то или иное задание на сайте или в сборнике тестов, опытному преподавателю несложно понять. Также несложно сделать прогноз

об успешности выполнения отдельных заданий студентами, которых обучает преподаватель. Но важно знать, насколько совпали прогнозы с результатами апробации, и сравнить собственные результаты тестирования с результатами студентов других вузов. В связи с этим интересны статьи Л.В. Лимановой и Л.А. Муратовой [8], [9], [10], [11], в которых приведены тестовые задания и тесты по нескольким разделам высшей математики, оценка степени трудности отдельных заданий по результатам тестирования, а также проведен анализ тестов на надежность, валидность.

Кроме того, отметим, что тестовые задания на проверку теоретических знаний в сборниках тестов, на сайтах часто вообще не предлагаются или предлагаются в незначительном количестве.

Материалы и методы

При рассмотрении обозначенной в статье проблемы использовался анализ педагогической и научной литературы по теоретическим основам разработки тестовых заданий, организации тестирования, публикаций с вариантами тестовых заданий, экспериментальная разработка тестов с последующей их апробацией и первичной обработкой результатов апробации.

Результаты исследования

Тестовые задания на проверку умений решать типовые задачи по начальным разделам высшей математики, предлагаемые на сайтах, в сборниках тестов, как правило, не имеют заметных различий. Они могут быть открытого или закрытого типа, но для их выполнения нужно знать лишь базовые алгоритмы, методы, изучаемые даже при небольшом объеме курса высшей математики в вузе. Это отражено и в тестах Росаккредитации, используемых им для оценки знаний студентов вузов: значительное число тестовых заданий одно и то же для различных направлений подготовки. Как отмечено выше, такие тестовые задания создаются многими преподавателями для использования только в вузе, в котором они работают.

Существенно сложнее ситуация с проверкой теоретических знаний с помощью компьютерных тестов. Это связано с объективными причинами.

Одной из них являются современные структура и содержание государственных образовательных стандартов направлений подготовки бакалавров.

Рассмотрим для примера направление «Электроника и наноэлектроника».

В государственном образовательном стандарте высшего *профессионального* образования подготовки специалистов (инженеров) 2000 года указывались минимальные объемы (в часах) подготовки по отдельным циклам: ГСЭ (общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины); ЕН (общие математические и естественнонаучные дисциплины); ОПД (общепрофессиональные дисциплины); СД (специальные дисциплины, включая дисциплины специализации); ФТД (факультативы), а также основные разделы для изучения.

В федеральном государственном стандарте высшего *профессионального* образования 2009 для подготовки бакалавров (ФГОС 3) введены компетенции (компетентностный подход) и оценка трудоемкости подготовки в зачетных единицах. Но были сохранены циклы подготовки, в частности ГСЭ и ЕН, указана трудоемкость циклов, перечень дисциплин в циклах. Однако содержание

обучения задано уже неявно: через формулировки компетенций и описание знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник.

В федеральном государственном стандарте 2015 для подготовки бакалавров (ФГОС 3+) из наименования стандарта убрано слово «профессиональный», убраны циклы подготовки, программа бакалавриата разбита на блоки без указания изучаемых дисциплин (выделены только дисциплины: философия, история, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности и физическая культура, которые должны быть в образовательной программе любого вуза). Содержание подготовки задано через формулировки компетенций. Описания (даже в общем виде!) знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть выпускник, были исключены. Формулировки компетенций в стандартах остались весьма общими и имеющими трудно объяснимые отличия, например, по математике, для разных направлений.

Во ФГОС 3++ были сделаны уточнения формулировок компетенций и ряд других изменений, дополнений, не меняющих существенно компетентностный подход. Но также отсутствует описание содержания обучения по отдельным циклам, и вузам предоставлены права варьировать объемы изучения дисциплин в широких пределах.

Предоставление стандартами 2015 года права вузам изменять произвольно объемы фундаментальной подготовки привело к большим ее различиям (в несколько раз!) в разных вузах или даже в одном вузе для разных, но близких по характеру будущей деятельности направлений подготовки. Сохранение какого-то единства в математической подготовке в разных вузах обеспечивали фактически тесты Росаккредагентства, но только в формировании умений и навыков по началам высшей математики.

Другой причиной, усложняющей разработку тестов по проверке теоретических знаний по математике, является устоявшаяся практика чтения лекций в вузах. Лектору в вузе предоставляется право вносить изменения в программу дисциплины при сохранении в целом содержания обучения: порядка изложения отдельных тем, уровня обоснования утверждений и т. п. При смене лектора в той или иной мере нередко изменяется и изложение теоретического материала. Поэтому тестовые задания на проверку теории, созданные одним или группой преподавателей даже в одном и том же вузе, не всегда могут использоваться другими преподавателями этого вуза.

Эти обстоятельства еще больше подчеркивают значимость использования некоторой иерархии уровней усвоения знаний при разработке тестовых заданий на проверку теоретического материала.

При проверке теоретических знаний выделим следующие уровни усвоения материала: 1) распознавание; 2) механическое воспроизведение; 3) фрагментарное понимание; 4) целостное понимание. Данные уровни являются частью иерархии из восьми уровней усвоения математических знаний, предложенной в статье [12], применительно к проверке теоретических знаний. При этом предполагается, что будут использоваться в основном компьютерные тестовые задания закрытого типа. В работе, опубликованной позже, приведены все восемь уровней как иерархическая классификация тестов. [13]

На уровне распознавания студент может выделить верное определение понятия, свойство (в том числе по рисункам), формулировку утверждения. Используемые тестовые задания – закрытого типа с единственным (более легкий вариант)

или множественным ответом (более сложный вариант). В формулировке задания нет пропусков и не используются в качестве неверных ответов ошибочные утверждения о свойствах понятия, его взаимосвязи с другими понятиями.

На уровне механического воспроизведения студент может вставить из предложенного набора нужное в пропущенное в формулировке определения, утверждения, свойства или сопоставить два списка.

При фрагментарном понимании студент может правильно восстановить связи между понятиями, утверждениями, относящимися к одной теме. При этом соответствующие связи обсуждались, как правило, на практических занятиях или в курсе лекций.

При целостном понимании студент должен использовать анализ и синтез. Для правильного выполнения задания нужно устанавливать связи между понятиями, утверждениями, относящимися ко всей дисциплине, выяснять истинность сформулированных высказываний, которые не рассматривались на занятиях, но достаточно легко следуют из изложенного.

Отнесение тестового задания к определенному уровню выполняется экспертным образом и не зависит от успешности его выполнения студентами. Задание низкого уровня может быть выполнено студентами более успешно, чем высокого. Успешность выполнения заданий зависит от качества математической подготовки поступивших на обучение в вуз, объема лекций по математическим дисциплинам, времени, выделенного на практических занятиях для обсуждения теоретического материала дисциплины.

В статье Л.Н. Посицельской и С.В. Зубовой [14] для проверки теоретических знаний по математике предлагается использовать задания закрытого типа следующих видов: 1) выбрать из списка ответов пропущенную часть определения или пропущенное условие (заключение) теоремы; 2) определить логические связи между утверждениями, выбрав правильный вариант ответа; 3) выбрать из списка ответов условие или заключение, при котором утверждение является верным; 4) выбрать верные (ошибочные) утверждения из предложенного списка. При этом в последних двух видах заданий, как предлагают авторы статьи [14], могут рассматриваться утверждения, не являющиеся стандартными.

Приведем примеры заданий на рассматриваемые уровни, чтобы пояснить классификацию, и результаты выполнения заданий студентами при прохождении компьютерного тестирования в ходе изучения дисциплин «Линейная алгебра» и «Математический анализ» по направлениям «Электроника и наноэлектроника», «Прикладная информатика». В использованной при апробации системе компьютерного тестирования ответы к одному и тому же заданию для каждого студента располагались случайным образом.

Ниже буква Р означает, что задание было отнесено к уровню «Распознавание», М – «Механическое воспроизведение», Ф – «Фрагментарное понимание», Ц – «Целостное понимание».

Р-1. Каноническое уравнение эллипсоида имеет вид:

$$1) \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = 1; \quad 2) \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 1; \quad 3) \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = -1;$$

$$4) \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 0; \quad 5) \frac{x^2}{p} + \frac{y^2}{q} = 2z, \text{ где } p \text{ и } q - \text{ положительные числа.}$$

Р-2. Множество всех точек плоскости, для каждой из которых расстояние до некоторой фиксированной точки F равно расстоянию до заданной прямой d , называется: 1) параболой; 2) эллипсом; 3) гиперболой; 4) окружностью.

Р-3. Отметьте верные определения предела функции:

- 1) $\lim_{x \rightarrow -\infty} f(x) = 10$, если для любой последовательности $x_n \rightarrow -\infty$ соответствующая последовательность значений функции $f(x_n) \rightarrow 10$;
- 2) $\lim_{x \rightarrow -\infty} f(x) = 10$, если для любого числа $\varepsilon > 0$ существует число $M > 0$ такое, что для всех $x < -M$ выполняется неравенство $|f(x) - 10| < \varepsilon$;
- 3) $\lim_{x \rightarrow -\infty} f(x) = 10$, если для любого числа $\varepsilon > 0$ существует число $M > 0$ такое, что для всех $x < M$ выполняется неравенство $|f(x) - 10| < \varepsilon$;
- 4) $\lim_{x \rightarrow -\infty} f(x) = 10$, если хотя бы для одной последовательности $x_n \rightarrow -\infty$ соответствующая последовательность значений функции $f(x_n) \rightarrow 10$.

В первых двух примерах заданий, отнесенных нами к уровню распознавания, нужно было выбрать только один правильный ответ. При апробации на задание Р-1 правильно ответили 91 % студентов, на задание Р-2 – 95 % студентов. Третий пример также нами отнесен к уровню распознавания, но с множественным выбором. Задание засчитывалось только в случае выбора студентом всех правильных ответов. Задание выполнили правильно 50 % студентов.

М-1. Установите соответствие между величинами и интегралами для их вычисления:

| Величина | Формула |
|--|--|
| А) длина дуги, заданной в декартовой системе координат: $y = f(x), a \leq x \leq b$ | 1) $\int_a^b \sqrt{1+(f'(x))^2} dx$ |
| Б) длина дуги, заданной параметрически: $x = \varphi(t), y = \psi(t), a \leq t \leq b$ | 2) $\int_a^b \sqrt{(\varphi'(t))^2 + (\psi'(t))^2} dt$ |
| В) длина дуги, заданной в полярных координатах: $r = r(\varphi), a \leq \varphi \leq b$ | 3) $\int_a^b \sqrt{(r(\varphi))^2 + (r'(\varphi))^2} dt$ |
| | 4) $\int_a^b \sqrt{(\varphi(t))^2 + (\psi'(t))^2} dt$ |
| | 5) $\int_a^b \sqrt{1+(r'(\varphi))^2} dt$ |
| | 6) $\int_a^b \sqrt{1+(\varphi(t))^2 + (\psi(t))^2} dt$ |
| | 7) $\int_a^b \sqrt{1+(f(x))^2} dx$ |

М-2. Укажите слово, которое нужно вставить, чтобы получилось верное определение:

Последовательность x_n называется ..., если $x_n \leq x_{n+1}$ для любого номера n .

- 1) неубывающей; 2) ограниченной; 2) возрастающей; 3) сходящейся;
- 4) неограниченной.

М-3. Отметьте фразу, которую нужно вставить, чтобы получилось верное утверждение:

Функция $f(x)$ имеет конечный предел при $x \rightarrow a$ тогда и только тогда, когда ... $\forall x_1, x_2 \in U(a), x_1 \neq a, x_2 \neq a$, выполняется неравенство $|f(x_1) - f(x_2)| < \varepsilon$:

- 1) $\forall \varepsilon > 0$ и существует окрестность $U(a)$ такая, что
- 2) $\forall \varepsilon > 0$ и любой окрестности $U(a)$ и
- 3) $\forall \varepsilon > 0$ и окрестности $U(a) = (a - 1, a + 1)$ и
- 4) $\exists \varepsilon > 0$ и существует окрестность $U(a)$ такая, что

На данные задания, отнесенные к уровню механического воспроизведения, результаты при апробации следующие: М-1 – 88 % студентов выполнили задание правильно; М-2 и М-3 – соответственно 66 и 75 % студентов.

Ф-1. Пусть e_1, e_2, \dots, e_n и e'_1, e'_2, \dots, e'_n – два базиса в линейном пространстве L и $(e'_1, e'_2, \dots, e'_n) = (e_1, e_2, \dots, e_n) \cdot C$, где C – матрица перехода от e_1, e_2, \dots, e_n к e'_1, e'_2, \dots, e'_n . Если A – матрица линейного оператора φ в базисе e'_1, e'_2, \dots, e'_n , то матрица B этого линейного оператора в базисе e_1, e_2, \dots, e_n равна:

- 1) CAC^{-1} ; 2) $C^{-1}AC$; 3) C^TAC ; 4) CAC^T .

Ф-2. Если предел функции в точке (x_0, y_0) существует, то функция обладает свойствами:

- 1) функция непрерывна в данной точке;
- 2) функция ограничена на множестве точек (x, y) таких, что $0 < \sqrt{(x-x_0)^2 + (y-y_0)^2} < 1$;
- 3) функция ограничена на множестве точек (x, y) таких, что $0 < \sqrt{(x-x_0)^2 + (y-y_0)^2} < \delta$ для некоторого $\delta > 0$;
- 4) функция сохраняет знак в некоторой окрестности точки (x_0, y_0) ;
- 5) функция имеет конечные пределы в точке по любому направлению.

На эти задания, отнесенные к уровню фрагментарного понимания, результаты при апробации следующие: Ф-1 – 48 %; Ф-2 – 43 %.

Ц-1. Для сходимости несобственного интеграла $\int_1^{+\infty} f(x) dx$ с единственной особенностью на бесконечности:

- 1) необходимо, чтобы сходился интеграл от $|f(x)|$;
- 2) достаточно, чтобы сходился интеграл от $|f(x)|$;
- 3) необходимо и достаточно, чтобы сходился интеграл от $|f(x)|$;
- 4) достаточно, чтобы $\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{f(x)}{x} = 2$;
- 5) достаточно, чтобы $\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{f(x)}{x^2} = 2$.

Ц-2. Отметьте свойства, которыми обладает функция $f = e^{-\frac{1}{x^2+y^2}}$:

- 1) функция ограничена в любой окрестности начала координат;
- 2) функция не ограничена в любой окрестности начала координат;
- 3) функция имеет конечный предел в точке $(0;0)$;
- 4) функция не имеет конечного предела в точке $(0;0)$;
- 5) функция непрерывна в точке $(0;0)$.

На данные задания, отнесенные к уровню целостного понимания, результаты апробации следующие: Ц-1 – 40 %; Ц-2 – 50 %.

Если с отнесением заданий на проверку теоретических знаний к уровням распознавания и механического воспроизведения особых разногласий

у разработчиков тестов и экспертов не возникало, то с отнесением к уровням фрагментарного и целостного понимания мнения часто существенно отличались.

Поэтому поясним принятые решения об уровнях заданий Ф-1, Ф-2, Ц-1, Ц-2.

Задание Ф-1. На лекции и практических занятиях рассматривалась формула для вычисления матрицы линейного оператора, если известны матрица оператора в базисе и матрица перехода от базиса e_1, e_2, \dots, e_n к базису e'_1, e'_2, \dots, e'_n . Студент для ответа на задание должен самостоятельно получить формулу для нахождения матрицы оператора в иной ситуации.

Задание Ф-2. При выполнении этого задания студент должен восстановить изложенные связи между понятиями предела функции и непрерывности в точке, а также свойства функций, имеющих предел.

Задание Ц-1. Студент должен отличать необходимость и достаточность, заключить, что при выполнении условий 4) и 5) функция будет положительной для всех достаточно больших значений аргумента и можно применить признаки сходимости для несобственных интегралов, доказанные для неотрицательных функций.

Задание Ц-2. При выполнении этого задания необходимо найти предел функции в точке $(0;0)$, перейдя, например, к полярным координатам, вспомнить свойства функции, имеющей предел в точке.

Очевидно, что в зависимости от содержания курсов и объема, отведенного на их изучение, примеры заданий на два последних уровня могут быть изменены.

Обсуждение и заключение

При разработке тестовых заданий по высшей математике для проверки умений и навыков решения типовых задач (или их выборе из вариантов тестов, представленных на сайтах или в учебных пособиях) преподаватель может ориентироваться на оценку трудности выполнения отдельных заданий, на свой опыт оценки выполненных студентами контрольных работ, на сборники задач, используемых при проведении практических занятий. При разработке тестовых заданий на проверку знаний определений, утверждений по высшей математике, взаимосвязей между понятиями, фактами авторы статьи рекомендуют соотносить задания с уровнями усвоения теоретических знаний из некоторой иерархической системы. Использование иерархической системы уровней знаний позволяет точнее учесть при разработке заданий объем и глубину изучения теоретического материала.

В статье предложена такая система из четырех уровней усвоения знаний (распознавание, механическое воспроизведение, фрагментарное понимание, целостное понимание) и приведены примеры, демонстрирующие соотнесение тестовых заданий с определенным уровнем.

Библиографический список

1. *Майоров А.Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М.: Народное образование, 2000. – 352 с.
2. *Чельшикова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
3. *Bloom B.S. et al.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. *Handbook 1: Cognitive Domain*. N.Y.: David Mckay Co., 1956. – 207 p.

4. *Дорофеев А.В.* Педагогическое тестирование в курсе высшей математики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2006. – Т. 3. – № 2. – С. 51–60.
5. *Карпилова О.М.* Сборник тестовых заданий по высшей математике (с решениями): учеб. пособие. – Самара: Изд. Самар. гос. аэрокосм. университета, 2008. – 75 с.
6. Высшая математика (1 семестр): Учеб.-метод. пособие для подготовки к компьютерному тестированию. – Мн.: БГЭУ, 2014. – 27 с.
7. Тесты по высшей математике [Электронный ресурс]. – URL: https://function-x.ru/tests_higher_math.html (дата обращения: 08.01.2023).
8. *Лиманова Л.В.* Проверка качества педагогического теста по высшей математике по теме «Теория функций комплексной переменной» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 2 (34). – С. 56–65.
9. *Лиманова Л.В., Муратова Л.А.* Статистический анализ качества теста из курса высшей математики по теме «Пределы. Производные» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 1 (25). – С. 143–151.
10. *Лиманова Л.В.* Улучшение качества педагогического теста из курса высшей математики по теме «Интегральное исчисление» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 3 (31). – С. 54–60.
11. *Лиманова Л.В., Муратова Л.А.* Анализ качества теста из курса высшей математики по теме «Линейная алгебра, аналитическая геометрия» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2 (26). – С. 113–122.
12. *Кальней С.Г., Олейник Т.А., Прокофьев А.А.* Принципы разработки тестовых заданий, предназначенных для установления уровня усвоения знаний по математике // Открытое образование. – 2003. – № 2. – С. 31–40.
13. *Белоус В.В., Домников А.С., Карпенко А.П.* Тестовый метод контроля качества обучения и критерии качества образовательных тестов. Обзор // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2011. – № 4. – С. 1–28.
14. *Посицельская Л.Н., Злобина С.В.* Технология разработки тестовых заданий по математическому анализу // Математика в высшем образовании. – 2004. – № 2. – С. 49–62.

References

1. *Mayorov A.N.* Teoriya i praktika sozdaniya testov diya sistemy obrazovaniya (Kak vybirat', cozdavat' i ispolzovat' testy dlya tseley obrazovaniya) [Theory and practice of creating tests for the education system (How to choose, create and use tests for educational purposes)]. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 2000. 352 p.
2. *Chelyshkova M.B.* Teoriya i praktika konstruirovaniia pedagogicheskikh testov: Ucheb. posobie [Theory and practice of designing pedagogical tests: A textbook]. Moscow: Logos Publ., 2002. 432 p.
3. *Bloom B.S. et al.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. *Handbook 1: Gognitive Domain*. N.Y.: David Mckay Co., 1956. – 207 p.
4. *Dorofeev A.V.* Pedagogicheskoe testirovanie v kurse vysshei matematiki [Pedagogical testing in the course of higher mathematics]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Serii: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2006. Vol. 3. No 2. Pp. 51–60.
5. *Karpilova O.M.* Sbornik testovykh zadaniy po vysshei matematike (s resheniiami): ucheb. posobie [Collection of test tasks in higher mathematics (with solutions)]. Samara: Izd-vo Samar. gos. aerokosm. universiteta, 2008. 75 p.

6. Vysshaya matematika (1 semestr): Ucheb.-metod. posobie dlia podgotovki k komp'yuternomu testirovaniu [Higher Mathematics (1 semester)]. Minsk: BGEU Publ., 2014. 27p.
7. Testy po vysshei matematike [Tests in higher mathematics]. https://function-x.ru/tests_higher_math.html (accessed January 8, 2023).
8. *Limanova L.V.* Proverka kachestva pedagogicheskogo testa po vysshei matematike po teme «Teoriia funktsii kompleksnoi peremennoi» [Quality control of the pedagogical test in higher mathematics on the topic «Theory of functions of a complex variable»]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2017. No. 2 (34). Pp. 56–65.
9. *Limanova L.V., Muratova L.A.* Statisticheskii analiz kachestva testa iz kursa vysshei matematiki po teme «Predely. Proizvodnye» [Statistical analysis of quality of dough from a course of the higher mathematics on a subject «Limits. Derivatives»]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2015. No. 1(25). Pp. 143–151.
10. *Limanova L.V.* Uluchshenie kachestva pedagogicheskogo testa iz kursa vysshei matematiki po teme «Integral'noe ischislenie» [Improvement of quality of pedagogical dough from a course of the higher mathematics on the subject «Integral calculus»]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2016. No. 3 (31). Pp. 54–60.
11. *Limanova L.V., Muratova L.A.* Analiz kachestva testa iz kursa vysshei matematiki po teme «Lineinaya algebra, analiticheskaya geometriya» [The analysis of quality of dough from a course of the higher mathematics on the subject «Linear Algebra, Analytical Geometry»]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2015. No. 2 (26). Pp. 113–122.
12. *Kal'nei S.G., Oleinik T.A., Prokof'ev A.A.* Printsipy razrabotki testovykh zadaniy, prednaznachennykh dlia ustanovleniya urovnia usvoeniia znaniy po matematike [Principles of the development of test tasks designed to establish the level of assimilation of knowledge in mathematics]. *Otkrytoe obrazovanie*. 2003. № 2. Pp. 31–40.
13. *Belous V.V., Domnikov A.S., Karpenko A.P.* Testovyi metod kontrolya kachestva obucheniia i kriterii kachestva obrazovatel'nykh testov. Obzor [Test method of quality control of training and quality criteria of educational tests. Review]. *Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MGTU im. N.E. Bauman*. 2011. No. 4. Pp. 1–28.
14. *Positsel'skaia L.N., Zlobina S.V.* Tekhnologii razrabotki testovykh zadaniy po matematicheskomu analizu [Technology for developing mathematical analysis test tasks.]. *Matematika v vysshem obrazovanii*. 2004. No. 2. Pp. 49–62.

Информация об авторах

Сергей Григорьевич Кальней, кандидат физико-математических наук, доцент института физики и прикладной математики, E-mail: skalney@yandex.ru

Наталья Николаевна Консевич, кандидат физико-математических наук, доцент института физики и прикладной математики, E-mail: konsevichn@mail.ru

Екатерина Сергеевна Мигунова, ассистент института физики и прикладной математики, E-mail: katrinelka@mail.ru

Елена Валентиновна Чайкина, кандидат педагогических наук, доцент института физики и прикладной математики, E-mail: schel06@mail.ru

Information about the authors

Sergey G. Kal'ney, Cand. Phys. and Math. Sci., Associate Professor of Physics and Applied Mathematics Institute, E-mail: skalney@yandex.ru

Natalia N. Konsevich, Cand. Phys. and Math. Sci., Associate Professor of Physics and Applied Mathematics Institute, E-mail: konsevichn@mail.ru

Ekaterina S. Migunova, Assistant of Physics and Applied Mathematics Institute E-mail: katrinelka@mail.ru

Elena V. Chaykina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Physics and Applied Mathematics Institute, E-mail: schel06@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРУМ-ТЕАТРА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© С.В. Кузнецова

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
Российская Федерация, 603000, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

Поступила в редакцию 07.04.2023

Окончательный вариант 15.05.2023

■ Для цитирования: Кузнецова С.В. Реализация технологии форум-театра в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 127–140. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.10>

Аннотация. Представлен анализ значимых тенденций развития профессиональных компетенций будущих педагогов в соответствии с актуальными нормативными документами (Профессиональный стандарт «Педагог», ФГОС ВО 3++). Автором рассмотрен потенциал технологии развивающего обучения, в частности технологии форум-театра, определена ее суть, цель и задачи, а также представлены результаты исследования ее реализации в ходе эксперимента, экспериментальную базу которого составили студенты 2-го курса бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». В статье представлены количественные и качественные результаты развития профессиональных компетенций будущих педагогов, а также методические рекомендации по реализации технологии форум-театра в условиях высшего педагогического образования. В соответствии с актуальными документами, регламентирующими содержание образовательного процесса, автором выбраны наиболее значимые профессиональные компетенции, без которых эффективная реализация профессиональной деятельности педагога не представляется возможной. Автором описана технологическая и содержательная основа технологии форум-театра, выявлены цель и этапы ее реализации, выявлены профессиональные компетенции будущих педагогов, на развитие которых эта технология направлена. Определена специфика реализации данной технологии с учетом сценического воплощения разработанного материала. Выявлены образовательные результаты будущих педагогов с учетом ФГОС ВО посредством погружения студентов в предлагаемые обстоятельства профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технологии развивающего обучения, театральная педагогика, форум-театр, профессиональные компетенции.

Благодарности: Автор выражает благодарность автору данной технологии бразильскому режиссеру и педагогу А. Боаю за существенный вклад в развитие инновационных подходов в области образования и реализации технологий театральной педагогики. Отдельную благодарность автор выражает рецензентам данной научной статьи, поскольку их опыт и знания необходимы для обнародования результатов авторского исследования.

IMPLEMENTATION OF THE FORUM-THEATER TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

© *S.V. Kuznetsova*

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation

Original paper submitted 07.04.2023

Revision submitted 15.05.2023

■ For citation: Kuznetsova S.V. Implementation of the forum-theater technology in the development of professional competencies of future teachers. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(2):127–140. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.10>

Abstract. This paper presents the analysis of significant trends in the development of professional competencies of future teachers in accordance with current regulatory documents (Professional standard «Teacher», FGOS VO 3++). The author considers the potential of the technology of developing learning, in particular the technology of the forum theater, defines its essence, purpose and objectives, and also presents the results of the study implementation during the experiment. The experimental base was made up of 2nd year bachelor students in the field of training «Pedagogical Education». The paper presents quantitative and qualitative results of the development of professional competencies of future teachers, as well as methodological recommendations for the implementation of forum-theater technology in the conditions of higher pedagogical education. In accordance with the relevant documents regulating the content of the educational process, the author has selected the most significant professional competencies, without which the effective implementation of the professional activity of a teacher is not possible. The author describes the technological and substantive basis of the forum-theater technology, identifies the purpose and stages of its implementation, identifies the professional competencies of future teachers, the development of which this technology is aimed at. The specifics of the technology implementation are determined, taking into account the stage embodiment of the developed material. The educational results of future teachers are revealed considering the Federal State Educational Standard and by immersing students in the professional proposed environment of professional activity.

Keywords: technologies of developing education, theater pedagogy, forum theater, professional competencies.

Acknowledgements: The author is grateful to Brazilian director and teacher A. Boal, the author of the technology in question, for a significant contribution to the development of innovative approaches in the field of education and the implementation of theatrical pedagogy technologies in it. The author expresses special gratitude to the reviewers of this scientific paper, since their experience and knowledge are necessary for the publication of the results of the author's research.

Введение

Современные условия развития образования в России определяются необходимостью повышения уровня профессиональной компетенции будущих педагогов. Отход от традиционной системы обучения в сторону реализации технологий развивающего обучения требует от педагога наличия все более высокого уровня развития всех значимых ресурсов его личности, в особенности профессиональных компетенций, поскольку сущностный характер педагогической профессии – взаимодействие с обучающимися на разных уровнях обучения и воспитания [1].

Если мы обратимся к профессиональному стандарту «Педагог», то увидим группу компетенций, развитие которых имеет особую значимость при подготовке профессиональных педагогических кадров.

Будущий учитель должен владеть разными формами и методами общения, выходящими за рамки уроков; уметь планировать и проводить уроки в соответствии с воспитательными задачами нового времени, анализировать их эффективность; уметь находить ценностный аспект своего обучения; уметь создавать условия для благоприятного взаимодействия семьи и школы [2].

Эффективная реализация указанных профессиональных компетенций возможна при условии владения педагогом различными технологиями развивающего обучения, методиками ведения дискуссии, а также способами профилактики конфликтных ситуаций и решения уже существующих.

Технология форум-театра относится к технологиям развивающего обучения, поскольку погружение участников образовательного процесса в предлагаемые профессиональные обстоятельства акцентируют у субъектов комплексную работу всех психофизических процессов организма: эмоционального интеллекта, эмпатии, критического и образного мышления, коммуникативных навыков, а также саморегуляции. Данная технология, разработанная А. Боалем, широко применялась им в форме сценической визуализации проблемных ситуаций, при этом участники форума могли принимать активное участие как в постановке, так и в дискуссии [3, 4].

Таким образом, можно сказать, что следует рассмотреть технологию форум-театра как технологию решения проблемно-творческих задач и показать особенности ее реализации в процессе развития профессиональных компетенций будущих педагогов [5, 6].

Цель статьи – показать особенности развития профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе реализации технологии форум-театра.

Задачи:

1. Уточнить понятийный аппарат технологии «форум-театр» (определение, цели, задачи).
2. Провести диагностику значимых профессиональных компетенций будущих педагогов.
3. Выделить этапы реализации технологии форум-театра.
4. Определить результаты внедрения указанной технологии и их роль в развитии значимых профессиональных компетенций будущих педагогов.

Решение поставленных задач и определяет содержание исследования.

Обзор литературы

Технология форум-театра рассматривается исследователями как одна из наиболее перспективных в развитии и формировании профессиональных компетенций в условиях высшего образования. Современные исследователи

однозначно отмечают эффективность данной технологии в отношении развития и усвоения практико-ориентированных навыков и умений, что имеет в своей основе систему ценностей субъекта (Е.Ф. Сердюкова, С.Д. Матюшкова, Е.А. Звягина, С.Г. Дрыгина) [7, 8, 9, 10]. В дополнение к этому значимое количество экспертов отмечает высокий процент усваивания материала посредством группового обсуждения проблемных задач, а также поиска совместного решения (М.Э. Волкова, Н.И. Дунаева, Ю.М. Баранова) [11, 12].

Помимо высокого усвоения знаний к значимым результатам реализации технологии форум-театра, отмеченным ведущими учеными, относится значимое повышение у студентов коммуникативной компетенции: уровня эмпатии, коммуникативных способностей, умения высказать свою точку зрения, аргументировать ее, а также умения работать с разными целевыми аудиториями (А.В. Гришина, М.В. Косцова) [6].

Также научным обществом был отмечен высокий потенциал применения технологии при социальной и профессиональной адаптации субъектов в коллективах (Е.А. Чистякова, О.А. Стаина, Е.М. Петрова, К.Г. Дрексен) [13, 14, 15]. Так, например, Е.Ф. Сердюкова отмечает положительную динамику в преодолении студентами социальных стереотипов [10]. Т.Г. Шатюк, Е.П. Старик определили в качестве результатов применения технологии формирование умений преодоления кризисных ситуаций в социализации студентов [16]. И.Д. Пелих практикует реализацию технологии в процессе профилактики аддиктивного поведения у подростков и студентов и видит задачу технологии в создании условий для эффективного диалога [17].

Особую значимость имеет приобретение субъектами способности к решению задач межличностного и культурного взаимодействия, что отмечается исследователями с существенной периодичностью (Э.А. Пожарская, Е.А. Стахеева, Л.К. Ничипоренко, Р.И. Яфизова) [18, 19].

Таким образом, анализируя работы современных исследователей по проблематике технологии форум-театра, следует отметить, что для обучения педагогов данная технология разработана недостаточно. Однако можно утверждать, что поскольку технология направлена на развитие коммуникативных компетенций субъектов, навыков межкультурного взаимодействия, личностно-деятельностных профессиональных особенностей, а также повышение уровня критического мышления, то, следовательно, следует рекомендовать применение данной технологии для развития профессиональных компетенций будущих педагогов [20, 21, 22].

Цель технологии – создание условий для развития профессиональных компетенций будущих педагогов с помощью погружения субъектов образовательного процесса в различные предлагаемые профессиональные обстоятельства с целью анализа комплекса профессиональных условий с последующим принятием решений и их реализацией [23].

Основная задача, которую решает данная технология, – способствовать совершенствованию системы профессиональных ценностей будущих педагогов, определяющих индивидуализированный выбор эффективной педагогической техники (методики) для решения проблемных задач, способствующих развитию образного мышления, позволяющих повысить мотивацию педагога к самореализации в профессиональной сфере.

Материалы и методы

Для апробации эффективности применения технологии форум-театра в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов было проведено исследование, экспериментальную базу которого составили студенты бакалавриата Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина разных направлений подготовки: «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности» (30 человек) и «Русский язык и литература» (63 человека).

Методологическую основу исследования составили следующие методологические подходы:

- аксиологический, поскольку профессиональные компетенции имеют в основе ценностную основу, заложенную в профессиональном мировоззрении. Данный подход позволяет развивать ценностное отношение субъектов к собственной профессии, что, в свою очередь, определяет гуманистический характер технологий и методов, отобранных для решения профессиональных задач;
- личностно-деятельностный ввиду того, что личность всегда реализуется и развивается в деятельности. Погружение в предлагаемые профессиональные обстоятельства позволяет усвоить необходимые умения в условиях сценической деятельности;
- системный, так как применение критического мышления в ходе анализа условий профессиональной деятельности подразумевает применение системного анализа всех ее элементов.

Объект – процесс реализации технологии форум-театра в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов.

Предмет – технология форум-театра в условиях высшего образования.

В ходе исследования авторами были отобраны ведущие профессиональные компетенции с ориентацией на профессиональный стандарт «Педагог» и ФГОС ВО, необходимые для успешного профессионального становления будущего педагога:

- коммуникативная компетенция;
- осознание межкультурного разнообразия и взаимодействия;
- соответствие социальной роли субъекта работе в команде;
- критическое мышление и системный подход.

Для диагностики коммуникативной компетенции студентам 2-го курса двух групп (факультета физической культуры и спорта (ФФКиС), факультета гуманитарных наук (ФГН)) было предложено пройти обследование по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина (КОС). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровневые показатели результатов обследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина

| Факультет | Уровневые показатели, % | | | | |
|-----------|-------------------------|---------|---------|---------------|--------|
| | Очень высокий | Высокий | Средний | Ниже среднего | Низкий |
| ФФКиС | – | 3 | 53 | 33 | 11 |
| ФГН | 6 | 10 | 50 | 28 | 6 |

Полученные в условиях входной диагностики результаты показывают, что значимое количество студентов демонстрируют средний и ниже среднего уровень коммуникативных и организаторских способностей, что свидетельствует о том, что реализация данных видов деятельности в ходе профессиональной практики для будущих педагогов является затруднительной.

Осведомленность в межкультурном разнообразии субъектов диагностировали с помощью авторского опросника «Уровень развития художественно-эстетической культуры учителя» (С.В. Кузнецова), включающего вопросы по каждому виду искусства и культурным традициям разных групп населения. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Уровневые показатели диагностики
«Уровень развития художественно-эстетической культуры учителя»**

| Факультет | Уровневые показатели, % | | |
|-----------|-------------------------|---------|--------|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| ФФК | 7 | 43 | 50 |
| ФГН | 12 | 50 | 38 |

Диагностика показала, что студенты 2-го курса имеют относительно бессистемные знания в области межкультурного взаимодействия. Зачастую неверные ответы обуславливались невозможностью соотнести образ из жизни с теоретическими представлениями студентов в связи с ограниченностью жизненного опыта.

Способности применения критического мышления и системного подхода определяли на основании «Тест-опросника интеллектуальных умений (для старших школьников и студентов)» Ю.Ф. Гущина, включающего 17 интеллектуальных задач. Полученные результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Количественные результаты «Тест-опросника интеллектуальных задач
(для старших школьников и студентов)» Ю.Ф. Гущина**

| Факультет | Количественные показатели, % | | |
|-----------|------------------------------|-------------|----------------|
| | Более 15 задач | 10–15 задач | Менее 10 задач |
| ФФКиС | 3 | 40 | 57 |
| ФГН | 12 | 50 | 38 |

Качественная оценка результатов показала, что наибольшую трудность студенты испытывают в решении задач с применением умений распознавать и критически оценивать «скрытые» (завуалированные) цели и намерения, содержащиеся в сообщениях, умений выявлять несоответствие или противоречие, а также переводить анализ в рефлексивную позицию.

Социальное взаимодействие в соответствии со своей ролью в коллективе студенты измеряли с помощью методики «Психологическая диагностика социальных ролей в педагогическом коллективе» М. Белбин. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Распределение социальных ролей в группах студентов
в соответствии с методикой М. Бэлбин**

| Факультет | Социальные роли, % | | | | | | | | |
|-----------|--------------------|-------------|----------|---------|------------------------|-----------|--------------|-------------|------------|
| | Мыслитель | Исполнитель | Доводчик | Оценщик | Исследователь ресурсов | Мотиватор | Коллективист | Координатор | Специалист |
| ФФКиС | – | 36 | 6 | 3 | 4 | 24 | 3 | 12 | 12 |
| ФГН | 24 | 6 | 22 | 6 | 6 | 12 | 12 | – | 12 |

Рассмотрим результаты:

1. Результаты студентов факультета физической культуры: присутствие в коллективе не всех социальных ролей, отсутствие «сильного» мыслителя при наличии «сильного» координатора, неравномерное распределение лично значимых качеств внутри социальных ролей. Преимущественные роли: исполнитель и душа компании.
2. Результаты студентов гуманитарных наук: также присутствие в коллективе не всех социальных ролей, наличие нескольких «сильных» мыслителей, но отсутствие «сильного» координатора; отсутствие людей, способных распознать дисбаланс социальных ролей в коллективе.

Результаты входной диагностики по данной компетенции становятся очень важными, поскольку дисбаланс социальных ролей определяет применение в профессиональной деятельности субъектов ограниченного количества образовательных технологий.

Результаты исследования

После анализа результатов сформированности у студентов 2-го курса профессиональных компетенций им было предложено поучаствовать в подготовке к учебному событию «Форум-театр» (дискуссия).

Разные этапы сценической реализации технологии форум-театра определяют развитие разных компетенций.

1. Застольный период (работа с драматургией). Наиболее проблемным аспектом подготовки к учебному событию в таком формате является поиск содержательной части. Острая нехватка адаптированных под современную проблематику драматических отрывков определяет самостоятельную разработку студентами репертуара учебного события. Разработка студентами сценарной основы для сценического воплощения и дальнейшего обсуждения позволяет применить к обработке в сознании вариантов проблемных ситуаций как системный, так и критический анализ, включая чувство юмора [24, 25, 26]. Студенты разрабатывают сценарии самостоятельно, а отбор к показу происходит путем голосования – так можно определить актуальные для группы проблемные задачи.
2. Репетиционный процесс и подготовка к показу. В ходе репетиционного процесса сценическая команда работает вместе с модератором дискуссии. Определяются

цели, задачи, противоречия и потребности каждого участника ситуации для дальнейшего присвоения этих мотивов участниками и их оправдания (актерская задача определяет отбор средств выразительности). Происходит действенный анализ проблемных ситуаций, посредством чего у участника формируются разные способыстроек и форм взаимодействия, включая гротесковые. Одно из самых важных условий успешного показа – формирование доверия в коллективе, поскольку на сцене имеет большое значение взаимодействие с партнером, а во время подготовки к показу необходима слаженная организаторская работа модератора, а также и самоорганизация всего коллектива.

3. Работа модератора с аудиторией до основного показа срепетированных ситуаций. Модератор – это крайне ответственная социальная роль: в одних ситуациях необходимо отдавать эту роль на сопротивление психофизических данных субъекта, а в иных – в соответствии с типажом. Задача модератора состоит в регулировании условий для эффективного диалога со зрителем. На данном этапе важно, что понятие «зритель» неактуально – важнее сказать, что все являются «участниками» [27, 28]. Модератор «греет» аудиторию благодаря различным методам психофизического взаимодействия, настраивая ее на активное взаимодействие в процессе.
4. Основной показ. Основной показ включает в себя сценическую презентацию отобранных и срепетированных сюжетов, написанных студентами на актуальные темы [29]. На показе должны присутствовать зрители – те, кому созвучна данная проблематика и кто будет участвовать в дискуссии. Показ происходит от развития сюжета и до его кульминации (наивысшей точки напряжения), а далее модератор предлагает сделать паузу и задает вопросы зрителям о перспективах ее разрешения. Все участники занимают свою социальную роль и должны ей соответствовать до конца основного показа осмысленно и перспективно [30].
5. Дискуссия со зрителями. Процесс сиюминутного обсуждения актуальной проблематики в условиях публичной презентации является целью данной технологии, поскольку именно на данном этапе происходит полное погружение в предлагаемые профессиональные обстоятельства для всех субъектов учебного события. Именно зрители в ходе совместного обсуждения ищут решения проблемной ситуации, а также имеют возможность проверить правильность решений, заменив собой кого-то из субъектов – участников публичного показа (угнетенного или наблюдателя).
6. Проверка решений. После обсуждения зрителям показаны три варианта разрешения проблемной ситуации: абсолютно негативный, в котором потребности всех участников проблемной ситуации остаются неудовлетворенными, что влечет за собой еще более серьезное обострение проблемы; абсолютно положительный, который показывает нелогичное саморазрешение проблемы, что вызывает у зрителя скорее разочарование, поскольку разрешение ситуации остается неоправданным; компромисс, при котором стороны пытаются прийти к взаимному удовлетворению личных потребностей.
7. Рефлексия. Заключительная рефлексия проводится модератором, который актуализирует все коллективные решения по заявленной проблемной ситуации, одобренные большинством субъектов группы зрителей. Таким образом, участники подобного показа получают расширенные

представления о поведенческих моделях по исходной проблеме, основываясь на осмыслении и анализе публичного воплощения этих решений.

После прохождения студентами всех этапов технологии реализации форум-театра на учебных занятиях была проведена повторная диагностика. Результаты повторной диагностики по методике анализа коммуникативной компетенции студентов «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина представлены в табл. 5.

Таблица 5

Уровневые показатели результатов методики «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина

| Факультет | Уровневые показатели, % | | | | |
|-----------|-------------------------|---------|---------|---------------|--------|
| | Очень высокий | Высокий | Средний | Ниже среднего | Низкий |
| ФФКиС | 3 | 13 | 68 | 13 | 3 |
| ФГН | 18 | 12 | 60 | 22 | 3 |

Анализируя результаты, можно отметить значимое увеличение уровня коммуникативных и организаторских способностей в обеих группах студентов. Следует отметить переход из уровня в уровень, особенно в группе студентов факультета физической культуры, где появились студенты, демонстрирующие очень высокий уровень организаторских и коммуникативных способностей, чего при первичной диагностике не наблюдалось.

Также следует отметить повышение уровня межкультурного взаимодействия после повторной диагностики методикой «Уровень развития художественно-эстетической культуры учителя» (С.В. Кузнецова), как это представлено в табл. 6.

Таблица 6

**Уровневые показатели диагностики
«Уровень художественно-эстетической культуры учителя»**

| Факультет | Уровневые показатели, % | | |
|-----------|-------------------------|---------|--------|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| ФФК | 12 | 49 | 39 |
| ФГН | 15 | 56 | 29 |

Повторная диагностика показала, что студенты 2-го курса все же имеют значительные трудности в определении моделей поведения в области межкультурного взаимодействия, однако следует отметить положительную динамику в формировании указанной компетенции.

Результаты «Тест-опросника интеллектуальных умений (для старших школьников и студентов)» Ю.Ф. Гуцина при повторной диагностике выявили значимое повышение уровня критического анализа проблемных задач, а также смену стратегии решения иных, даже не решенных верно задач. Полученные результаты представлены в табл. 7.

Таблица 7

Количественные результаты «Тест-опросника интеллектуальных задач (для старших школьников и студентов)» Ю.Ф. Гуцина

| Факультет | Количественные показатели, % | | |
|-----------|------------------------------|-------------|----------------|
| | Более 15 задач | 10–15 задач | Менее 10 задач |
| ФФКиС | 15 | 55 | 30 |
| ФГН | 18 | 66 | 16 |

Качественная оценка результатов показала, что решение задач с применением умений распознавать и критически оценивать «скрытые» (завуалированные) цели и намерения, содержащиеся в моделях поведения разных целевых аудиторий, считывались студентами более точно, особенно после проработки социальных ролей в ходе застольного периода и подготовки к показу.

Социальное взаимодействие в соответствии со своей ролью в коллективе студенты измеряли с помощью методики «Психологическая диагностика социальных ролей в педагогическом коллективе» М. Белбин. Результаты представлены в табл. 8.

Таблица 8

**Распределение социальных ролей в группах студентов
в соответствии с методикой М. Белбин**

| Факультет | Наименование социальных ролей (%) | | | | | | | | |
|-----------|-----------------------------------|-------------|----------|---------|------------------------|-----------|--------------|-------------|------------|
| | Мыслитель | Исполнитель | Доводчик | Оценщик | Исследователь ресурсов | Мотиватор | Коллективист | Координатор | Специалист |
| ФФКиС | 3 | 30 | 6 | 15 | 4 | 12 | 3 | 18 | 12 |
| ФГН | 24 | 6 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 10 | 12 |

Методика «Психологическая диагностика социальных ролей в педагогическом коллективе» М. Белбин показала следующее:

1. В коллективе студентов факультета физической культуры начали проявляться личностные качества, характерные для «мыслителя» и «координатора», однако их акцентуация находится еще не в приоритетной позиции.
2. Результаты студентов гуманитарных наук также продемонстрировали усиление позиций «мыслителей», однако показатели «сильного» координатора в значительной доле выросли у модератора.

Результаты повторной диагностики по разным компетенциям показывают значительное повышение комплексного уровня профессиональных компетенций, что свидетельствует о наличии значимого потенциала применения технологии форум-театра в условиях высшего образования. Развитие профессиональных компетенций на каждом этапе технологии форум-театра не одинаково, поскольку каждый этап ориентирован на развитие одной из ключевых компетенций профессиональной деятельности будущего педагога.

Обсуждение и заключение

Следует отметить следующие результаты реализации технологии форум-театра в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов:

1. Повышение коммуникативных навыков (на всех этапах).
2. Осознание субъектами образовательной деятельности аксиологической значимости межкультурного разнообразия поведенческих моделей разных субъектов образовательного процесса (на этапах застольного периода и репетиционного процесса).
3. Расширение личностно-деятельностных представлений о собственной социальной роли в коллективном взаимодействии (на этапе дискуссии и рефлексии).

4. Повышение способности студентов к применению критического мышления и системного подхода в решении проблемно-творческих профессиональных задач (на всех этапах).

В заключение следует отметить, что реализация технологии форум-театра изучена не в полной мере и необходимы дополнительные исследования ее внедрения в образовательный процесс студентов разных профилей подготовки. Однако можно рекомендовать применение данной технологии в условиях высшего образования, поскольку доказательная база, полученная в ходе эксперимента, демонстрирует позитивную динамику в развитии коммуникативных компетенций субъектов, навыков межкультурного взаимодействия, личностно-деятельностных профессиональных особенностей, а также повышение уровня критического мышления, что составляет фундаментальную компетентностную основу будущих педагогов.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 122 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/38755> (дата обращения: 12.02.2023).
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 12.02.2023).
3. *Boal A.* La estética del oprimido: reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Interzona Editora, 2016. 304 p.
4. *Theatre of the oppressed.* Pluto press, 2018.
5. *Фролова С.В.* Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 2 (35).
6. *Гришина А.В., Косцова М.В.* Форум-театр как технология формирования профессиональной компетенции у студентов-психологов // I Межведомственная научно-практическая конференция «Психологическое обеспечение деятельности силовых структур». – 2017. – С. 151–160.
7. *Дрыгина С.Г.* Форум-театр, или как изменить жизнь к лучшему // Мастер-класс. – 2021. – № 6. – С. 36–43.
8. *Звягина Е.А.* Применение театральных технологий в организации продуктивной учебной деятельности студентов языковых факультетов // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: Материалы XI международной научно-практической конференции. Отв. ред. А.В. Друзяка. – Благовещенск, 2021. – С. 618–621.
9. *Матюшкова С.Д.* Форум-театр как инновационная интерактивная форма работы со студентами // Социально-антропологические проблемы современного образования: Материалы Международной научно-методической конференции, посвященной памяти профессора Л.М. Лузиной. – 2020. – С. 97–101.
10. *Сердюкова Е.Ф.* Профилактика проявлений гендерного неравенства в молодежной среде при помощи технологии «форум-театр» // Вестник Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. – 2014. – № 2. – С. 198–201.
11. *Волкова М.Э.* Форум-театр как интерактивная технология в современном образовательном пространстве // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 100–106.
12. *Дунаева Н.И., Баранова Ю.М.* Роль центра социально-психологического сопровождения студентов в процессе адаптации к обучению в вузе // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. – Рязань, 2020. – С. 733–740.

13. Чистякова Е.А. «Форум-театр» как групповая форма работы // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 3 (42). – С. 67–69.
14. Стаина О.А., Петрова Е.М. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 1 (25). – С. 107–113.
15. Дерксен К.С. «Форум театр» – как способ организации добровольческой профилактической работы // Молодежь – Барнаул: Материалы XX городской научно-практической конференции молодых ученых. Глав. ред. Ю.В. Анохин. – 2019. – С. 649–650.
16. Шатюк Т.Г., Старик Е.П. Форум-театр как один из методов реализации проектов по адаптации студентов // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении. – 2018. – С. 236–238.
17. Пелих И.Д. Форум-театр – технология эмансипации подростка от аддикций // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. – 2016. – № 2. – С. 244–249.
18. Пожарская Э.А., Стахеева Е.А. Форум-театр – одна из методик решения конфликтов в школе // Психологическое здоровье личности: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 190–191.
19. Ничипоренко Л.К., Яфизова Р.И. Педагогический потенциал использования порталной технологии в организации семейного досуга // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Т. 15. – № 2. – С. 29–39.
20. Головки Е.А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
21. Gruzdev M., Kasakova E., Kuznetsova I., Tarkhanova I. University graduates' soft skills: the employers' opinion. *European journal of contemporary education*. 2018. Vol. 7(4). Pp. 690–698.
22. Mead G.H. *Mind, self and society*. Chicago, 1934. Pp. 135–144, 164–178, 192–200.
23. Кузнецова С.В. Развитие художественно-эстетической культуры учителя средствами театральной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2021.
24. Свиягина А.И. Повышение мотивации к профессии у студентов – будущих психологов средствами форум-театра // Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества: Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей. Мининский университет. – 2017. – С. 394–396.
25. Ganguly S. *Forum Theatre and Democracy in India*. London, Routledge, 2019.
26. Велемеева К.С., Гусева К.А. Потенциал методик документального театра и форум-театра при реализации коллективного творческого воспитания на уроках английского языка // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы VIII международной научной конференции. – 2018. – С. 159–163.
27. Szeman I. Lessons for theatre of the oppressed from a romanian orphanage. *New Theatre Quarterly*. 2017. Vol. 21. No. 4. Pp. 340–357.
28. The Future of Education and Skills: Education 2030. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030> (accessed June 06, 2021).
29. Heritage P. The courage to be happy: Augusto Boal, legislative theatre, and the 7th international festival. *TDR: The Drama Review*. 2018. Vol. 38. No. 3. Pp. 25–34.
30. Faganel A., Dolinšek S. Quality Management Systems in Higher Education. <https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6486-71-3/245-252.pdf> (accessed June 06, 2021).

References

1. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 122 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoye obrazovaniye» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 122 dated 22.02.2018 «On approval of the Federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education»]. <https://minjust.consultant.ru/documents/38755> (accessed February 02, 2023).

2. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014) «Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»» (zaregistrirovano v Minyuste Rossii 06.12.2013 № 30550) [Order of the Ministry of Labor of Russia dated 18.10.2013 N 544n (with amendments. dated 25.12.2014) «On the approval of the professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)»» (registered with the Ministry of Justice of Russia 06.12.2013 N 30550)]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (accessed February 02, 2023).
3. Boal A. La estética del oprimido: reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Interzona Editora, 2016. 304 p.
4. Theatre of the oppressed. Pluto press, 2018.
5. Frolova S.V. Professional'noye vospitaniye budushchego uchitelya: diskussiya o kontseptual'nykh polozheniyakh [Professional education of a future teacher: a discussion on conceptual provisions]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021. Vol. 9. No. 2 (35).
6. Grishina A.V., Kostsova M.V. Forum-teatr kak tekhnologiya formirovaniya professional'noy kompetentsii u studentov-psikhologov [Forum-theater as a technology for the formation of professional competence among psychology students]. *I Mezhdunomstvennaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Psikhologicheskoye obespecheniye deyatelnosti silovykh struktur»*. 2017. Pp. 151–160.
7. Drygina S.G. Forum-teatr, ili Kak izmenit' zhizn' k luchshemu [Forum-theater, or how to change life for the better]. *Master-klass*. 2021. No. 6. Pp. 36–43.
8. Zvyagina E.A. Primeneniye teatral'nykh tekhnologiy v organizatsii produktivnoy uchebnoy deyatelnosti studentov yazykovykh fakul'tetov [The use of theatrical technologies in the organization of productive educational activities of students of language faculties]. *Rossiya i Kitay: istoriya i perspektivy sotrudnichestva: Materialy XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Otv. red. A.V. Druzyaka. Blagoveshchensk, 2021. Pp. 618–621.
9. Matyushkova S.D. Forum-teatr kak innovatsionnaya interaktivnaya forma raboty so studentami [Forum-theater as an innovative interactive form of work with students]. *Sotsial'no-antropologicheskkiye problemy sovremennogo obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati professora L.M. Luzinoy*. 2020. Pp. 97–101.
10. Serdyukova E.F. Profilaktika proyavleniy gendernogo neravenstva v molodezhnoy srede pri pomoshchi tekhnologii «forum-teatr» [Prevention of manifestations of gender inequality in the youth environment using the technology «forum-theater»]. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.A. Kadyrova*. 2014. No. 2. Pp. 198–201.
11. Volkova M.E. Forum-teatr kak interaktivnaya tekhnologiya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [Forum-theater as an interactive technology in the modern educational space]. *Prioritetnyye napravleniya psikhologo-pedagogicheskoy deyatelnosti v sovremennoy obrazovatel'noy srede: Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Yoshkar-Ola, 2021. Pp. 100–106.
12. Dunaeva N.I., Baranova Yu.M. Rol' tsentra sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya studentov v protsesse adaptatsii k obucheniyu v vuze [The role of the center for socio-psychological support of students in the process of adaptation to higher education]. *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: Sbornik materialov Vserossiyskogo simpoziuma psikhologov s mezhdunarodnym uchastiyem*. Ryazan, 2020. Pp. 733–740.
13. Chistyakova E.A. «Forum-teatr» kak gruppovaya forma raboty [Forum-theater as a group form of work]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*. 2015. No. 3 (42). Pp. 67–69.
14. Staina O.A., Petrova E.M. Vozmozhnosti sovremennykh form teatral'nogo iskusstva kak effektivnykh metodov obucheniya i vospitaniya [Possibilities of modern forms of theatrical art as effective methods of teaching and upbringing]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 2020. No. 1 (25). Pp. 107–113.
15. Derksen K.S. «Forum teatr» – kak sposob organizatsii dobrovol'cheskoy profilakticheskoy raboty [«Forum Theater» – as a way of organizing voluntary preventive work]. *Molodezh' – Barnaulu: Materialy XX gorodskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh*. Glav. red. Yu.V. Anokhin. 2019. Pp. 649–650.
16. Shatyuk T.G., Starik E.P. Forum-teatr kak odin iz metodov realizatsii proyektov po adaptatsii studentov [Forum-theater as one of the methods of implementing projects for the adaptation

- of students]. *Informatsionnyye i pedagogicheskiye tekhnologii v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii*. 2018. Pp. 236–238.
17. *Pelikh I.D.* Forum-teatr – tekhnologiya emansipatsii podrostantka ot addiktsiy [Forum-theater – technology of emancipation a teenager from addictions]. *Gertsenovskiy chteniye. Khudozhestvennoye obrazovaniye rebenka*. 2016. No. 2. Pp. 244–249.
 18. *Pozharskaya E.A., Stakheeva E.A.* Forum-teatr – odna iz metodik resheniya konfliktov v shkole [Forum-theater – one of the methods of conflict resolution at school]. *Psikhologicheskoye zdorov'ye lichnosti: teoriya i praktika: Sbornik nauchnykh trudov po materialam III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. 2016. Pp. 190–191.
 19. *Nichiporenko L.K., Yafizova R.I.* Pedagogicheskiy potentsial ispol'zovaniya portal'noy tekhnologii v organizatsii semeynogo dosuga [Pedagogical potential of using portal technology in organizing family leisure]. *Uchenyye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. Vol. 15. No. 2. Pp. 29–39.
 20. *Golovko E.A.* Tekhnologiya formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti molodykh spetsialistov vuza na etape adaptatsii k pedagogicheskoy deyatel'nosti: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 [Technology of formation of communicative competence of young university specialists at the stage of adaptation to pedagogical activity. Abstract. of thesis cand. of ped. sci.]. Stavropol, 2004. 20 p.
 21. *Gruzdev M., Kasakova E., Kuznetsova I., Tarkhanova I.* University graduates' soft skills: the employers' opinion. *European journal of contemporary education*. 2018. Vol. 7(4). Pp. 690–698.
 22. *Mead G.H.* Mind, self and society. Chicago, 1934. Pp. 135–144, 164–178, 192–200.
 23. *Kuznetsova S.V.* Razvitiye khudozhestvenno-esteticheskoy kul'tury uchitelya sredstvami teatral'noy pedagogiki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 [Development of artistic and aesthetic culture of a teacher by means of theatrical pedagogy: thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2021.
 24. *Sviyagina A.I.* Povysheniye motivatsii k professii u studentov – budushchikh psikhologov sredstvami forum-teatra [Increasing motivation for the profession among students – future psychologists by means of forum theater]. *Nauchnoye tvorchestvo molodezhi kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh issledovateley. Mininskiy universitet*. 2017. Pp. 394–396.
 25. *Ganguly S.* Forum Theatre and Democracy in India. London, Routledge, 2019.
 26. *Velemeeva K.S., Guseva K.A.* Potentsial metodik dokumental'nogo teatra i forum-teatra pri realizatsii kollektivnogo tvorcheskogo vospitaniya na urokakh angliyskogo yazyka [The potential of methods of documentary theater and forum theater in the implementation of collective creative education in English lessons]. *Obrazovaniye kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva: Materialy VIII mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. 2018. Pp. 159–163.
 27. *Szeman I.* Lessons for theatre of the oppressed from a romanian orphanage. *New Theatre Quarterly*. 2017. Vol. 21. No. 4. Pp. 340–357.
 28. The Future of Education and Skills: Education 2030. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030> (accessed June 06, 2021).
 29. *Heritage P.* The courage to be happy: Augusto Boal, legislative theatre, and the 7th international festival. *TDR: The Drama Review*. 2018. Vol. 38. No. 3. Pp. 25–34.
 30. *Faganel A., Dolinšek S.* Quality Management Systems in Higher Education. <https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6486-71-3/245-252.pdf> (accessed June 06, 2021).

Информация об авторе

Светлана Валерьевна Кузнецова, кандидат педагогических наук, доцент ПАО, старший преподаватель кафедры «Общая и социальная педагогика», E-mail: svetlana.kyz88@mail.ru

Information about the author

Svetlana V. Kuznetsova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of REA, Senior Lecture of General and Social Pedagogy Department, E-mail: svetlana.kyz88@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО СЕРВИСА «ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ»

© С.И. Аксёнов, А.А. Ложилова, О.А. Катушенко

Нижегородский педагогический университет имени Козьмы Минина
Российская Федерация, 603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

Поступила в редакцию 28.02.2023

Окончательный вариант 24.03.2023

■ Для цитирования: Аксёнов С.И., Ложилова А.А., Катушенко О.А. Концептуальные основы создания электронного сервиса «Оценка эффективности деятельности классного руководителя» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 141–152. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.11>

Аннотация. Раскрыты и обоснованы концептуальные основы электронного сервиса по оценке эффективности деятельности классного руководителя, актуальность создания которого обусловлена стратегическими приоритетами современного образования, целями и задачами развития государства и общества. Концепция электронного сервиса реализует ключевые положения авторской методики оценки эффективности деятельности классного руководителя, обеспечивающей возможность конструирования траектории оценивания в зависимости от запросов и потребностей классного руководителя и администрации образовательной организации. Обозначены возможности конструирования траектории оценки эффективности деятельности классного руководителя в аспекте реализации комплексной и дифференцированной процедуры оценивания, в том числе включающей самооценку. Определены теоретические положения, подходы и принципы разработки электронного сервиса, представлены цель, функционал, роли, содержание, процедура оценки, форма и структура представления результатов. Обоснована процедура оценки эффективности деятельности классного руководителя, включающая выбор количества оцениваемых направлений деятельности, экспертного трека и диагностического инструментария. Охарактеризована форма представления результатов проведения процедуры оценивания по выбранной траектории, включающая индивидуальный итоговый отчет по каждому оцениваемому классному руководителю, а также сводный отчет эффективности деятельности всех классных руководителей образовательной организации.

Отмечается, что в индивидуальном итоговом отчете отображается эффективность деятельности классного руководителя по инвариантным направлениям деятельности; по каждому из критериев и показателей оценки даются рекомендации по профессионально-личностному развитию. По результатам исследования авторы пришли к выводу о том, что электронный сервис по оценке эффективности деятельности классного руководителя должен обеспечить независимость, объективность и комплексность оценочных процедур, проведение мониторинга эффективности воспитательной деятельности и позволяет соотнести самооценку и экспертную оценку. Также в статье раскрыты принципы дизайна, требования к безопасности, возможности и перспективы использования электронного сервиса в системе общего и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: классный руководитель, воспитание, методика оценки эффективности деятельности, профессионально-личностные траектории, цифровизация, электронный сервис, оценка эффективности воспитательной деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках научного проекта «Оценка эффективности деятельности классного руководителя (в т.ч. разработка критериев эффективности)» (730000Ф.99.1.БВ10АА00006) за счет средств федерального бюджета в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 г.

CONCEPTUAL BASIS FOR CREATING THE ELECTRONIC SERVICE «EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE CLASS TEACHER»

© *S.I. Aksenov, A.A. Loschilova, O.A. Katushenko*

Kozma Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University
1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation

Original paper submitted 28.02.2023

Revision submitted 24.03.2023

■ For citation: Aksenov S.I., Loschilova A.A., Katushenko O.A. Conceptual basis for creating the electronic service "Evaluation of the efficiency of the class teacher". Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):141–152. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.11>

Abstract. The paper reveals and substantiates the conceptual foundations of an electronic service for evaluating the effectiveness of a class teacher, the relevance of which is due to the strategic priorities of modern education, the goals and objectives of the development of the state and society. The concept of an electronic service implements the key provisions of the author's methodology for evaluating the effectiveness of the class teacher, which provides the ability to design an assessment trajectory depending on the requests and needs of the class teacher and the administration of the educational organization. Theoretical provisions, approaches and principles for the development of an electronic service are determined, the purpose, functionality, roles, content, evaluation procedure, form and structure of the results presentation are presented. The principles of design, security requirements, as well as the possibilities and prospects for using the electronic service in the system of general and additional professional education are disclosed.

Keywords: class teacher, education, methodology for evaluating the effectiveness of activities, professional and personal trajectories, digitalization, electronic service, evaluation of the effectiveness of educational activities.

Введение

В условиях информатизации российского общества, социально-экономических и политических вызовов, растущих темпов цифровой трансформации образования все более востребованным становится использование электронных сервисов по оценке эффективности деятельности педагогов и управления образовательной организацией в целом.

Усиление социального статуса воспитания как общенационального приоритета актуализирует необходимость создания электронного сервиса оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя. Выступая основным организатором воспитательной деятельности, он оказывает мощное влияние на развитие личности. Введение обязательного классного часа «Разговор о важном» и модуля «Классное руководство» в рабочие программы воспитания определяет его ключевую роль в становлении и воспитании подрастающего поколения, указывает на приоритетность воспитательной функции в его работе. Реализация данной функции включает целый спектр направлений, связанных со взаимодействием с ключевыми субъектами образовательного процесса (личностно-ориентированная деятельность по развитию обучающихся, работа с классом, родителями, учителями-предметниками, социальными партнерами). Многомерность деятельности классного руководителя, отстроченность ее результатов определяют сложность оценки эффективности его работы.

При этом анализ практики оценки эффективности классного руководителя в общеобразовательных организациях показал, что существующие механизмы и методики используются фрагментарно и чаще всего формально фиксируют преимущественно количественные результаты деятельности классного руководителя, на основе учета которых выстраивается система его материального и морального стимулирования. Также следует отметить, что в оценке преимущественно участвуют сам классный руководитель и представители администрации образовательной организации, то есть фактически не учитывается оценка педагогов-предметников, работающих с классом, родителей обучающихся и самих обучающихся. Процедура оценки осуществляется на бумажных носителях, представляющих собой табличные формы с набором критериев и показателей, которые необходимо заполнять «вручную» с выполнением математических операций по подсчету итоговых значений. Ответственному лицу впоследствии необходимо свести данные по каждому классному руководителю во всей школе. Традиционная практика оценки эффективности деятельности классного руководителя, на наш взгляд, весьма трудозатратна и недостаточно объективна. В условиях цифровизации организационно-управленческих процессов для эффективного функционирования школы возникает острая потребность в объективизации, обеспечении прозрачности и автоматизации оценки эффективности деятельности классного руководителя.

Обзор литературы

В условиях информатизации российского общества, социально-экономических и политических вызовов, растущих темпов цифровой трансформации образования все более востребованным становится использование электронных сервисов по оценке эффективности деятельности педагогов и управления образовательной организацией в целом. Это подтверждается рядом нормативных

документов, определяющих стратегические национальные приоритеты и направления информатизации и цифровизации всех сфер общества:

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [1].
2. Распоряжение Правительства РФ об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ [2].
3. Указ президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [3].

Ключевые положения данных документов актуализируют поиск новых подходов к проектированию электронных сервисов в направлении реализации комплексной и дифференцированной процедуры оценивания, в том числе включающей самооценку. Как показывает анализ научной литературы (О.Н. Граничин, В.И. Кияев [4], А.Е. Чунина, Д.Г. Синицина, В.С. Коноплева [5], С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова, Э.К. Самерханова [6], К.Л. Полупан [7]) , электронные сервисы позволяют автоматизировать, ускорить и упростить процесс оценки; консолидировать и быстро обработать информацию от неограниченного числа экспертов; повысить качество и эффективность управления учебно-воспитательным процессом; снизить бюрократическую нагрузку на педагогических работников и реализовать ряд требований, изложенных в Письме Министерства просвещения РФ и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 18 декабря 2020 г. «О снижении документационной нагрузки учителей» [8].

При этом классный руководитель является центральной фигурой воспитательного процесса (М.П. Нечаев [9], Н.Л. Селиванова [10], П.В. Степанов [11, 12] и др.), что обуславливает необходимость автоматизации оценки эффективности его деятельности.

Материалы и методы

Применялись методы анализа, систематизации и обобщения научной литературы по проблеме исследования. Целью статьи является разработка и обоснование концептуальных основ создания электронного сервиса по оценке эффективности деятельности классного руководителя.

Результаты исследования

На основе исследований М.П. Нечаева [9], Н.Л. Селивановой [10], Ю.Н. Слепко [13], П.В. Степанова [11, 12], коллективом научно-исследовательского центра экспертизы деятельности классного руководителя Мининского университета в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ была разработана и апробирована комплексная методика оценки эффективности деятельности классного руководителя [14, 15]. Ее ключевые положения были взяты за основу при разработке концепции и функционала электронного сервиса оценки эффективности деятельности классного руководителя. Рассмотрим их более подробно:

- ориентация процедуры оценки как на ключевые принципы эргономики (безопасность, эстетика, комфорт, простота и т. д.), так и на самооценку, определение профессионально-личностных дефицитов реализации

- функции классного руководства, выработку профессионального самоотношения и выстраивание индивидуальной траектории развития;
- выстраивание оценки на основе следующих научных принципов: гуманизма, оптимальности и объективности, периодичности, открытости, сочетания экспертной оценки и самооценки, формирующей оценки, критериальной ясности, системности, прогностичности, надежности и достоверности, ориентации на профессиональное совершенствование классного руководителя, соблюдения этических норм во взаимодействии с субъектами образовательного процесса в ходе оценки;
 - результативное применение лично-ориентированного, акмеологического, системно-деятельностного, интегрального, комплексного, критериально-уровневого, кибернетологического подходов как методологической базы, задающей ориентиры оценке эффективности деятельности классного руководителя [14];
 - подкрепление функционирования электронного сервиса по оценке эффективности деятельности классного руководителя кибернетологическим подходом и принципами парсипаторности аналитики и оценки результативности, оптимальности получаемых данных при наименьших ресурсных затратах [6];
 - обеспечение возможности выбора различных траекторий оценки с учетом запросов и потребностей образовательной организации, выступающей основой инновационной модели электронного автоматизированного оценивания, позволяющей осуществить как комплексную, так и дифференцированную оценку эффективности воспитательной деятельности классного руководителя;
 - ориентированность количественных и качественных результатов оценки эффективности деятельности классного руководителя на принятие эффективных управленческих решений;
 - планомерность, цикличность реализации, возможность осуществления мониторинга эффективности деятельности классного руководителя.

Содержательную основу оценки составляет разработанная авторским коллективом интегративная критериальная матрица, включающая следующие блоки, каждый из которых содержит критерии и показатели оценки деятельности классного руководителя по инвариантным направлениям (работа с классом, обучающимся, родителями, педагогами-предметниками, социальными партнерами):

- 1) процессуальный блок ориентирован на текущую оценку эффективности реализации классным руководителем профессиональных функций (по инвариантным направлениям деятельности);
- 2) личностный блок позволяет установить степень развития профессиональных компетенций классного руководителя, определяющих его успешность в реализации ключевых инвариантных направлений деятельности;
- 3) результативный блок позволяет оценить степень достижения цели воспитания и связанных с ней ожидаемых результатов по основным инвариантным направлениям деятельности [15].

Целью создания электронного сервиса является выявление эффективности деятельности классного руководителя с возможностью автоматизации комплексной

и дифференцированной оценки в зависимости от запросов и потребностей образовательной организации, а также самого классного руководителя.

Функции и роли. К основным функциям электронного сервиса «Оценка эффективности деятельности классного руководителя» следует отнести:

- аналитическую (итоговый отчет об эффективности деятельности классного руководителя по заявленным параметрам: блоки оценки, направления деятельности, экспертные группы);
- оценочную (предусматривает реализацию процедуры определения уровня эффективности деятельности классного руководителя на основе обработки количественных данных);
- прогностическую (учет результатов самооценки и экспертной оценки в построении профессионально-личностной траектории развития классного руководителя);
- информационно-агрегационную (инициаторы оценки получают верифицированную информацию о результатах оценки эффективности деятельности классного руководителя по инвариантным направлениям).

Распределение ролевого функционала в электронном сервисе представлено в таблице.

Распределение ролевого функционала в электронном сервисе

| Роль | Ролевой функционал |
|---------------|--|
| Администратор | Инициатор оценки |
| Претендент | Классный руководитель, эффективность деятельности которого оценивается с помощью методики. Может быть инициатором оценки |
| Эксперт | Лицо, осуществляющее оценку |

В качестве экспертов могут выступать:

1. Представители администрации образовательной организации (административная оценка). В состав данной группы могут входить представители администрации образовательной организации (директор и его заместители, председатель методического объединения классных руководителей и др.). Данная группа оценивает классного руководителя с точки зрения качества выполнения им должностных обязанностей и с учетом результатов оценки других экспертных групп.
2. Учителя-предметники (педагогическая оценка), работающие с классом и имеющие высокие показатели профессиональной деятельности, авторитет и доверие среди коллег (не менее 5–7 педагогов). Оценивают классного руководителя с позиции качества его профессиональной воспитательной деятельности.
3. Родители обучающихся (родительская оценка, не менее 60–70 % родителей от класса). Оценивают классного руководителя с позиции соответствия его деятельности их собственным образовательным запросам и требованиями. Руководителем экспертной группы является председатель родительского комитета класса.
4. Обучающиеся класса, закрепленного за классным руководителем (ученическая оценка, не менее 60–70 % обучающихся от класса). Как правило,

это актив класса. Обучающиеся оценивают классного руководителя с точки зрения собственных образовательных интересов и потребностей, выражают свое личностное отношение к классному руководителю.

5. Классный руководитель (деятельность которого оценивается). Осуществляет самооценку, анализирует и сопоставляет свою повседневную профессиональную деятельность с требованиями, отраженными в критериях и показателях методики. Это позволяет ему «измерить» уровень своих компетенций, их достаточность для решения тех или иных задач и ситуаций, возникающих в образовательном процессе.

Процедура оценки эффективности деятельности классного руководителя состоит из нескольких шагов.

Инициирование оценки может осуществляться классным руководителем или представителем администрации общеобразовательной организации. На начальном этапе администратор конструирует необходимую траекторию оценки эффективности деятельности классного руководителя согласно представленной ниже процедуре:

- выбор оценочных траекторий;
- выбор количества оцениваемых направлений деятельности классного руководителя (работа с классом, личностью обучающегося, родителями, педагогами-предметниками, социальными партнерами);
- выбор экспертного трека (количества субъектов, участвующих в оценке);
- выбор диагностического инструментария (чек-листы, опросники) [14].

После конструирования траектории оценки экспертам рассылаются приглашения и в их личных кабинетах открывается доступ к оценочным материалам.

Создание групп экспертов осуществляется двумя способами:

- рассылка приглашений новым экспертам;
- приглашение экспертов, уже числящихся в системе.

Приглашение осуществляется путем отправления автоматического письма с сайта на email со ссылкой на регистрацию на сайте и предложением участия в опросе. Эксперт может участвовать в оценке и без регистрации на сайте. Для этого при переходе по ссылке ему необходимо будет подтвердить свою верификацию. Администратор опроса видит только email пользователей, которые проходили опрос в режиме инкогнито. Если конструируется траектория самооценки, то в личном кабинете классного руководителя предусмотрен функционал, предусматривающий прохождение данной процедуры без привлечения других экспертных групп.

Диагностический инструментарий, используемый для оценки эффективности деятельности классного руководителя по процессуальному и личностному блокам, представлен пакетами чек-листов и опросников, позволяющих осуществить оценку деятельности по инвариантным направлениям деятельности классного руководителя.

Форма и структура представления результатов. По результатам оценки формируется индивидуальный итоговый отчет по каждому оцениваемому классному руководителю, а также сводный отчет эффективности деятельности всех классных руководителей образовательной организации.

В индивидуальном итоговом отчете отображается эффективность деятельности классного руководителя по инвариантным направлениям деятельности, по

каждому из критериев и показателей оценки, даются рекомендации по профессионально-личностному развитию. Раскроем данные пункты более подробно.

1-й пункт отчета «Эффективность деятельности по инвариантным направлениям деятельности» включает:

- средний коэффициент эффективности от каждой заявленной экспертной группы по оцениваемым инвариантным направлениям деятельности (если используется только самооценка, то выводится коэффициент эффективности по каждому оцениваемому направлению);
- общий коэффициент эффективности от всех заявленных экспертных групп по выбранным направлениям оценочных блоков (выводится, если в оценке участвуют от 2 до 5 экспертных групп);
- общий коэффициент эффективности от всех заявленных экспертных групп по выбранным блокам (процессуальный, личностный, результативный);
- интегральный уровень эффективности деятельности классного руководителя: высокий 86–100 %; оптимальный 71–85 %; допустимый 55–70 %; критический – менее 55 %.

Указывается набранный процент и соответствующий ему уровень.

2-й пункт отчета «Результативность по критериям и показателям оценки деятельности классного руководителя» содержит:

- средний количественный показатель по каждому критерию оценки;
- рекомендации для классного руководителя по профессионально-личностному развитию.

В зависимости от полученных количественных значений (по каждому из критериев, инвариантных направлений деятельности, оценочных блоков) отмечаются сильные и проблемные стороны деятельности классного руководителя, зоны роста, предлагаются рекомендации.

Все результаты оценки по выбранным блокам и направлениям конфиденциальны и скрыты для просмотра другими сотрудниками. Они могут быть доступны исключительно оцениваемому классному руководителю и представителю администрации общеобразовательной организации.

Дизайн электронного сервиса отвечает следующим принципам:

- соответствие фирменному стилю, указанному в брендбуке Мининского университета;
- информационность, логическая структурированность информации, которая доступна группе пользователей не более чем в три клика по внутренним ссылкам сервиса; основной текст каждой страницы визуальнo отделен от графических элементов;
- современность выбранных дизайнерских решений, их соответствие последним тенденциям в области графического веб-дизайна;
- минимализм дизайна сервиса, его презентабельность, простота понимания и использования;
- адаптивность верстки шаблона дизайна под разные разрешения и устройства.

Безопасность электронного сервиса обеспечивается выполнением типовых требований к безопасности государственных информационных систем в целом и обладает следующими характеристиками:

- авторизованный вход – доступ каждого пользователя осуществляется после ввода им корректных идентификатора и пароля;

- средства разграничения доступа пользователей к результатам оценки различных экспертных групп внутри электронного сервиса в соответствии с назначенными пользователю правами и инструкциями;
- минимизация привилегий в доступе, предоставляемых различным категориям пользователей (экспертным группам), с целью предоставления пользователю только действительно необходимых ему прав по обращению к ресурсам электронного сервиса и обобщенным данным;
- средства протоколирования действий пользователей посредством занесения в журнал действий пользователей инструментами СУБД;
- централизованное хранилище базы данных на сервере (хранение обрабатываемой информации на рабочих станциях не допускается).

Обсуждение и заключение

Электронный сервис «Оценка эффективности деятельности классного руководителя» обладает полифункциональностью и широким спектром возможностей его применения в профессионально-личностном развитии классного руководителя. Разработка и применение электронного сервиса позволит обеспечить независимость, объективность и комплексность процедуры оценивания, отслеживать динамику эффективности воспитательной деятельности классного руководителя, а также содержит возможности использования цифрового следа. Электронный сервис по оценке эффективности деятельности классного руководителя на единой платформе объединяет различные экспертные группы, что позволяет соотнести самооценку и экспертную оценку.

Перспективы дальнейшего исследования:

- интеграция электронного сервиса в систему профессионального роста педагогов, реализующих функцию классного руководства, профессиональных конкурсов для классных руководителей на уровне образовательной организации, муниципалитета, города, региона и страны, а также в систему морального и материального стимулирования классных руководителей;
- использование результатов оценки в качестве основы проектирования траекторий профессионально-личностного развития классных руководителей;
- применение функционала электронного сервиса в практической реализации программы дополнительного профессионального образования «Управление эффективностью деятельности классного руководителя»;
- применение электронного сервиса в качестве инструмента мониторинга профессиональных дефицитов классных руководителей, рейтингования классных руководителей по эффективности осуществляемой ими деятельности (на уровне школы, микрорайона, региона и пр.).

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 03.02.2023).
2. Распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2021 г. № 3427-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_402676/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (дата обращения: 04.02.2023).

3. Указ президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/128943/> (дата обращения: 04.03.2023).
4. *Граничин О.Н., Кияев В.И.* Информационные технологии в управлении. – М.: БИНОМ, 2008. – 336 с.
5. *Чунина А.Е., Синицина Д.Г., Коноплева В.С.* Цифровизация в системе управления образовательным учреждением // Калининградский вестник образования. – 2020. – № 1. – С. 78–83.
6. *Фролова С.В., Перевощикова Е.Н., Самерханова Э.К.* Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/index> (дата обращения: 05.10.2022).
7. *Полупан К.Л.* Управление качеством образования студентов на основе развивающей компьютерной диагностики: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Караганда (Казахстан), 2006. – 30 с.
8. Письмо Министерства просвещения РФ и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 18 декабря 2020 г. №№ СК-578/08, 01-350/13-01 «О снижении документационной нагрузки учителей» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371589/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 09.09.2022).
9. *Нечаев М.П.* Оценка эффективности деятельности классных руководителей: основные подходы и методика // Воспитание школьников. – 2010. – № 10. – С. 9–17 [Электронный ресурс]. – URL: <http://gorono-ozersk.ru/node/262/> (дата обращения: 11.09.2022).
10. *Селиванова Н.Л.* Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 18–19 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631291&ysclid=l6aoklyazh452085566> (дата обращения: 12.09.2022).
11. *Степанов П.В.* Структура воспитательной деятельности педагога: Монография. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогический поиск, 2018. – 216 с.
12. *Степанов П.В., Степанова И.В.* Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007548115?ysclid=l6aomfzkr319614537> (дата обращения: 12.09.2022).
13. *Слепко Ю.Н.* Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2, Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 216–220 [Электронный ресурс]. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/51.pdf?ysclid=l6amurieav821418267 (дата обращения: 05.10.2022).
14. *Николина В.В., Аксёнов С.И., Арифудинова Р.У. и др.* Оценка эффективности деятельности классного руководителя: методология, теория и практика: Монография. – Нижний Новгород, 2021. – 182 с.
15. *Николина В.В., Ложилова А.А., Аксёнов С.И. и др.* Критериальная база внутренней и внешней оценки эффективности деятельности классного руководителя // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5 (53). – С. 569–590.

References

1. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 9 maya 2017 g. № 203 «O Strategii razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federatsii na 2017–2030 gody» [Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 No. 203 «On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030»]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (accessed February 03, 2023).
2. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 2 dekabrya 2021 g. № 3427-r «Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, odnosyashcheysya

- k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosveshcheniya RF» [Decree of the Government of the Russian Federation of December 2, 2021 No. 3427-r «On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of education, related to the field of activity of the Ministry of Education of the Russian Federation»]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_402676/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (accessed February 04, 2023).
3. Ukaz prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 iyulya 2020 g. № 474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030»]. <http://government.ru/docs/all/128943/> (accessed March 04, 2023).
 4. *Granichin O.N., Kiyayev V.I.* Information technologies in management. Moscow: BINOM Publ., 2008. 336 p.
 5. *Chunina A.E., Sinitsina D.G., Konopleva V.S.* Tsifrovizatsiya v sisteme upravleniya obrazovatel'nyim uchrezhdeniyem [Digitalization in the management system of an educational institution]. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya*. 2020. No. 1. Pp. 78–83.
 6. *Frolova S.V., Perevoshchikova E.N., Samerkhanova E.K.* Kontseptual'nyye osnovy sozdaniya tsifrovoy platformy nezavisimoy otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov budushchikh pedagogov [Conceptual foundations for creating a digital platform for an independent assessment of the educational results of future teachers]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022. Vol. 10. No. 4. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/index> (accessed October 05, 2022).
 7. *Polupan K.L.* Upravleniye kachestvom obrazovaniya studentov na osnove razvivayushchey komp'yuternoy diagnostiki: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk [Management of the quality of education of students on the basis of developing computer diagnostics. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Karaganda (Kazakhstan), 2006. 30 p.
 8. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF i Federal'noy sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 18 dekabrya 2020 g. №№ SK-578/08, 01-350/13-01 «O snizhenii dokumentatsionnoy nagruzki uchiteley» [Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation and the Federal Service for Supervision in Education and Science dated December 18, 2020 NN SK-578/08, 01-350/13-01 «On Reducing the Documentation Load of Teachers»]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371589/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (accessed September 09, 2022).
 9. *Nechaev M.P.* Otsenka effektivnosti deyatel'nosti klassnykh rukovoditeley: osnovnyye podkhody i metodika [Evaluation of the effectiveness of class teachers: basic approaches and methods]. *Vospitaniye shkol'nikov*. 2010. No. 10. Pp. 9–17. <http://gorono-ozersk.ru/node/262/> (accessed September 11, 2022).
 10. *Selivanova N.L.* Vospitaniye v sovremennom obshchestve: vzglyad na problemu [Education in modern society: a look at the problem]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2016. No. 1 (28). Pp. 18–19. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631291&ysclid=l6aoklya zh452085566> (accessed September 12, 2022).
 11. *Stepanov P.V.* Struktura vospitatel'noy deyatel'nosti pedagoga: Monografiya [The structure of the educational activity of the teacher. Monograph]. Moscow: Pedagogicheskiy poisk Publ., 2018. 216 p.
 12. *Stepanov P.V., Stepanova I.V.* Otsenka kachestva i analiz vospitaniya v osnovnoy i sredney shkole [Quality assessment and analysis of education in basic and secondary schools]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2014. 80 p. <https://search.rsl.ru/ru/record/01007548115?ysclid=l6aomfzkr319614537> (accessed September 12, 2022).
 13. *Slepko Yu.N.* Parametry otsenki effektivnosti professional'noy deyatel'nosti [Parameters for evaluating the effectiveness of professional activity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2011. No. 2, Vol. 2 (Psikhologo-pedagogicheskiye nauki). Pp. 216–220. http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/51.pdf?ysclid=l6amurieav821418267 (accessed October 05, 2022).
 14. *Nikolina V.V., Aksyonov S.I., Arifulina R.U. i dr.* Otsenka effektivnosti deyatel'nosti klassnogo rukovoditeleya: metodologiya, teoriya i praktika: Monografiya [Evaluation of the effectiveness of the class teacher: methodology, theory and practice. Monograph]. Nizhny Novgorod, 2021. 182 p.

15. *Nikolina V.V., Loshchilova A.A., Aksenov S.I. i dr. Kriterial'naya baza vnutrenney i vneshney otsenki effektivnosti deyatelnosti klassnogo rukovoditelya* [Criteria base for internal and external assessment of the effectiveness of the class teacher's activity]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021. No. 5 (53). Pp. 569–590.

Информация об авторах

Сергей Иванович Аксёнов, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Общая и социальная педагогика», E-mail: aksen_82@mail.ru

Анна Александровна Лоцилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая и социальная педагогика», E-mail: annet_787@mail.ru

Ольга Александровна Катусhenко, преподаватель кафедры «Общая и социальная педагогика», E-mail: olga.katushenko@yandex.ru

Information about the authors

Sergey I. Aksenov, Cand. Ped. Sci., Head of General and Social Pedagogy Department, Kozma Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: aksen_82@mail.ru

Anna A. Loshchilova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of General and Social Pedagogy Department, Kozma Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: annet_787@mail.ru

Ol'ga A. Katushenko, Lecturer of General and Social Pedagogy Department, Kozma Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: olga.katushenko@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ РЕЦИПРОКНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕТЕВОМ МЫШЛЕНИИ

© Д.Ф. Даутов

Донской государственный технический университет
Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Поступила в редакцию 27.01.2023

Окончательный вариант 24.03.2023

■ Для цитирования: Даутов Д.Ф. Когнитивные и эмоциональные высказывания как составляющие реципрокного взаимодействия в сетевом мышлении // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 153–170. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.12>

Аннотация. Любая деятельность в мире XXI века требует все более тесного сотрудничества, все большего количества людей. При этом парадоксальным образом люди этого общества все более стремятся к независимости и чувствуют себя одинокими несмотря на возросшие возможности цифровых технологий, значительно облегчающих информационное взаимодействие. Все это не могло не сказаться на человеческом мышлении, которое вместе с сетевыми технологиями вынуждено так же значительно изменяться, превращаясь в мышление сетевое. Вместе с мышлением меняется и взаимодействие между людьми. Для изучения такого взаимодействия было проведено исследование с целью анализа компонентов реципрокности в сетевом мышлении. Методом, применяемым в получении первичных результатов, являлся контент-анализ. Математическая обработка полученных данных была осуществлена посредством многомерного дисперсионного анализа. В ходе исследования определены параметры начальных условий сетевого мышления, оказывающих влияние на различные формы реципрокности, а также эмоциональные и когнитивные высказывания. Выявлены сочетания условий, в наибольшей и наименьшей степени влияющих на количественную и качественную составляющую взаимодействия при решении мыслительных задач. Установлено влияние различных форм реципрокности на эмоциональные и когнитивные высказывания, реализуемые в процессе сетевого мышления участниками решения задач. Определены сочетания двух форм реципрокности, способствующие изменению количества эмоциональных и когнитивных высказываний. Выявлены принципиальные различия влияния различных форм реципрокности на высказывания в процессе осуществления совместной мыслительной деятельности. Полученные по итогам исследования результаты могут быть использованы для оценки особенностей взаимообусловленного взаимодействия при осуществлении сетевого мышления и его коррекции путем изменения начальных условий реализации мыслительной деятельности.

Ключевые слова: прямая и непрямая реципрокность, сеть, сетевое мышление, когнитивное и эмоциональное взаимодействие.

COGNITIVE AND EMOTIONAL STATEMENTS AS COMPONENTS OF RECIPROCAL INTERACTION IN NETWORK THINKING

© *D.F. Dautov*

Don State Technical University
1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation

Original paper submitted 27.01.2023

Revision submitted 24.03.2023

■ For citation: Dautov D.F. Cognitive and emotional statements as components of reciprocal interaction in network thinking. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):153–170. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.12>

Abstract. Working in the world of the 21st century requires ever closer cooperation, more and more people. At the same time, paradoxically, the people of this society are increasingly striving for independence and feel lonely, despite the increased possibilities of digital technologies that greatly facilitate information interaction. All this could not but affect human thinking, which, together with network technologies, was forced to change significantly, turning into network thinking. As thinking changes, so does the interaction between people. To study this interaction, a study was conducted to analyze the components of reciprocity in network thinking. The method used in obtaining primary results was content analysis. Mathematical processing of the obtained data was carried out by means of multivariate analysis of variance. The study determined the parameters of the initial conditions of network thinking that affect various forms of reciprocity, as well as emotional and cognitive statements. Combinations of conditions in the greatest and least degree influencing the quantitative and qualitative component of interaction in solving mental problems are revealed. The influence of various forms of reciprocity on emotional and cognitive statements realized in the process of network thinking by participants in problem solving has been established. Combinations of two forms of reciprocity are determined that contribute to a change in the number of emotional and cognitive statements. Fundamental differences in the influence of various forms of reciprocity on utterances in the process of joint mental activity are revealed. The results obtained as a result of the study can be used to assess the features of interdependent interaction in the implementation of network thinking and its correction by changing the initial conditions for the implementation of mental activity.

Keywords: direct and indirect reciprocity, network, network thinking, cognitive and emotional interaction.

Введение

Непрерывное изменение сетевых технологий и обусловленных ими информационных сред вызывает изменение мыслительных процессов людей, использующих эти технологии в самых разнообразных аспектах жизни. Сам человек становится одним из компонентов в такой сети, структурной единицей реализующей свои функции наравне с другими цифровыми объектами, в качестве которых выступают программы и информационные структуры. В цифровой среде формируются новые способы взаимодействия, в которых контент является производной от совместных действий ее участников.

Благодаря развитию системы web 2.0 сетевое мышление способно реализовывать себя посредством социальной стигмерии, что в значительной степени препятствует иерархизации и, как следствие, облегчает процессы информационного взаимодействия в целом [1]. Спонтанное взаимодействие между субъектами посредством оставленных в цифровой среде информационных сообщений обеспечивает не прямой, асинхронный обмен информацией, способствуя высокой степени свободы действий участников, подавляя развитие управляющих центров [2]. Реализация социальной стигмерии в сетевом мышлении, с одной стороны, обеспечивает открытость системе посредством притока новой информации от ее сменяющихся участников. С другой стороны, она обеспечивает постепенный рост детерминации мышления за счет накопления информационных сообщений в текстовой или образной формах.

Во многом такое развитие становится возможным за счет слабых связей, описанных М. Грантовером, а также такого феномена, как «соседнее возможное» [3; 4]. Эти феномены особенно активно проявляют себя в сети, способствуя созданию новых связей между участниками взаимодействия, зачастую ими непредвиденных. По мнению М. Кастельса, сетевые структуры обладают адаптивными свойствами, сходными со свойствами биологических систем [5].

Как отмечают Е.Д. Патаракин, К. Ширки, С. Даунс и Н. Хассан, информационные сети опосредованные цифровыми технологиями как раз и обеспечивают максимально продуктивные для современного общества среды, делающие возможным объединение индивидуальных мышлений посредством системы взаимосвязей в новую ментальную общность, соединенную в сетевую структуру [6; 7; 8; 9].

Среди многочисленных форм взаимодействия следует уделить внимание одной из них, тесным образом связанной с сетевыми способами человеческой деятельности. Речь идет о реципрокности, которая, по мнению А. Гелена, является основной константой человеческих взаимоотношений, той основой, на которой строится все поведение в человеческих сообществах [10].

Сам термин в широком смысле слова означает процесс возвращения чего-либо, проявление взаимности, демонстрацию ответа на совершенное действие. Однако это не просто ответные действия. О реципрокности можно говорить только тогда, когда поступки одного участника взаимодействия влияют на поведение другого участника таким образом, что создают условия для ответных действий, делая поведение участников взаимодетерминированным.

Эта особенность реципрокности приводит к построению сетей взаимосвязей между участниками любой совместной деятельности, в которой этот процесс может быть реализован. Исследования с позиций сетевого подхода собственно сетей взаимодействия в цифровой среде в их связи с процессами реципрокности

крайне редки. При этом сеть и реципрокность можно определить и как структуру связей, которая реализуется через сетевую форму, и как характер этих связей, выражающихся через реципрокные способы взаимодействия, что позволяет изучать их как цельный феномен. Кроме того, психологических исследований, посвященных изучению особенностей самого реципрокного взаимодействия в цифровой среде, практически нет. Практически не существует также исследований содержания сетевого мышления как феномена совместной мыслительной деятельности, включающих эмоциональный и когнитивный компоненты.

Взаимодействие посредством цифровых инструментов значительно расширило возможности совместного мышления, придав ему формы, ранее не изучавшиеся или бывшие на периферии научного познания [11].

Когнитивное и эмоциональное взаимодействие на основе сетевого мышления во многом является чрезвычайно удобным объектом исследования в том случае, если оно осуществляется в текстовой форме. Реализация такого мышления с помощью цифровых инструментов позволяет анализировать запись всего, что продуцируется участниками совместной мыслительной деятельности.

При реализации сетевого мышления, в процессе решения стоящих перед тем или иным сообществом задач одни участники делают определенные высказывания, вызывающие отклик у других, что, в свою очередь, приводит к ответной реакции, создавая тем самым сеть взаимодействия. В подобной сети можно выделить когнитивную составляющую, связанную с обменом мнениями по поводу содержательной компоненты задачи, и эмоциональную составляющую, связанную с субъективно-оценочной компонентой обсуждения. Члены группы могут, опираясь на уже высказанные и записанные мнения, вырабатывать новые идеи, которые, в свою очередь, сами становятся основой для следующих циклов мышления.

Целью данного исследования является изучение составляющих реципрокного взаимодействия, в качестве которых выступают эмоциональные и когнитивные высказывания. Анализ компонентов реципрокности позволит лучше понять процессы информационного взаимодействия между участниками сетевого мышления за счет более точного представления о структуре сетевых взаимодействий и протекающих на этой основе процессов совместной мыслительной деятельности.

Обзор литературы

Представления о сетевом мышлении в психологических исследованиях носят многозначный, зачастую противоречивый характер. Под этим феноменом могут понимать и особенности мышления, возникающие у пользователя в процессе взаимодействия с цифровой средой, и архитектуру нейронных связей в индивидуальном мозге, и систему неиерархического взаимодействия между людьми в процессе интеллектуальной деятельности. В данном исследовании под сетевым мышлением будет пониматься лишь часть многообразия проявлений данного феномена, что необходимо для практического использования понятия при его изучении. В частности, сетевое мышление будет рассматриваться как совместное мышление участников решения интеллектуальных задач, опосредованное цифровыми инструментами и имеющее четко заданную иерархию соподчинения.

Как понятно из сформулированного определения, сетевое мышление не может быть реализовано помимо информационных сетей, позволяющих свободно обмениваться большими объемами сведений о проблеме обсуждения и, что не менее

важно, сохранять в той или иной форме все исходные данные такого обсуждения [12; 13; 14]. В таких информационных сетях мышление приобретает сетевые свойства, описанные в работах А.Л. Барбаши, У. Матурана, Б. Латура, что позволяет сформировать сетевую среду, состоящую из цифровых следов, обеспечивающих возможность анализа динамических процессов сетевого мышления [15; 16; 17]. Обмен информацией в таких сетях выступает внешней формой мышления, а его специфика оказывает влияние на мыслительные процессы всех участников [18].

Использование информационных сетей для обмена мыслями, особенно если речь идет о текстовой форме, во многом снижает плотность передачи информационных сообщений за счет слабой представленности мимической и интонационной составляющих общения [19].

По мнению Е.Н. Юдиной и С.А. Захаровой, сети взаимодействия остаются устойчивыми только в случае наличия реципрокности, в противном случае они неминуемо распадаются [20]. Для сетевого мышления это жизненно важно еще и потому, что его участники рассчитывают на общий интеллектуальный ресурс сети, который не может поддерживать себя без взаимности.

Следует также учитывать, что реципрокность не однородна, представления о ней зависят от того, какая форма реципрокности имеется в виду при описании взаимодействия между людьми. К. Штэкбауэр и М. Залинс выделяли в социальных отношениях несколько форм реципрокности, имеющих конкретное содержание при построении человеческих взаимоотношений [21; 22]. Среди них по крайней мере две могут быть использованы в сетевом взаимодействии благодаря отсутствию необходимости учета социальных иерархий. Первую форму можно назвать прямой или сбалансированной реципрокностью, ее еще называют «чистой» в том смысле, что она наиболее явно проявляет свои свойства. Содержание такой формы реципрокности заключается в эквивалентном обмене между двумя или более сторонами взаимоотношений. Вторая форма – это обобщенная реципрокность, когда действие совершается без расчета на ответ со стороны непосредственного адресата, но в надежде, что на действие прореагирует кто-нибудь другой, входящий в то же сообщество [23].

Как показывают исследования М. Грановеттера и Р. Сведберга, равенство позиций участников в пространстве межличностного взаимодействия приводит к формированию симметричных сетей, когда взаимобмен приблизительно равен для всех его участников и ни один не способен получить выгоды от такого обмена больше, чем другой [24]. Причем, как отмечает М. Грановеттер, такие взаимоотношения более эффективны между малознакомыми людьми. Как показывает его теория слабых связей, наличие тесных отношений, как правило, снижает полезность обмена информацией или услугами. И напротив, люди, контактирующие между собой эпизодически, не принадлежащие к четко оформленному сообществу, чаще делятся полезной для других информацией [25].

В этом смысле сеть, в которой действуют реципрокные процессы, является своеобразным инструментом мышления и одновременно средой, в которой это мышление реализуется [26]. Неиерархический характер этой сети обеспечивает равные взаимоотношения между его «узлами», в качестве которых выступают участники сетевого взаимодействия, задающие направление развития сети и формирующие между собой сложную систему отношений. Однако реципрокность реализует не абстрактный обмен условными объектами, а обмен вполне конкретными продуктами человеческой деятельности, например товарами и услугами, если

говорить об экономических отношениях. Применительно к сетевому мышлению обмен может вестись в первую очередь продуктами мыслительной деятельности, в таком случае речь идет об эмоциональном и когнитивном взаимодействии как наиболее востребованном при реализации сетевого мышления.

Эти формы взаимодействия дополняют друг друга при реализации сетевого мышления. Эмоциональное взаимодействие оказывает влияние на количественные характеристики, определяя динамику и сплоченность группы [27]. Когнитивное взаимодействие, напротив, в большей степени влияет на качественный характер сетевого мышления, определяя содержание мыслительной деятельности [8].

Обмен эмоциями является необходимым условием повышения уровня сплоченности между участниками сетевых процессов, что важно для синхронизации когнитивных процессов, без чего совместное мышление останавливается [27]. Именно эмоции являются тем необходимым условием, без которого невозможно налаживание диалога и, как следствие, полноценный обмен информацией [8].

При этом некоторые исследователи обозначают эмоции именно как одну из разновидностей мышления, обосновывая это доводами об эмоциональном переживании интереса, в обязательном порядке сопровождающем всякую когнитивную деятельность, связанную с познанием чего-то нового [28; 29]. Возможно, именно эмоциональные переживания поддерживают связность сетевого мышления, которое в противном случае могло бы слишком легко нарушаться.

По мнению Р. Селмана, когнитивное становление человека в сообществе себе подобных реализуется посредством сетей дружеских совместных переживаний, при которых в отношениях используется прямая реципрокность за счет смещения с восприятия себя на восприятие другого [30].

В когнитивном взаимодействии, побуждаемом эмоциями, происходит обмен информацией, необходимой для непосредственного решения мыслительных задач. При наиболее тесном когнитивном взаимодействии речь может идти о взаимодействии на уровне концепций, которое обеспечивает наибольший рост знаний внутри сетевого сообщества благодаря творческой продуктивности такого процесса [8]. Подобное взаимодействие способствует порождению новых идей, когда участники сетевого мышления переходят от комбинации имеющихся знаний к пониманию, оценке, анализу и другим когнитивным процессам [31].

При таком представлении когнитивное взаимодействие должно в первую очередь опираться на адекватные представления участников сетевого мышления о высказываемых друг другу идеях. Они должны понимать с достаточной для поддержания информационного обмена точностью, что именно говорит их собеседник, и быть уверенными в том, что он так же верно понимает сказанное. В ходе обмена информацией должно происходить согласование понимания всех или по крайней мере значительного числа участников, что в конечном итоге и обеспечивает их объединение в границах сетевой структуры [32].

Можно сказать, что эмоциональное и когнитивное взаимодействие на основе его реципрокных форм позволяет сети выделять свои границы из окружающей среды, запуская процессы порождения структур на основе быстро изменяющихся слабых связей, возникающих между членами сетевого сообщества. Подобные процессы, обретая зависимость от эмоционального и когнитивного взаимодействия, тем не менее по мере своего развития сами начинают оказывать влияние на эти формы взаимодействия.

Материалы и методы

В качестве источников сведений о процессах, происходящих в сетевом мышлении, использовался анализ комментариев на сайтах. Среди сайтов были выбраны те, что специализируются на размещении интеллектуальных задач для их дальнейшего решения пользователями. Выделение задач осуществлялось по двум критериям. В качестве первого критерия использовалось наличие заранее известного ответа к задаче. В этом случае выделялись два подтипа. В первом подтипе задача не имела известного решения, которое бы приводилось участникам обсуждения заранее. Во втором подтипе после приведения условий задачи сразу давался правильный вариант ответа. Те, кто реализовывал сетевое мышление в процессе решения первого подтипа задач, были ограничены в своих взаимодействиях общим направлением обсуждения, которое задавалось самими условиями. Участники решения второго подтипа задач были более свободны в своем взаимодействии благодаря меньшему давлению общей цели и, как следствие, большему количеству направлений, в которых могло реализовываться обсуждение.

Таким образом, первый подтип задач позволял объединять всех участников на основе общей цели, понижая свободу действий. Второй тип лишал участников объединяющих начал общей цели, тем самым увеличивая свободу их действий.

В качестве второго критерия использовались показатели сложности задачи. Согласно этому критерию задачи были так же разделены на два подтипа. Первый подтип включал задачи, имевшие уровень сложности ниже среднего, второй подтип – выше среднего. На сайтах использовались два основных способа оценки сложности размещаемых задач. Первый способ заключался в том, чтобы сами участники решения выставляли значения сложности, обычно по пятибалльной шкале. Второй способ заключался в высчитывании процента людей, решивших ту или иную задачу. В связи с такой разницей в оценке сложности была разработана пятибалльная шкала, включавшая в себя значения до сотых долей балла, в соответствии с показателями которой приводились значения сложности задачи с разных сайтов.

Таким образом, первый критерий задач позволял оценить особенности сетевого мышления при наличии или отсутствии общей цели, а второй – при разном уровне интеллектуальных усилий, требующихся для их решения. В соответствии с критериями были сформированы четыре группы задач. Первая группа включала задачи, имеющие заранее известное решение и сложность ниже средней. Вторая – первоначально неизвестное решение и низкую относительно средних значений сложность. Третья группа включала задачи с заранее известным решением и сложностью выше средней. Четвертая группа – задачи изначально с неизвестным решением, так же имеющие сложность выше среднего уровня.

Для исследования содержательной составляющей высказываний участников решения задач был применен метод семантического контент-анализа, позволяющий выявлять смысловое содержание текста. В ходе применения данного метода была произведена кодировка для выявления признаков разновидностей реципрокности, а также эмоционального и когнитивного взаимодействия в процессе сетевой мыслительной деятельности. В качестве единиц анализа для выявления реципрокности в сетевом мышлении были использованы две формы комментариев: взаимные комментарии, когда каждый из участников по крайней мере один раз отреагировал на комментарии другого и получил ответ,

продемонстрировав прямую реципрокность, и невзаимные комментарии, когда участник отреагировал на комментарий другого участника решения задачи, но не получил ответной реакции, что привело к реализации не прямой, или обобщенной реципрокности. Для выявления эмоционального взаимодействия при обсуждении интеллектуальных задач в качестве единиц анализа были приняты высказывания, демонстрирующие эмоциональное отношение высказывающихся к комментариям других участников, включая различные формы эмодзи, а также восклицательные знаки. Когнитивное взаимодействие было оценено с помощью выделения единиц анализа, включавших высказывания, которые имели содержание, посвященное непосредственно способам решения задачи, ошибкам формулировок и объяснениям условий задачи друг другу.

Оценка надежности кодировки проводилась посредством согласованных экспертных оценок, которые осуществлялись четырьмя экспертами, разделенными на две пары и работавшими независимо друг от друга. Уровень несовпадения полученных парами экспертов результатов не превысил 15 %, что позволяет говорить о высоком уровне надежности полученных таким образом сведений, которые после этого были подвергнуты процедуре частотного анализа.

Статистический анализ данных проводился с помощью программы SPSS 19. Данные, полученные посредством контент-анализа, подвергались многомерному дисперсионному анализу (MANOVA). Этот метод применялся к двум наборам данных. В первом случае – для определения влияния начальных условий на особенности взаимодействия в сетевом мышлении. В качестве зависимых переменных в данном случае выступили взаимные и невзаимные комментарии, а также комментарии, имеющие эмоциональное и когнитивное содержание. В качестве независимых переменных выступили наличие известного ответа в задаче и ее сложность. В общей сложности было выбрано шестнадцать задач, соответствующих выделенным критериям. Таким образом, каждая из групп включала в себя по четыре задачи, что обеспечило равное количество наблюдений при использовании статистического анализа данных. Во втором случае MANOVA был применен для определения влияния взаимных и невзаимных форм взаимодействия на эмоциональные и когнитивные высказывания в сетевом мышлении. Зависимыми переменными были эмоциональные и когнитивные высказывания, а независимыми – взаимные и невзаимные комментарии.

Результаты исследования

Все данные, полученные по итогам контент-анализа, были переведены в условные значения для того, чтобы решить проблему неодинакового количества комментариев, присущих различным задачам. Значения были получены путем деления получившихся результатов на общее число комментариев, характерное для той или иной задачи. Таким образом, были сформированы четыре показателя: «Взаимные комментарии» (ВК), «Невзаимные комментарии» (НК), «Эмоциональные высказывания» (ЭВ), «Когнитивные высказывания» (КВ). Разница между комментариями и высказываниями в данном случае заключалась в том, что первые всегда являлись демонстрацией ответной реакции на уже существующие высказывания, а вторые могли быть реализованы участниками решения задач безотносительно предыдущих высказываний. Такое деление носит во многом условный характер, поскольку по крайней мере эмоциональные

высказывания зачастую реализуются в ответ на существующие комментарии. Поэтому основная причина проведения таких различий заключается в удобстве восприятия в тексте этих форм сетевого взаимодействия.

Значения, полученные в результате данной процедуры, были проанализированы с помощью многомерного дисперсионного анализа (MANOVA), результаты которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты многомерного анализа особенностей взаимодействия участников сетевого мышления при разных начальных условиях

| Effect | Test Statistic | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig.(p) | Partial η^2 |
|-------------------------|-----------------|-------|--------|---------------|----------|---------|------------------|
| Известность | Wilks λ | 0,584 | 1,604 | 4,000 | 9,000 | 0,255 | 0,416 |
| Сложность | Wilks λ | 0,069 | 30,179 | 4,000 | 9,000 | 0,000 | 0,931 |
| Известность и сложность | Wilks λ | 0,171 | 10,937 | 4,000 | 9,000 | 0,002 | 0,829 |

Данные, представленные в таблице, демонстрируют отсутствие влияния такого условия задачи, как «Известность», на изменения в четырех зависимых переменных как едином целом (Wilks $\lambda = 0,584$, $F(4,10) = 1,604$, $p < 0,255$, $\eta = 0,416$). Другой параметр задачи «Сложность», напротив, продемонстрировал значимое влияние на зависимые переменные (Wilks $\lambda = 0,069$, $F(4,10) = 30,179$, $p < 0,000$, $\eta = 0,931$). При этом совместно оба условия задачи также оказали влияние на такие показатели, как «Взаимные комментарии», «Невзаимные комментарии», «Эмоциональные высказывания» и «Когнитивные высказывания» (Wilks $\lambda = 0,171$, $F(4,10) = 10,937$, $p < 0,002$, $\eta = 0,829$).

Для более детального анализа полученных данных рассмотрим результаты вычисления одномерных критериев, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Результаты одномерного анализа зависимых переменных особенностей взаимодействия участников сетевого мышления при разных начальных условиях

| Effect | SS | MS | df1 | df2 | F | Sig.(p) |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|
| Известность | | | | | | |
| ВК | 0,002 | 0,002 | 4,000 | 9,000 | 0,121 | 0,734 |
| НК | 0,060 | 0,060 | 4,000 | 9,000 | 1,283 | 0,280 |
| ЭВ | 0,002 | 0,002 | 4,000 | 9,000 | 0,999 | 0,337 |
| КВ | 0,007 | 0,007 | 4,000 | 9,000 | 0,964 | 0,346 |
| Сложность | | | | | | |
| ВК | 0,148 | 0,148 | 4,000 | 9,000 | 10,419 | 0,007 |
| НК | 0,137 | 0,137 | 4,000 | 9,000 | 2,920 | 0,113 |
| ЭВ | 0,211 | 0,211 | 4,000 | 9,000 | 89,504 | 0,000 |
| КВ | 0,001 | 0,001 | 4,000 | 9,000 | 0,147 | 0,708 |
| Известность и сложность | | | | | | |
| ВК | 0,056 | 0,056 | 4,000 | 9,000 | 4,067 | 0,040 |
| НК | 0,042 | 0,042 | 4,000 | 9,000 | 0,890 | 0,364 |
| ЭВ | 0,021 | 0,021 | 4,000 | 9,000 | 8,871 | 0,012 |
| КВ | 0,104 | 0,104 | 4,000 | 9,000 | 15,119 | 0,002 |

Представленные результаты свидетельствуют об отсутствии влияния такого условия задачи, как «Известность», на все четыре формы взаимодействия в сетевом мышлении по отдельности. Следовательно, подтверждаются данные многомерного анализа о меньшей значимости первого фактора по сравнению со вторым.

Фактор «Сложность» представляет больший интерес, поскольку влияет сразу на две формы взаимодействия, а именно на «Взаимные комментарии» (ВК), $F(4,9) = 10,419$, $p < 0,007$ и на «Эмоциональные высказывания» (ЭВ), $F(4,9) = 89,504$, $p < 0,000$.

При взаимодействии факторы «Известность» и «Сложность» оказывают влияние на три зависимые переменные – «Взаимные комментарии» (ВК), $F(4,9) = 4,067$, $p < 0,040$; «Эмоциональные высказывания» (ЭВ), $F(4,9) = 8,871$, $p < 0,012$; «Когнитивные высказывания» (КВ), $F(4,9) = 15,119$, $p < 0,002$. Обращает на себя внимание тот факт, что в случае воздействия одновременно двух факторов зависимая переменная «Взаимные комментарии» (ВК) оказалась не подверженной их влиянию $F(4,9) = 3,958$, $p < 0,070$. Кроме того, на такую форму взаимодействия, как «Невзаимные комментарии», ни один из факторов не оказал значимого влияния ни вместе, ни по отдельности.

Анализ средних значений позволил более точно описать взаимодействие факторов в их влиянии на различные формы взаимодействия. Так, взаимные комментарии обнаружили тенденции к наибольшему снижению при сочетании известности решения и высокой сложности задачи $M(0,056)$, тогда как сочетание отсутствия заранее известного варианта решения задачи с ее высокой сложностью хотя также вызвало снижение таких комментариев, но в значительно меньшей степени $M(0,154)$. При этом количество взаимных комментариев было максимальным при сочетании заранее известного решения задачи и ее низкой сложности $M(0,367)$.

Интересно в этой связи сравнить влияние этих факторов на невзаимные комментарии. Хотя это влияние оказалось статистически незначимым, сочетание средних значений достаточно наглядно и позволяет лучше понять механику влияния условий задачи на комментарии в процессе реализации сетевого мышления. Фактор известности или неизвестности вариантов решения задачи практически никак не повлиял на различия в численности невзаимных комментариев, оставив ее одинаково низкой как в первом, так и во втором случае. Однако высокая сложность задачи кардинально меняет ситуацию, резко повышая количество невзаимных комментариев в задачах, имеющих заранее известное решение $M(0,718)$, и в тех, где решение изначально неизвестно $M(0,493)$. Однако если сравнить количество невзаимных комментариев в обоих случаях, то выясняется, что сложные задачи с известным решением провоцируют значительно большее количество таких комментариев, чем те из них, где решение неизвестно. Ситуация практически противоположна той, которая характерна для взаимных комментариев, что свидетельствует о некоторых пока неясных различиях в сочетании условий, максимально благоприятствующих их реализации.

Для эмоциональных высказываний картина взаимных влияний независимых факторов оказалось несколько иной. Задачи со сложностью ниже средней, с заранее неизвестным решением в наибольшей степени благоприятствовали высказываниям, имевшим эмоциональное содержание $M(0,554)$. Задачи той же сложности,

но с известным решением продемонстрировали несколько меньшее число эмоциональных высказываний $M(0,506)$. Можно заключить, что в данном случае именно сложность задач ниже среднего уровня являлась тем фактором, который способствовал повышению количества данных комментариев. Сложность задач выше среднего уровня резко сократила число эмоциональных высказываний, будь это те из них, что имели известное решение $M(0,349)$, или те, что таким решением изначально не обладали $M(0,253)$. Следует подчеркнуть, что несмотря на это у сложных задач с известным ответом количество эмоциональных высказываний среди участников их решения все же выше, чем у задач с неизвестным ответом.

Когнитивные высказывания продемонстрировали, пожалуй, самую сложную картину влияний особенностей задач на взаимодействие в сетевом мышлении. В этом случае все факторы имеют прямо противоположное влияние по отношению друг к другу. Наибольшее количество комментариев, имеющих когнитивное содержание, было вызвано сочетанием двух различных значений независимых факторов. В первом таком сочетании наибольшее количество когнитивных высказываний вызвали задачи, имеющие сложность ниже средней и заранее известный ответ $M(0,614)$. Во втором сочетании факторов еще большее количество когнитивных высказываний вызвали задачи высокой сложности с неизвестным ответом $M(0,671)$. Соответственно, наименее благоприятными для количества подобных высказываний также являются две тенденции: неизвестность ответа в сочетании со сложностью задачи ниже средней $M(0,494)$ и известность ответа в задачах высокой сложности $M(0,469)$.

Полученные в итоге данные позволяют учитывать при анализе особенностей взаимодействия в сетевом мышлении те начальные условия, которые для него характерны, что делает возможным сосредоточиться на изучении непосредственно самого взаимодействия и его составляющих, результаты которого представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты многомерного анализа особенностей эмоциональных и когнитивных высказываний участников сетевого мышления при разных формах взаимодействия

| Effect | Test Statistic | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig.(p) | Partial η^2 |
|---|-----------------|-------|--------|---------------|----------|---------|------------------|
| Взаимные комментарии | Wilks λ | 0,426 | 7,423 | 2,000 | 11,000 | 0,009 | 0,574 |
| Невзаимные комментарии | Wilks λ | 0,810 | 1,288 | 2,000 | 11,000 | 0,314 | 0,190 |
| Взаимные комментарии и невзаимные комментарии | Wilks λ | 0,353 | 10,070 | 2,000 | 11,000 | 0,003 | 0,647 |

Представленные в таблице результаты свидетельствуют о наличии влияния взаимных комментариев на эмоциональные и когнитивные высказывания участников сетевого мышления (Wilks $\lambda = 0,426$, $F(2,11) = 7,423$, $p < 0,009$, $\eta = 0,574$). Напротив, невзаимные комментарии продемонстрировали отсутствие такого влияния (Wilks $\lambda = 0,810$, $F(2,11) = 1,288$, $p < 0,314$, $\eta = 0,190$). Однако совместно с взаимными комментариями невзаимные комментарии оказывают воздействие на когнитивные и эмоциональные высказывания участников решения задач (Wilks $\lambda = 0,353$, $F(2,11) = 10,070$, $p < 0,003$, $\eta = 0,647$). Для того чтобы разобраться в механизмах такого влияния, рассмотрим результаты одномерного анализа особенностей высказываний, представленные в табл. 4.

Таблица 4

**Результаты одномерного анализа особенностей
эмоциональных и когнитивных высказываний участников
сетевых мышления при разных формах взаимодействия**

| Effect | SS | MS | df1 | df2 | F | Sig.(p) |
|--|-------|-------|-------|--------|--------|---------|
| Взаимные комментарии | | | | | | |
| ЭВ | 0,001 | 0,001 | 2,000 | 11,000 | 0,132 | 0,722 |
| КК | 0,105 | 0,105 | 2,000 | 11,000 | 15,093 | 0,002 |
| Невзаимные комментарии | | | | | | |
| ЭВ | 0,005 | 0,005 | 2,000 | 11,000 | 0,821 | 0,383 |
| КК | 0,007 | 0,007 | 2,000 | 11,000 | 1,016 | 0,333 |
| Взаимные комментарии и невзаимные комментарии | | | | | | |
| ЭВ | 0,117 | 0,117 | 2,000 | 11,000 | 20,454 | 0,001 |
| КК | 0,001 | 0,001 | 2,000 | 11,000 | 0,173 | 0,685 |

Взаимные комментарии продемонстрировали свое влияние только на когнитивные высказывания $F(2,11) = 15,093$, $p < 0,002$, тогда как для эмоциональных высказываний такого влияния не выявлено. Невзаимные комментарии, как и показали результаты многомерного анализа, не подтвердили своего влияния ни для эмоциональных, ни для когнитивных высказываний. Их совместное влияние оказалось значимым для эмоциональных высказываний $F(2,11) = 20,454$, $p < 0,001$. Таким образом, эмоциональные и когнитивные высказывания испытывали на себе воздействие рассмотренных факторов. Разница лишь в том, что когнитивные высказывания чувствительны к влиянию одного фактора, тогда как эмоциональные высказывания испытывают на себе воздействие только при условии совместного воздействия обоих факторов.

Средние значения показателей когнитивных высказываний продемонстрировали достаточно простую картину влияния факторов. Взаимные комментарии при значениях ниже среднего вызывают относительно небольшое количество когнитивных высказываний $M(0,482)$. В случае значений выше среднего уровня взаимные комментарии повышают количество когнитивных высказываний почти на треть $M(0,644)$. Интересно, что хотя невзаимные комментарии и не оказывают статистически значимого влияния на когнитивные высказывания, они во многом повторяют эффект воздействия взаимных комментариев.

Анализ средних значений эмоциональных высказываний продемонстрировал несколько более сложное влияние факторов. Сами по себе взаимные и невзаимные комментарии не оказали на них своего воздействия, однако их совместное влияние демонстрирует во многом противоположную картину по сравнению с когнитивными высказываниями. Так, низкие значения невзаимных комментариев совместно с низкими значениями комментариев взаимных продемонстрировали самые высокие показатели эмоциональных высказываний $M(0,554)$. При этом наименьшее количество эмоциональных комментариев вызвано сочетанием низких значений взаимных комментариев на фоне высоких значений невзаимных комментариев $M(0,349)$. Высокие значения взаимных комментариев в сочетании с низкими значениями невзаимных комментариев также вызвали понижение средних значений эмоциональных высказываний, пусть и в меньшей степени $M(0,370)$. Сочетание высоких значений взаимных комментариев и невзаимных комментариев привело к увеличению эмоциональных высказываний $M(0,506)$.

Обсуждение и заключение

По результатам исследования было установлено, что при относительно простой мыслительной деятельности в отсутствие четко определенной цели участники сетевого мышления демонстрируют более высокий уровень проявления актов прямой реципрокности, чем в случаях относительно сложной мыслительной деятельности. При обсуждении простых задач люди более склонны взаимно обмениваться сообщениями и реагировать на сообщения других людей в случаях, когда не преследуют заранее известный общий для всех результат. Напротив, наличие общей цели в процессе реализации сложной мыслительной деятельности понижает уровень взаимности среди участников, заметно увеличивая число невзаимных комментариев, рассчитанных на не прямые формы реципрокности. Можно предположить, что именно фактор сложности совместной мыслительной деятельности является своеобразным катализатором различных форм взаимодействия участников сетевого мышления. Что касается фактора известности или неизвестности способов решения задачи при описании ее начальных условий, то он проявляет себя лишь в сочетании со сложностью, но не имеет такого самостоятельного значения, как предыдущий фактор. По-видимому, сложность мыслительной деятельности имеет преимущество в инициировании взаимодействия в целом по сравнению с наличием общепринятой цели, на начальном этапе обсуждения. При этом влияние данного фактора также оказалось решающим и для эмоционального взаимодействия между участниками решения мыслительных задач. В данном случае именно невысокая сложность мыслительной деятельности являлась причиной, способствовавшей повышению количества актов эмоционального взаимодействия, тогда как для когнитивного взаимодействия такое влияние оказалось менее значимым. Для когнитивных форм взаимодействия большее значение имело отсутствие общепризнанной цели. Именно в этом случае число когнитивных комментариев было наибольшим. Таким образом, складывается картина, при которой на эмоциональные высказывания больше влияет сложная мыслительная деятельность, а на когнитивные – отсутствие заранее заданной цели. Это может объясняться тем, что сложность задач и связанные с этим затруднения вызывают закономерную сильную эмоциональную реакцию у участников ее решения, требующую поддержки и стимулирующую ответный отклик. Когнитивные процессы в таком случае отходят на второй план. Напротив, для обмена мнениями по поводу непосредственно содержания самой задачи важной становится свобода такого обсуждения. Когда цель известна – это сужает возможные темы для обсуждения, ограничивает их необходимостью достижения очевидного для большинства результата. Если же такое ограничение снимается, то обмен мнениями протекает более свободно, вызывая стремление среди участников глубже вникнуть в задачу, исследовать границы ее условий.

Кроме того, можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что для когнитивных высказываний решающее значение играет наличие взаимности при обмене информацией между участниками сетевого мышления. Именно возможность высказать свое мнение и получить реакцию на него стимулирует дальнейшие когнитивные высказывания среди участников сетевого мышления. Следовательно, отсутствие подтвержденной взаимности такого рода обсуждений оказывает подавляющее воздействие на стремление делиться своими предположениями, высказывать новые идеи. Это может объясняться тем, что

высокий уровень реципрокности сетевого мышления создает обогащенную среду, в которой идеи, поддержанные в обсуждении, стимулируют остальных участников на высказывания своих идей, вовлекая все новых и новых людей в общее обсуждение. Низкая взаимность в таком случае действует как ингибитор, снижая мотивацию к когнитивным высказываниям, замедляя обмен информацией и подавляя у участников желание дальнейшего обсуждения.

Для эмоциональных высказываний характерна принципиально иная картина. Показатели эмоциональных высказываний для разных сочетаний факторов позволяют предполагать, что повышение числа высказываний такого типа связано с чередованием взаимных и невзаимных комментариев, вызывающих взаимное сдерживание. В сетевом мышлении эмоциональность участников балансирует между двумя вариантами реципрокности. Это возможно в том случае, если явное преобладание одного из них вызывает подавление эмоциональных высказываний среди участников совместной мыслительной деятельности. Действительно, сама по себе взаимность эмоциональных высказываний способна перенаправлять обсуждение далеко за пределы содержания мыслительной задачи, тем самым отвлекая участников и вызывая стремление вернуться к изначальным темам обмена мнениями. Это, в свою очередь, способно привести к понижению взаимности обмена эмоциями в связи с тем, что часть участников стремится продолжить именно эмоциональное взаимодействие. Но сам обмен эмоциями, осуществляемый по поводу содержания задачи, не может длиться сколько-нибудь долгое время, поскольку участники такого обсуждения вытесняют источник, вызывающий эти эмоции, из сферы своего взаимодействия. Тем самым эмоциональный обмен мнениями прекращается. Вернуться к обмену эмоциями становится возможным, как это ни парадоксально, только после прекращения взаимной демонстрации этих эмоций. Это делает возможным вновь задействовать такое взаимодействие несколько позже, когда часть участников сможет приступить к обсуждению источника такого взаимодействия – самого содержания задачи.

Проведенное исследование позволяет заключить, что преобладание эмоциональных или когнитивных высказываний друг над другом зависит не столько от большого или малого количества взаимных и невзаимных комментариев, сколько от преобладания одного из них над другим. При высоких показателях обеих форм реципрокности различия между числами эмоциональных и когнитивных высказываний остаются сравнительно небольшими. Ситуация меняется в том случае, когда одна из форм реципрокности начинает преобладать над другой. Преобладания прямой реципрокности, выражающейся через взаимные комментарии, приводит к значительному превышению когнитивных высказываний над эмоциональными, тогда как обратная ситуация сильно сокращает этот разрыв, несмотря на сохраняющееся преимущество когнитивных высказываний. Единственный вариант, когда эмоциональные высказывания численно, пусть и незначительно, превосходят когнитивные, – это случай, когда обе формы реципрокности находятся на низком уровне.

Полученные данные полезны в первую очередь для оценки продуктивности взаимодействия сетевого мышления при реализации совместной деятельности. Они позволяют на количественном уровне выразить как эмоциональную, так и когнитивную вовлеченность участников и дать оценку направления,

в котором движется обсуждение в целом. Кроме того, такая диагностика сетевого мышления делает возможной его коррекцию модераторами обсуждения путем усиления или ослабления когнитивной и эмоциональной компонент взаимодействия в соответствии с начальными условиями решаемой проблемы.

Библиографический список

1. *Cimino M.G., Galatolo F., Lazzeri A., Pedrycz W., Vaglini G.* Spikiness Assessment of Term Occurrences in Microblogs: An Approach based on Computational Stigmergy. *Conference: The 6th International Conference on Pattern Recognition Applications and Methods*. 2017. Pp. 731–737. DOI: 10.5220/0006253807310737
2. *Муштей Н.А.* Партиципативное взаимодействие и социальная стигмергия как процессы социальной самоорганизации в современном обществе // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика.* – 2018. – Т. 18. – № 3. – С. 270–274. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-3-270-274
3. *Granovetter M.* The impact of social structure on economic outcomes. *The Sociology of Economic Life*. London: Routledge, 2018. Pp. 46–61. DOI: 10.4324/9780429494338-4
4. *Dron J.* Soft is hard and hard is easy: Learning technologies and social media. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*. 2013. Vol. 13. No. 1. Pp. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-12613>
5. *Castells M.* The information city, the new economy, and the network society. *The information society reader*. NY: Routledge, 2020. Pp. 150–164. DOI: 10.4324/9780203622278-17
6. *Патаракин Е.* Сетевые сообщества и обучение. – М.: Litres, 2022. – 120 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=v6FUDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq> (дата обращения: 19.01.2023).
7. *Shirky C.* Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age. London: Penguin Books, 2010.
8. *Downes S.* Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*. 2020. Vol. 22. No. 2. Pp. 113–132. DOI: 10.2478/eurodl-2019-0014
9. *Hassan N.R., Mingers J., Stahl B.* Philosophy and information systems: where are we and where should we go? *European Journal of Information Systems*. 2018. Vol. 27. No. 3. Pp. 263–277. DOI: 10.1080/0960085X.2018.1470776
10. *Gehlen A.* Urmensch und Spatkultur: philosophische Ergebnisse und Aussagen. Klostermann, 2016. DOI: 10.5771/9783465142720
11. *Ostashewski N., Reid D.* Networked teacher professional development: Applying the networked learning framework to online teacher professional development. *Proceedings EDGE e-Learning: The Horizon and Beyond Conference, Oct 12–15 2010*. Newfoundland, Canada: International Council for Open and Distance Education, 2010. Pp. 12–15. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/20442> (accessed March 21, 2023).
12. *Аршинов В.И., Буданов В.Г.* Онтологии и риски цифрового техноуклада: к вопросу о представлении социотехнического ландшафта // *Сложность. Разум. Постнеклассика.* – 2019. – № 2. – С. 51–60. DOI: 10.12737/article_5d4834d5af2985.35191802
13. *Патаракин Е.Д.* Совместная сетевая деятельность и поддерживающая ее учебная аналитика // *Высшее образование в России.* – 2015. – № 5. – С. 145–154 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23726842> (accessed February 20, 2023).
14. *Capra F.* The systems view of life: A unifying conception of mind, matter, and life. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*. 2015. Vol. 11. No. 2. Pp. 242–249. <https://www.cosmosandhistory.org/index.php/journal/article/view/503> (accessed February 20, 2023).
15. *Barabási A.-L.* Linked. How Everything Is Connected to Everything Else and What It Means for Business, Science, and Everyday Life. New York: Basic Books, 2014. 280 p.

16. Maturana H. Autopoiesis, structural coupling and cognition: a history of these and other notions in the biology of cognition. *Cybernetics & human knowing*. 2002. Vol. 9. No. 3–4. Pp. 5–34. <https://reflexus.org/wp-content/uploads/Autopoiesis-structural-coupling-and-cognition.pdf> (accessed February 20, 2023).
17. Latour B. Network theory| networks, societies, spheres: Reflections of an actor-network theorist. *International journal of communication*. 2011. Vol. 5. Pp. 15. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1094> (accessed February 18, 2023).
18. Sutcliffe A.G., Binder J.F., Dunbar R.I.M. Activity in social media and intimacy in social relationships. *Computers in human behavior*. 2018. Vol. 85. Pp. 227–235. DOI: 10.1016/j.chb.2018.03.050
19. Cheung C.M.K., Thadani D.R. The impact of electronic word-of-mouth communication: A literature analysis and integrative model. *Decision support systems*. 2012. Vol. 54. No. 1. Pp. 461–470. DOI: 10.1016/j.dss.2012.06.008
20. Юдина Е.Н., Захарова С.А. Социальные сети в свете научных парадигм // Труд и социальные отношения. – 2015. – № 3. – С. 23–34. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23818203> (дата обращения: 19.01.2023).
21. Stegbauer C. Reziprozität: Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. Luxembourg: Springer-Verlag, 2010. 154 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92612-4>
22. Sahlins M.D. Zur Soziologie des primitiven Tauschs. 1999. No. 9. Pp. 149–178.
23. Jung M. Reziprozität. Annäherungen an eine Grundlegung der Kultur- und Sozialwissenschaften. *Sozialer Sinn*. 2022. Vol. 23. No. 1. Pp. 205–212. DOI: 10.1515/sosi-2022-0009
24. Granovetter M., Swedberg R. Introduction to the third edition. *The Sociology of Economic Life*. London: Routledge, 2018. Pp. 46–61. DOI: 10.4324/9780429494338-1
25. Borgatti S.P., Halgin D.S. On network theory. *Organization science*. 2011. Vol. 22. No 5. Pp. 1168–1181. DOI: 10.2139/ssrn.2260993
26. Bronfenbrenner U., Morris P.A. The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*. 2007. Vol. 1. Pp. 793–828. DOI: 10.1002/9780470147658.CHPSY0114
27. Ненько А.Е. Эмоциональное взаимодействие в сетях знания: границы и возможности // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2012. – Т. 15. – № 5. – С. 377–393.
28. Izard C.E. Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. 1992. No. 3. Pp. 561–565. DOI: 10.1037/0033-295x.99.3.561
29. Thrift N. Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*. 2004. Vol. 86. No. 1. Pp. 57–78. DOI: 10.1111/j.0435-3684.2004.00154.x/
30. Selman R.L. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New York: New York Academic Press, 1980. 343 p.
31. Dron J., Anderson T. Collectives, networks and groups in social software for e-learning. *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2007. Pp. 2460–2467. <https://www.learntechlib.org/primary/p/26726/> (accessed February 20, 2023).
32. Siemens G. Orientation: Sensemaking and wayfinding in complex distributed online information environments: thesis cand. of techn. sci. University of Aberdeen, 2012. 207 p. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.558600> (accessed February 20, 2023).

References

1. Cimino M.G., Galatolo F., Lazzeri A., Pedrycz W., Vaglini G. Spikiness Assessment of Term Occurrences in Microblogs: An Approach based on Computational Stigmergy. *Conference: The 6th International Conference on Pattern Recognition Applications and Methods*. 2017. Pp. 731–737. DOI: 10.5220/0006253807310737
2. Mushtey N.A. Partisipativnoye vzaimodeystviye i sotsial'naya stigmergiya kak protsessy sotsial'noy samoorganizatsii v sovremennom obshchestve [Participatory interaction and social

- stigmergy as processes of social self-organization in modern society]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. 2018. Vol. 18. No. 3. Pp. 270–274. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-3-270-274
3. *Granovetter M.* The impact of social structure on economic outcomes. *The Sociology of Economic Life*. London: Routledge, 2018. Pp. 46–61. DOI: 10.4324/9780429494338-4
 4. *Dron J.* Soft is hard and hard is easy: Learning technologies and social media. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*. 2013. Vol. 13. No. 1. Pp. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-12613>
 5. *Castells M.* The information city, the new economy, and the network society. *The information society reader*. NY: Routledge, 2020. Pp. 150–164. DOI: 10.4324/9780203622278-17
 6. *Patarakin E.* Setevyye soobshchestva i obucheniye [Collaborative Networking and Supporting Learning Analytics]. Moscow: Litres Publ., 2022. 120 p. <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=v6FUDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq> (accessed January 19, 2023).
 7. *Shirky C.* Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age. London: Penguin Books, 2010.
 8. *Downes S.* Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*. 2020. Vol. 22. No. 2. Pp. 113–132. DOI: 10.2478/eurodl-2019-0014
 9. *Hassan N.R., Mingers J., Stahl B.* Philosophy and information systems: where are we and where should we go? *European Journal of Information Systems*. 2018. Vol. 27. No. 3. Pp. 263–277. DOI: 10.1080/0960085X.2018.1470776
 10. *Gehlen A.* Urmensch und Spatkultur: philosophische Ergebnisse und Aussagen. Klostermann, 2016. DOI: 10.5771/9783465142720
 12. *Ostaszewski N., Reid D.* Networked teacher professional development: Applying the networked learning framework to online teacher professional development. *Proceedings EDGE e-Learning: The Horizon and Beyond Conference, Oct 12–15 2010*. Newfoundland, Canada: International Council for Open and Distance Education, 2010. Pp. 12–15. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/20442> (accessed March 21, 2023).
 13. *Arshinov V.I., Budanov V.G.* Ontologii i riski tsifrovogo tekhnouklada: k voprosu o predstavlenii sotsiotekhnicheskogo landshafta [Ontologies and risks of the digital technostructure: on the issue of representing the sociotechnical landscape]. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika*. 2019. No. 2. Pp. 51–60. DOI: 10.12737/article_5d4834d5af2985.35191802
 14. *Patarakin E.D.* Sovmestnaya setevaya deyatelnost' i podderzhivayushchaya eye uchebnaya analitika [Collaborative Networking and Supporting Learning Analytics]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2015. No. 5. Pp. 145–154. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23726842> (accessed February 20, 2023).
 15. *Capra F.* The systems view of life: A unifying conception of mind, matter, and life. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*. 2015. Vol. 11. No. 2. Pp. 242–249. <https://www.cosmosandhistory.org/index.php/journal/article/view/503> (accessed February 20, 2023).
 16. *Barabási A.-L.* Linked. How Everything Is Connected to Everything Else and What It Means for Business, Science, and Everyday Life. New York: Basic Books, 2014. 280 p.
 17. *Maturana H.* Autopoiesis, structural coupling and cognition: a history of these and other notions in the biology of cognition. *Cybernetics & human knowing*. 2002. Vol. 9. No. 3–4. Pp. 5–34. <https://reflexus.org/wp-content/uploads/Autopoiesis-structural-coupling-and-cognition.pdf> (accessed February 20, 2023).
 18. *Latour B.* Network theory| networks, societies, spheres: Reflections of an actor-network theorist. *International journal of communication*. 2011. Vol. 5. Pp. 15. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1094> (accessed February 18, 2023).
 19. *Sutcliffe A.G., Binder J.F., Dunbar R.I.M.* Activity in social media and intimacy in social relationships. *Computers in human behavior*. 2018. Vol. 85. Pp. 227–235. DOI: 10.1016/j.chb.2018.03.050

20. Cheung C.M.K., Thadani D.R. The impact of electronic word-of-mouth communication: A literature analysis and integrative model. *Decision support systems*. 2012. Vol. 54. No. 1. Pp. 461–470. DOI: 10.1016/j.dss.2012.06.008
20. Yudina E.N., Zakharova S.A. Sotsial'nyye seti v svete nauchnykh paradigms [Social networks in the light of scientific paradigms]. *Trud i sotsial'nyye otnosheniya*. 2015. No. 3. Pp. 23–34. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23818203> (accessed January 19, 2023).
21. Stegbauer C. Reziprozität: Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. Luxembourg: Springer-Verlag, 2010. 154 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92612-4>
22. Sahlins M.D. Zur Soziologie des primitiven Tauschs. 1999. No. 9. Pp. 149–178.
23. Jung M. Reziprozität. Annäherungen an eine Grundlegung der Kultur- und Sozialwissenschaften. *Sozialer Sinn*. 2022. Vol. 23. No. 1. Pp. 205–212. DOI: 10.1515/sosi-2022-0009
24. Granovetter M., Swedberg R. Introduction to the third edition. *The Sociology of Economic Life*. London: Routledge, 2018. Pp. 46–61. DOI: 10.4324/9780429494338-1
25. Borgatti S.P., Halgin D.S. On network theory. *Organization science*. 2011. Vol. 22. No 5. Pp. 1168–1181. DOI: 10.2139/ssrn.2260993
26. Bronfenbrenner U., Morris P.A. The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*. 2007. Vol. 1. Pp. 793–828. DOI: 10.1002/9780470147658.CHPSY0114
27. Nen'ko A.E. Emotsional'noye vzaimodeystviye v setyakh znaniya: granitsy i vozmozhnosti [Emotional Interaction in Knowledge Networks: Limits and Possibilities]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii*. 2012. Vol. 15. No. 5. Pp. 377–393.
28. Izard C.E. Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. 1992. No. 3. Pp. 561–565. DOI: 10.1037/0033-295x.99.3.561
29. Thrift N. Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*. 2004. Vol. 86. No. 1. Pp. 57–78. DOI: 10.1111/j.0435-3684.2004.00154.x/
30. Selman R.L. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New York: New York Academic Press, 1980. 343 p.
31. Dron J., Anderson T. Collectives, networks and groups in social software for e-learning. *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2007. Pp. 2460–2467. <https://www.learntechlib.org/primary/p/26726/> (accessed February 20, 2023).
32. Siemens G. Orientation: Sensemaking and wayfinding in complex distributed online information environments: thesis cand. of techn. sci. University of Aberdeen, 2012. 207 p. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.558600> (accessed February 20, 2023).

Информация об авторе

Денис Фатыхович Даутов, доцент кафедры «Психология образования и организационная психология», E-mail: dautov-80@mail.ru

Information about the author

Denis Fatykhovich Dautov, Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Organizational Psychology, E-mail: dautov-80@mail.ru

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ РИСКОМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

© *Н.А. Бембеева, А.К. Белоусова*

Донской государственной технической университет
Российская Федерация, 344000, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Поступила в редакцию 27.03.2023

Окончательный вариант 24.04.2023

■ Для цитирования: Н.А. Бембеева, А.К. Белоусова. Структурная организация стилей обучения у студентов с разным риском возникновения интернет-зависимого поведения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 171–182. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.13>

Аннотация. Представлены эмпирические результаты исследования структурной организации стилей обучения у студентов с неодинаковым риском возникновения зависимого от Интернета поведения на основе структурно-психологического анализа. Цель данного исследования заключалась в изучении структурной организации стилей обучения у студентов с учетом степени риска возникновения у них интернет-зависимого поведения. Проанализированы особенности стилей обучения студентов в интернет-пространстве. Актуальность исследования связана с тем, что внедрение Интернета в жизнь человека изменило его мышление и в целом его образ мира. При этом исследование стилей обучения в студенческом возрасте представляет интерес не только в научном плане, но и в практическом в связи с активным внедрением онлайн-обучения и применения информационных технологий в обучающем процессе. В исследовании были использованы методика Чена CIAS, методика Д. Колба «Определение стиля обучения», методика «Стиль мышления» А.К. Белоусовой. В исследовании также применялись методы математико-статистической обработки эмпирических данных, в частности структурно-психологический анализ по обобщенным показателям индекса организованности, интегративности и дифференцированности структуры, метод экспресс- χ^2 для сравнения матриц и структурограмм на их «гомогенность – гетерогенность», предложенный А.В. Карповым. В результате проведенного исследования сделаны выводы о том, что значения индексов структурной организации показателей стилей обучения и интернет-зависимости отличаются у студентов с разным риском возникновения интернет-зависимого поведения. Структурограммы показателей исследования во всех трех выявленных группах студентов с разной степенью проявления интернет-зависимого поведения являются гетерогенными. Таким образом, они имеют качественные различия по содержанию взаимосвязей.

Ключевые слова: студенческий возраст, стиль обучения, интернет-зависимое поведение, разный риск возникновения, структурная организация стилей обучения.

Благодарности: авторы статьи выражают признательность редакции журнала «Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки» и рецензентам за подготовку рецензии и рекомендацию к публикации.

STRUCTURAL ORGANIZATION OF LEARNING STYLES AMONG STUDENTS WITH DIFFERENT RISK OF INTERNET-DEPENDENT BEHAVIOR

© *N.A. Bembeeva, A.K. Belousova*

Don State Technical University

1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation

Original paper submitted 27.03.2023

Revision submitted 24.04.2023

■ For citation: N.A. Bembeeva, A.K. Belousova. Structural organization of learning styles among students with different risk of internet-dependent behavior. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(2):171–182. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.13>

Abstract. The paper presents empirical results of the study of the structural organization of learning styles among students with unequal risk of Internet-dependent behavior based on structural and psychological analysis. The purpose of this research was to study the structural organization of learning styles among students, taking into account the degree of risk of their Internet-dependent behavior. The features of students' learning styles in the Internet space are analyzed. The relevance of the research is due to the fact that the introduction of the Internet into a person's life has changed his thinking and, in general, his image of the world. At the same time, the study of learning styles at the student age is of interest not only in scientific terms, but also in practical terms due to the active introduction of online learning and the use of information technologies in the learning process. The study used Chen's CIAS methodology, D.Kolb's «Definition of learning style» methodology, «Thinking Style» methodology by A.K. Belousova. The study also used methods of mathematical and statistical processing of empirical data, in particular, structural and psychological analysis based on generalized indicators of the index of organization, integrativity and differentiation of the structure, the express- x^2 method for comparing matrices and structurograms for their «homogeneity–heterogeneity», proposed by A.V. Karpov. The results of the study show that the values of the indices of the structural organization of the indicators of learning styles and Internet addiction differ among students with different risks of Internet-dependent behavior. The structural diagrams of the study indicators in all three identified groups of students with varying degrees of Internet-dependent behavior are heterogeneous. Thus, they have qualitative differences in the content of the relationships.

Keywords: student age, learning style, Internet-dependent behavior, different risk of occurrence, structural organization of learning styles.

Acknowledgements: the authors of the article express their gratitude to the editorial board of the journal «Vestnik SamSTU. Series: «Psychological and pedagogical sciences» and to reviewers for the preparation of the review and recommendation for publication.

Введение

Развитие Интернета и информационных технологий, связанных со всемирной сетью, сегодня рождает в социуме большое число надежд и стремлений. Интернет и коммуникации в сети – это «неотъемлемая часть» современного человека, там он может полностью раскрыть свой внутренний потенциал, именно там ему представляется «окно возможностей».

Интернет как институт социализации влияет на личность пользователей, оказывая воздействие на когнитивное поведение человека и на особенности стиля обучения. В то же время Интернет преобразует социальную, культурную среду не только личности, но и общества в целом.

На сегодняшний день в научной литературе можно обнаружить достаточно большое количество исследований, посвященных проблеме воздействия интернет-пространства на когнитивные процессы и поведение студентов.

Интернет-пространство может оказывать значительное влияние на студентов, особенно в условиях, когда они проводят большую часть своего времени в сети. Исследования показывают, что студенты могут испытывать проблемы с концентрацией внимания, памятью и производительностью в учебе. Кроме того, интернет-пространство предоставляет доступ к большому количеству информации, что может привести к информационной перегрузке и затруднить процесс принятия решений.

Также актуальность данного исследования связана с тем, что внедрение «Всемирной паутины» в жизнь человека изменило его образ мира, его самовосприятие и стиль мышления. Эти изменения происходят больше и сильнее по мере пребывания человека в интернет-пространстве [1].

Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни. Он позволяет нам общаться с людьми со всего мира, находить информацию, покупать товары и услуги, работать удаленно и многое другое. Однако, как и любая технология, Интернет может иметь как положительные, так и отрицательные последствия.

При этом исследование стилей обучения в студенческом возрасте представляет интерес не только в научном плане, но и в практическом в связи с активным внедрением онлайн-обучения и применением информационных технологий в обучающем процессе.

Обзор литературы

Все области жизни современного человека связаны с компьютером. Сегодня сложно представить жизнь без смартфона или другого гаджета: с его помощью человек общается, читает книги, слушает музыку, следит за своим здоровьем и даже управляет электроприборами в квартире, находясь на расстоянии. В связи с этим рост интернет-активности, особенно в старшем школьном и студенческом возрасте, ставит достаточно остро проблему влияния интернет-ресурсов на когнитивную сферу личности, на ее интеллектуальную продуктивность.

Исследователи уделяют внимание изучению влияния компьютерных технологий на специфику мышления и познавательных процессов в целом [2]. Нам представляется интересным исследование особенностей когнитивной сферы студентов в связи с их активным вовлечением в интернет-коммуникации [3]. По мнению Г.В. Солдатовой, на сегодняшний день Интернет превратился

в основной информационный источник для человека, и в том числе для детей и подростков [4]. Но тем не менее необходимо отметить, что большинство исследователей отрицают наличие интернет-зависимости у большинства населения, считая, что зависимость от гаджетов характерна для весьма небольшого числа пользователей «всемирной паутины».

Сегодня научная литература пестрит исследованиями, посвященными изучению особенностей когнитивных стилей. И в зарубежной, и в отечественной психологии можно насчитать описание около двух десятков различных когнитивных стилей. В связи с этим собрать воедино все многообразие подходов и трактовок не предоставляется возможным, хотя в них и прослеживаются некоторые общие признаки.

Впервые исследования и описания когнитивного стиля обнаруживаются за рубежом в середине XX столетия в работах Г. Гарднера [5], Ф. Хольцмана [6], С.Э. Аша [7], Г. Виткина [8] и др. По их мнению, когнитивный стиль – это взаимоупорядоченная система когнитивных установок, которая образует особый структурный уровень личности.

В нашей стране изучение когнитивных стилей активно началось в 70-х годах XX в. – это работы А.К. Белоусовой, И.П. Шкуратовой, В.А. Холодной, Г.А. Берулава и др. [9–12].

В зарубежных и отечественных взглядах есть общий подход. Так, в частности, под когнитивным стилем понимается «определенный конструкт, который выявляет взаимосвязь познавательной сферы с личностными особенностями в ситуации неопределенности и является устойчивым способом познания действительности» [13].

Как синоним когнитивному стилю иногда мы встречаем в литературе понятие «стиль познания». Оно определяется как «способ проявления мыслительных операций, форм, особенностей мышления, что в свою очередь отличает людей друг от друга индивидуальными различиями» [14].

По мнению Д. Колба, одним из стилей познания выступает стиль обучения. Стиль обучения (по Д. Колбу) представляет собой «некий когнитивный стиль, стиль познания, который реализуется в обучении». Он считает, что «стиль обучения вырабатывается в подростковом и раннем взрослом возрастах путем взаимодействия индивида с его окружением». «При получении информации человек обращает внимание и усваивает одни виды информации в большей степени, чем другие», – пишет Д. Колб [15]. При этом осознает, использует информацию и реагирует на нее каждый человек по-своему. Стиль подвержен изменению. Согласно теории Д. Колба, в процессе обучения человек движется от исполнителя к наблюдателю, от конкретного участия к общей аналитической отстраненности [15].

Г.А. Берулава [16] и Б.Л. Лувер в своих исследованиях представили комплексные подходы к учету когнитивного стиля в обучении. Ими разработан комплекс методических рекомендаций по организации работы на уроке с учетом когнитивных стилей. Благодаря им ученик с любым стилем может полностью освоить материал и развить свои познавательные возможности.

Другим важным вопросом, связанным со стилями обучения, является возможность адаптации учащегося к исходно «неподходящему» ему стилю мышления. Существует мнение, что в условиях реальной учебной деятельности ученики проявляют полистилевой подход к образовательной ситуации [17].

Полистилевой подход заключается в том, что студент может использовать разные стили мышления в зависимости от конкретной образовательной ситуации. Например, если мы сталкиваемся с трудной задачей, то можно использовать аналитический стиль мышления, а если работаем над проектом – то творческий стиль мышления.

Стиль мышления также можно рассматривать как способ переработки информации. Теория стилей мышления, предложенная А.К. Белоусовой, связывает преобладание определенного стиля мышления у человека с доминированием конкретной функции [13].

В рамках исследования нам интересно проследить, какому стилю мышления соответствует определенный стиль обучения у студентов с разной степенью вовлеченности в интернет-коммуникации.

Таким образом, проведенный обзор существующих исследований позволяет говорить о том, что, во-первых, стиль обучения – это устойчивые процессуальные особенности познавательной деятельности. То есть это такие особенности, которые могут охарактеризовать своеобразие способов получения и переработки информации.

Во-вторых, включенность студентов в сетевые структуры, функционирующие на базе Интернета, является показателем наполненности жизни. Это является следствием того, что Интернет предоставляет множество возможностей для общения, обмена информацией и участия в различных проектах, является мощным инструментом для расширения знаний и опыта [17].

Материалы и методы

Для реализации наших предположений было проведено исследование студентов Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова (Элиста, Россия). В исследование были вовлечены 97 студентов в возрасте от 18 до 24 лет. В исследовании применялись: методика Чена CIAS для выявления уровня интернет-зависимости [18], методика «Стиль мышления» А.К. Белоусовой [19] и тест «Определение стиля обучения» Д. Колба [15].

Так, мы считаем, что, исследуя индивидуально-стилевые особенности учебной деятельности студента, степень его вовлеченности в интернет-пространство, возможно создать такие условия, при которых в максимальной степени реализуются сильные стороны преобладающего стиля обучения студента и, таким образом, развиваются другие стили учебной деятельности.

Статистико-математический анализ данных проводился с помощью ряда методов: описательной статистики, сравнительной статистики (U-критерия Манна – Уитни), метода экспресс- χ^2 для сравнения матриц и структурограмм на их «гомогенность – гетерогенность», предложенного А.В. Карповым, корреляционного анализа (r-Пирсона, r-Спирмена), структурно-психологического анализа по обобщенным показателям индекса организованности, интегративности и дифференцированности структуры (А.В. Карпов).

Метод структурного анализа А.В. Карпова позволяет достаточно простыми средствами оценить психологическую систему [20].

Результаты исследования

Вся выборка (N=97) была разделена нами на три подгруппы в зависимости от степени риска возникновения интернет-зависимого поведения. Так, группа

с минимальным риском составила $N=25$, группа со средней степенью риска возникновения интернет-зависимого поведения составила $N=57$ и с высоким риском – $N=15$.

Затем осуществлялась процедура многомерного корреляционного анализа измеренных показателей. На основе полученных матриц интеркорреляций показателей созданы структурограммы значимо коррелирующих измеренных показателей. При помощи метода структурно-психологического анализа, предложенного А.В. Карповым, нами рассчитаны индексы структурной организации, такие как индекс когерентности, индекс дивергентности и индекс организованности структуры.

Так, индекс когерентности структуры параметров – это функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости.

Индекс дивергентности структуры – это функция числа и значимости отрицательных связей в структуре.

Индекс организованности структуры – это функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом учитываются значимые связи: при $p = 0,01$ приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при $p = 0,05$ приписывается «весовой» коэффициент 2 балла. В этом состоит сущность метода определения индексов структурной организации (А.В. Карпов).

Далее полученные по всей структуре «веса» суммируются.

Таким образом, мы получаем значения указанных индексов. Такой метод позволяет, как известно, выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления в плане его комплексной структурной обусловленности целостными подсистемами [20].

На рис. 1 показана структурограмма показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения.

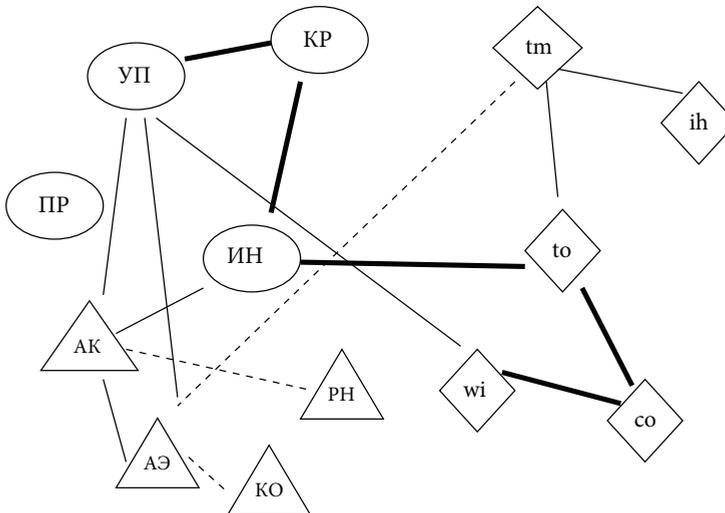


Рис. 1. Структурограмма показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения

Условные обозначения: КО – конкретный опыт; АК – абстрактная концептуализация; АЭ – активное экспериментирование; PH – рефлексивное наблюдение; со – компульсивные симптомы; ih – внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем; wi – симптомы отмены; to – симптомы толерантности; tm – проблемы с управлением временем; ИН – инициативный стиль; KP – критический стиль; УП – управленческий стиль; ПР – практический стиль;

————— положительная корреляция ($p \leq 0,01$);
 _____ положительная корреляция ($p \leq 0,05$);
 - - - - - отрицательная корреляция ($p \leq 0,05$)

На рис. 2 показана структурограмма показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения.

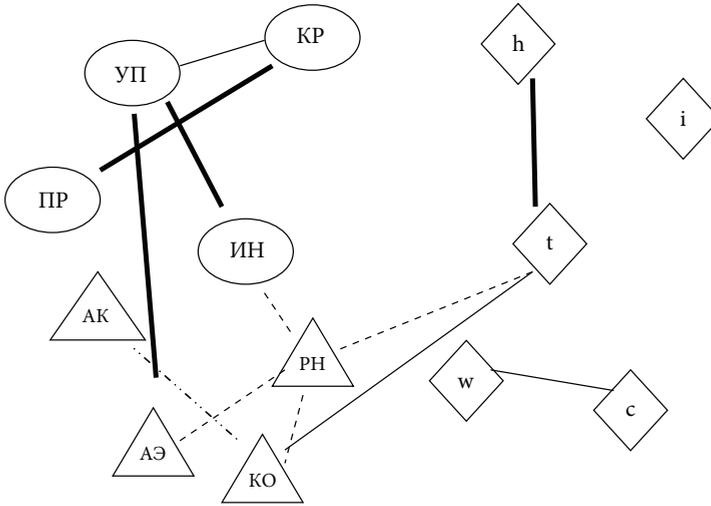


Рис. 2. Структурограмма показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения

Условные обозначения: КО – конкретный опыт; АК – абстрактная концептуализация; АЭ – активное экспериментирование; РН – рефлексивное наблюдение; со – компульсивные симптомы; ih – внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем; wi – симптомы отмены; to – симптомы толерантности; tm – проблемы с управлением временем; ИН – инициативный стиль; КР – критический стиль; УП – управленческий стиль; ПР – практический стиль;

————— положительная корреляция ($p \leq 0,01$);
 отрицательная корреляция ($p \leq 0,01$);
 ———— положительная корреляция ($p \leq 0,05$);
 - - - - - отрицательная корреляция ($p \leq 0,05$)

На рис. 3 показана структурограмма показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения.

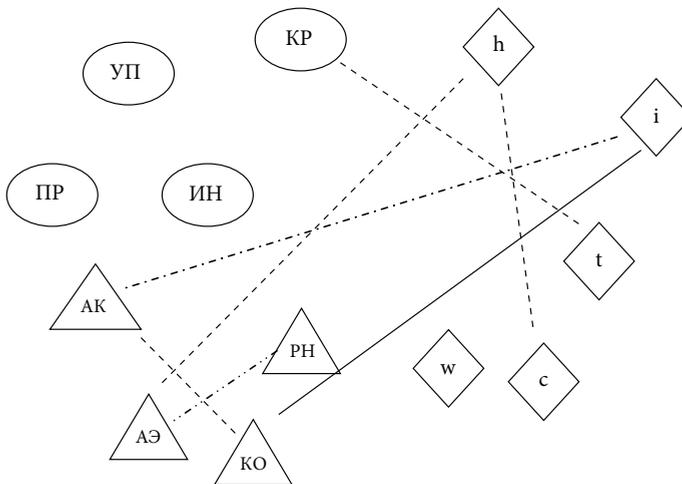


Рис. 3. Структурограмма показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения

Условные обозначения: КО – конкретный опыт; АК – абстрактная концептуализация; АЭ – активное экспериментирование; РН – рефлексивное наблюдение; со – компульсивные симптомы; ih – внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем; wi – симптомы отмены; to – симптомы толерантности; tm – проблемы с управлением временем; ИИ – инициативный стиль; КР – критический стиль; УП – управленческий стиль; ПР – практический стиль;
 отрицательная корреляция ($p \leq 0,01$);
 _____ положительная корреляция ($p \leq 0,05$);
 - - - - - отрицательная корреляция ($p \leq 0,05$)

На основе указанных данных получены значения индексов структурной организации показателей стилей обучения у студентов с разным риском возникновения интернет-зависимого поведения

Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значения индексов структурной организации показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с разным риском возникновения интернет-зависимого поведения

| Индекс | Степень риска возникновения интернет-зависимого поведения | | |
|----------------------------|---|--|--------------------|
| | Минимальный риск | Склонность к возникновению интернет-зависимого поведения | Выраженный паттерн |
| Когерентности | 43 | 33 | 9 |
| Дивергентности | 8 | 11 | 14 |
| Организованности структуры | 35 | 22 | -5 |

Следует отметить, что наиболее высокий уровень структурной организации показателей стилей обучения и интернет-зависимости обнаружен у студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения, причем за счет высокого показателя когерентности структуры. Не сформирована структура показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения, т. к. индекс дивергентности в данной группе превосходит индекс когерентности. В группе студентов со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения структурная организация показателей стилей обучения и интернет-зависимости ниже, чем в группе студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения: это связано с тем, что в последней группе показатель когерентности структуры в 1,3 раза выше по сравнению со сравниваемой группой.

На основе структурограмм обнаружены базовые компоненты в структуре показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с разным риском возникновения исследуемого поведения (табл. 2).

Таблица 2

Весовые значения показателей стилей обучения и интернет-зависимости у студентов с разным риском возникновения интернет-зависимого поведения

| Показатель | Структурный вес компонента (W) | | | | | | | | |
|--------------------|--------------------------------|---|----------|---|---|----------|---|---|----------|
| | 1 | | | 2 | | | 3 | | |
| | + | - | Σ | + | - | Σ | + | - | Σ |
| Инициативный стиль | 8 | 0 | 8 | 3 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Критический стиль | 6 | 0 | 6 | 5 | 0 | 5 | 0 | 2 | 2 |

| Показатель | Структурный вес компонента (W) | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---|----|---|---|----|---|---|---|
| | 1 | | | 2 | | | 3 | | |
| | + | - | Σ | + | - | Σ | + | - | Σ |
| Управленческий стиль | 9 | 0 | 9 | 8 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| Практический стиль | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Абстрактная концептуализация | 6 | 2 | 8 | 0 | 3 | 3 | 0 | 5 | 5 |
| Активное экспериментирование | 4 | 6 | 10 | 3 | 2 | 5 | 0 | 5 | 5 |
| Конкретный опыт | 0 | 2 | 2 | 2 | 6 | 8 | 2 | 0 | 2 |
| Рефлексивное наблюдение | 0 | 2 | 2 | 0 | 8 | 8 | 0 | 3 | 3 |
| Шкала компульсивных симптомов | 9 | 0 | 9 | 5 | 0 | 5 | 0 | 3 | 3 |
| Шкала симптомов отмены | 9 | 0 | 9 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Шкала толерантности | 11 | 0 | 11 | 9 | 3 | 12 | 3 | 3 | 6 |
| Шкала внутриличностных проблем | 4 | 0 | 4 | 3 | 0 | 3 | 5 | 3 | 8 |
| Шкала управления временем | 6 | 2 | 8 | 6 | 0 | 6 | 0 | 5 | 5 |

Примечание: 1 – группа студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения; 2 – группа студентов со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения; 3 – группа студентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения.

Обсуждение и заключение

В группе студентов, у которых был выявлен минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения, можно выделить следующие базовые компоненты, обеспечивающие структурную организацию системы стилей обучения и интернет-зависимости: шкала толерантности ($W=11$), активное экспериментирование ($W=10$), управленческий стиль ($W=9$), шкала компульсивных симптомов ($W=9$), шкала симптомов отмены ($W=9$), инициативный стиль ($W=8$), абстрактная концептуализация ($W=8$), шкала управления временем ($W=8$).

Базовыми компонентами, обеспечивающими структурную организацию системы стилей обучения и интернет-зависимости у студентов со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения, являются: шкала толерантности ($W=12$), управленческий стиль ($W=8$), конкретный опыт ($W=8$), рефлексивное наблюдение ($W=8$).

А в группе студентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения обнаружен только один базовый компонент – это шкала внутриличностных проблем ($W=8$). Обращает на себя внимание то, что в группе студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения базовыми компонентами являются два показателя стиля мышления, два показателя стиля познания (структурный вес основан на положительных взаимосвязях) и четыре показателя интернет-зависимого поведения. В группе студентов с выявленной склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения установлено два показателя стиля познания, но структурный вес их обеспечен за счет отрицательных взаимосвязей с другими компонентами изучаемой структуры.

На основании метода структурно-психологического анализа сравним матрицы и структурограммы на их «гомогенность – гетерогенность» с помощью критерия экспресс- χ^2 . Сравнение матриц интеркорреляций двух групп испытуемых

(с минимальным риском возникновения и со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения) ($r = 0,429$, $p = 0,126$) показало, что сравниваемые структуры стилей обучения и интернет-зависимости являются гетерогенными, т. е. качественно различными по содержанию взаимосвязей. Анализ матриц интеркорреляций группы с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения и группы студентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения ($r = 0,368$, $p = 0,1956$) позволил установить, что данные группы также являются гетерогенными. Сравнение матриц интеркорреляций группы со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения и группы студентов с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения ($r = 0,203$, $p = 0,486$) позволяет считать данные группы гетерогенными. Следовательно, все три сравниваемые группы являются качественно различными по содержанию взаимосвязей.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: значения индексов структурной организации показателей стилей обучения и интернет-зависимости отличаются у студентов с разным риском возникновения интернет-зависимого поведения. Структуры измеренных показателей во всех трех группах являются гетерогенными. Они качественно различаются по содержанию взаимосвязей.

У студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения показатели стилей мышления, стилей обучения и показатели интернет-зависимого поведения образуют целостную структуру. Возможно, благодаря этому и не наблюдается интернет-зависимого поведения у студентов данной группы.

Библиографический список

1. Чудова Н.В. Исследование личностно-смыслового уровня регуляции интернет-активности // Медиapsихология-3. – М.: МГУ, 2004.
2. Черемошкина Л.В. Влияние интернет-деятельности на коммуникативные и когнитивные процессы субъекта // Познание в структуре общения / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 331–340.
3. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, 2000. – 543 с.
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Чрезмерное использование интернета: факторы и признаки // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 4. – С. 105–114.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М.: И.Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
6. Holzman P.S., Shenton M.E., Соловей М.Р. Качество нарушения мышления при дифференциальной диагностике. Бюллетень по шизофрении. – 1986. – № 12 (3). – С. 360. –371. doi: 10.1093/schbul/12.3.360.
7. Аш С.Э., Хэй Дж., Мендоза Р. Перцептивная организация в последовательном механическом обучении // Американский журнал психологии. – 1960. – № 73. – С. 177–198.
8. Witkin H.A., Asch S.E. Studies in space orientation. IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields. *J. of Exper. Psychology*. 1948. Vol. 38. Pp. 762–782.
9. Белоусова А.К. Когнитивный стиль и стиль мышления: сходство и различия // Психология – будущему России: Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества: в 4 т. Т. 1. 2007. С. 96–97 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37228211> (дата обращения: 02.12. 2022).
10. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 1994. – 156 с.

11. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
12. Борулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
13. Белоусова А.К., Пищик В.И. Стиль мышления: Учеб. пособие. – Ростов н/Д, 2011. – 152 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27914712> (дата обращения: 02.12. 2022).
14. Loginova N., Osorina M., Kholodnaya M., Cherednikova T. The Unified Theory of Psychological Processes L.M. Wekker in Modern Psychology (on the 100th anniversary of his birth). *Psikhologicheskii zhurnal*. 2018. No. 39 (6). Pp. 102–113. DOI: 10.31857/S020595920002257-8
15. Kolb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1984.
16. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 9–10.
17. Бембеева Н.А., Белоусова А.К. Особенности изучения стиля познания в отечественных и зарубежных исследованиях // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы X Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Е.В. Прониной; Владимирский государственный ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во Транзит-ИКС, 2022. – С. 58.
18. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учеб. пособие. – М.: МГМСУ, 2011. – 32 с.
19. Белоусова А.К. Разработка теста для диагностики стиля мышления // Актуальные проблемы психологической диагностики: Сборник научных статей. Ростов н/Д: Южно-Российский гуманитарный институт, 2001. – С. 88–104 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27284483> (дата обращения: 12.01. 2023).
20. Карнов А.В., Карнов А.А., Субботина Л.Ю. Методологические и методические основы исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 149–175. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.10>

References

1. Chudova N.V. Issledovaniye lichnostno-smyslovogo urovnya regulyatsii internet-aktivnosti [Investigation of the personal-semantic level of regulation of Internet activity]. // *Mediapsikhologiya-3*. Moscow: Moscow State University Publ., 2004.
2. Cheremoshkina L.V. Vliyanie internet-deyatelnosti na kommunikativnyye i kognitivnyye protsessy sub'yekta [The influence of Internet activity on the communicative and cognitive processes of the subject]. *Poznaniye v strukture obshcheniya*. Moscow: IP RAN Publ., 2009. Pp. 331–340.
3. Voiskunsky A.E. Fenomen zavisimosti ot Interneta [The phenomenon of dependence on the Internet]. *Gumanitarnyye issledovaniya v Internete*. Moscow: Mozhaysk-Terra Publ., 2000. 543 p.
4. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Chrezmernoye ispol'zovaniye interneta: faktory i priznaki [Excessive use of the Internet: factors and signs]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2013. Vol. 34. No. 4. Pp. 105–114.
5. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta: Per. s angl. [The structure of the mind: the theory of multiple intelligence: Trans. from English]. Moscow: I.D. Vil'yams, 2007. 512 p.
6. Holzman P.S., Shenton M.E., Solovey M.R. Kachestvo narusheniya myshleniya pri differentsial'noy diagnostike. Byulleten' po shizofrenii [The quality of thinking disorders in differential diagnosis. Bulletin on schizophrenia]. 1986. No. 12 (3). Pp. 360–371. doi: 10.1093/schbul/12.3.360.
7. Ash S.E., Hay J., Mendoza R. Pertseptivnaya organizatsiya v posledovatel'nom mekhanicheskom obuchenii [Perceptual organization in sequential mechanical learning]. *Amerikanskiy zhurnal psikhologii*. 1960. No. 73. Pp. 177–198.

8. *Witkin H.A., Asch S.E.* Studies in space orientation. IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields. *J. of Exper. Psychology.* 1948. Vol. 38. Pp. 762–782.
9. *Belousova A.K.* Kognitivnyy stil' i stil' myshleniya: skhodstvo i razlichiya [Cognitive style and style of thinking: similarities and differences]. *Psikhologiya – budushchemu Rossii: Materialy IV Vserossiyskogo s'yezda Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva: v 4 t. T. 1.* 2007. Pp. 96–97. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37228211> (accessed December 02, 2023).
10. *Shkuratova I.P.* Kognitivnyy stil' i obshcheniye [Cognitive style and communication]. Rostov-on-Don: Rostov Pedagogical University Publ., 1994. 156 p.
11. *Kholodnaya M.A.* Kognitivnyye stili: o prirode individual'nogo uma [Cognitive styles: On the nature of the individual mind]. Moscow: PER SE Publ., 2002. 304 p.
12. *Berulava G.A.* Stil' individual'nosti: teoriya i praktika [Style of individuality: theory and practice]. Moscow: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 2001.
13. *Belousova A.K., Pishik V.I.* Stil' myshleniya: Ucheb. posobiye [Style of thinking. Textbook]. Rostov-on-Don, 2011. 152 p. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27914712> (accessed December 02, 2022).
14. *Loginova N., Osorina M., Kholodnaya M., Cherednikova T.* The Unified Theory of Psychological Processes L.M. Wekker in Modern Psychology (on the 100th anniversary of his birth). *Psikhologicheskii zhurnal.* 2018. No. 39 (6). Pp. 102–113. DOI: 10.31857/S020595920002257-8
15. *Kolb D.A.* *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1984.
16. *Voiskunsky A.E.* Aktual'nyye problemy psikhologii zavisimosti ot Interneta [Actual problems of psychology of dependence on the Internet]. *Psikhologicheskii zhurnal.* 2004. Vol. 25. No. 1. Pp. 9–10.
17. *Bembeeva N.A., Belousova A.K.* Osobennosti izucheniya stilya poznaniya v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh [Features of studying the style of cognition in domestic and foreign studies]. *Molodezh' i budushcheye: professional'naya i lichnostnaya samorealizatsiya: materialy X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / Pod obshch. red. E.V. Proninoy; Vladimирский gosudarstvennyy un-t imeni Aleksandra Grigor'yevicha i Nikolaya Grigor'yevicha Stoletovyykh.* Vladimir: Transit-X Publ., 2022. P. 58.
18. Internet-zavisimoye povedeniye. Kriterii i metody diagnostiki: Ucheb. posobiye [Internet-dependent behavior. Diagnostic criteria and methods: Textbook]. Moscow: MGMSU Publ., 2011. 32 p.
19. *Belousova A.K.* Razrabotka testa dlya diagnostiki stilya myshleniya [Development of a test for the diagnosis of thinking style]. *Aktual'nyye problemy psikhologicheskoy diagnostiki: Sbornik nauchnykh statey.* Rostov-on-Don: Yuzhno-Rossiyskiy gumanitarnyy institut Publ., 2001. Pp. 88–104. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27284483> (accessed January 12, 2023).
20. *Karpov A.V., Karpov A.A., Subbotina L.Yu.* Metodologicheskiye i metodicheskiye osnovy issledovaniya metakognitivnykh determinant organizatsii deyatel'nosti [Methodological and methodological foundations of the study of metacognitive determinants of the organization of activity]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal.* 2017. Vol. 14. No. 1. Pp. 149–175. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.10>

Информация об авторах

Наталья Александровна Бембеева, старший преподаватель кафедры «Психология и педагогика высшей школы» КалмГУ им. Б.Б. Городовикова, Элиста, Республика Калмыкия, Российская Федерация; аспирант кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация. E-mail: natali-elista@mail.ru

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», E-mail: belousovaak@gmail.com

Information about the authors

Natalia A. Bembeeva, Senior Lecturer of Higher School Psychology and Pedagogy Department of KalmSU named after B.B. Gorodovikov, Postgraduate Student of Educational Psychology and Organizational Psychology Department, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: natali-elista@mail.ru

Alla K. Belousova, Doc. Psych. Sci., Professor, Head of Educational Psychology and Organizational Psychology Department, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: belousovaak@gmail.com

ДИНАМИКА ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РОСТА ВНЕШНИХ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ

© *Доронина Н.Н., Кузнецова Л.Б., Швецова В.А.*

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
Российская Федерация, 308007, г. Белгород, ул. Студенческая, 14

Поступила в редакцию 12.03.2023

Окончательный вариант 24.04.2023

■ Для цитирования: Доронина Н.Н., Кузнецова Л.Б., Швецова В.А. Динамика внутренней картины здоровья студентов в условиях роста внешних стрессовых факторов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 183–198. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgfu-pps.2023.2.14>

Аннотация. Стремительные изменения ситуации в мировой политике, рост интенсивности вооруженных конфликтов, сужение временной перспективы – беспрецедентные вызовы, с которыми приходится сталкиваться современному поколению молодых людей. В данных условиях все большую актуальность приобретает проблема психологического здоровья молодежи и факторов его сохранения. Для обозначения интегральной характеристики представления о своем здоровье в самосознании личности как системообразующего фактора здоровьесберегающего поведения в отечественной психологии используются понятие «внутренняя картина здоровья». Целью проведенного исследования является анализ динамики внутренней картины здоровья студентов вуза в условиях роста внешних стрессовых факторов (нарастание напряженности вооруженного конфликта в соседнем государстве). Исследование было проведено на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета. В нем приняли участие студенты 2007, 2017 и 2022 годов набора. Общее число испытуемых составило 288 человек. Анализ особенностей динамики внутренней картины здоровья студентов осуществлялся посредством следующих психодиагностических методик: опросник «Отношение к здоровью» (Р.А. Березовская), опросник «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни» (Н.Е. Водопьянова), опросник «Способы копинга» (R. Lazarus, S. Folkman, адаптированный К.Л. Гусевой). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что трансформация внутренней картины здоровья у молодежи в условиях роста внешних стрессовых факторов действительно происходит. Выявленная динамика отношения к здоровью выражается в более прагматичном подходе к здоровью, росте удовлетворенности умением поддерживать собственное эмоциональное благополучие, а также более интенсивном использовании большинства видов копинга, актуализации ранее не используемых копинг-стратегий. Таким образом, внутренняя картина здоровья как системное психологическое образование выступает регуляторным механизмом самосознания, активизирующим его работу, направленную на преодоление угроз психологическому здоровью личности. Результаты исследования могут быть использованы в работе психологических служб вузов.

Ключевые слова: отношение к здоровью, внутренняя картина здоровья, студенческий возраст, удовлетворенность качеством жизни, копинг-стратегии.

DYNAMICS OF STUDENTS' INTERNAL HEALTH PICTURE WITH INCREASING EXTERNAL STRESS FACTORS

© *Doronina N.N., Kuznetsova L.B., Shvetsova V.A.*

Belgorod State National Research University
14, Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russian Federation

Original paper submitted 12.03.2023

Revision submitted 24.04.2023

■ For citation: Doronina N.N., Kuznetsova L.B., Shvetsova V.A. Dynamics of students' internal health picture with increasing external stress factors. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences.* 2023; 20(2):183–198. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.14>

Abstract. The rapid changes in the situation in world politics, the increase in the intensity of armed conflicts, the narrowing of the time perspective are unprecedented challenges that the modern generation of young people have to face. In these conditions, the problem of the psychological health of young people and the factors of its preservation is becoming increasingly important. To designate the integral characteristic of the idea of one's health in the self-consciousness of the individual, as a system-forming factor of health-saving behavior in domestic psychology, the concept of «internal picture of health» is used. The purpose of the study is to analyze the dynamics of the internal picture of the health of university students in the context of the growth of external stress factors (increasing tension of the armed conflict in the neighboring state). The study was conducted on the basis of the Belgorod State National Research University. It was attended by students of 2007, 2017 and 2022 recruitment years. The total number of subjects was 288 people. The analysis of the characteristics of the dynamics of the internal picture of students' health was carried out using the following psychodiagnostic methods: the questionnaire «Attitude towards health» (R.A. Berezovskaya), the questionnaire «Assessment of the level of satisfaction with the quality of life» (N.E. Vodopyanova), the questionnaire «Coping methods» (R. Lazarus, S. Folkman, adapted by K. L. Guseva). The results obtained allow us to conclude that the transformation of the internal picture of health among young people in the face of the growth of external stress factors is really taking place. The revealed dynamics of attitudes towards health is expressed in a more pragmatic approach to health, an increase in satisfaction with the ability to maintain one's own emotional well-being, as well as a more intensive use of most types of coping, updating previously unused coping strategies. Thus, the internal picture of health as a systemic psychological formation acts as a regulatory mechanism of self-awareness, activating its work aimed at overcoming threats to the psychological health of the individual. The results of the study can be used in the work of the psychological services of universities.

Keywords: attitude to health, internal picture of health, student age, satisfaction with the quality of life, coping strategies.

Введение

Жизнь современного человека протекает в условиях кризисных явлений, быстро изменяющейся ситуации в мире, роста интенсивности вооруженных конфликтов. Люди, проживающие в непосредственной близости от зон военных действий, находятся в группе риска нарушений психологического здоровья (эмоциональные нарушения, дезадаптация, посттравматические стрессовые реакции и др.). Как отмечают Л.Р. Правдина и О.С. Васильева, специфика жизни современного человека заключается в том, что «зоны кризисности и экстремальности становятся заурядным элементом картины мира» [1, с. 78].

Особый интерес и исследовательский потенциал представляет подход к изучению влияния внешних стрессовых факторов с точки зрения их важной роли в иницировании личностного развития. Представления о продуктивной роли сложных жизненных ситуаций как фактора личностного роста являются традиционными в рамках гуманистического, экзистенциального направлений в психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, Э. Фромм, И. Ялом и др.). Интерес к этой проблеме в последние годы возрос и в отечественной психологической науке [2]. В этой связи особенно актуальной становится проблема определения внутренних и внешних факторов, которые способствуют формированию адаптивных реакций и сохранению психологического здоровья личности [3, с. 453].

Как отмечают многие исследователи, наиболее динамичной социальной группой общества являются студенты. Они наиболее быстро и эффективно адаптируются к социально-экономическим реалиям, легче воспринимают новые направления и способы жизни [4]. Л.А. Григорович, Е.Б. Качалина, характеризуя особенности отношения к здоровью современного поколения молодых людей, отмечают, что «наряду с типичным для юности ощущением «безграничного здоровья» можно отметить рост интереса в молодежной среде к здоровому образу жизни, правильному питанию, экологичности окружающей среды, телесным и духовным практикам» [5, с. 32]. Значимую роль в этом играет формирование отношения к здоровью как значимой ценности, а также развитие важных для сохранения и укрепления здоровья знаний, умений, навыков и привычек [6; 7; 20].

Многие отечественные исследователи проблемы здоровья и психологических условий его сохранения [6; 8; 9 и др.] решающее значение отводят отношению личности к собственному здоровью или внутренней картине здоровья. Так, Р.А. Березовская отмечает, что отношение человека к своему здоровью формирует психологическое «ядро» здоровой личности [6].

Как считает Э.В. Смирнова, современные исследования внутренней картины здоровья студентов в большей мере сфокусированы на анализе ее структуры и содержания. При этом факторы, влияющие на внутреннюю картину здоровья молодого человека, определяющие ее направленность и действенность, изучены в значительно меньшей степени [10].

В условиях роста внешних стрессогенных факторов перспективным аспектом анализа психологических условий здоровьесбережения является изучение трансформации внутренней картины здоровья студентов. В этой связи стратегически важной задачей мы считаем изучение вектора развития отношения к здоровью студентов в ходе роста стрессогенности жизненных событий.

Обзор литературы

Современные исследователи психологического аспекта здоровья используют различные термины для обозначения интегральной характеристики представления о своем здоровье в самосознании личности как системообразующего фактора здоровьесберегающего поведения. Наряду с наиболее распространенным понятием «внутренняя картина здоровья» (В.А. Ананьев, О.С. Васильева, И.И. Мамайчук, Э.В. Смирнова и др.) используются такие термины, как «индивидуальная концепция здоровья» (В. Гавидия, Л.Б. Дыхан, Д. Сиерес, Н.Н. Уланова и др.), «отношение к здоровью» (Р.А. Березовская), «убеждения о здоровье» (Glanzetal., 2002; Ayersetal., 2007). Р.А. Березовская и Г.С. Никифоров, анализируя данные понятия по их содержанию и структурным компонентам, делают вывод о том, что эти термины являются синонимами [7].

Внутреннюю картину здоровья можно определить как «составную часть самосознания, представляющую собой устойчивую и интегрированную систему социальных представлений, переживаний и установок человека в отношении своего личного здоровья в совокупности его физического, психического, психологического и социального аспектов, имеющую их проекции в настоящее, прошлое и будущее» [10, с. 96]. Таким образом, внутренняя картина здоровья представляет собой часть «Я-концепции» личности, повторяющую ее общую структуру [7; 8].

Особенности внутренней картины здоровья определяют ее роль в сохранении и укреплении здоровья и позволяют определить ее и как конструктивную, и как и деструктивную. Так, Р.А. Березовская и Л.В. Куликов обращают внимание на тот факт, что в зависимости от системы избирательных связей личности с явлениями окружающей действительности они могут выступать фактором, способствующим или угрожающим здоровью человека [6]. Таким образом, основная функция внутренней картины здоровья состоит в регуляции деятельности и поведения личности с целью сохранения здоровья и противодействия возникновению и развитию болезней. Внутренняя картина здоровья, являясь частью самосознания личности, многими исследователями описывается как трехуровневая система, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни [7; 8]. Когнитивный уровень содержит представление о сущности феномена здоровья, осмысление его как важнейшей жизненной ценности; эмоциональный уровень предполагает эмоциональные реакции как индикатор и регулятор состояния психологического здоровья; поведенческий уровень проявляется в способности поддерживать оптимальный уровень динамического равновесия собственной психики [11].

Внутренняя картина здоровья в студенческом возрасте исследовалась такими учеными, как И.А. Баева (2014), Т.В. Белинская (2005), О.С. Васильева (2020), Л.Б. Дыхан (2018), В.А. Соломонов (2021), Е.Л. Сорокина (2021) и др.

Характеризуя внутреннюю картину здоровья современного студента вуза, исследователи выделяют как позитивные, так и негативные ее аспекты. Так, Л.Б. Дыхан отмечает преобладание у современных студентов непродуктивного типа индивидуальной концепции здоровья – «здоровье как данность конкретных ресурсов» («экологическая концепция»). Вместе с тем, по данным автора, наиболее продуктивная индивидуальная картина здоровья «здоровье – способность к развитию» выявлена у трети студентов [12]. По данным исследования

Е.Л. Сорокиной, в психоэмоциональном состоянии студентов наблюдается дисбаланс: высокий положительный фон эмоциональных переживаний сочетается с состоянием усталости, низкой заинтересованности, сниженными показателями активности. Автор приходит к выводу о том, что важнейшим аспектом эффективной индивидуальной концепции здоровья студентов является представление о здоровом образе жизни как об основном факторе, определяющем здоровье [16].

Одним из важных с практической точки зрения, дискутируемых в последнее время вопросов является вопрос о факторах, которые определяют продуктивную внутреннюю картину здоровья студентов, в наибольшей мере способствующую его сохранению и укреплению. С точки зрения Д.С. Забродского, А.Г. Зайцева, П.А. Сошкина, системообразующим в структуре индивидуального здоровья молодого человека является нравственный компонент, на поведенческом уровне проявляющийся в готовности заботиться о собственном благополучии и благополучии других людей [17].

Г.Н. Эйдельман в качестве ресурса повышения и поддержания психологического здоровья студента рассматривает субъективную картину мира. Автор отмечает, что оптимальным для поддержания психологического здоровья является разрыв между представлениями о себе и идеале не более 30 % от общего диапазона оценивания [18]. По данным Н.Н. Улановой, продуктивная индивидуальная концепция здоровья коррелирует с высокой самооценкой здоровья и выбором здорового образа жизни [19].

Зарубежные исследователи психологического аспекта здоровья ведущую роль в его поддержании отводят следующим личностным и поведенческим особенностям: самоэффективность как уверенность в эффективности собственных действий в отношении своего здоровья, в результате которых ожидается успех [23; 24; 25; 26]; «локус контроля здоровья» как представления индивида относительно детерминант его поведения, направленного на сохранение и укрепление здоровья [27; 28]; убеждения как когнитивные предпосылки здоровьесберегающего поведения личности, а также мотивация [21; 22]; подвижный образ жизни, физическая активность, сфокусированность сознания на информации, способствующей укреплению здоровья [29].

Таким образом, несмотря на различия в позициях современных авторов в вопросе о системообразующем факторе внутренней картины здоровья молодых людей общим является представление о необходимости таких аспектов их жизнедеятельности, как активная жизненная позиция и просоциальная направленность.

Материалы и методы

Основной задачей нашего исследования был анализ динамики внутренней картины здоровья студентов в условиях нарастания напряженности межнационального конфликта в соседнем государстве. Базой исследования выступил Белгородский государственный национальный исследовательский университет – вуз, расположенный в непосредственной близости с зоной специальной военной операции, а именно в городе Белгороде, который с февраля 2022 года периодически подвергался обстрелам со стороны недружественного государства. Студенты вуза в полной мере смогли ощутить на себе рост напряженности

военного конфликта и его последствия, а также охлаждение в отношениях и разрыв связей с родственниками и знакомыми из соседних украинских городов.

Мы основывались на предположении о том, что внутренняя картина здоровья как системообразующий фактор активности студента, направленной на поддержание его физического и психического здоровья, имеет определенную динамику в ответ на неблагоприятные вызовы внешней среды.

Для выявления динамики внутренней картины здоровья студентов мы сравнили показатели студентов младших курсов 2022 года набора с данными, представленными в наших исследованиях, проведенных в 2007 и 2017 гг. [11]. Общее число испытуемых составило 288 человек, в том числе студенты 2007 года набора – 103 человека, студенты 2017 года набора – 91 человек, студенты 2022 года набора – 94 человека.

Охарактеризуем представленные в нашем исследовании хронологические периоды в контексте анализа внешнеполитической ситуации как фактора динамики внутренней картины здоровья студентов:

- 2007 год в нашем исследовании интересен как период отсутствия осязаемой конфронтации в русско-украинских отношениях;
- 2017 год – период существенного обострения напряженности после событий 2014 года, затяжного локального конфликта в Донецкой и Луганской областях;
- 2022 год – год начала специальной военной операции, когда происходящие события непосредственно коснулись всех жителей России, и прежде всего приграничных областей.

Исходя из понимания внутренней картины здоровья студента как сложного системного образования, представленного на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, отслеживание ее динамики мы осуществляли на каждом из выделенных уровней.

Мы использовали следующие психодиагностические методики: опросник «Отношение к здоровью» (Р.А. Березовская) (для исследования когнитивного компонента внутренней картины здоровья), опросник «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни» (Н.Е. Водопьянова) (для исследования эмоционального компонента внутренней картины здоровья), опросник «Способы копинга» (R. Lazarus, S. Folkman, адаптированный К.Л. Гусевой) (для исследования поведенческого компонента внутренней картины здоровья). Для проведения статистического анализа полученных данных мы применяли критерий Краскелла – Уоллиса.

Результаты исследования

Перейдем к анализу полученных результатов. Первоначально рассмотрим результаты анализа динамики внутренней картины здоровья на когнитивном уровне. Сравним: 1) содержание понятия «здоровье» в представлении студентов разных лет; 2) значимость ценности «здоровье» в структуре основных жизненных ценностей у студентов 2007, 2017 и 2022 годов набора.

Анализ ответов испытуемых на вопрос «Как бы вы в нескольких словах (или одной фразой) определили, что такое здоровье?» позволил сформировать пять основных групп определений понятия «здоровье»: 1) некоторое комфортное состояние, характеризующееся хорошим самочувствием, настроением,

оптимальным уровнем активности; 2) нормальная работа организма, отсутствие заболеваний; 3) феномен, обусловленный в большей мере психологическими факторами (оптимизм, внутренняя гармония, способность преодолевать жизненные трудности и т. п.); 4) гармоничное сочетание в человеке духовного и физического начал; 5) активность (прогулки, занятие спортом, правильное питание). В табл. 1 представлено процентное соотношение характеристик здоровья в каждой из выделенных групп у студентов 2007, 2017 и 2022 годов обучения.

Таблица 1

Содержание понятия «здоровье» по результатам анализа определений, данных студентами 2007, 2017 и 2022 годов набора, %

| Содержание понятия «здоровье» | Количество ответов студентов | | |
|---|------------------------------|---------|---------|
| | 2007 г. | 2017 г. | 2022 г. |
| 1. Комфортное состояние, характеризующееся хорошим самочувствием, настроением, оптимальным уровнем активности | 23,3 | 20,5 | 29,1 |
| 2. Нормальная работа организма, отсутствие заболеваний | 14 | 27,7 | 34,1 |
| 3. Феномен, обусловленный в большей мере психологическими факторами: | | | |
| – оптимизм; | 9,2 | 7,6 | 2,5 |
| – внутренняя гармония; | 16,2 | 12,8 | 10,1 |
| – способность преодолевать жизненные трудности и т. п. | 4 | 7,3 | 2,5 |
| 4. Гармоничное сочетание в человеке духовного и физического начал | 6,9 | 9,4 | 7,6 |
| 5. Активность (прогулки, занятие спортом, правильное питание) | 8,4 | 11,2 | 13,9 |

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что существуют как схожие моменты в представлении о здоровье у студентов разных лет, так и некоторые отличия. Так, чертой сходства представлений о здоровье является то, что значительная часть испытуемых во всех трех сравниваемых группах определяют здоровье как комфортное состояние, которое включает оптимальный уровень самочувствия, активности и настроения (23,3 % – 2007 г., 20,5 % – 2017 г., 29,1 % – 2022 г.).

По ряду характеристик здоровья наблюдается наглядная динамика частоты встречаемости. Так, наиболее значительный рост можно заметить по показателю «нормальная работа организма, отсутствие заболеваний» (14 % – 2007 г., 27,7 % – 2017 г., 34,1 % – 2022 г.). Данный показатель раскрывает аспект физического здоровья. Таким образом, в содержании понятия здоровья у студентов с ростом внешней напряженности, обусловленной усилением военного конфликта, увеличивается значимость прежде всего здоровья организма. Аналогичный, но менее выраженный рост наблюдается и по показателю «активность» (8,4 % – 2007 г., 11,2 % – 2017 г., 13,9 % – 2022 г.). Таким образом, в представлении о здоровье в условиях напряженной военно-политической ситуации фокус смещается на здоровье собственного организма и действия, способствующие его сохранению.

Следует также отметить тенденцию уменьшения в определениях студентов 2022 года количества характеристик, акцентирующих психологические факторы

здоровья, по сравнению с остальными испытуемыми. Наиболее ярко данная тенденция проявляется по показателям «оптимизм» (9,2 % – 2007 г., 7,6 % – 2017 г., 2,5 % – 2022 г.) и «внутренняя гармония» (16,2 % – 2007 г., 12,8 % – 2017 г., 10,1 % – 2022 г.). Таким образом, анализ динамики представлений о здоровье позволяет говорить о тенденции уменьшения в характеристиках здоровья его психологических факторов в совокупности с описанным ранее ростом акцента на здоровье организма и действиях по его укреплению.

Можно сделать вывод, что в отношении студентов к здоровью существует тенденция некоторого смещения фокуса с его психологических аспектов на соматические (состояние организма).

В рамках анализа динамики когнитивного компонента внутренней картины здоровья студентов мы также осуществили сравнительный анализ места ценности «здоровье» в системе базовых ценностей испытуемых. Рассмотрим соотношение значимости основных жизненных ценностей у студентов 2007, 2017 и 2022 годов набора (рис. 1).



Рис. 1. Выраженность жизненных ценностей у студентов разных годов набора (ср.б.)

Анализируя значимость ценности «здоровье», следует обратить внимание на ее отрицательную динамику в исследуемые периоды. Так, являясь наиболее значимой ценностью у студентов в период отсутствия ощутимой конфронтации в русско-украинских отношениях, она постепенно утрачивает свою лидирующую позицию. В то же время «здоровье» продолжает оставаться среди наиболее значимых жизненных ценностей наряду с такими ценностями, как «счастливая семейная жизнь» и «материальное благополучие». Следует отметить, что данные ценности, напротив, обнаруживают тенденцию роста значимости в рассматриваемые периоды. Таким образом, можно говорить о некоторой переоценке студентами ведущих жизненных ценностей в ходе нарастания напряженности внешнеполитической ситуации.

Наряду с уменьшением значимости ценности «здоровье» происходит уменьшение значимости таких ценностей, как «признание и уважение» и «верные друзья». Таким образом, сфера социальных контактов и достижений, значимая в мирной жизни, отходит на второй план на фоне роста значимости благополучия в семье и семейных отношениях. В табл. 2 указаны значимые различия в выраженности исследуемых показателей.

Таблица 2

**Выраженность показателей внутренней картины здоровья
у студентов разных годов набора**

| Уровень | Показатель | Год набора | | | N _{эмп} |
|---------------|---------------------------------|------------|------|------|------------------|
| | | 2007 | 2017 | 2022 | |
| Когнитивный | Счастливая семейная жизнь | 5,2 | 4,6 | 6,5 | 253,37** |
| | Материальное благополучие | 5,3 | 6,3 | 6,2 | 207,30** |
| | Верные друзья | 6,4 | 5,2 | 4,8 | 251,31** |
| | Здоровье | 7,7 | 6,7 | 6,4 | 237,57** |
| | Признание и уважение окружающих | 5,3 | 5,5 | 3,6 | 217,39** |
| Эмоциональный | Здоровье | 31 | 30 | 25 | 199,99** |
| | Общение с близкими | 32 | 29 | 27 | 197,19** |
| | Поддержка | 33 | 34 | 25 | 158,32** |
| | Оптимистичность | 20 | 27 | 26 | 207,30** |
| | Негативные эмоции | 19 | 24 | 25 | 201,94** |
| Поведенческий | Дистанцирование | 0,47 | 0,39 | 0,56 | 256,01** |
| | Самоконтроль | 0,51 | 0,46 | 0,65 | 256,04** |
| | Поиск социальной поддержки | 0,49 | 0,5 | 0,61 | 108,35** |
| | Бегство – избегание | 0,4 | 0,43 | 0,56 | 119,92** |
| | Планирование решения | 0,51 | 0,6 | 0,68 | 99,08** |
| | Положительная переоценка | 0,45 | 0,47 | 0,57 | 218,94** |

** $p \leq 0,01$.

Таким образом, характеризуя динамику когнитивного компонента внутренней картины здоровья студентов на фоне роста внешнеполитической напряженности, следует отметить, что само понятие «здоровье» начинает рассматриваться студентами более узко, в большей мере как здоровье организма, и в таком понимании оно имеет меньшую субъективную значимость. В целом можно сделать вывод, что студенты 2022 года набора (проходящие обучение в период проведения специальной военной операции) демонстрируют некоторое сужение объема понятия «здоровье», а также снижение значимости здоровья как ценности на фоне роста ценностей «счастливая семейная жизнь» и «материальное благополучие».

Перейдем к анализу динамики эмоционального компонента внутренней картины здоровья. Для его оценки мы использовали такой показатель, как удовлетворенность качеством жизни. Рассмотрим результаты исследования удовлетворенности качеством жизни в сфере «здоровье» и сравним его с другими жизненными сферами у студентов 2007, 2017 и 2022 годов набора (рис. 2, табл. 2).

Анализируя динамику удовлетворенности студентов качеством жизни, следует отметить, что по ряду показателей выявлены значимые различия. При этом обнаружена отрицательная динамика по одним параметрам и положительная – по другим.

Так, наиболее интересный для нас показатель в контексте цели нашего исследования – «здоровье» – имеет отрицательную динамику в рассматриваемые нами периоды. Снижение удовлетворенности уровнем своего здоровья

в условиях обострения витальных угроз может быть связано с более зрелой оценкой своей жизни и роли здоровья в полноценной жизнедеятельности.

Также снижается удовлетворенность студентов по таким показателям, как «поддержка» и «общение с близкими». Данные показатели отражают состояние сферы контактов с близкими людьми. С одной стороны, их рост может быть связан с увеличением у студентов потребности в эмоциональных, поддерживающих контактах с близкими людьми, а с другой – с их недостаточностью в данный момент.

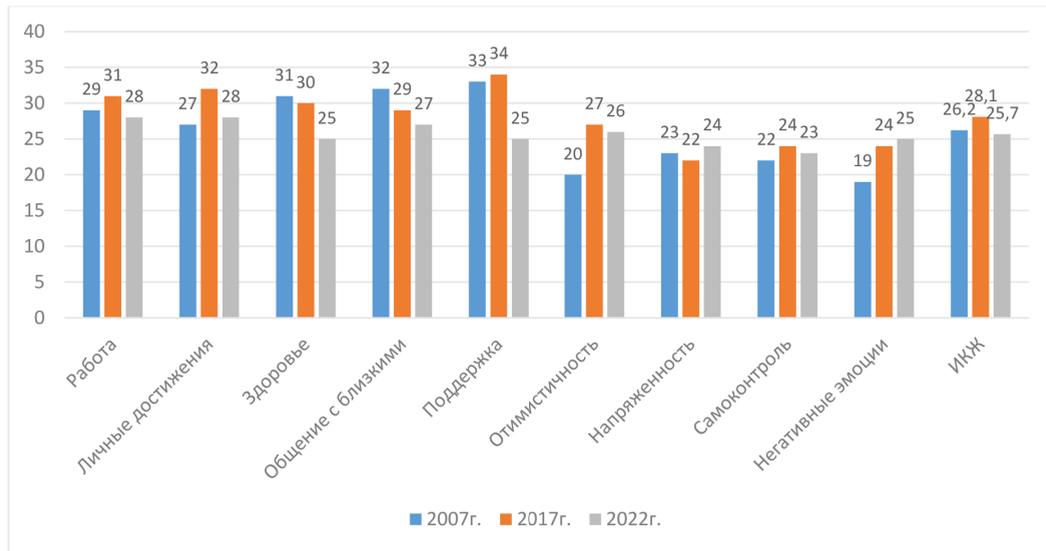


Рис. 2. Выраженность показателей удовлетворенности качеством жизни у студентов разных годов набора (ср.б.)

Положительную динамику имеют такие показатели, как «негативные эмоции» и «оптимистичность». Такой характер динамики данных показателей можно трактовать как рост у студентов способности справляется с негативными эмоциями, создавать позитивный настрой. Можно предположить, что ситуации, связанные с эмоциональной напряженностью и угрозой жизни и здоровью, активизируют эмоциональные ресурсы личности, способствуют развитию механизмов саморегуляции и преодоления негативных эмоциональных состояний.

Интегральным показателем удовлетворенности качеством жизни является индекс качества жизни. Анализируя динамику данного показателя, следует отметить, что его изменения незначительны и на всех трех этапах его величины соответствуют среднему уровню удовлетворенности качеством жизни. Таким образом, неблагоприятные внешние факторы не отражаются на общем уровне удовлетворенности качеством жизни. Срабатывают компенсаторные механизмы, и неудовлетворенность в одних жизненных сферах компенсируется ростом удовлетворенности в других.

Поведенческий компонент внутренней картины здоровья исследовался нами на основе анализа копинг-стратегий испытуемых как важного механизма поддержания оптимального уровня динамического равновесия психики. Результаты данного этапа исследования представлены на рис. 3 и в табл. 2.

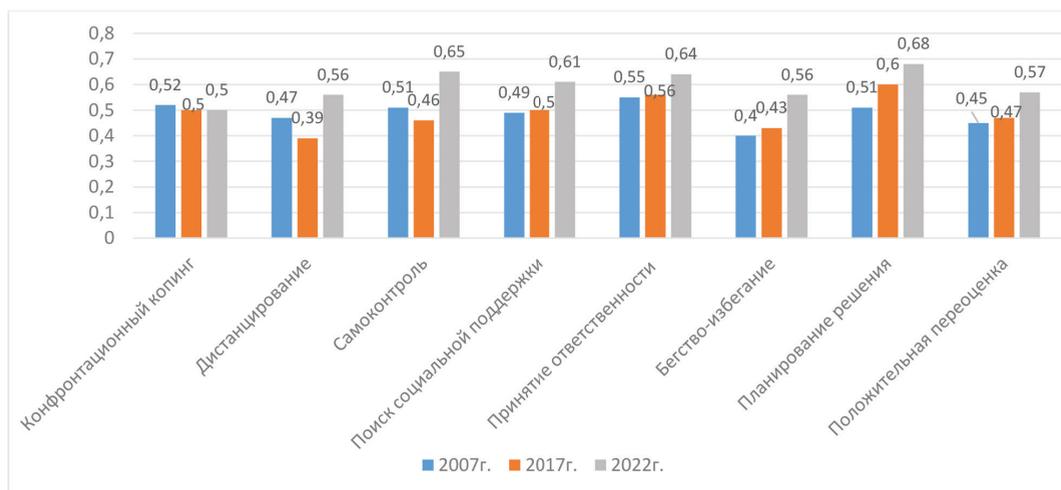


Рис. 3. Выраженность копинг-стратегий у студентов разных годов набора (ср.б.)

Анализируя полученные результаты, можно заметить, что большинство показателей демонстрируют положительную динамику и наиболее ярко выражены у студентов 2022 года набора. Так, у студентов периода специальной военной операции значимые различия выявлены по таким видам копинга, как дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, бегство – избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка. Таким образом, в напряженных условиях актуализируются личностные ресурсы совладания и копинг в целом в большей мере задействуется и развивается.

Наиболее стабильным видом копинга является конфронтационный. Его величина остается практически неизменной у студентов исследуемых периодов. Можно предположить, что такая специфичность данной копинг-стратегии обусловлена тем, что она направлена в большей степени не на совладание с проблемной ситуацией, а на выход накопленного стрессового напряжения.

Таким образом, в условиях роста стрессового напряжения, связанного с нарастанием интенсивности военного конфликта, активизируются все сфокусированные на проблеме копинг-стратегии и в целом копинг становится более разнообразным и эффективным.

Обсуждение и заключение

Подводя итог проведенного анализа динамики внутренней картины здоровья студентов приграничного вуза в разные периоды развития военного конфликта в соседнем государстве, мы можем сделать следующие основные выводы:

1. Внутренняя картина здоровья студентов трансформируется в условиях нарастания внешних угроз, данная динамика прослеживается на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях отношения к здоровью.
2. Динамика когнитивного компонента внутренней картины здоровья выражается в некотором сужении объема понятия «здоровье» (понимании его в большей степени как соматического здоровья), а также снижении значимости здоровья как ценности на фоне роста ценностей «счастливая семейная жизнь» и «материальное благополучие».

3. Динамика эмоционального компонента внутренней картины здоровья выражается в снижении удовлетворенности сферами жизни «здоровье», «общение с близкими» и «поддержка» и росте удовлетворенности в сферах «негативные эмоции» и «оптимизм». Рост последних можно рассматривать как компенсаторный механизм, способствующий укреплению эмоциональных ресурсов здоровья студентов, их стрессоустойчивости и жизнестойкости.
4. Динамика поведенческого компонента внутренней картины здоровья выражается в более интенсивном использовании большинства видов копинга, активизации копинг-стратегий, которые в мирное время были менее востребованы.

В заключение можно сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась. Трансформация внутренней картины здоровья у молодежи в условиях роста внешних стрессогенных факторов действительно происходит. Выявленная динамика отношения к здоровью проявляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Она выражается в более прагматичном подходе к здоровью, росте удовлетворенности умением поддерживать собственное эмоциональное благополучие, а также развитии способностей преодолевать жизненные трудности и расширении их спектра. Таким образом, внутренняя картина здоровья как системное психологическое образование выступает регуляторным механизмом самосознания, активизирующим его работу, направленную на преодоление угроз психологическому здоровью личности. Результаты данного исследования могут быть использованы в работе психологических служб вузов, находящихся в зонах с повышенным риском возникновения экстремальных ситуаций.

Библиографический список

1. *Правдина Л.Р., Васильева О.С.* Экстремальные и кризисные ситуации в контексте психологии здоровья // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – № 6/3. – С. 78.
2. *Леонтьев Д.А., Буровихина И.А.* Фасилитирующие эффекты опыта «малой смерти» // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2007. – С. 140–145.
3. *Мусаелян С.С.* Смысложизненные ориентации личности как фактор формирования копинг-стратегий в период вооруженных конфликтов // Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2022. – С. 454–462.
4. *Большов В.Б.* Вузовская среда как пространство самореализации студенческой молодежи // Социальная компетентность. – 2021. – Т. 6. – № 1 (19). – С. 93–112.
5. *Григорович Л.А., Качалина Е.Б.* Внутренняя картина здоровья в структуре профессионального самосознания специалистов антропоцентрических профессий // Актуальные направления социально-психологических исследований личности в онтогенезе: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции. Под общ. ред. Л.А. Григорович. – М., 2019. – С. 30–34.
6. *Березовская Р.А.* Исследования отношения к здоровью: современное состояние проблемы в отечественной психологии // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – Вып. 1. – С. 221–226.
7. *Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова.* – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

8. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
9. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды и психическое здоровье ее субъектов // Психологическое здоровье личности: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам I Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь, 2014. – С. 15–23.
10. *Смирнова Э.В.* Внутренняя картина здоровья у студентов: когнитивный аспект детерминации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 2. – С. 96–99.
11. *Доронина Н.Н., Кузнецова Л.Б.* Особенности внутренней картины здоровья современных студентов вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 52–63.
12. *Дыхан Л.Б.* Отношение к здоровью как компонент культуры здоровья // Физическая культура, спорт и здоровье молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под науч. ред. К.В. Чедова. – Пермь, 2018. – С. 31–34.
13. *Сиерес Д., Гавидия В.* О различных подходах к понятию «здоровье» // Школа здоровья. – 1998. – Т. 5. – № 1. – С. 7–16.
14. *Белинская Т.В.* Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 174 с.
15. *Соломонов В.А.* Моделирование ценностного отношения к здоровью с позиции будущего // Преемственная система инклюзивного образования: Материалы X Международной научно-практической конференции. – Казань, 2021. – С. 308–310.
16. *Сорокина Е.Л.* Индивидуальные концепции здоровья студентов вуза // Наука и социум: Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2021. – С. 110–114.
17. *Забродский Д.С., Зайцев А.Г., Сошкин П.А.* Основополагающие принципы обеспечения индивидуального здоровья: обзор // Морская медицина. – 2022. – Т. 8. – № 3. – С. 7–21.
18. *Эйдельман Г.Н.* Субъективная картина мира как ресурс психологического здоровья современной молодежи на этапе жизненного самоопределения // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2020. – № 6. – С. 87–98.
19. *Уланова Н.Н., Яковлева Н.В.* Современные подходы к изучению профессионального здоровья // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов IV Международного симпозиума психологов. В 3 ч. Под общ. ред. Т.П. Скрипкиной, С.Н. Сорокоумовой. – Рязань, 2022. – С. 226–232.
20. *David F. Marks, Michael Murray, Emeé Vida Estacio.* Health Psychology: Theory, Research and Practice. London: Sage Publications, 2020. 832 p.
21. *Glanz K., Rimer B.K., Lewis F.M.* Health behavior and health education: Theory, research and practice. Wiley, San Francisco, California, USA, 2015. 512 p.
22. *Ayers S., Baum A., McManus Chr. (Eds.).* Cambridge handbook of psychology, health and medicine. University Press, Cambridge, UK. 2007.
23. *Bandura A.* Self-efficacy: the exercise of control. W.H. Freeman, New York, USA. 1997.
24. *Bagozzi R.P., Edwards E.A.* Goal setting and goal pursuit in the regulation of body weight. *Psychology and Health*. 1998. No. 13. Pp. 593–621.
25. *Gollwitzer P.M., Oettingen G.* The emergence and implementation of health goals. *Psychology and Health*. 1998. No. 13. Pp. 687–715.
26. *Schwarzer R., Britta R.* Social-cognitive predictors of health. *Health Psychology*. 2000. No. 19 (5). Pp. 487–495.
27. *Wallston B.S., Wallston K.A., Kaplan G.D., Maides S.A.* The development and validation of the health related locus of control (HLC) scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1976. No. 44. Pp. 580–585.

28. *Steptoe A., Wardle J.* Locus of control and health behaviour revisited: a multivariate analysis of young adults from 18 countries. *British Journal of Psychology*. 2001. No. 92(4). Pp. 659–672.
29. *Jovanova M., Falk E.B., Pearl J.M., Pandey P., Brook O'Donnell M., Kang Y., Bassett D.S., Lydon-Staley D.M.* Brain system integration and message consistent health behavior change. *Health Psychology*. 2022. No. 41(9). Pp. 611–620.

References

1. *Pravdina L.R., Vasil'eva O.S.* Ekstremal'nyye i krizisnyye situatsii v kontekste psikhologii zdorov'ya [Extreme and crisis situations in the context of health psychology]. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnik*. 2008. No. 6/3. Pp. 78.
2. *Leont'ev D.A., Burovihina I.A.* Fasilitiruyushchiye efekty opyta «maloy smerti» [Facilitating effects of the experience of «little death»]. *Tret'ya Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noy psikhologii: materialy soobshcheniy / Pod red. D.A. Leont'yeva*. Moscow: Smysl Publ., 2007. Pp. 140–145.
3. *Musaeljan S.S.* Smyslozhiznennyye orientatsii lichnosti kak faktor formirovaniya koping-strategiy v period vooruzhennykh konfliktov [Life Meaningful Orientations of a Personality as a Factor in the Formation of Coping Strategies in the Period of Armed Conflicts]. *Aktual'nyye problemy razvitiya lichnosti v usloviyakh sovremennykh realiy: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Yerevan: Rossiysko-Armyanskiy (Slavyanskiy) universitet Publ., 2022. Pp. 454–462.
4. *Bol'shov V.B.* Vuzovskaya sreda kak prostranstvo samorealizatsii studentcheskoy molodezhi [University environment as a space for self-realization of student youth]. *Sotsial'naya kompetentnost'*. 2021. Vol. 6. No. 1 (19). Pp. 93–112.
5. *Grigorovich L.A., Kachalina E.B.* Vnutrennyaya kartina zdorov'ya v strukture professional'nogo samosoznaniya spetsialistov antropotsentricheskikh professiy [The internal picture of health in the structure of professional self-awareness of specialists in anthropocentric professions]. *Aktual'nyye napravleniya sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniy lichnosti v ontogeneze: Sbornik materialov Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod obshch. red. L.A. Grigorovich*. Moscow, 2019. Pp. 30–34.
6. *Berezovskaja R.A.* Issledovaniya otnosheniya k zdorov'yu: sovremennoye sostoyaniye problemy v otechestvennoy psikhologii [Studies of attitudes to health: the current state of the problem in domestic psychology]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*. 2011. Vyp. 1. Pp. 221–226.
7. *Psikhologiya zdorov'ya: uchebnik dlya vuzov / Pod red. G.S. Nikiforova* [Health psychology: a textbook for universities. Ed. G.S. Nikiforova]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2006. 607 p.
8. *Anan'ev V.A.* Osnovy psikhologii zdorov'ya. Kniga 1. Kontseptual'nyye osnovy psikhologii zdorov'ya [Fundamentals of health psychology. Book 1. Conceptual foundations of health psychology]. Saint-Petersburg: Rech' Publ., 2006. 384 p.
9. *Baeva I.A.* Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy i psihicheskoe zdorov'e ee sub»ektov [Psychological safety of educational environment and physical health of its subjects]. *Psikhologicheskoye zdorov'ye lichnosti: teoriya i praktika: Sbornik nauchnykh trudov po materialam I Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Stavropol, 2014. Pp. 15–23.
10. *Smirnova Je.V.* Vnutrennyaya kartina zdorov'ya u studentov: kognitivnyy aspekt determinatsii [The internal picture of health among students: the cognitive aspect of determination]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2020. No. 2. Pp. 96–99.
11. *Doronina N.N., Kuznecova L.B.* Osobennosti vnutrenney kartiny zdorov'ya sovremennykh studentov vuza [Features of the internal picture of the health of modern University students]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2019. Vol. 5. No. 2. Pp. 52–63.

12. Dyhan L.B. Otnosheniye k zdorov'yu kak komponent kul'tury zdorov'ya [Attitude to health as a component of health culture]. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'ye molodezhi: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod nauch. red. K.V. Chedova*. Perm, 2018. Pp. 31–34.
13. Sieres D., Gavidija V. O razlichnykh podkhodakh k ponyatiyu «zdorov'ye» [On different approaches to the concept of «health»]. *Shkola zdorov'ya*. 1998. Vol. 5. No. 1. Pp. 7–16.
14. Belinskaja T.V. Psikhologicheskiye sostavlyayushchiye razvitiya tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u studentov pedagogicheskogo vuza: Dis. ... kand. ps. nauk [Psychological components of the development of value attitude to health of pedagogical University students: Thesis cand. of ps. sci.]. Moscow, 2005. 174 p.
15. Solomonov V.A. Modelirovaniye tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu s pozitsii budushchego [Modeling the value attitude to health from the perspective of the future]. *Preyemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya: Materialy X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Kazan, 2021. Pp. 308–310.
16. Sorokina E.L. Individual'nyye kontseptsii zdorov'ya studentov vuza [Individual concepts of health of university students]. *Nauka i sotsium: Materialy XVI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem*. Novosibirsk, 2021. Pp. 110–114.
17. Zabrodskij D.S., Zajcev A.G., Soshkin P.A. Osnovopolagayushchiye printsipy obespecheniya individual'nogo zdorov'ya: obzor [Fundamental principles of ensuring individual health: a review]. *Morskaya meditsina*. 2022. Vol. 8. No. 3. Pp. 7–21.
18. Eydel'man G.N. Sub'yektivnaya kartina mira kak resurs psikhologicheskogo zdorov'ya sovremennoy molodezhi na etape zhiznennogo samoopredeleniya [Subjective picture of the world as a resource for the psychological health of modern youth at the stage of life self-determination]. *Nauchnoye obozreniye. Seriya 2: Gumanitarnyye nauki*. 2020. No. 6. Pp. 87–98.
19. Ulanova N.N., Yakovleva N.V. Sovremennyye podkhody k izucheniyu professional'nogo zdorov'ya [Modern approaches to the study of occupational health]. *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: Sbornik materialov IV Mezhdunarodnogo simpoziuma psikhologov. V 3 ch. Pod obshch. red. T.P. Skripkinoy, S.N. Sorokoumovoy*. Ryazan, 2022. Pp. 226–232.
20. David F. Marks, Michael Murray, Emeé Vida Estacio. *Health Psychology: Theory, Research and Practice*. London: Sage Publications, 2020. 832 p.
21. Glanz K., Rimer B.K., Lewis F.M. *Health behavior and health education: Theory, research and practice*. Wiley, San Francisco, California, USA, 2015. 512 p.
22. Ayers S., Baum A., McManus Chr. (Eds.). *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*. University Press, Cambridge, UK. 2007.
23. Bandura A. *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman, New York, USA. 1997.
24. Bagozzi R.P., Edwards E.A. Goal setting and goal pursuit in the regulation of body weight. *Psychology and Health*. 1998. No. 13. Pp. 593–621.
25. Gollwitzer P.M., Oettingen G. The emergence and implementation of health goals. *Psychology and Health*. 1998. No. 13. Pp. 687–715.
26. Schwarzer R., Britta R. Social-cognitive predictors of health. *Health Psychology*. 2000. No. 19 (5). Pp. 487–495.
27. Wallston B.S., Wallston K.A., Kaplan G.D., Maides S.A. The development and validation of the health related locus of control (HLC) scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1976. No. 44. Pp. 580–585.
28. Steptoe A., Wardle J. Locus of control and health behaviour revisited: a multivariate analysis of young adults from 18 countries. *British Journal of Psychology*. 2001. No. 92(4). Pp. 659–672.
29. Jovanova M., Falk E.B., Pearl J.M., Pandey P., Brook O'Donnell M., Kang Y., Bassett D.S., Lydon-Staley D.M. Brain system integration and message consistent health behavior change. *Health Psychology*. 2022. No. 41(9). Pp. 611–620.

Информация об авторах

Наталья Николаевна Доронина, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная и социальная психология» факультета психологии E-mail: doronina@bsu.edu.ru

Людмила Борисовна Кузнецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» факультета психологии E-mail: lkuznetsova@bsu.edu.ru

Виталина Анатольевна Швецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и клиническая психология» факультета психологии E-mail: khalanskaya@bsu.edu.ru

Information about the authors

Natalia N. Doronina, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Age and Social Psychology Department of Psychology Faculty, E-mail: doronina@bsu.edu.ru

Lyudmila B. Kuznetsova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Psychology Department of Psychology Faculty, E-mail: lkuznetsova@bsu.edu.ru

Vitalina A. Shvetsova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of General and Clinical Psychology Department of Psychology Faculty, E-mail: khalanskaya@bsu.edu.ru

КОНЦЕПЦИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА (на примере Татарстана)

© Р.Р. Хуснутдинова¹, И.М. Юсупов²

¹Набережночелнинский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 423806, Республика Татарстан,
г. Набережные Челны, пер. Железнодорожников, 9А
ул. Низаметдинова Р.М., 28

²Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова
Российская Федерация, 420111, Республика Татарстан, г. Казань,
ул. Московская, 42

Поступила в редакцию 17.04.2023

Окончательный вариант 24.05.2023

■ Для цитирования: Хуснутдинова Р.Р., Юсупов И.М. Концепция межэтнической безопасности региона (на примере Татарстана) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 199–216. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.15>

Аннотация. Когда возникает социальное и экономическое неблагополучие в регионе, сознание субъекта начинает искать образ врага, который чаще фокусируется на представителях национальных диаспор. Нарастает межэтническая напряженность. Дистанция между этнофорами и этносами возрастает до полного взаимного неприятия в своем ареале. В обострившейся ситуации социальная безопасность населяющих регион народов проходит испытания своей устойчивости. В статье выдвигается концепция межэтнической безопасности, основанной на минимизации угроз, осознаваемых этносом как проблема. Индикатором неустойчивой безопасности выступает нарастание напряженности. Субъективно безопасность выражается в отсутствии страха перед внешними угрозами [1]. Его предикторы: численный и статусный дисбаланс этносов; их гиперидентичность; незанятость населения; его низкая образованность; интолерантность. Перечисленные социально-психологические конструкты наблюдаются визуально и фиксируются маркерами массового поведения. Цель теоретико-эмпирического исследования – различать проявления аномалий этнического самосознания и противостоять экстремистским акциям, провоцирующим межэтнические и межконфессиональные конфликты. Было проведено эмпирическое изучение межэтнической дистанцированности трех народов – русских, татар и чувашей, составляющих 96 % населения региона. Репрезентативная выборка включала 946 человек. По массиву эмпирических данных были вычислены общие и индивидуальные оценочные диапазоны дистанцированности этносов. Предикторы нарастания межэтнической напряженности в регионе образуют структурный пентабазис. Превышение приемлемой для этноса «нормы» любого из них вызывает латентный ропот этнофоров. Превышение «нормы» двух сигнализирует о нарастании протеста. При трех и более в любом сочетании – возможно массовое неповиновение, угрожающее безопасности.

Ключевые слова: концепция, межэтническая напряженность, предиктор, этносы, дистанцированность.

THE CONCEPT OF INTERETHNIC SECURITY OF THE REGION (on the example of Tatarstan)

© R.R. Khusnutdinova¹, I.M. Yusupov²

¹Naberezhnye Chelny State Pedagogical University 28, Nizametdinova R.M. st., 9A, Railwaymen Lane, Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, 423806, Russian Federation

²Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasov 42, Moskovskaya st., Kazan, Republic of Tatarstan, 420111, Russian Federation

Original paper submitted 17.04.2023

Revision submitted 24.05.2023

■ For citation: Khusnutdinova R.R., Yusupov I.M. The Concept of Interethnic Security of the Region (on the example of Tatarstan) Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2): 199–216. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.15>

Abstract. When there is a social and economic disadvantage in the region, the consciousness of the subject begins to look for the image of the enemy, which more often focuses on representatives of national diasporas. Interethnic tensions are growing. The distance between ethnophores and ethnoses increases to complete mutual rejection in their area. In an aggravated situation, social security. The paper puts forward the concept of interethnic security based on minimizing threats perceived by the ethnos as a problem. An indicator of unstable security is an increase in tension. Subjectively, security is expressed in the absence of fear of external threats [1]. Its predictors include: numerical and status imbalance of ethnic groups; their hyperidentificity; unemployment of the population; its low education; intolerance. The listed socio-psychological constructs are observed visually and recorded by the corresponding markers of individual and mass behavior. The purpose of theoretical and empirical research is to distinguish between manifestations of anomalies of ethnic identity and to resist extremist actions provoking interethnic and interfaith conflicts. An empirical study of the interethnic distancing of three peoples – Russians, Tatars and Chuvash – who make up 96 % of the region's population was conducted. The representative sample included 946 people. Based on an array of empirical data, general and individual estimated ranges of ethnic groups' distance were calculated. Predictors of increasing interethnic tension in the region they make up a structural pentabasis. Exceeding the acceptable for an ethnic group «norms» of any of them causes latent murmur of ethnophores. Exceeding the «norms» of the two signals about the increase in protest. In case of three or more in any combination – mass disobedience is possible, threatening security.

Keywords: concept, interethnic tension, predictors, ethnic groups, distancing.

Введение

Население Татарстана по праву относится к консоциативным общностям (от англ. Consociation – «объединение») – это массовое целостное объединение этнофоров, имеющее внутренние разделения по этническому и религиозному признакам без доминирования одного из них. Подтверждением служат данные Татарстанстата [2]: население республики численностью 3 902 888 человек, в числе которых 21,4 % лиц с высшим образованием, составляют татары (53,20 %), русские (39,70 %), чуваша (3,10 %). Численность прочих населяющих регион народов в сумме не превышает 4 %.

Межэтническая напряженность – не открытый конфликт, а культурная предрасположенность этносов к нему [3]. В межэтническом взаимодействии за маркеры напряженности можно принять: размытое или концентрированное расселение этнических общностей, степень их урбанизации; контактность/дистанцированность общения; религиозный состав населения, толерантность/интолерантность к соседствующим национальным культурам; этнический состав трудовых коллективов; наличие/отсутствие билингвизма; доступность престижных сфер занятости (управление, бизнес, наука, общественная деятельность) для нетитульных этносов [4]. В межличностных отношениях маркерами напряженности могут служить: гипер- или гипоиидентичность этнофоров, адекватность сложившихся у них этнических авто- и гетеростереотипов, представленность межэтнических браков, приверженность национальным и религиозным обычаям, ритуалам.

Предикторами нарастания психологической напряженности выступают ее базовые составляющие: численный и статусный дисбаланс этносов региона; их ментальная и правовая гиперидентичность; социальная и трудовая занятость этнофоров; образованность населения и комплементарность культур народов; обобщает их межнациональная и религиозная толерантность.

Базовый комплекс безопасности пребывает в неустойчивом равновесии до первых провокаций. При внешнем стимулировании недовольства хрупкий комплекс межэтнической безопасности в самом тонком месте дает трещину, которая без купирования расширяется довольно быстро. Триггером к протесту может стать нанесенная этнофору обида в распределении гуманитарных предпочтений, властных полномочий или ущемление прав на свободу вероисповедания.

Обзор литературы

Незанятость масс неминуемо приводит к поиску средств к существованию, который приобретает антиобщественный характер и нередко завершается криминальными действиями. В занятости российского населения отмечается ряд проблем, в числе которых выделяется социально-психологический аспект [5]: снижение естественного прироста населения; усиление внешней и внутренней миграции; диспропорции, вызванные профессионально-квалификационным дисбалансом между подготовкой специалистов и их реальной востребованностью. По данным формы 2-Т, на первый квартал 2022 г. число безработных в Республике Татарстан составило 10 114 человек; в их числе – жители городов 80,7 % (в 2020 г. – 85,6 %; в 2021 г. – 82,2 %). Проблема остро стоит перед выпускниками учебных заведений в возрасте 18–24 лет, имеющих среднее

профессиональное или высшее образование (0,5 % от общего числа безработных). Незанятость активной части населения в возрасте 18–50 лет вызывает брожение умов и провоцирует на антисоциальные массовые выступления. На региональном (национальном) уровне в сложившейся ситуации отмечаются [6]: демографический кризис, обострение социально-психологического климата, появление свободного времени, утрата жизненных перспектив на обозримое будущее. Профессионально-социальная незанятость населения, по взглядам Э. Хоффера [7], стимулирует социальную напряженность.

Во второй половине 2000-х годов по России прокатилась череда протестов на основе межэтнических и социальных противоречий. Существуют попытки объяснить причины протестов несоответствием завышенных ожиданий субъектов и реальности [8]. Аккумулируемое недовольство масс перерастает в протестное движение с поиском виновника возникшего кризиса [9]. Научно обоснованные принципы регулирования и канализации массового недовольства были сформулированы Питеримом Сорокиным [10]. Чем острее неудовлетворенность этнофоров, тем выше пассионарная напряженность недовольных, базирующаяся не только на осознании своей «второсортности», но и на желании манифестировать свою диспозицию в сочетании с неумным стремлением большинства изменить сложившуюся ситуацию [11]. Рост численности незанятых трудом и социально незащищенных лиц усиливает напряженность полиэтничной общности. В исследовании [12] были подробно описаны маркеры, вызывающие протестные настроения, которые численно фиксировались индексом «потенциал протестной активности». Он оценивался экспертами в баллах и мог принимать значения от 1 до 10. Чем выше его значение, тем больше вероятность возникновения протеста. Среди наиболее весомых маркеров отмечаются *статусные*: замкнутость правящих элит; назначение на руководящие должности не по способностям и заслугам, а по признаку личной преданности; *социальные*: нереальность для представителей нетитульных народов попасть в служебно-карьерный лифтинг, аффилированность средств массовой информации с властью, что выражается в отходе их от освещения острых проблем в диалоге «власть – население».

Обобщенные итоговые значения «потенциала протестной активности» по обследованию четырех регионов РФ в 2018 году распределились следующим образом: Республика Адыгея – 5,14; Республика Татарстан – 4,75; Ярославская область – 4,67; Воронежская область – 4,57. Среднее значение – 4,76. Несмотря на то, что вычисленные индексы различаются в сотых долях между Татарстаном и областями Российской Федерации, на практике жители нетитульных регионов при их конституционном равенстве (по ст. 28 и 29 Конституции Республики Татарстан) воспринимают негласные ограничения остро эмоционально.

Маркеры трудовой и социальной незанятости обозначают резидуальную избыточность специалистов с гуманитарным образованием, квалификация которых оказывается невостребованной (статистически каждый пятый житель Татарстана имеет диплом о высшем образовании). Эти лица находят себе применение в сфере социальной занятости: организуют массовые шествия, зрелища, состязания, зоны отдыха и развлечений, патронируют нуждающихся в социальной поддержке, проверяют свою удачливость в частной торговле, предпринимательстве.

Дисбаланс расселенных в любом регионе титульного народа и этнических соседей вносит свой акцент в межэтническую напряженность. Это прежде всего относится к их численному и статусному присутствию в органах управления краем. По состоянию на 2022 год в составе Кабинета министров Республики Татарстан из 37 персон, занимающих ответственные должности, лишь 8 человек (22,8 %) носят русские имена при соотношении русского населения к татарскому 39,7:53,2=74,6 % [13]. Подобная картина наблюдается и в Государственном Совете республики: из 100 выборных членов 68 человек – представители татарской национальности [14].

Численная диспропорция мест отправления культа – еще один маркер, стигмулирующий глухой ропот одного коренного народа в адрес другого. В Татарстане действуют тысячи культовых сооружений: из них 1524 мечети [15] и 462 православных церкви (по данным Казанской митрополии). Здесь следует упомянуть об исторических причинах возникшей диспропорции. В пережитую эпоху воинствующего атеизма большевики уничтожали церквей больше, чем мечетей, поскольку первые отличались от вторых дорогостоящим внутренним убранством. Курс, взятый на индустриализацию, требовал драгоценностей на приобретение импортного оборудования. В постсоветский период восстановление разрушенных и строительство новых христианских храмов оказалось многократно дороже реставрации мечетей. Дисбаланс виден в соотношении официально зарегистрированных культовых организаций (см. таблицу). [16]

Численность действующих религиозных организаций в Татарстане
[realnoevremya.ru]

| Религиозные организации | Количество |
|--------------------------------|------------|
| Мусульманские суннитские | 95 |
| Христианские православные | 53 |
| Христианские протестантские | 34 |
| Христианские старообрядческие | 3 |
| Иудейские | 2 |
| Христианские католические | 1 |
| Армянская апостольская церковь | 1 |
| Организации мормонов | 1 |
| Организации бахаистов | 1 |
| Организации буддистов | 1 |
| Организации кришнаитов | 1 |
| Всего | 193 |

Культурная и духовная жизнь коренных этнических соседей – вопрос далеко не праздный. Для полноценного осознания себя гражданами республики проживающим народам необходимо воспринимать себя равноценными партнерами в разных сферах жизни: производительной, культурной, духовной и представленной во власти. Малочисленными национальными диаспорами эти неразрешенные позиции воспринимаются болезненно.

Идентичность. Психологическая сущность этнической самоидентичности однозначно не определена ввиду сильных отличий признаков, по которым

разные ученые выстраивают эту философскую конструкцию. В последующих рассуждениях будем опираться на предлагаемое обобщенное определение: идентичность – это устойчивый комплекс представлений о реально отличительных и интегральных признаках жизнедеятельности этноса [17].

Исторически со дня падения Казанского ханства в 1552 году население междуречья Волги и Камы прирастало русскоязычными семьями. За минувшие почти пять веков сменилось около 200 поколений. Естественная ассимиляция народов при плотном заселении края дала свои плоды: сегодня трудно отыскать коренного жителя, решившегося на документальное подтверждение своей мононациональной родословной. Многовековое взаимопроникновение культур детерминировано схожими, но не тождественными религиозно-нравственными канонами домостроя и шариата, и носит распознаваемый этническими соседями код. Это прослеживается в сохранности обычаев, ритуалов, традиций народных и религиозных празднеств, совместно отмечаемых этнофорами независимо от их вероисповедания и идеологических взглядов. Поликультурность региона была отмечена европейцами еще в середине XIX века. Вот как описывает национальный состав казанского общества британский подданный Эдвард Турнерелли [18, с. 215–216], оказавшийся на приеме в честь посещения Казани великим князем (будущим императором Российской империи Александром II) в 1837 году: «...Особенно изумили меня присутствующие в салоне представители, по крайней мере, двенадцати наций! Здесь можно было встретить русских, татар, монголов, казаков, персов, турков, армян, поляков, немцев, французов, итальянцев, был один англичанин и даже тибетский лама. Можете представить себе подобную смесь национальностей... Рядом с русскими дамами, столь же грациозными, сколь и элегантными, одетыми по последним парижским журналам мод, прохаживались купеческие жены и дочери, наряженные в национальные костюмы – сарафаны и кокошники. Здесь же были женщины в татарских костюмах, украшенных позолотой и массивным шитьем, в шапочках, подбитых мехом, с лицами, спрятанными под вуалью из ткани, вышитой золотом. Русский кафтан соседствовал с татарским халатом, турецкий тюрбан – с персидской или монгольской чхокхой; парадный военный костюм – с элегантным фракком...»

В Татарстане культурное взаимодействие не входит в число проблемных вопросов. Напротив, оно стимулирует международное сотрудничество. Тому доказательство: более десяти тысяч студентов из дальнего зарубежья учатся в университетах, а многие инновационные проекты реализуются в сотрудничестве с иностранными фирмами.

Один из индикаторов формирования региональной идентичности народов – законодательно утвержденный государственный билингвизм. Изучение двух языков мотивируется начиная с дошкольных учреждений, пролонгируется в школе, а утилитарное владение ими требуется от служащих государственного аппарата и от работников социальной сферы жизнеобеспечения. Маркером совместимости коренных русских и татар может служить их культурная дистанция. Чем она больше, тем сильнее действует защитный механизм вытеснения ритуалов и традиций соседствующего народа. Чем сильнее разрушена культура своего этноса, тем агрессивнее выпады в сторону иной этнической культуры. В новейшей истории десятилетиями тлеют армяно-азербайджанский,

англо-ирландский, сербско-косовский и другие конфликты в разных регионах планеты.

Весомым критерием размытой идентичности служат межнациональные браки. Татарстан – гетероэтническая республика, приютившая представителей 130 разных наций и народностей. В полиэтничном обществе контакт разнополых представителей разных этносов естественен. В добрачный период отношений осложнения не возникают. Стремление разноэтнических влюбленных войти в брачный союз нередко вызывает протест со стороны родственников жениха или невесты – блюстителей «национальной рафинированности». Субъективный фактор, препятствующий заключению межнациональных браков, – сложившийся родительский комплекс религиозно-культурных традиций, создающий у них осознанную установку на сохранение своей этногенетической родословной; в подавляющем большинстве случаев он наблюдается в сельской местности [19], реже – в урбанизированной среде. Этому способствует и межпоколенно передаваемая из уст в уста накопленная обида титульных народов. Флер второсортности, с которым субъекты имперски доминирующего народа исторически относились к ним, компенсаторно взрастил комплекс национальной гиперидентичности. Гештальт обиды окончательно не закрыт. Феномен чаще обнаруживается в сельской монокультурной среде старшего поколения.

Как отмечается в выводах выполненного исследования [20], жители современного Татарстана соблюдают взаимный баланс этнических интересов для сохранения межэтнической безопасности. Осознание русскими своей вековой укорененности в регионе не вызывает с их стороны явной конфронтации к сложившимся межэтническим отношениям. Региональная идентичность коренных русских даже превосходит этот показатель титульных татар и не уступает в том аналогичному показателю русскоязычных областей России. Вместе с тем пока остаются неразрешенными гражданские проблемы национальных меньшинств, и в их числе – вынужденных мигрантов. Поведенческие акты аккультурационных стратегий национальных меньшинств ситуативны. Они склонны проявлять сепаратистские ориентации к межэтническим бракам, ассимиляционные – к элементам материальной культуры и интеграционные – к общенародным празднествам [21].

Образованность масс. Значение общего и профессионального образования для безопасности этносов многонациональных регионов страны в последние десятилетия было недооценено. Безопасность в образовании способствует минимизации рисков в позитивном психосоциальном развитии личности, в число которых входят и риски межэтнических конфликтов [22]. В эпоху взрыва этничности в постсоветской России поколению детей не давали знаний о нормах сосуществования разных народов, а иногда и о соседстве с иными культурами. Позднее выяснилось, что в дошкольных учреждениях вербальный метод полиэтничного воспитания усваивается детьми поверхностно и не оставляет эмоциональных следов [23].

Установлен факт: чем ниже образованность этнофоров, тем выше индекс межэтнической напряженности соседствующих этнических общностей. Его наибольшее значение зафиксировано в группах с неоконченным средним образованием [24]. Дальнейшее изучение межэтнических отношений студентов показало, что их внешняя лояльность к «иным» лицам не нейтрализует скрытой

настороженности. Измеренный коэффициент межнациональной толерантности подтвердил латентно зреющие межнациональные проблемы. Также выявлены факторы межэтнической напряженности, негативно влияющие на образовательную среду в вузе: стойкие этнические гетеростереотипы студентов; контрасты в их общекультурной подготовке; дремлющая конфликтогенная ситуация в учебном процессе на почве устоявшихся этнических аттитюдов [25]. Образованность не только повышает культуру, но и приобщает этнофоров к ценностям разных народов независимо от их конфессиональной ориентации, титульности или доминирующей численности в регионе.

Толерантность. Неблагоприятным посылом к усилению межэтнической напряженности является формирование у этноса негативных гетеростереотипов по отношению к территориально соседствующему народу [26]. Тем самым массы отвлекают от возникших экономических и политических проблем. Эти приемы отшлифованы от Средневековья до современности всеми империями мира. При возникающей угрозе общественного кризиса для сохранности этноса и манипулирования его сознанием создаются идеологические конструкты – этнические знаки, ипостась которых – в предельно концентрированной форме транслировать идею в массы. Создается субстанциональная система знаков национальной принадлежности, сепарирующая «своих» от «чужих» [27]. Маркерами (символами) могут стать: исторические обиды, вероучения, эпос, сложившиеся каноны народного уклада, национальный язык, искусство, ритуалы, обычаи и другие консолидирующие народ символы.

«Своеобразие становления толерантности как социокультурной нормы в постсоветской России связано с одновременной, а не последовательной (как в Западной Европе) актуализацией всех типов (эндогенного и экзогенного) плюрализма и стремлением к признанию широкого спектра субъектов социокультурной деятельности, что обуславливает повышенную конфликтогенность» [28, с. 13]. Отсюда следует, что национальный компонент культуры для сохранения социальной безопасности многонационального региона призван акцентировать аттитюды этнофоров на конструктивное взаимодействие с носителями разных этнических ценностей. В научно обоснованном аспекте путь усматривается в установлении структуры межэтнической напряженности и функциональной связи целостного явления с его компонентами через выявление конфронтационных узлов [29].

Рассмотренные выше психосоциальные феномены создают неустойчивое равновесие социальной безопасности в полиэтничном регионе, оповещающее об этом через нарастание межэтнической напряженности. Опираясь на принцип системности, мы выстроили структурно-функциональный гештальт конструкта межэтнической напряженности. Допускалось, что каждый элемент базового множества неделим внутри целого, а в поведенческих маркерах этнофоров они могут визуально фиксироваться внешним наблюдателем (рис. 1).

В центре пятилучевой звезды лежит межэтническая напряженность. По периметру пентабазиса размещены неразрешенные травмирующие комплексы этносов. Три из них (межэтническая диспропорция – занятость населения – его образованность) имеют объективную основу, а замыкающие контур (идентичность – толерантность) составляют субъектно отражаемую реальность. На рис. 1 начертаны аномальные варианты этнических симптомокомплексов



Рис. 1. Предикторы нарастания межэтнической напряженности и их маркеры (распознаваемые поведенческие акты этносов)

в ситуации, угрожающей зыбкой безопасностью в регионе: дисбаланс этносов – незанятость населения – его низкая образованность – гиперидентичность этнофоров – интолерантность этносов. Гештальт межэтнической напряженности структурирован в пентабазисе по признаку смежности симптомокомплексов, поскольку внешняя активация любого из них индуцируется в смежных с ним комплексах. На лучах звезды разместились прогностические или резидуальные маркеры – поведенческие признаки, сигнализирующие внешнему наблюдателю об аномальном проявлении психотравмирующих предикторов.

Концепция межэтнической безопасности. Опираясь на обозначенные общеметодологические положения, осмелимся высказать концепцию: неразрешенные симптомокомплексы этносов региона – это имплицитные предикторы межэтнической напряженности, несущие отрицательный заряд неустойчивой безопасности. Функции травмирующих комплексов – служить психологической защитой этносов в высокоэнтропийной ситуации. Нанесенные ранее обиды аккумулируются в памяти, что в будущем реализуется в поступках разной

модальности: от недовольного ропота через межэтническое дистанцирование до публичных манифестаций гражданского протеста. Согласно теории атрибуции [30] восприятие поступка искажается интерпретацией его мотивов. «Обиженный» субъект обычно дает толкование тому или иному поведенческому акту этнического соседа исходя из своего жизненного опыта и традиций родной для него культуры. Для полиэтничного региона подобные когнитивные ошибки типичны.

В повседневной жизни различия между диспозиционными и ситуативными детерминантами поступков нередко подвержены влиянию внешних причин. При численной сопоставимости в регионе коренных народов (проживающих в ареале минимум в четвертом поколении) ущемление конституционного равенства любого из них субъективно воспринимается как несправедливость. Объективно это могут быть факты статусного и численного дисбаланса этносов во властных структурах, трудовой и социальной незанятости населения, а также его низкой общей и профессиональной образованности. Возникает когнитивный диссонанс между правом и реальностью. Чем больше диссонанс, тем выше вероятность конфронтации между субъектами, социальными группами и властью [31], что может выражаться в крайних протестных формах. Социально-психологические приемы демпфирования протестного движения масс в таких ситуациях показали свою позитивную результативность [32] при рационально выбранном сценарии переговоров.

Подтверждение или опровержение выдвинутой концепции попытаемся найти в эмпирическом исследовании. Объективный критерий межэтнической безопасности – взаимоприятие коренных народов, исторически проживающих в регионе. Индикатор межэтнической напряженности отношений – взаимная дистанцированность этносов в их численном выражении.

Материалы и методы

Было проведено исследование русских, татар и чувашей – трех этносов, наиболее представленных в Татарстане по своей численности. Цель: изучить межэтническую дистанцированность этих народов Татарстана [33].

Каждому анонимному респонденту предлагалось для себя установить степень психологического принятия представителя соседствующих народов, отдав предпочтение только одному из предлагаемых критериев, которые формулировались следующим образом: «Для меня возможно и желательно в отношении людей данной национальности (какой именно, указывалось конкретно) принять его:

- как близкого родственника, заключив с ним брачный союз;
- как личного друга, с которым разделит бы радости и тяготы жизни;
- как соседа по квартире, дому, даче;
- как коллегу по работе, имеющего такую же, как у меня, профессию;
- как гражданина моей республики со всеми гражданскими правами;
- только как туриста на территории моего проживания;
- предпочел бы не встречаться с ним в моей республике».

Выборка составила в своей генеральной совокупности 946 человек из разных районов Республики Татарстан (в том числе пограничных с соседствующими областями) в возрасте от 20 до 65 лет. Измерения проводились по методике Э. Богардуса в шкале интервалов [34].

Результаты исследования

При обработке эмпирических данных каждой градации приписывалось единственное количественное значение: от +3 (принять как родственника, как супруга) до -3 (отторжение этнофора вплоть до репатриации его за пределы своей республики). Этнопсихологическая дистанция межэтнического общения народов Татарстана подсчитывалась по специальной формуле. Результаты представлены графически (рис. 2 и 3). Векторы вычерчены в одном масштабе, их направление и длина указывают на тесноту приемлемых взаимоотношений этносов.

Очевидно, что более всех дистанцируются интеллигенты села, стремясь сохранить национальную самобытность и культуру (в отношении русских $t = 2,69$ при $p \leq 0,01$; в отношении чувашей $t = 2,97$ при $p \leq 0,01$; в сравнении с городской татарской интеллигенцией $t = 4,6$ при $p \leq 0,001$ по критерию Стьюдента).

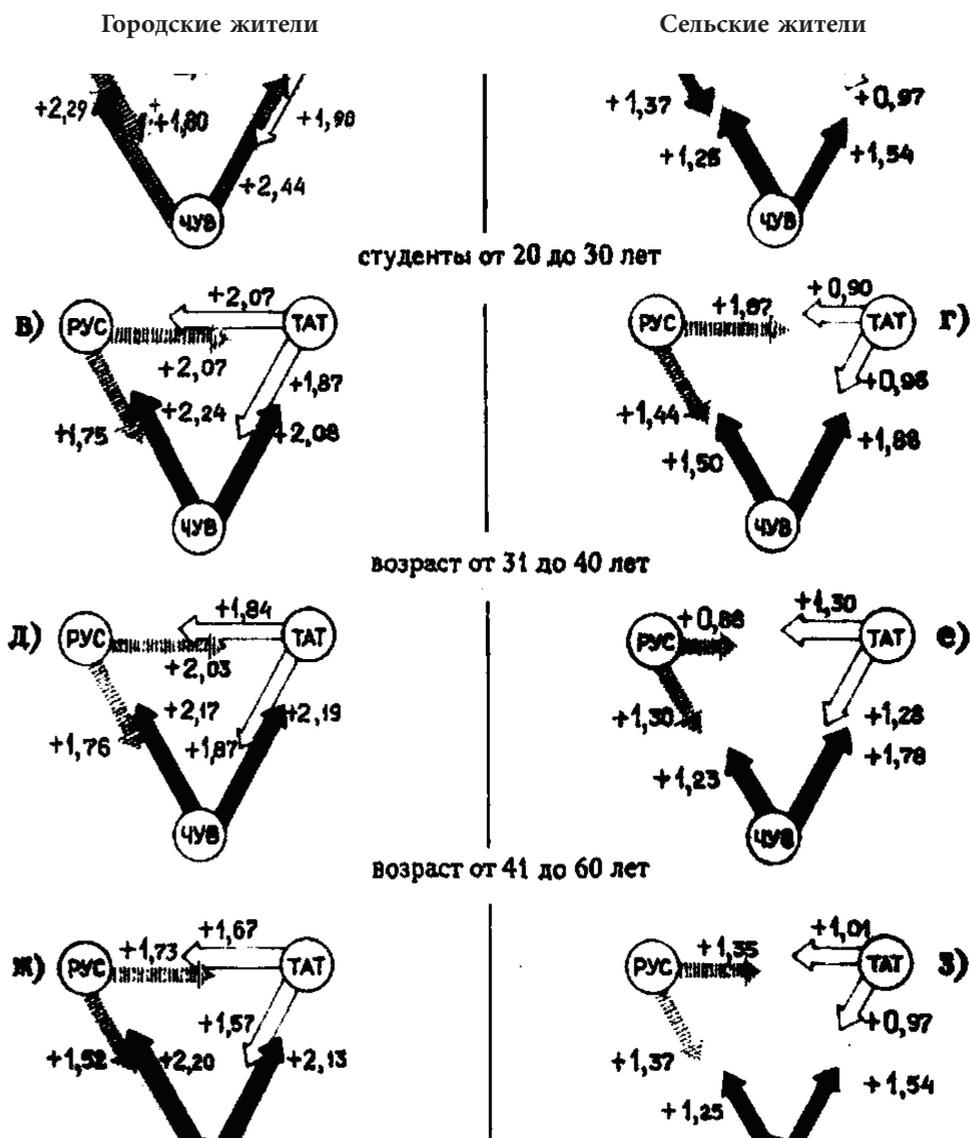


Рис. 2. Межэтническая дистанцированность интеллигенции Татарстана

Объяснение обнаруженному факту следует искать в онтогенезе человека. Сельский студент, получив образование в университете и вернувшись в село уже в статусе сельского интеллигента, вновь оказывается в сложившемся монокультурном пространстве и поневоле становится адептом этнической гиперидентичности (рис. 2, б, г, е, з).

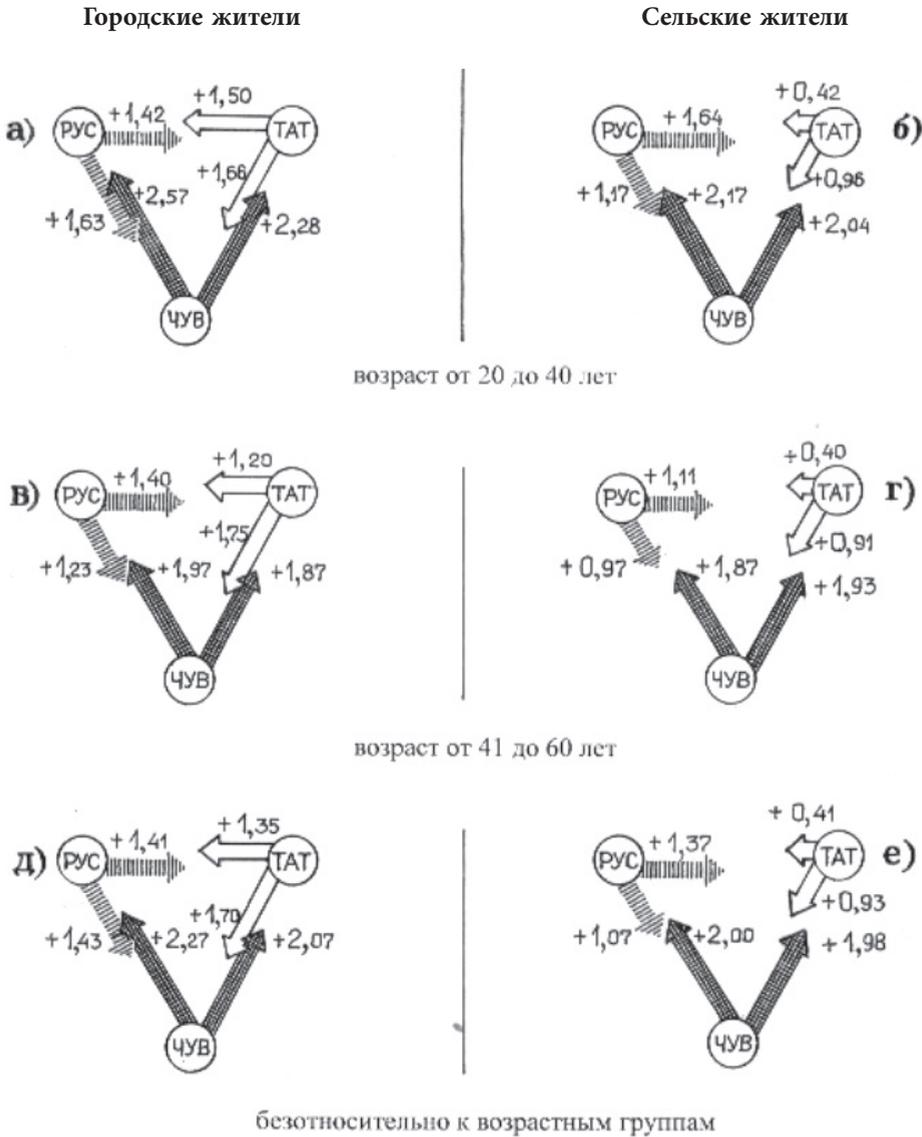


Рис. 3. Межэтническая дистанцированность работников производственной сферы Татарстана

По собранному массиву эмпирических данных были вычислены общие и индивидуальные оценочные диапазоны дистанцированности этносов.

Если взаимная этнопсихологическая приемлемость (ВЭП) положительная и более +1,5, то это свидетельствует о высокой приемлемости людьми субъекта другой национальности, о стремлении к интеграции, близости и диффузии культур, об ассимиляционных тенденциях в целом.

При значениях ВЭП, колеблющихся в диапазоне от -1 до +1,49, стремление к интеграции с соседствующим этносом отсутствует, но отношения между народами могут складываться как толерантные.

Если же ВЭП менее -1, то это свидетельствует о стремлении соседствующих этносов автономизироваться друг от друга, поддерживая по возможности поверхностные, формальные контакты с конкретными представителями другого этноса.

При значениях ВЭП от -2 до -3 говорить о взаимной этнопсихологической приемлемости не приходится, отношения между народами – конфронтационные с возможными скрытыми агрессивными тенденциям.

Численные значения скрещивающихся векторов межэтнической дистанцированности наглядно иллюстрируют этнокультурную диффузию, возникающую в совместной деятельности и исторически детерминированную развитием промышленного производства в республике. Следует учесть существовавшую в СССР организованную миграцию специалистов и рабочей силы на новостройки социализма. В XX веке в Татарстане выросли промышленные города с полиэтничным населением до полумиллиона человек. За вторую половину минувшего века мигрантов первого поколения сменили внуки от интернациональных браков, что способствовало сокращению межэтнической дистанцированности [35].

Что касается дистанцированности сельского населения, занятого в производственной сфере аграрного сектора экономики (рис. 3, б, г, е), то здесь картина имеет несколько иной вид. Причины тому усматриваются две.

Во-первых, сельские поселения в отличие от городских исторически возникали из потребности в посевных площадях и пастбищах. Как правило, их основывали одноплеменные общности. Такое и сегодня наблюдается у малочисленных северных народов. Это приводило к менее плотному расселению в ареале, да и сам аграрный труд не требовал избыточной скученности людей. Контакты с этническими соседями были не ежедневными, а эпизодически-торговыми по причине разделенности большими пространствами. Из поколения в поколение люди воспитывались в условиях монокультуры, сохраняя свой язык, традиции и ритуалы.

Во-вторых, старейшины рода всегда были озабочены возможной утратой национальной самоидентичности и контролировали сохранность генетического кода путем его транспоколенной передачи. Защитную роль играл родительский протест против заключения интернациональных браков. При небольшом выборе в селе это удавалось без особых усилий. На протяжении многих поколений отношение к инородцам оставалось настороженным. Изменения начались с индустриализацией страны, сопутствующим ей оттоком молодежи на учебу в город и последующей ее ассимиляцией в урбанизированной среде с высокой плотностью населения.

Обсуждение и заключение

Наибольшая тенденция к культурной интеграции и ассимиляции с народами Татарстана проявляется у чувашей, наименьшая – у татар. Чем плотнее коммуникации в общении, быту и деятельности между проживающими на ограниченной территории народами, тем выше их этнопсихологическая приемлемость и ассимиляционные тенденции.

Наибольшую склонность к интеграции в межэтнических отношениях проявляет молодежь Татарстана в возрасте до 30 лет. Старшие возрастные группы населения менее тяготеют к кросскультурному взаимодействию с соседними этносами, ограничиваясь профессиональным сотрудничеством.

Образованность этнофоров позитивно влияет на межэтнические отношения, но сложившиеся в детстве паттерны неприязни к конкретному представителю соседствующего народа подсознательно проецируются на весь этнос. Болевые точки неотрагированных психотравм не заживают всю оставшуюся жизнь.

Межэтническая напряженность среди городского населения Татарстана не очевидна. Массовых деформаций этнического самосознания у титульного этноса и соседствующими с ним народами не зафиксировано. Среди социальных слоев населения Татарстана самоидентификация как защитный механизм сохранения своей национальной идентичности проявляется у русских рабочих в городах и у сельских татар, работающих в производственной сфере экономики. В настоящее время гештальт межэтнической напряженности остается незакрытым.

Предикторы нарастания межэтнической напряженности образуют структурный пентабазис. Превышение приемлемой для этноса «нормы» любого из них вызывает латентный ропот этнофоров. Превышение «нормы» двух сигнализирует о нарастании протеста. При трех и более в любом сочетании – возможно массовое неповиновение, угрожающее национальной безопасности.

В новейшей истории известны прецеденты, подтверждающие настоящий вывод: все перечисленные стадии были последовательно пройдены странами Балтии и постсоветской Украиной, что завершилось откровенной конфронтацией с Россией.

Сегодня межэтническая ситуация в республике может оцениваться как приемлемая для сосуществования разных народов. Это видно по притоку в регион переселенцев из ближнего зарубежья. Как свидетельствуют результаты исследования РИА «Новости» [36], Татарстан занял 20-е место в демографическом рейтинге регионов. За последние три года население республики выросло на 0,5 % – до 3,9 млн человек, и в основном за счет мигрантов. При этом естественный прирост населения республики составил только 5,9 тысячи человек, а миграционный – 11,7 тысячи.

Библиографический список

1. *Wolfers A.* Discord and Collaboration: Essays on International Politics. Baltimore: John Hopkins University Press, 1962. - 283 p.
2. Республика Татарстан: краткий статистический сборник. – Казань: Татарстанстат, 2022. – 39 с.
3. *Мастикова Н.С.* Межэтническая напряженность в России и Европе (по данным ESS на 2012 г.) // Социологический журнал. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 95–113. DOI: 10.19181/socjour.2016.22.1.3921
4. *Богатова О.А.* Гармонизация межэтнических отношений в региональном социуме: автореф. дис. ... докт. социол. наук: 20.00.04: защищена 30.4.2004 / Богатова Ольга Анатольевна; Мордовский гос. унт им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2004. – 36 с.
5. *Ольховский В.В.* Структурные преобразования занятости населения в современной экономике: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05: защищена 20.02.2020 / Ольховский Виталий Владимирович; Всерос. НИИ труда. – Москва, 2020. – 24 с.

6. *Костыря А.В.* Безработица и совершенствование ее регулирования: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05: защищена 28.05.2010 / Костыря Анна Васильевна; Белгородский ун-т потреб. кооперации. – Белгород, 2010. – 25 с.
7. *Хоффер Э.* Истинноверующий: Мысли о природе массовых движений // Центр гуманитарных технологий. – Минск, 2001 [Электронный ресурс]. – URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4270> (дата обращения: 13.02.2023).
8. *Гарр Р.Т.* Почему люди бунтуют. – СПб: Питер, 2005. – 461 с.
9. *Turner R.H., Killian L.M.* Collective behavior: sociology series. New Jersey: Prentice-Hall, 1957. – 547 p.
10. *Сорокин П.А.* Социология революции. – Москва: РОССПЭН, 2005. – 702 с.
11. *Klandermans B.* Collective political action. *Oxford handbook of political psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2003.- Pp. 670–709.
12. *Соколов А.В., Палатников Д.Е.* Индексный анализ потенциала протестной активности в субъектах Российской Федерации // Вестник Воронежского государственного университета. – 2019. – № 4. – С. 68–74 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41669058> (дата обращения: 14.02.2023).
13. Состав Кабинета Министров Республики Татарстан [Электронный ресурс], - URL: <https://tatcenter.ru/whoiswho/kabinet-ministrov-rt/> Обновлено 09.02.2023 (дата обращения : 7.06.2023)
14. Государственный Совет Республики Татарстан. Депутаты шестого созыва [Электронный ресурс], – URL: <https://gossov.tatarstan.ru> (дата обращения : 7.06.2023)
15. В Татарстане количество мечетей достигло 1524 // Республика Татарстан. – 2013. – 28 ноября [Электронный ресурс], – URL: <https://regnum.ru/news/1738666.html> (дата обращения: 15.02.2023).
16. В Татарстане функционируют 193 религиозные организации -URL: <https://realnoevremya.ru/news/253704-v-tatarstane-funkcioniruyut-193-religioznye-organizacii> (дата обращения: 8.06.2023)
17. *Хотинец В.Ю.* О содержании и соотношении понятий этническая самоидентификация и этническое самосознание // Социологические исследования. – 1999. – № 9. – С. 69.
18. *Турнерелли Э.* Казань и ее жители / Пер с фр. Е. Вишленкова, С. Малышева, А. Сальникова // Казанское житье. – Казань: ДОМО «Глобус», 2005. – 1184 с.
19. *Бусыгин Е.П., Зорин Н.В.* Национально-смешанные семьи сельских районов Среднего Поволжья // Очерки статистической этнографии Среднего Поволжья; Сб. ст. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1976. – С. 3–27.
20. *Столярова Г.Р.* Феномен межэтнического взаимодействия: опыт постсоветского Татарстана: автореф. дис. ... докт. ист. наук: 07.00.07: защищена 12.10.2004 / Столярова Гюзель Рафаиловна; Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова. – Чебоксары, 2004. – 41 с.
21. *Фролова Е.В.* Этнокультурное развитие этнических меньшинств в условиях полиэтничного города (по материалам исследований чувашского, украинского, немецкого и армянского населения гг. Казань и Набережные Челны Республики Татарстан) // Вестник Чувашского университета. – 2006. – No. 3. – С. 203–208.
22. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17.
23. *Абсалямова А.Г.* Межнациональные отношения студенчества. Теория и практика. – М.: ФГНУ «ИОО», 2006. – 383 с.
24. *Замогильный С.И., Дикун Н.А.* Социологические аспекты отношения к мигрантам российской и белорусской молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 48–58.
25. *Ахмедова А.Р., Баженова Н.А., Горшунова Е.Е. и др.* Факторы межэтнической напряженности образовательной среды высших учебных заведений (по материалам социологического исследования в Алтайском гос. ун-те, г. Барнаул) // Социодинамика. – 2021. –

- № 5. – С. 49–61 [Электронный ресурс]. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35769 (дата обращения: 24.02.2023). DOI:10.25136/24097144.2021.5.35769
26. *Кубякин Е.О.* Социально-структурные предпосылки межэтнической напряженности: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04: защищена 26.02.2005 / Кубякин Евгений Олегович; Южно-Российский гос. тех. ун-т. – Новочеркасск, 2005. – 28 с.
 27. *Шаповалова О.С.* Этносоциальные символы рождения межэтнического конфликта: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11: защищена 11.04.2008 / Шаповалова Оксана Сергеевна; Южный Федеральный ун-т. – Ростов н/Д, 2008. – 27 с.
 28. *Круглова Н.В.* Толерантность как социокультурная норма (западноевропейский опыт): автореф. дис. ... докт. филос. наук: 24.00.01: защищена 29.12.2011 / Круглова Надежда Викторовна; СПбургский гос. ун-т. – СПб, 2011. – 38 с.
 29. *Головатая Л.В.* Толерантность как проблема философии образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13: защищена 13.06.2006 / Головатая Лариса Владимировна; Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
 30. *Heider F.* The Psychology of Interpersonal Relations. New York: John Wiley & Sons. Inc.; London: Chapman & Holl, Limited, 1958. – 322 p.
 31. *Халитов Р.Г., Юсупов И.М.* Нелинейная модель психосоциального диссонанса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Серия: Психология. – 2008. – № 3. – С. 140–148.
 32. *Касович А.А.* Технологические аспекты управления политическим протестом в современной России: автореф. дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02: защищена 26.09.2015 / Касович Александр Андреевич; Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2015. – 25 с.
 33. *Додина Р.Р.* Этнопсихологическое взаимоприятие русских, татар и чувашей Татарстана: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05: защищена 31.10.2008 / Додина Резида Рустамовна; Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2008. – 24 с.
 34. *Bogardus E.S.* Measurement of Personal-Group Relations. *Sociometry*. 1947. Vol. 10. No. 4. Pp. 306–311 [Publish. by: American Sociological Association]. <https://doi.org/10.2307/2785570> (accessed March 21, 2023).
 35. *Юсупов И.М.* Этнопсихология народов Татарстана: Учеб. пособие. – Казань: Познание, 2014. – 211 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/326900911-ETHNIC_PSYCHOLOGY_THE_PEOPLES_OF_TATARSTAN (дата обращения: 24.03.2023).
 36. Население Татарстана выросло за счет мигрантов / БИЗНЕС Онлайн – Новости Казани [Электронный ресурс] – URL: <https://www.business-gazeta.ru/465600> 20 апреля 2020

References

1. *Wolfers A.* Discord and Collaboration: Essays on International Politics. Baltimore: John Hopkins University Press, 1962. 283 p.
2. *Respublika Tatarstan: kratkij statisticheskij sbornik* [Republic of Tatarstan: a short statistical collection of materials]. Kazan: Tatarstanstat Publ., 2022. 39 p.
3. *Mastikova N.S.* Mezhetnicheskaya napryazhennost' v Rossii i Evrope (po dannym ESS na 2012 g.) [Interethnic tensions in Russia and Europe (according to ESS data for 2012)]. *Sotsiologicheskij zhurnal*. 2016. Vol. 22. No. 1. Pp. 95–113. DOI: 10.19181/socjour. 2016.22.1.3921
4. *Bogatova O.A.* Garmonizatsiya mezhetnicheskikh otnosheniy v regional'nom sotsiume: Avtoref. dis. dokt. sotsiol. nauk [Harmonization of interethnic relations in the regional society: Abstract of thesis doc. social. sci.]. Saransk, 2004. 36 p.
5. *Ol'khovskiy V.V.* Strukturnyye preobrazovaniya zanyatosti naseleniya v sovremennoy ekonomike: avtoref. dis. kand. ekon. nauk [Structural transformations of employment in the modern economy: Abstract of thesis cand. of econ. sci.]. Moscow, 2020. 24 p.

6. *Kostyrya A.V.* Bezrabotitsa i sovershenstvovaniye eye regulirovaniya: avtoref. dis. kand. ekon. nauk [Unemployment and improving its regulation: Abstract of thesis cand. of econ. sci.]. Belgorod, 2010. 25 p.
7. *Khoffer E.* Istinnoveruyushchiy: Mysli o prirode massovykh dvizheniy [True Believer: Thoughts on the Nature of Mass Movements]. *Tsentr gumanitarnykh tekhnologiy*. Minsk, 2001. <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4270> (accessed February 13, 2023).
8. *Garr R.T.* Pochemu lyudi buntuyut [Why people rebel]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2005. 461 p.
9. *Turner R.H., Killian L.M.* Collective behavior: sociology series. New Jersey: Prentice-Hall, 1957. 547 p.
10. *Sorokin P.A.* Sociologiya revolyucii [Sociology of Revolution]. Moscow: ROSSPEN Publ., 2005. 702 p.
11. *Klandermands B.* Collective political action. *Oxford handbook of political psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2003. Pp. 670–709.
12. *Sokolov A.V., Palatnikov D.E.* Indeksnyy analiz potentsiala protestnoy aktivnosti v sub'yektakh Rossiyskoy Federatsii [Index analysis of the potential of protest activity in the constituent entities of the Russian Federation]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. No. 4. Pp. 68–74. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41669058> (accessed February 14, 2023).
13. Sostav Kabinetа Ministrov Respubliki Tatarstan. URL: <https://tatcenter.ru/whoiswho/kabinet-ministrov-rt/> Obnovleno 09.02.2023 (accessed June 7, 2023)
14. Gosudarstvenny`j Sovet Respubliki Tatarstan. Deputaty` shestogo sozy`va. URL: <https://gossov.tatarstan.ru> (accessed June 7, 2023)
15. V Tatarstane kolichestvo mechetey dostiglo 1524 [In Tatarstan, the number of mosques reached 1524]. *Respublika Tatarstan*. 2013. 28 noyabrya. URL: <https://regnum.ru/news/1738666.html> (accessed February 15, 2023).
16. V Tatarstane funkcioniruyut 193 religiozny`e organizacii -URL: <https://realnoevremya.ru/news/253704> - v-tatarstane-funkcioniruyut-193-religiozny-e-organizacii (data obrasheniya: 8.06.2023)
17. *Khotinets V.Yu.* O sodержanii i sootnoshenii ponyatiy etnicheskaya samoidentifikatsiya i etnicheskoye samosoznaniye [On the content and correlation of the concepts of ethnic self-identification and ethnic self-consciousness]. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1999. No. 9. P. 69.
18. *Turnerelli E.* Kazan' i eye zhiteli [Kazan and its inhabitants]. *Kazanskoye zhit'ye*. Kazan: DOMO «Globus» Publ., 2005. 1184 p.
19. *Busygin E.P., Zorin N.V.* Natsional'no-smeshannyye sem'i sel'skikh rayonov Srednego Povolzh'ya [National mixed families in rural areas of the Middle Volga region]. *Ocherki statisticheskoy etnografii Srednego Povolzh'ya*. Kazan: Izd-vo Kazanskogo gos. un-ta, 1976. Pp. 3–27.
20. *Stolyarova G.R.* Fenomen mezhetnicheskogo vzaimodeystviya: opyt postsovetskogo Tatarstana: avtoref. dis. dokt. ist. nauk [The phenomenon of interethnic interaction: the experience of post-Soviet Tatarstan: Abstract of thesis doc. hist. sci.]. Cheboksary, 2004. 41 p.
21. *Frolova E.V.* Etnokul'turnoye razvitiye etnicheskikh men'shinstv v usloviyakh polietnichnogo goroda (po materialam issledovaniy chuvashskogo, ukrainskogo, nemetskogo i armyanskogo naseleniya gg. Kazan' i Naberezhnyye Chelny Respubliki Tatarstan) [Ethnocultural Development of Ethnic Minorities in the Conditions of a Polyethnic City (Based on Research Materials of the Chuvash, Ukrainian, German and Armenian Population of Kazan and Naberezhnye Chelny of the Republic of Tatarstan)]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2006. No. 3. Pp. 203–208.
22. *Baeva I.A.* Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy kak resurs psikhicheskogo zdorov'ya sub'yektov obrazovaniya [Psychological safety of the educational environment as a resource for the mental health of subjects of education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2012. No. 4. Pp. 11–17.
23. *Absalyamova A.G.* Mezhnatsional'nyye otnosheniya studenchestva. Teoriya i praktika [Interethnic relations of students. Theory and practice]. Moscow: FGUN «IOO» Publ., 2006. 383 p.

24. *Zamogil'nyy S.I., Dikun N.A.* Sotsiologicheskiye aspekty otnosheniya k migrantam rossiyskoy i belorusskoy molodezhi [Sociological aspects of the attitude towards migrants of Russian and Belarusian youth]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012. No. 1. Pp. 48–58.
25. *Akhmedova A.R., Bazhenova N.A., Gorshchmova E.E. i dr.* Faktory mezhetnicheskoy napryazhennosti obrazovatel'noy sredy vysshikh uchebnykh zavedeniy (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya v Altayskom gos. un-te, g. Barnaul) [Factors of interethnic tension in the educational environment of higher educational institutions (based on the materials of a sociological study in the Altai State University, Barnaul)]. *Sociodinamika*. 2021. No. 5. Pp. 49–61. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35769 (accessed February 24, 2023). DOI:10.25136/24097144.2021.5.35769
26. *Kubyakin E.O.* Sotsial'no-strukturnyye predposylki mezhetnicheskoy napryazhennosti: avtoref. dis. kand. sotsiol. nauk [Socio-structural prerequisites for interethnic tension: Abstract of thesis cand. of sociol. sci.]. Novocherkassk, 2005. 28 p.
27. *Shapovalova O.S.* Etnosotsial'nyye simvoly rozhdeniya mezhetnicheskogo konflikta: avtoref. dis. kand. filos. nauk [Ethno-social symbols of the birth of inter-ethnic conflict: Abstract of thesis cand. of philos. sci.]. Rostov n/D, 2008. 27 p.
28. *Kruglova N.V.* Tolerantnost' kak sotsiokul'turnaya norma (zapadnoyevropeyskiy opyt): avtoref. dis. dokt. filos. nauk [Tolerance as a socio-cultural norm (Western European experience): Abstract of thesis doc. of philos. sci.]. Saint Petersburg, 2011. 38 p.
29. *Golovataya L.V.* Tolerantnost' kak problema filosofii obrazovaniya: avtoref. dis. kand. filos. nauk: [Tolerance as a problem of the philosophy of education: Abstract of thesis cand. of philos. sci.]. Stavropol, 2006. 23 p.
30. *Heider F.* The Psychology of Interpersonal Relations. New York: John Wiley & Sons. Inc.; London: Chapman & Holl, Limited, 1958. – 322 p.
31. *Khalitov R.G., Yusupov I.M.* Nelineynaya model' psikhosotsial'nogo dissonansa [Nonlinear model of psychosocial dissonance]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. Seriya: Psikhologiya*. 2008. No. 3. Pp. 140–148.
32. *Kasovich A.A.* Tekhnologicheskiye aspekty upravleniya politicheskim protestom v sovremennoy Rossii: avtoref. dis. kand. polit. nauk [Technological aspects of political protest management in modern Russia: Abstract of thesis cand. of polit. sci.]. Saratov, 2015. 25 p.
33. *Dodina R.R.* Etnopsikhologicheskoye vzaimoprinyatiye russkikh, tatar i chuvashy Tatarstana: avtoref. dis. kand. psikholog. nauk [Ethnopsychological mutual acceptance of the Russians, Tatars and Chuvashs of Tatarstan: Abstract of thesis cand. of psychol. sci.]. Yaroslavl, 2008. 24 p.
34. *Bogardus E.S.* Measurement of Personal-Group Relations. *Sociometry*. 1947. Vol. 10. No. 4. Pp. 306–311 [Publish. by: American Sociological Association]. <https://doi.org/10.2307/2785570> (accessed March 21, 2023).
35. *Yusupov I.M.* Etnopsikhologiya narodov Tatarstana: Ucheb. posobiye [Ethnopsychology of the peoples of Tatarstan: Textbook]. Kazan: Poznanie Publ., 2014. 211 p. https://www.researchgate.net/publication/326900911_ETHNIC_PSYCHOLOGY_THE_PEOPLES_OF_TATARSTAN (accessed March 24, 2023).
36. Naselenie Tatarstana vy`roslo za schet migrantov / BIZNES Onlajn – Novosti Kazani. URL: <https://www.business-gazeta.ru/465600> 20 апреля 2020.

Информация об авторах

Резида Рустамовна Хуснутдинова, кандидат психологических наук, доцент факультета педагогики и психологии, E-mail: rezida.81@mail.ru

Ильдар Масгудович Юсупов, доктор психологических наук, профессор факультета психологии и педагогики, E-mail: knyaz5491@mail.ru

Information about the authors

Rezida R. Khusnutdinova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Pedagogy and Psychology Faculty, E-mail: rezida.81@mail.ru

Il'dar M. Yusupov, Doc. Psych. Sci., Professor of Psychology and Pedagogy Faculty, E-mail: knyaz5491@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

© П.Г. Лабзина

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

Поступила в редакцию 20.04.2023

В окончательном варианте 25.05.2023

■ Для цитирования: Лабзина П.Г. Методическое сопровождение профессионального развития преподавателей вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 2. С. 217–223. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.16>

Профессиональное развитие преподавателей вуза всегда занимало важное место в образовательном пространстве вуза, что требует, в свою очередь, соответствующего методического сопровождения. Оно направлено на создание условий для улучшения образовательной деятельности и ее преобразования в соответствии с передовыми достижениями научной, практической и инновационной деятельности. Это необходимо для повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров. Содержание методического сопровождения рассматривается в нескольких направлениях, включая активное использование инновационных технологий в образовательном процессе, разработку теоретических основ для формирования творческого потенциала педагогических кадров и помощь в овладении компетенциями, соответствующими ФГОСу. В данном исследовании акцент сделан на дисциплине «Академическое письмо» и создании условий профессионального развития преподавателей, реализующих эту дисциплину, поскольку организации конференций, семинаров, мастер-классов для преподавателей академического письма, возможности профессионального развития в данной области не всегда отвечают спросу и растущему интересу к данному аспекту. Представлен опыт создания и участия в читательской группе в течение одного года. Основная цель группы заключалась в формировании понимания участников понятия «академическое письмо», а также обсуждении эффективных методов преподавания дисциплины в высших учебных заведениях. В рамках группы были рассмотрены различные педагогические теории и концепции академического письма, а также была проведена критическая оценка существующих практик обучения письму в российских вузах. Описывается процесс работы группы, ее результаты, а также выявляют преимущества и недостатки данной формы взаимодействия для профессионального развития. В заключение, читательская группа предлагается как возможность для преподавателей иностранных языков не только как форма методического сопровождения непрерывного профессионального развития, но и как возможность сотрудничества в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: профессиональное развитие, методическое сопровождение, академическое письмо, читательская группа, образовательная среда вуза

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY INSTRUCTORS

© *P.G. Labzina*

Samara State Technical University

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

Original paper submitted 20.04.2023

Revision submitted 25.05.2023

■ For citation: Labzina P.G. Methodological support for professional development of university instructors. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(2):217–223. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.16>

Professional development of university instructors has always been an important aspect of the educational environment, which requires appropriate methodological support. It is aimed at creating conditions for improving educational activities and transforming it in accordance with advanced achievements in scientific, practical, and innovative fields. This is necessary to improve the quality of professional training of teaching staff. The content of methodological support is considered in several directions, including active use of innovative technologies in the educational process, development of theoretical foundations for forming creative potential of teaching staff, and assistance in mastering competencies in accordance with the Federal State Educational Standards. This study focuses on the discipline of Academic Writing and creating conditions for professional development of instructors who teach this discipline, since organizing conferences, seminars, and workshops for academic writing instructors and providing opportunities for professional development in this area do not always meet the demand and growing interest in this aspect. The experience of creating and participating in a reading group for one year is presented. The main goal of the group was to develop participants' understanding of the concept of "academic writing" as well as to discuss effective teaching methods for this discipline in higher education institutions. Various pedagogical theories and concepts of academic writing, a critical evaluation of existing writing teaching practices in Russian universities were also considered. The process of the group work, its results, and the advantages and disadvantages of this form of interaction for professional development were described. In conclusion, the reading group is proposed as an opportunity for foreign language instructors not only as a form of methodological support for continuous professional development but also as an opportunity for collaboration in the educational environment of the university.

Keywords: professional development, methodological support, academic writing, reading group, university educational environment

В ходе реформирования современного образования выявилось новое требование к педагогическим кадрам, связанное с профессиональным развитием. Этот путь является важным для улучшения качества образования. Профессиональное развитие педагога представляет собой целостный процесс самоопределения и повышения квалификации, направленный на раскрытие творческого потенциала и профессиональный рост. Важным условием этого процесса является методическое сопровождение педагогов в образовательном учреждении, которое помогает им взаимодействовать между собой и эффективно организовывать образовательное пространство.

Методическое сопровождение - это процесс, который специально разработан для помощи преподавателям в преодолении их профессиональных проблем. Он включает в себя ряд педагогических мероприятий и ситуаций, и его целью является осмысление опыта работы, повышение компетентности, профессиональный успех и личностное развитие. В рамках методической деятельности можно выделить несколько направлений, таких как повышение профессиональной квалификации по актуальным вопросам педагогической деятельности, участие в инновационной и опытно-экспериментальной работе, организация конкурсов для профессионального и личностного развития педагогов и сопровождение процедур аттестации.

Методы поддержки преподавателей находятся в стадии развития и включают в себя дистанционную помощь в профессиональном и личностном росте, индивидуальное обучение соответствующее потребностям педагога, систему наставничества и тьюторства для эффективного использования кадрового потенциала, возможности для стажировок и контроль за освоением новых компетенций. Главной мировой тенденцией в образовании является повышение его качества и необходимость непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Все профессионалы сталкиваются с различными проблемами, одной из которых является необходимость стремиться к личностному и профессиональному развитию, чтобы сохранять свою конкурентоспособность. Это также относится к преподавателям высшей школы, которые должны адаптироваться к постоянно меняющейся среде и использовать новые подходы для развития своей карьеры и интереса студентов. Однако важный вопрос заключается в том, какой формат будет наиболее эффективным и комфортным для этого процесса саморазвития, который должен создавать долгосрочный фундамент для роста.

Данное исследование становится актуальным в связи с необходимостью решения противоречия между значимостью профессионального развития преподавателей вуза, особенно в настоящее время, и отсутствием должного методического сопровождения этого процесса в университетской среде. В качестве ориентира для выбора направления профессионального развития выступает специфика конкретной дисциплины. В нашем исследовании мы сфокусировались на академическом письме на английском языке как не совсем стандартной и не часто встречающейся дисциплине в учебных планах российских вузов. Зачастую аспект академического письма затрагивается лишь в рамках изучения иностранного языка, что не позволяет в полной мере раскрыть его развивающий потенциал. Данный вид деятельности может быть связующим

звеном для обмена научной информацией на разных уровнях – как внутривузовском, так и международном. Это определенный способ для обучающихся, преподавателей и исследователей заявить о себе, получить знания и опыт, приобрести новые связи и пути сотрудничества с коллегами из других educational establishments. В западной образовательной культуре академическое письмо – это и способ оценки исследовательских навыков студентов, сформированных через понимание социального и культурного контекста, в рамках которого существует сам текст, через учет ожиданий научного сообщества и специфики конкретной сферы исследования [1], а также таких элементов коммуникативной ситуации, как собственный статус автора, цель написания текста и тип читательской аудитории [2]. Все перечисленные факторы объясняют интерес к данной дисциплине и необходимость ее введения в учебный план вузов на постоянной основе.

Обучение академическому письму зачастую сопровождается следующими сложностями:

- недостаточная грамматическая и лексическая компетенция студентов: часто студенты не имеют достаточного знания английского языка для написания научных текстов, что может усложнить процесс обучения;
- отсутствие опыта написания научных текстов;
- сложности с организацией мыслей и представлением их в логическом порядке;
- требования к форматированию: каждый университет или журнал имеет свои требования к форматированию и структуре научных текстов, что может быть недостаточно понятным для студентов, которые только начинают изучать эту область;
- недостаточное понимание научной терминологии: многие студенты могут иметь трудности с пониманием научной терминологии и ее использованием в текстах.

В целом, обучение академическому письму требует времени, терпения и усилий, но при правильном подходе может привести к значительному улучшению навыков написания научных текстов.

Каждый преподаватель должен периодически пересмотреть свою деятельность и использованные им инструменты, такие как подходы, технологии и методы, чтобы гарантировать, что студенты достигают необходимых компетенций, определенных образовательным стандартом для конкретной дисциплины. Однако многие преподаватели ориентируются на уже существующие приемы из-за нехватки времени, выделенного на академическое письмо, что затрудняет начало обучения на основных принципах. Научное сообщество университета требует публикации статей от преподавателей и студентов, поэтому востребованы центры академического письма с компетентными специалистами. Каким образом можно помочь преподавателям достичь высокого уровня мастерства, чтобы передавать знания и развивать умения и навыки студентов в написании не только в отечественных, но и в международных журналах? В этом контексте ключевым является вопрос непрерывного образования преподавателей, которое обеспечивает преемственность различных этапов профессиональной подготовки через соответствующее методическое сопровождение и акцентирует внимание на самоопределении, самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации.

Существует множество форм профессионального развития преподавателей вузов, например,

- семинары и конференции, участие в которых посвящено актуальным темам исследований и позволяет преподавателям расширить свои знания и опыт в соответствующей области;
- курсы повышения квалификации, направленные на улучшение своих профессиональных навыков и знаний;
- международное сотрудничество в рамках программ академического обмена или работа с зарубежными коллегами ориентированы на приобретение преподавателями нового опыта и перспектив в различных аспектах своей работы;
- онлайн-курсы и вебинары, позволяющие узнать новые методы и подходы к обучению, а также познакомиться с новейшими технологиями в образовании;
- научные исследования, проведение которых является важным элементом профессионального развития и может быть полезным как для преподавания, так и для продвижения в карьере.

Каждый из этих способов профессионального развития имеет свои преимущества и может быть эффективным в зависимости от потребностей и целей каждого преподавателя. Однако профессиональное развитие не ограничивается получением новой информации и сбором сертификатов. Оно также связано с развитием интеллектуальной жизни: чтением, глубоким мышлением и диалогом с коллегами, на что редко находится время в современном университете в условиях выполнения должностных обязательств и возрастающих административных требований.

Как одна из оптимальных форм методического сопровождения профессионального развития преподавателей вуза была организована читательская группа, целью которой было формирование понимания среди участников того, что включает в себя понятие «академическое письмо», а также выявление эффективных методов преподавания письма в высшей школе, которые бы привели бы к устойчивым практическим результатам студентов после изучения курса. Ключевым моментом была работа со статьями по тематике академического письма, что и задавало вектор обсуждения различных направлений обучения академическому письму, был проведен анализ педагогических теорий и концепций, а также критически оценены существующие подходы к преподаванию письма в российских вузах. Следует отметить саму подборку статей для обсуждения координатором группы, которые отличаются стилистикой изложения материала, его глубокой наполненностью, рассуждениями. Некоторые из них были опубликованы в 1990х [3], некоторые в начале двухтысячных годов [4], [5]. Что касается содержательной стороны статей, то затрагивались такие аспекты, как развитие когнитивных навыков студентов в процессе письма “A Cognitive Process Theory of Writing” [6]; на что обращается внимание при проверке (язык, организация текста) и ответ на работы студентов “Responding to Student Writing” [7]; организация письма как работа в сотрудничестве и как диалог с потенциальным читателем the article “Collaborative Learning and the ‘Conversation of Mankind’” [8]; учет риторической ситуации и важность понимания, кто является целевой аудиторией “Cognition of Discovery: Defining

a Rhetorical Problem” [9]; письмо для публикаций как практика в рамках дисциплины «Академическое письмо» и какую роль сам процесс письма играет в развитии специалистов в области иностранного языка Writing for Scholarly Publication: Behind the Scenes in Language Education [10].

Таким образом, читательская группа предлагается как возможность непрерывного развития преподавателей иностранных языков в условиях сотрудничества в образовательной среде вуза.

Потенциал подобной формы организации взаимодействия раскрывается через построение полезных профессиональных контактов, обмен мнениями и идеями, расширение профессионального кругозора и повышение уровня компетенций. В целом, участие в читательской группе представляется ценным инструментом для профессионального развития и роста в карьере.

Библиографический список

1. *Paltridge B., Wang W.* Discourse Analysis // Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource. NY: Bloomsbury Academic, 2015. 528 p.
2. *Bitchener J. et al. (ed.)*. Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students: Instructional Approaches. NY: Taylor & Francis, 2017. 220 p.
3. *Pratt, Mary Louise*. Arts of the contact zone. Profession, 1991, pp. 33-40
4. *Canagarajah, Suresh*. The place of World Englishes in composition: Pluralization continues. The Norton book of composition studies. Ed. Susal Miller. Norton, 2009. pp. 1617-1642
5. *Sommers, Nancy*. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. Cross-talk in comp theory: A reader. Ed. Victor Villanueva, 2nd ed. NCTE, 2003. pp. 43-54.
6. *Flower, Linda and John R. Hayes*. A cognitive process theory of writing. Cross-talk in comp theory: A reader. Ed. Victor Villanueva, 2nd ed. NCTE, 2003. pp. 273-298.
7. *Sommers, Nancy*. Responding to student writing. Teaching composition: Background readings. Ed. T. R. Johnson. 3d ed. Bedford/St. Martin's, 2008. p. 377-386.
8. *Bruffee, Kenneth*. Collaborative learning and the “Conversation of Mankind.” Cross-talk in comp theory: A reader. Ed. Victor Villanueva, 2nd ed. NCTE, 2003. pp. 415-436.
9. *Flower, Linda and John R. Hayes*. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. The Norton book of composition studies. Ed. Susan Miller. Norton, 2009. Pp. 467-478
10. *Casanave, Christine Pearson, Stephanie Vandrick*. Introduction: Issues in writing for publication. In Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education. Eds. Christine Pearson and Stephanie Vandrick, Lawrence Erlbaum, 2003.

References

1. *Paltridge B., Wang W.* Discourse Analysis //Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource. NY: Bloomsbury Academic, 2015. 528 p.
2. *Bitchener J. et al. (ed.)*. Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students: Instructional Approaches. NY: Taylor & Francis, 2017. 220 p.
3. *Pratt, Mary Louise*. Arts of the contact zone. Profession, 1991, pp. 33-40
4. *Canagarajah, Suresh*. The place of World Englishes in composition: Pluralization continues. The Norton book of composition studies. Ed. Susal Miller. Norton, 2009. pp. 1617-1642
5. *Sommers, Nancy*. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. Cross-talk in comp theory: A reader. Ed. Victor Villanueva, 2nd ed. NCTE, 2003. pp. 43-54.
6. *Flower, Linda and John R. Hayes*. A cognitive process theory of writing. Cross-talk in comp theory: A reader. Ed. Victor Villanueva, 2nd ed. NCTE, 2003. pp. 273-298.

7. *Sommers, Nancy*. Responding to student writing. Teaching composition: Background readings. Ed. T. R. Johnson. 3d ed. Bedford/St. Martin's, 2008. p. 377-386.
8. *Bruffee, Kenneth*. Collaborative learning and the "Conversation of Mankind." Cross-talk in comp theory: A reader. Ed. Victor Villanueva, 2nd ed. NCTE, 2003. pp. 415-436.
9. *Flower, Linda* and *John R. Hayes*. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. The Norton book of composition studies. Ed. Susan Miller. Norton, 2009. Pp. 467-478
10. *Casanave, Christine Pearson, Stephanie Vandrick*. Introduction: Issues in writing for publication. In *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education*. Eds. Christine Pearson and Stephanie Vandrick, Lawrence Erlbaum, 2003.

Информация об авторе

Лабзина Полина Глебовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»,
E-mail: labzinapg@mail.ru

Information about the author

Polina G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department,
E-mail: labzinapg@mail.ru

ДОПОЛНЕНИЕ К СТАТЬЕ

■ Швайкина Н.С., Попель А.А. Использование инфографики для обучения говорению студентов инженерных специальностей на занятиях по иностранному языку // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 4. С. 185–194. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.4.15>

В статье Н.С. Швайкиной, А.А. Попеля «Использование инфографики для обучения говорению студентов инженерных специальностей на занятиях по иностранному языку» место работы второго автора указано некорректно. Правильная аффилиация: *Филиал Самарского государственного университета путей сообщения в Нижнем Новгороде*

Российская Федерация, 603000, г. Нижний Новгород, Комсомольская площадь, 3

Сведения об авторе следует читать так:

Александр Александрович Попель, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общегуманитарные науки» филиала Самарского государственного университета путей сообщения в Нижнем Новгороде, E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru

SUPPLEMENT TO THE ARTICLE

■ Shvaikina N.S., Popel A.A. Use of infographics to develop speaking skills of engineering students at English classes. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2022;19(4):185–194. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.4.15>

In the article “Use of infographics to develop speaking skills of engineering students at English classes” by N.S. Shvaikina, A.A. Popel the affiliation of the second author is not correct. The second affiliation is

*Branch of Samara State Transport University in Nizhniy Novgorod
3, Komsomolskaya square, Nizhniy Novgorod, 603000, Russian Federation*

Information about the author should read:

Alexander A. Popel, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Humanities Department of Branch of Samara State Transport University in Nizhniy Novgorod, E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru