



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

Том 21
№ 1
2024

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

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

2024
Том 21
№ 1

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
"ООО Урал-Пресс Округ"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 12,25.
Тираж 500 экз. Цена свободная

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

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

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Рег. № 20/24. Заказ № 86
Подписано в печать 27.03.24
Выход в свет 12.04.24

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

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

2024
Volume 21
No. 1

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 "Ural-Press"
service with index 18107

Publisher

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

© Samara State Technical University, 2024

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. Tolochev, 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 ПЕДАГОГИКИ

Образование и культура: кросс-культурный анализ	5
<i>Доброва В.В.</i>	

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Структура понятия «музыкальная патриотическая культура школьника»	15
<i>Юсупова О.В., Максименко Г.Н.</i>	

■ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы сохранения эмоционального благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования	25
<i>Чердынцева Е.В., Якубенко О.В.</i>	

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Внутридисциплинарное письмо в аспирантуре технического вуза	35
<i>Шпит Е.И.</i>	

Красноречивое молчание, или как приучить студентов технического вуза говорить на английском (из преподавательского опыта)	49
<i>Каракозова Е.Н., Перевезенцева Ю.С.</i>	

Патриотическое воспитание языковой личности студента (на примере учебной дисциплины «культура речи юриста»)	61
<i>Рядовых Н.А.</i>	

Формирование адаптационных качеств студентов вуза в процессе физического воспитания средствами бокса	77
<i>Шейдер А.Д.</i>	

Роль автономного обучения в изучении грамматики студентами направления «Экономика и иностранный язык» (педагогический профиль с двумя направлениями подготовки)	87
<i>Швайкина Н. С., Попель А.А., Волова В.М.</i>	

■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Психологическое здоровье будущего педагога в процессе профессионального становления в рамках экпсихологического подхода	99
<i>Филоненко И.С.</i>	

Субъектная позиция школьника с задержкой психического развития в парадигме экпсихологического подхода	111
<i>Сергиенко Т.П.</i>	

■ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Особенности развития речи детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения	127
<i>Бабина Е.А., Жданова С.Ю.</i>	

CONTENTS

■ THEORY OF PEDAGOGY

Education and culture: cross-cultural analysis.....	5
<i>Dobrova V.V.</i>	

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Structure of the concept of «musical patriotic culture of schoolchildren»	15
<i>Yusupova O.V., Maksimenko G.N.</i>	

■ MODERN TRENDS IN EDUCATION

The problems of preserving the emotional well-being of students in the context of digitalization of education	25
<i>Cherdyntseva E.V., Jakubenko O.V.</i>	

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

WID approach in teaching research writing to engineering postgraduate students.....	35
<i>Shpit E.I.</i>	
Speaking unplugged, or what to do to get ESL students chatting (from a teaching experience at a technical university).....	49
<i>Karakozova E.N., Perevezentseva J.C.</i>	
Patriotic education of a student's linguistic personality (on the example of the academic discipline "Lawyer's speech culture")	61
<i>Ryadovykh N.A.</i>	
Development of adaptive qualities of students in the course of boxing classes	77
<i>Shader A.D.</i>	
The role of autonomous learning in the study of grammar by economics and foreign language students.....	87
<i>Shvaikina N.S., Popel A.A., Volova V.M.</i>	

■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Psychological health of the future teacher in the process of professional development within the framework of the ecopsychological approach	99
<i>Filonenko I.S.</i>	
The subjective position of a student with intellectual disability in the paradigm of the ecopsychological approach	111
<i>Sergiyenko T.P.</i>	

■ GENERAL PSYCHOLOGY

Features of speech development of children born by cesarean section	127
<i>Babina E.A., Zhdanova S.Yu.</i>	

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

© *В.В. Доброва*

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

Поступила в редакцию 17.01.2024

Окончательный вариант 24.02.2024

■ Для цитирования: Доброва В.В. Образование и культура: кросс-культурный анализ // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 5-14. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.1>

Аннотация. Рассматриваются базовые педагогические категории – образование, обучение, воспитание – в кросс-культурном аспекте. Показаны отличия в понятийном аппарате отечественной и зарубежной педагогики в определении образования, а также в выделении воспитания и обучения как составляющих образования. В последнее время содержание образования в значительной мере понимается с позиции проекции основных компонентов культуры. Культура представляется как зонтичный термин, включающий в себя все материальные и нематериальные аспекты любого человеческого общества. Понимание культуры важно в целом для педагогики, так как именно передача культуры является целью образования, что признается всей мировой педагогикой. Образование понимается как процесс передачи – присвоения культурно оформленных образцов человеческой деятельности и ее результатов в виде знаний, способов деятельности, отношений, ценностей. Образование является основой передачи, а иногда и трансформации культуры. Понимание этого взаимодействия сложно, потому что термины «образование» и «культура» трудно поддаются точному определению, а также потому, что взаимодействие идет в обоих направлениях: культура оказывает влияние на образование, а образование – на культуру.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, культура, педагогическая категория, терминология педагогики.

EDUCATION AND CULTURE: CROSS-CULTURAL ANALYSIS

© V.V. Dobrova

Samara State Technical University

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

Original article submitted 17.01.2024

Revision submitted 24.02.2024

■ For citation: Dobrova V.V. Education and culture: cross-cultural analysis. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):5–14. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.1>

Abstract. The paper deals with the basic pedagogical categories of education, training, upbringing in cross-cultural aspect. The differences in the conceptual apparatus of domestic and foreign pedagogy in the definition of education, as well as in the allocation of upbringing and training as components of education are shown. Recently, the content of education is largely understood as a projection of the main components of culture. Culture is an umbrella term that includes all the material and non-material aspects of any human society. The understanding of «culture» is important for pedagogy in general, since it is the transfer of culture that is the purpose of education, which is recognized by the whole world pedagogy. Education is understood as a process of transfer – appropriation of culturally formalized samples of human activity and its results in the form of knowledge, ways of activity, attitudes, values. Education is the basis for the transfer and sometimes transformation of culture. Understanding this interaction is difficult because «education» and «culture» are difficult to define precisely, and also because the interaction goes in both directions: culture influences education, and education influences culture.

Keywords: education, training, upbringing, culture, pedagogical category, pedagogical terminology.

Введение

Понятие «образование» определялось многими педагогами, психологами, философами и исследователями других областей знаний. В повседневной жизни мы слышим это слово очень часто, поскольку образование считается наиболее значимым видом деятельности в любом обществе. Образование является частью всей истории человечества и всей жизни человека. Целенаправленный и продуманный характер образования, ориентированный на развитие личности, отличает его от других видов деятельности и воздействия.

Каждая наука имеет систему категорий, используемых для описания сферы ее интересов и исследований. В педагогике было определено несколько фундаментальных категорий – образование, воспитание, обучение. При этом разные авторы выделяют разное количество и разную иерархию основных категорий, но в целях данной работы остановимся на вышеназванных. В историческом развитии содержание и взаимосвязь этих понятий претерпевали изменения, поэтому интересно было бы рассмотреть используемый в мировой науке понятийный аппарат педагогики. Однако когда речь идет о технических терминах в педагогике, то наблюдается значительная вариативность, связанная с содержанием самих категорий, с использованием и интерпретацией терминологии, с различным толкованием в зависимости от акцентов и предметных областей изучения в мировой практике.

Обзор литературы

Образование в отечественной педагогике понимается многоаспектно – как ценность, результат, социальное явление, система и процесс. Так, образование в первом значении понимается как ценность личностная: становление, рост, развитие самой личности как таковой, обретение и формирование образа мыслей, действий человека в обществе [1]; как ценность государственная и общественная. Образование как результат означает достигнутый уровень в освоении системы знаний, опыта деятельности и развития личности [2; 3]. Образование как социальное явление представляет собой «единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общеобразовательном сознании социальные эталоны» [4, с. 74]. Образование как система – это «совокупность образовательных программ и образовательных стандартов, а также сеть реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием» [5]. Образование в динамическом плане определяется как «целенаправленный общественно-исторический процесс передачи старшими поколениями и освоения подрастающими поколениями культурного опыта» [5]; «процесс направленного формирования человека, осуществляемый в учебно-воспитательных учреждениях и социальных институтах, нацеленный на усвоение человеком культурных ценностей» [6, с. 31].

В зарубежной педагогике понятие образования тоже получило несколько интерпретаций [7; 8]. Одно из пониманий этого термина – сознательное стремление снабдить неподготовленного человека фактами, знаниями и навыками, которые позволят ему функционировать в качестве взрослого в конкретном обществе. Это часто называют моделью социализации. Во втором варианте слово «образование» понимается как ознакомление, понимание и отработка навыков, необходимых человеку для функционирования в современной культуре. Это иногда называют моделью аккультурации. Третья концепция образования

направлена на развитие рефлексивного мышления и восприятия с тем, чтобы человек мог сам определять, как он хочет существовать. Эту модель иногда называют либеральной или личностно-ориентированной моделью образования.

В узком смысле образование отождествляется со школьным обучением и определенными видами формального обучения, полностью или в основном ориентированного на когнитивные способности и зачастую на отдельные предметы [9]. Это подразумевает передачу заранее установленных стандартов, тестирование и экзамены [10]. В широком смысле образование – это преднамеренные, систематические и продолжительные усилия по передаче, формированию или приобретению знаний, ценностей, установок, навыков или чувств, а также любое обучение, которое является результатом этих усилий [11]. Такое определение указывает на то, что образование – это целенаправленная деятельность, которая не только передает знания, но и связана с ценностями, установками, навыками и чувствами; это процесс, а не место его осуществления [12].

Стоит отметить, что в современной отечественной педагогике процесс образования понимается как состоящий из воспитания и обучения. В зарубежной педагогике понятие «образование» зачастую употребляется как синоним к словам «воспитание» (*upbringing / raising*) и «обучение» (*training/ learning/instruction*), и лишь некоторые попытки делаются на пути дифференциации этих понятий.

Так, в простых терминах образование обеспечивает базу знаний, лежащую в основе любой другой деятельности, которой человек может заняться на более позднем этапе. Обучение (*learning*) не имеет столь общего характера и, как правило, сосредоточено на развитии навыков. Под обучением понимается интеллектуальный процесс приобретения новых навыков и знаний в результате опыта, учебы или преподавания, а образование – это просветительский процесс получения и предоставления знаний посредством систематического обучения. По сути, обучение (*learning*) – это рефлексивная деятельность, которая помогает учащемуся вспомнить свой предыдущий опыт, проанализировать и оценить настоящий, чтобы разработать будущие действия и привнести новые знания. Тогда образование – это процесс развития, в ходе которого человек постепенно адаптируется к окружающей его физической, социальной и духовной среде.

Если рассматривать термин «обучение» (*training*), то в широком смысле он подразумевает передачу человеку специального навыка или поведения, в отличие от образования, которое в этом ракурсе представляет собой процесс систематического обучения чему-либо в учебном заведении, развивающий способность к суждению и рассуждению.

Воспитание (*upbringing*) – это способ, которым ребенок развивается и социализируется в семье и обществе, включая ценности, убеждения, обычаи и традиции, которые передаются от одного поколения другому. Тогда образование – это систематический процесс приобретения знаний, навыков, ценностей и установок с помощью различных форм обучения, как правило в формальной среде, например в школе, колледже или университете.

Как видно из приведенных определений, термины «образование», «обучение» и «воспитание» часто используются как взаимозаменяемые, однако встречаются попытки определения и понимания понятийной разницы между ними.

Отечественная педагогика в этом отношении продвинулась гораздо дальше, определив образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства в Законе РФ «Об Образовании» [13].

Разделение единого процесса на обучение и воспитание, хотя и весьма условно, обусловлено не только целями образования человека, но и видами деятельности формирующейся личности. Так, основная цель обучения – это организация передачи и усвоения системы знаний, «базисом чего является познавательная деятельность учащегося, а воспитание направлено на формирование определенных качеств и отношений человека и реализуется во всех видах деятельности» [5].

Обучение и воспитание в системе отечественных педагогических категорий определяются неоднозначно. Так, обучение может пониматься как процесс, целенаправленное влияние, пробуждение познавательной активности [1]; как специфический способ образования [4]. Обучение может рассматриваться как «два взаимообусловленных вида деятельности (преподавание – деятельность учителя и учение – деятельность учащихся), направленные на решение учебных задач, в результате которых учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способности к самообучению» [14, с. 19]; как «специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человека» [15, с. 23].

Воспитание в широком смысле определяется как «воздействие на человека всей окружающей действительности, в широком педагогическом смысле как целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно- воспитательный процесс, в узком педагогическом смысле как специальная воспитательная работа» [16, с. 27]. Воспитание представляется как смыслопорождающий процесс [17]; процесс присвоения культурных ценностей [18]; «процесс целенаправленного влияния с целью накопления необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования... принимаемой обществом системы ценностей» [15, с. 24]; целенаправленное, организованное восхождение ребенка к культуре современного общества [19].

Таким образом, обучение и воспитание рассматриваются отечественными педагогами в качестве целенаправленного и организованного педагогического процесса развития личности. По мнению И.Я. Лернера, обучение и воспитание отражают характеристики одного и того же явления, а именно передачи, трансляции общественного опыта как процесса и как результата [20]. Обучение и воспитание «есть процессы не только взаимосвязанные, но и взаимообеспечивающие друг друга» [21, с. 30].

Материалы и методы

Выбор методов исследования обоснован особенностями и трудностями описания педагогической терминологии с помощью педагогической семиологии. В исследовании использованы следующие методы: компонентный анализ, контент-анализ, логический анализ педагогической литературы, системно-структурный анализ, анализ словарных дефиниций, интерпретационный и контекстуальный анализ.

Результаты исследования

В последнее время содержание образования в значительной мере понимается с позиции проекции основных компонентов культуры как составных частей образования. Каждая характеристика культуры отражает ее тесную взаимосвязь с обществом и его основной единицей – образованием. Культура передается от одного поколения к другому с помощью мощного инструмента образования.

Культура в общенаучном плане – это «социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия, сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаков, систем и т. д.) и распредмечивания (освоения культурного наследия, направленного на преобразование действительности, на преобразование богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека)» [22, с. 12]. Е. Тайлор определяет культуру как все способности и привычки, усвоенные членами общества [23]. По мнению Р. Ронера, культура – это совокупность эквивалентных и взаимодополняющих усвоенных значений, сохраняемых людьми и передаваемых из поколения в поколение [24]. Один из наиболее известных культурологов, Лесли Уайт, рассматривает культуру как внешнюю силу, определяющую как личность, так и общество, и отсюда следует вывод о взаимной связи культуры и общества [25]. Польский теоретик Зигмунд Бауман считает, что культура – это исторически сложившийся способ существования общества, имеющий как сходства, так и различия по сравнению с другими сообществами [26]. Культура представляется в виде совокупности отличительных духовных, интеллектуальных, материальных особенностей общества, включая систему ценностей, искусство, литературу, работы человечества, традиции, верования, способы совместного существования, образ жизни, формирующих мировоззрение человека и ответ на вызовы общества. Именно поэтому образование служит важнейшим средством передачи этих систем ценностей, а также изучения многообразия мировоззрений человечества, вдохновляя его на творчество и инновации в будущем [27].

Таким образом, культура – это зонтичный термин, включающий в себя все материальные и нематериальные аспекты любого человеческого общества. Понимание культуры важно в целом для педагогики, так как именно передача культуры является целью образования.

В структуру культуры входят: знания о человеке, обществе, окружающем мире; опыт творчества; установленные и проверенные опытом способы деятельности; ценностное отношение к реальной действительности и изучаемым объектам [28, с. 146–147]. Г.М. Коджаспирова описывает культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, которые были созданы человечеством на протяжении своей истории, и предлагает простое и понятное их разделение на предметные результаты человеческой деятельности и субъективные силы и способности человека, реализуемые в деятельности через личностные знания [2].

Образование сохраняет и обновляет культуру и ее образцы. Оно является самым действенным механизмом сохранения, передачи и развития культурных традиций. Образование, по мнению М.А. Лукацкого, является «тем социальным феноменом, который обеспечивает культурогенез – преемственность и развитие культуры – универсума бытия людей» [29, с. 9]. Важность и полезность культуры осознается индивидуумом через образование. Образование – это часть культуры, которая работает на ее сохранение, поддержание, изменение, создание и воссоздание. Таким образом, культура и образование не могут существовать отдельно, а должны идти и развиваться вместе, влияя друг на друга. Их отношения взаимны в том смысле, что культура влияет на образование и формирует его, и одновременно образование влияет на культуру и формирует ее тоже. Поэтому, несомненно, образование и культура взаимозависимы и дополняют друг друга во всех своих аспектах и видах деятельности [30].

Основное доказательство тесной взаимосвязи между образованием и культурой отражено в одной из целей образования, которая касается приобщения ребенка к культуре. «Новорожденный человек, только-только входящий в жизнь, не имеет никакого представления о своеобразии мира культуры, построенного человечеством за долгие века своего пребывания на Земле. Не освоив этого опыта жизнеустройства, ребенок не станет полноценным членом человеческого сообщества, не впишется в универсум человеческой культуры, не обретет тех качеств, которые только и позволяют говорить о человеке как об особом роде сущего, как о носителе собственно человеческого начала. Освоить этот опыт ребенок без помощи Другого, уже укорененного в мире культуры, не в состоянии» [29, с. 354]. Поэтому образование представляется как процесс передачи и присвоения культурно оформленных образцов и результатов человеческой деятельности в виде способов деятельности, знаний, отношений, ценностей.

Этой же точки зрения придерживаются и зарубежные исследователи [31; 32]. Действительно, с антропологической точки зрения образование – это культура, и поэтому имеет смысл утверждать, что функция педагога заключается в передаче культуры. И культура, и образование тесно связаны друг с другом и имеют общую цель – улучшение или изменение поведения человека. И культура, и образование направлены на то, чтобы сделать жизнь человека достойной. Образование в этом отношении имеет следующие функции:

1. Сохранение культуры: образование через свои формальные и неформальные структуры играет важную роль в сохранении тех ценностей, обычаев, традиций, верований, практических знаний и опыта, достижений и нематериальной сферы, которые имеют ценность в современную эпоху.
2. Передача культуры: все институты образования играют важную роль в передаче культуры от одного поколения к другому. Именно благодаря роли образования тысячелетняя культура в значительной степени может быть передана современности.
3. Развитие и обогащение культуры: образование не только сохраняет и передает грядущему поколению старую культуру в неизменном виде, но и играет важную роль в обогащении и развитии культуры, привнося в нее новый опыт, знания, изобретения и открытия в области науки и техники, а также другие достижения общества перед передачей ее следующему поколению.
4. Усовершенствование культуры: образование также вносит уточнения в многовековую культуру, удаляя или исключая из нее те обычаи, традиции и практики, которые либо утратили свою полезность, либо выведены из употребления с научной точки зрения.
5. Распространение культуры: образование играет важную роль в распространении культуры не только различных слоев общества внутри страны, но и разных стран мира.
6. Устранение культурного отставания: образование преодолевает разрыв, существующий между материальной и нематериальной культурой, с помощью мероприятий и разработки программ.
7. Адаптация культуры: образование помогает человеку адаптироваться к изменяющейся культуре общества.
8. Развитие личности: образование направлено на развитие индивидуальности ребенка и использует различные культурные модели мышления,

поведения и культурные ценности, чтобы дети были максимально развиты физически, психически, социально и эмоционально [32].

В общем плане содержание педагогического процесса составляют достижения человечества, что признается всеми мировыми педагогами и исследователями. За рубежом педагоги понимают образование как процесс целенаправленной передачи культурного наследия, накопленных знаний и навыков, ценностей от одного поколения к другому через образовательные пространства школ, колледжей, университетов и других учреждений. Отечественные педагоги при этом добавляют, что образование как введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни достигается за счет систематического и целенаправленного обучения и воспитания.

Обсуждение и заключение

Итак, функцию приобщения каждого нового поколения к культуре выполняет образование. Образование, очевидно, является основой передачи, а иногда и трансформации культуры. Понимание этого взаимодействия сложно отчасти потому, что термины «образование» и «культура» трудно поддаются точному определению, а отчасти и потому, что взаимодействие идет в обоих направлениях: культура оказывает влияние на образование, а образование – на культуру. Образование обладает привилегией, полномочиями и потенциалом для того, чтобы изменить процесс мышления общества и культуру во всем мире.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 447 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – 360 с.
3. Лызь Н.А. К вопросу о функциях и цели образования // Известия ТРТУ. – 2005. – № 5. – С. 6–10.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Лызь Н.А. Курс лекций по педагогике. – 2010 [Электронный ресурс]. – URL: <https://libr.link/pedagogike-knigi/kurs-lektsiy-pedagogike.html> (дата обращения: 15.10.2021).
6. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2008. – 391 с.
7. Moss P., Petrie P. Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*. 2019. No. 17 (3). Pp. 393–405. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13> (accessed November 21, 2023).
8. Doležalová J., Hábl J., Janiš K. *Fundamental Pedagogy*. Hradec Králové. 2014. 140 p.
9. Fielding M., Moss P. *Radical Education and the Common School: A democratic alternative*. London: Routledge, 2011.
10. Coffield F., Williamson B. *From Exam Factories to Communities of Discovery: The democratic route*. London: Institute of Education, 2011.
11. Cremin L. Public Education. *The Journal of Education*. 1976. No. 159 (2). Pp. 114–117. <http://www.jstor.org/stable/42773074> (accessed November 22, 2023).
12. Chazan B. Principles and Pedagogies in Jewish Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83925-3_3 (accessed November 2, 2023).
13. Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 09.11.2023).
14. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
15. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

16. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2006. – 244 с.
17. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
18. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
19. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. – СПб: Питер, 2005. – 366 с.
20. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
21. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. – М.: УРАО, 2001. – 124 с.
22. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А. и др. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. – 56 с.
23. Tylor E.B. Researches into the early history of mankind and development of civilization. London, 1865.
24. Rohner R.P. Toward a Conception of Culture for Cross-Cultural Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1984. No. 15 (2). Pp. 111–138. <https://doi.org/10.1177/0022002184015002002> (accessed September 25, 2023).
25. White L.A. Review of Culture, a critical review. *American Anthropologist*. 1954. No. 56. Pp. 461–468.
26. Bauman Z. Culture as Praxis. SAGE. 1999. 208 p.
27. Lenzerini F. The Culturalization of Human Rights Law. Oxford University Press, 2014. 302 p.
28. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
29. Лукацкий М.А. Педагогика в поисках себя. – М.: Изд-во Маска, 2020. – 500 с.
30. Sharma Y.K. Foundations in Sociology of Education. New Delhi: Kanishka Publishers, 2003.
31. Manuel J., Lopez T. Concept of education: confluence of definition criteria, temporary formative orientation and common activity as core content of its meaning. *Revista Boletín Redipe*, 2021. No. 10 (1). Pp. 28–77.
32. Hoque E. Relationship between Education and Culture. 2023. <https://educercentre.com/relationship-between-education-and-culture> (accessed September 25, 2023).

References

1. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Y. Slovar' po pedagogike (mezhdistsiplinarynyy) [Dictionary on Pedagogy (interdisciplinary)]. Moscow; Rostov-on-Don: MarT Publ., 2005. 447 p.
2. Kodzhaspirova G.M. Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Pedagogical anthropology: textbook and workshop for universities]. Moscow: Yurait Publ., 2022. 360 p.
3. Lyz N.A. K voprosu o funktsiyah i tseli obrazovaniya [To the question of functions and aims of education]. *Izvestiya TRTU*. 2005. No. 5. Pp. 6–10.
4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika: ucheb. posobiye [Pedagogy: textbook]. Moscow: Akademiya Publ., 2002. 576 p.
5. Lyz' N.A. Kurs lektsiy po pedagogike [Course of lectures on Pedagogy]. 2010. <https://libr.link/pedagogike-knigi/kurs-lektsiy-pedagogike.html> (accessed October 15, 2021).
6. Zagvyazinskiy V.I., Yemelianova I.N. Obschaya pedagogika: ucheb. posobiye [General Pedagogy: textbook]. Moscow: High school Publ., 2008. 391 p.
7. Moss P., Petrie P. Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*. 2019. No. 17 (3). Pp. 393–405. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13> (accessed November 21, 2023).
8. Doležalová J., Hábl J., Janiš K. Fundamental Pedagogy. Hradec Králové. 2014. 140 p.
9. Fielding M., Moss P. Radical Education and the Common School: A democratic alternative. London: Routledge, 2011.
10. Coffield F., Williamson B. From Exam Factories to Communities of Discovery: The democratic route. London: Institute of Education, 2011.

11. Cremin L. Public Education. *The Journal of Education*. 1976. No. 159 (2). Pp. 114–117. <http://www.jstor.org/stable/42773074> (accessed November 22, 2023).
12. Chazan B. Principles and Pedagogies in Jewish Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83925-3_3 (accessed November 2, 2023).
13. Закон РФ от 10 июля 1992 No. 3266-1 “Об Образовании” [Law of RF of 10th July 1992 N 3266-1 «On Education»]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (accessed November 09, 2023).
14. Andreev A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza [Competence paradigm in education: case of philosophical and methodological analyses]. *Pedagogika*. 2005. No. 4. Pp. 19–27.
15. Zagviyazinskiy V.I. Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya [Theory of education. Modern interpretation]. Moscow: Akademiya Publ., 2001. 192 p.
16. Kraevskiy V.V. Metodologiya pedagogiki: posobiye dlya pedagogov-issledovateley [Methodology of education: a textbook for teachers and researches]. Cheboksary: CGU Publ., 2006. 244 p.
17. Bondarevskaya E.V. Tcennostniye osnovaniya lichnostno orientirovannogo vospitaniya [Value basis of personal oriented upbringing]. *Pedagogika*. 1995. No. 4. Pp. 29–36.
18. Smirnov S.A., Kotova I.B., Shiyarov E.N., etc. Pedagogika: pedagogicheskiye teorii, sistemy, tehnologii [Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies]. Moscow: Akademiya Publ., 2000. 512 p.
19. Schurkova N.E. Prikladnaya pedagogika vospitaniya [Applied pedagogy of upbringing]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2005. 366 p.
20. Lerner I.Y. Protcess obucheniya i ego zakonomernosti [Process of education and its laws]. Moscow: Znanie Publ., 1980. 96 p.
21. Kornetov G.B. Pedagogicheskiye paradigmy bazovykh modeley obrazovaniya [Pedagogical paradigms of the basic models of education]. Moscow: URAO Publ., 2001. 124 p.
22. Zimnaya I.A., Bodenko B.N., Krivchenko T.A., etc. Obschaya kultura cheloveka v sisteme trebovaniy gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta [General culture of a man in the system of the state education standards requirements]. Moscow: Issled. tsentr problem kachestva podgot. spetsialistov, 1999. 56 p.
23. Tylor E.B. Researches into the early history of mankind and development of civilization. London, 1865.
24. Rohner R.P. Toward a Conception of Culture for Cross-Cultural Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1984. No. 15 (2). Pp. 111–138. <https://doi.org/10.1177/0022002184015002002> (accessed September 25, 2023).
25. White L.A. Review of Culture, a critical review. *American Anthropologist*. 1954. No. 56. Pp. 461–468.
26. Bauman Z. Culture as Praxis. SAGE. 1999. 208 p.
27. Lenzerini F. The Culturalization of Human Rights Law. Oxford University Press, 2014. 302 p.
28. Krayevskiy V.V., Lerner I.Y. Teoreticheskiye osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya [Theoretical basis of the general education content]. Moscow: Pedagogy Publ., 1983. 352 p.
29. Lukatskiy M.A. Pedagogika v poiskah sebiya [Pedagogy in search of itself]. Moscow: Maska Publ., 2020. 500 p. (In Russ.)
30. Sharma Y.K. Foundations in Sociology of Education. New Delhi: Kanishka Publishers, 2003.
31. Manuel J., Lopez T. Concept of education: confluence of definition criteria, temporary formative orientation and common activity as core content of its meaning. *Revista Boletín Redipe*, 2021. No. 10 (1). Pp. 28–77.
32. Hoque E. Relationship between Education and Culture. 2023. <https://educercentre.com/relationship-between-education-and-culture> (accessed September 25, 2023).

Информация об авторе

Виктория Вадимовна Доброва, канд. псих. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языки, Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: victoria_dob@mail.ru

Information about the author

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: victoria_dob@mail.ru

СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ

«МУЗЫКАЛЬНАЯ ПАТРИОТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКА»

© О.В. Юсупова, Г.Н. Максименко

Самарский государственный технический университет

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

Поступила в редакцию 27.01.2024

Окончательный вариант 24.02.2024

■ Для цитирования: Юсупова О.В., Максименко Г.Н. Структура понятия «музыкальная патриотическая культура школьника» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 15-23. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.2>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена возросшим вниманием к патриотическому воспитанию подрастающего поколения и поиску новых форм и средств его реализации. В статье обосновывается необходимость введения понятия «музыкальная патриотическая культура школьника» и предлагается его структура. Музыка добавляет яркую эмоциональную составляющую в формирование чувства патриотизма у школьника. Системное внедрение в целенаправленный воспитательный процесс элементов музыкальной культуры, отражающей историю страны, приобщение школьников к музыкальным национальным традициям обогащает и делает более эффективным процесс их патриотического воспитания. Результаты данного теоретического исследования могут быть использованы в работе учителями и педагогами дополнительного образования.

Ключевые слова: патриотическая культура школьников, музыкальная культура, патриотическое воспитание, музыкальная патриотическая культура школьников.

STRUCTURE OF THE CONCEPT OF «MUSICAL PATRIOTIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN»

© O.V. Yusupova, G.N. Maksimenko

Samara State Technical University

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

Original article submitted 27.01.2024

Revision submitted 24.02.2024

■ For citation: Yusupova O.V., Maksimenko G.N. Structure of the concept of «musical patriotic culture of schoolchildren». Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):5–23. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.2>

Abstract. The relevance of the study is due to the increased attention to the patriotic education of the younger generation and the search for new forms and means of its implementation. The paper substantiates the need to introduce the concept of “musical patriotic culture of schoolchildren” and proposes its structure. Music adds a bright emotional component to develop a sense of patriotism in schoolchildren. The systematic introduction of elements of musical culture, reflecting the history of the country, into the targeted educational process, introducing schoolchildren to musical national traditions enriches and makes the process of patriotic education of schoolchildren more effective.

Keywords: patriotic culture of a schoolchildren, musical patriotic culture, musical patriotic culture of a schoolchildren.

Введение

Одной из главных задач образовательного процесса является формирование патриотизма у подрастающего поколения как базовой национальной ценности. На важность воспитания патриотического сознания именно в школе указывают исследования различных педагогов. Например, согласно исследованиям И.И. Зарецкой 30 % школьников и молодежи в разных регионах нашей страны абстрактно воспринимают духовные ценности, не дорожат Родиной, а также готовы легко уехать из страны [1, с.4]. Личность современного школьника формируется сегодня во многом стихийно, основываясь на влиянии современной молодежной культуры, широко транслируемой средствами Интернета. Низкопробные вкусы, чуждые нравы и идеалы зачастую целенаправленно прививаются нашей молодежи в стремлении подорвать ценностную систему и мировоззрение подрастающего поколения страны. Таким образом, не теряет актуальности задача совершенствования системы патриотического воспитания школьников, включающей и диктуемую интересами общества культуру, и аутентичные духовные ценности. Одним из путей развития системы патриотического воспитания школьников может стать формирование музыкальной патриотической культуры у подрастающего поколения, которая способствовала бы сохранению национальной идентичности и при этом давала бы возможность детям вносить свой личностный вклад в культурное наследие страны.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка структуры понятия «музыкальная патриотическая культура школьника». Приобщение к данному виду культуры позволит расширить рамки патриотического воспитания в образовательном процессе. Данная цель определяет следующие задачи исследования:

- обзор и сравнительный анализ понятий «патриотическая культура школьников» и «музыкальная культура»;
- обоснование структуры и определение понятия «музыкальная патриотическая культура школьников».

Обзор литературы

Анализ научной литературы по теме исследования показывает, что в настоящее время существует достаточная теоретическая база для решения задач в сфере патриотического воспитания подрастающего поколения. Особое внимание уделяется формированию патриотизма на основе культурного наследия. Например, С.Н. Филипченко в своем исследовании приводит точку зрения педагогов В.И. Лутовинова и В.В. Макарова, что культура и патриотизм выступают как диалектически взаимосвязанные понятия, что позволяет говорить о таком феномене, как «патриотическая культура», а исследователи Н.И. Корниец и Г.В. Здерева считают, что патриотизм является одним из важных элементов культуры. Так же Филипченко отмечает, что проблемы формирования патриотической культуры исследовали М.В. Васильева, О.Ю. Курганский, М.А. Мазур [2, с. 73].

В настоящее время внимание отечественных исследователей привлекает явление музыкальной культуры в сфере патриотического воспитания. Несмотря на то, что термин «музыкальная культура» довольно широко употребляется, теоретические работы, в которых обосновывалась бы сущность музыкальной культуры и анализировался ее воспитательный потенциал, встречаются редко.

О недостаточной разработанности научного аппарата данного явления в своём исследовании упоминал Р.Н. Шафеев, опираясь на работы М.М. Бухмана, О.П. Кеериг, Э.В. Скворцовой, А.Н. Сохора и др. [3, с. 5]. Целую группу статей середины 20-х годов XX века Б.В. Асафьев посвятил вопросам музыкального воспитания в школе. В них он говорил о развитии у учащихся широкого эстетического восприятия музыкального искусства, понимания его глубокой социальной значимости. Он утверждал, что воспитание не будет успешным, если не вызывать у детей творческий инстинкт и не воспитать творческие навыки [4, с. 10].

Историко-педагогические аспекты воспитания патриотизма подробно рассмотрены в работах Ретивиной В.В., которая указывает, что сущность, принципы и задачи патриотического воспитания рассматривались В.Б. Рожковским, Т.М. Дульневой, В.С. Шиловой, а методы и средства формирования патриотических взглядов и убеждений молодежи в учебном и внеучебном процессах исследовались Г.Я. Гревцевой, А.С. Нефедовой. Так же Ретвина ссылается на работы В.А. Грибановой и С.Н. Томилиной, в которых описаны возможные направления совершенствования деятельности по формированию гражданско-патриотического самосознания описаны и др. [5, с. 236].

Патриотическое воспитание школьников подробно рассматривается в трудах О.К. Поздняковой [6]. Она выделяет патриотическую культуру как часть социальной культуры личности, а также отмечает, что сегодня в патриотическом воспитании сформулированы положения и подходы, но все же в научной базе остается ряд вопросов, которые еще не стали предметом научного изучения [6, с. 132]. Одним из таких вопросов является вопрос формирования музыкальной патриотической культуры и оценки ее воспитательного потенциала.

Материалы и методы

Для решения целей и задач исследования был использован комплекс взаимодействующих друг друга методов, соответствующих предмету исследования: теоретический анализ педагогической и музыкальной отечественной литературы по теме патриотического воспитания, изучение и сравнение педагогического опыта в сфере патриотического воспитания школьников, систематизация и обобщение научных представлений.

Результаты исследования

Актуальность задачи формирования патриотического самосознания молодежи определяется необходимостью создания благоприятного духовного пространства с целью сохранения и приумножения исторического и культурного наследия и определением перспектив дальнейшего развития государства. В настоящее время в школьной среде прослеживается ситуация пассивной патриотической позиции и разобщенности во взглядах по отношению к национальным культурным традициям. Данный кризис системы ценностей на социальном и личностном уровнях проявляется в изменении отношения школьников к истории своего народа, к нравственным идеалам, к готовности служения на благо Родины. Сегодня формирование патриотической позиции у школьников является, таким образом, задачей государственной важности. В связи с этим не перестает быть актуальной педагогическая задача поиска новых подходов к воспитанию у молодого поколения страны качеств

гражданина-патриота. Например, наблюдается недостаточность систематизированного патриотического воспитания в школе, которая всесторонне погружала бы ребенка в многообразие национальной культуры; в том числе остается без внимания воспитательный потенциал русского музыкального наследия. Решение задачи совершенствования и повышения эффективности патриотического воспитания в современном образовательном процессе требует анализа научных представлений о воспитании патриотизма молодежи, а также теоретических представлений о формировании культуры патриотизма у школьников. В поиске новых педагогических средств формирования патриотической культуры наше внимание привлекло понятие «музыкальная культура» с присущим ему мощным воспитательным потенциалом. Возникла идея синергии – усиливающего воспитательного эффекта этих двух понятий, взаимодействие которых значительно превосходит простую сумму действий каждого из них.

Понятие «патриотическая культура школьника» было введено В.И. Верещагиной и характеризуется как сложное личностное образование, которое есть единство когнитивного (знания, представления), ценностного (ценности) и поведенческого (поступки) компонентов. Анализируя процесс формирования патриотической культуры школьника согласно В.И. Верещагиной, можно сделать вывод, что он обширный и требует системного внедрения педагогических форм, методов и способов воспитания [7, с. 87].

В поисках новых путей развития патриотического воспитания школьников стоит обратить внимание на сформированность у них музыкальной культуры. Музыка в значительной степени способствует формированию личностных качеств и мировоззрению человека, а также оказывает положительное психоэмоциональное влияние. Музыка является мощным средством общения и сплочения людей, выступает способом художественной коммуникации, выделяет наиболее значимые черты культуры определенного народа и позволяет наделить его конкретными колористическими характеристиками [8, с. 18].

На протяжении всей истории музыка развивается совместно с обществом, создавая те произведения, которые соответствуют его мировоззрению, условиям существования, окружающей природной среде, традициям и ценностям. Благодаря этому формируется определенная, характерная именно для данного народа музыкальная культура. В данном случае музыка выступает в качестве культурологического и социологического связующего и отражает эмоциональное состояние народа, которое проявляется в музыкальной культуре. Музыкальная культура часто характеризуется как историческое образование, делающее упор на социальное наследие и традиции и приобщающее к музыке в процессе обучения. Часто музыкальную культуру представляют как систему, в которой элементы – музыкальные знания, умения, навыки, обучение и воспитание – тесно переплетаются между собой. Музыкальная культура как научный феномен исследуется сравнительно недавно.

Музыкальная культура является неотъемлемой частью национальной культуры любого этноса. Она несет в себе этнические особенности наряду с другими видами культуры. Музыкальная культура является одним из главных составляющих процесса инкультурации личности, может служить средством, с помощью которого выявляются национальные черты того или иного народа [9, с. 10].

В разные времена уделялось большое внимание воспитательному потенциалу музыкальной культуры, который опирался на нравственные, этические и мировоззренческие установки. Под музыкальной культурой педагог Я.Ю. Смирнов подразумевает результат сложного длительного процесса формирования личности, в котором есть и объективное влияние микросреды, наполненной музыкой, и последствия целенаправленной деятельности по музыкально-эстетическому просвещению, и вовлечение индивида в различные виды музыкально-образовательной деятельности [10, с. 229]. На воспитательный потенциал музыки в духовном развитии школьников указывал педагог В.А. Сухомлинский: «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка». Василий Александрович писал, что музыка пробуждает мышление даже у пассивных детей, то есть является «эмоциональным толчком мышления» [11, с. 55].

Б.В. Асафьев полагал, что одним из главных элементов музыкальной культуры является познавательная деятельность человека. Познавательная деятельность создает необходимые предпосылки и среду для формирования представлений о культурных традициях народа, приобщает к нравственным ценностям и ориентирам.

Можно сказать, что музыкальная культура является одним из эффективных гарантов воспитания патриотизма у подрастающего поколения. В рамках формирования музыкальной культуры происходит знакомство с богатым историческим музыкальным наследием страны, а также закрепляются психологические и эмоциональные образы духовного осмысления мира.

Рассмотрим структуру понятия «музыкальная культура». Р.Н. Шафеев утверждает, что она состоит из следующих элементов: музыки как носителя духовных ценностей; музыкальной теории и критики; музыкального образования и воспитания. Данные элементы находятся в тесной диалектической связи, взаимно дополняя друг друга. Музыка выступает в качестве носителя духовных и патриотических ценностей [3, с. 33].

Анализируя структуру понятий «патриотическая культура школьника» и «музыкальная культура», находим сходство их компонентов, а именно: оба понятия включают когнитивный, аксеологический и поведенческий компоненты; оба понятия направлены на формирование нравственных ценностей и патриотической позиции средствами приобщения к знаниям о культуре и истории родной страны и народа. Данный анализ приводит нас к идее введения интегрального понятия «музыкальная патриотическая культура школьника», которое бы синергетически усиливало воспитательный эффект структурных компонентов данных понятий. Таким образом, музыкальная патриотическая культура сосредоточена на формировании у школьников чувства патриотического сознания средствами изучения музыки. К последней могут относиться и русская классическая музыка, и патриотические гимны, и фольклор.

Для более четкого определения понятия «музыкальная патриотическая культура школьника» стоит обратиться к его структуре. Структура данного понятия будет являться образованием взаимодействий когнитивного, ценностного, поведенческого и эмоционального компонентов (см. рисунок).

Знания школьников об истории Отечества, патриотизме, героических подвигах, традициях, об ответственности, долге, служении и достоинстве, дополненные знаниями об отечественной музыке, национальных инструментах, фольклоре народов России, и в частности малой Родины, включает в себя когнитивный компонент.



Структура понятия «музыкальная патриотическая культура школьника»

Основу музыкальной патриотической культуры составляют традиционные ценности, на которые ориентированы обучение и воспитание. Любовь к Родине, долг, патриотизм, честь составляют основу ценностного компонента музыкальной патриотической культуры школьника.

В дальнейшем ценностный компонент проявляется в виде поступков школьника, направленных на созидание и благо семьи, школы, родной страны, которые вызывают уважение и общественное признание, что составляет суть поведенческого компонента.

Немаловажную роль в формировании музыкальной патриотической культуры играет эмоциональный компонент. Отечественные ученые Т.М. Буякас и О.Г. Зевина, проведя психологический опыт условий формирования общечеловеческих ценностей в индивидуальном сознании, пришли к выводу, что современный человек для сознательного существования должен поместить себя в мир этих ценностей, чтобы сформировать свое ценностно-смысловое пространство. При этом недостаточно только осмыслить ценности, необходимо прожить и прочувствовать их внутри себя. Именно при таких условиях ценность становится достоянием личного индивидуального сознания. Именно на основе пережитого опыта человек в дальнейшем сможет развивать свои способности, а также действовать, опираясь на эти ценности [12, с. 75]. Эмоциональный компонент в структуре музыкальной патриотической культуры выражается в формировании с помощью художественно-музыкального образа чувства сопереживания и проживания патриотической линии прослушанных произведений, в раскрытии собственных резервов внутренней активности, в коррекции взаимоотношений в семье и школе, в развитии мотивации к познанию нового и стремлении делиться своим опытом с другими людьми.

Поведенческий компонент реализуется через мотивы и поступки школьников, к которым относится проявление уважения к государственным символам, традициям, культуре, к героям страны. Также при формировании музыкальной патриотической культуры у школьников появляется возможность внести

свой личный вклад в культурную историю России – создавать научно-исследовательские работы на музыкально-патриотическую тематику, участвовать в мероприятиях, акциях и конкурсах патриотической направленности, транслировать свои знания окружающим в формате выступлений и мастер-классов, совершать нравственные поступки на благо общества и родной страны.

Таким образом, изучение богатого музыкального национального наследия способствует ощущению личной причастности к историческому прошлому и настоящему родной страны. Введение в научный дискурс понятия «музыкальная патриотическая культура школьника» обогатит научные представления о сложном процессе формирования патриотического сознания школьников.

Обсуждение и заключение

Патриотизм является национальной ценностью и определяется как любовь к Родине и народу, выражающаяся в поступках, деятельности и служении Отечеству. Воспитание патриотизма школьников должно реализовываться системно в рамках формирования интегративных личностных культурных образований, последовательность которых обеспечивается собственными содержательными компонентами. Предложенное авторами понятие «музыкальная патриотическая культура школьника» может рассматриваться как именно такое образование, где осознанно используется особый воспитательный потенциал музыки. Одно и то же событие – например, подвиг, совершенный при защите Отечества, – может быть представлен различными способами в школьной программе. Многие значимые исторические события отражены в музыкальных произведениях – былинах, русской классической музыке, патриотических гимнах. В таком формате школьникам легче знакомиться с патриотическим наследием, так как воспринимается не только текст, но и музыкально-психологический образ героев.

В настоящее время педагоги утверждают, что духовно-нравственные ценности воспринимаются школьниками абстрактно и поверхностно. В процессе формирования музыкальной патриотической культуры данная проблема может быть решена, так как школьники не просто изучают историю или осваивают музыкальные техники, а эмоционально погружаются в среду определенного времени или культурных традиций народа, вдохновляются героическими образами и хотят соответствовать им. Средства музыкальной выразительности глубоко воздействуют на психоэмоциональное состояние обучающихся, вызывая сопереживание. Все это формирует у школьников нравственно-этические чувства, так как именно у детей и подростков закладывается фундамент творческой личности, закрепляются нормы поведения в обществе, формируется духовность. Знакомство с музыкальными национальными традициями значительно расширяет кругозор, заставляя более детально окунуться в историю нашей страны, формирует уважительное отношение к прошлому, к носителям культуры, а значит, и к семье, где из поколения в поколение передаются личные устои и традиции. У школьников появляются новые духовные и нравственные ориентиры, которые приобретены в процессе личного изучения национальных традиций [13, с. 72].

Теоретическая значимость данного исследования заключается в совершенствовании системы патриотического воспитания школьников. Авторами выдвинута идея синергии двух культур: патриотической и музыкальной. Когда патриотическая культура и музыкальная культура объединяются, они создают мощный

симбиоз, способный усилить влияние обоих явлений на обучающихся. Музыка становится не только источником культурного наследия и эмоционального восприятия, но и средством передачи патриотических идеалов, вдохновляющих нации на великие свершения, объединяющих людей в стремлении к общей цели. Решая задачу патриотического воспитания школьников, авторы приходят к необходимости введения нового понятия «музыкальная патриотическая культура школьника» и определяют его как многоаспектное личностное системное образование.

При определении состава структурных компонентов введенного авторами понятия учитывался широкий функциональный спектр музыкальной культуры, из которого были выбраны функции, адекватные цели патриотического воспитания школьников, а именно: аксиологическая, воспитательная, познавательная, образовательная, коммуникативная, преобразующая.

Формирование музыкальной патриотической культуры школьников будет результативным при разработке модели формирования данного вида культуры. Таким образом, авторам предстоит разработать методологические основания деятельности по формированию музыкальной патриотической культуры школьников, включающей в том числе особые, соответствующие цели педагогические средства.

Библиографический список

1. Зарецкая И.И. Социальный опыт как источник становления патриотического сознания детей и молодежи / И.И. Зарецкая // Воспитание школьников. - 2015. - №6. - С. 3 – 8.
2. Филипченко С.Н. «Патриотическая культура» как научная категория // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - 2019. - № 2 (25). - С. 71–75.
3. Шафеев Р.Н. Музыкальная культура как система: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Р.Н. Шафеев. - Казань, 2007. - 120 с.
4. Асафьев Б.В. «Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании» М, Л.:1965.- 175с.
5. Ретивина В.В. Русское музыкальное искусство как средство патриотического воспитания студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 72 (2). - С. 235–238.
6. Позднякова О.К., Верещагина Н.И. Модель формирования патриотической культуры школьников // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2017. - № 10 (210). - С. 132–136.
7. Верещагина Н.И. Формирование патриотической культуры школьников в общеобразовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Верещагина. - Самара, 2020. - 240 с.
8. Долгушина М.Ю. Феноменология музыкальной культуры // Аналитика культурологии. - 2012. - № 22. - С. 15–19.
9. Бухман М.М. Этническое своеобразие музыкальной культуры: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / М.М. Бухман. - Н. Новгород, 2005. - С. 155.
10. Смирнов Я.Ю. Музыкальная педагогика как методология и методика формирования музыкальной культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2015. - № 3 (65). - С. 227–234.
11. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. - 4-е изд. - М.: Политиздат, 1982. - 270 с.
12. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. - 1997. - № 5. - С. 55–56.
13. Максименко Г.Н. Методы и приемы духовно-нравственного воспитания школьников средствами музыкальных национальных традиций // Международный журнал экономики и образования. - 2023. - № 1. - С. 55–74.

References

1. Zaretskaya I.I. Sotsial'nyi opyt kak istochnik stanovleniya patrioticheskogo soznaniia detei i molodezhy [Social experience as a source of development of patriotic consciousness of children and youth] I.I. Zaretskaya. *Vospitanie shkolnikov*. 2015. No 6. Pp. 3-8
2. Filipchenko S.N. "Patrioticheskaya kul'tura" kak nauchnaya kategoriya ["Patriotic culture" as a scientific category]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2019. No. 2 (25). Pp. 71–75.
3. Shafeev R.N. Musical'naya kul'tura kak sistema: dis. kand. filos. nauk [Musical culture as a system: thesis cand. of philos. sci.]. Kazan, 2007. 120 pp.
4. Chechina S.N. Vospitatel'nyj potencial muzykal'nogo iskusstva [Educational potential of musical art]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. No. 2. Pp. 2–7. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12920> (accessed November 11, 2023).
5. Retivina V.V. Russkoe muzykal'noe iskusstvo kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya studentov vuzov [Russian musical art as a means of patriotic education of university students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. No. 72 (2). Pp. 235–238.
6. Pozdnyakova O.K., Vereshchagina N.I. Model' formirovaniya patrioticheskoy kul'tury shkol'nikov [Model for the formation of patriotic culture among schoolchildren]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017. No. 10 (210). Pp. 132–136.
7. Vereshchagina N.I. Formirovanie patrioticheskoy kul'tury shkol'nikov v obsheobrazovatel'nom uchrezhdenii: dis. kand. ped. nauk [Formation of patriotic culture of schoolchildren in educational institutions: thesis cand. of ped. sci.]. Samara, 2020. 240 p.
8. Dolgushina M.Yu. Fenomenologiya muzykal'noy kul'tury [Phenomenology of musical culture]. *Analitika kul'turologii*. 2012. No. 22. Pp. 15–19.
9. Bukhman M.M. Etnicheskoye svoeobrazie muzykal'noy kul'tury: dis. kand. filos. nauk [Ethnic originality of musical culture: thesis cand. of philos. sci.]. N. Novgorod, 2005. 155 p.
10. Smirnov Ya.Yu. Muzykal'naya pedagogika kak metodologiya i metodika formirovaniya muzykal'noy kul'tury [Musical pedagogy as a methodology and technique for the formation of musical culture]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2015. No. 3 (65). Pp. 227–234.
11. Sukhomlinskiy V.A. O vospitanii [About education]. Moscow: Politizdat Publ., 1988. 270 p.
12. Buyakas T.M., Zevina O.G. Opyt utverzhdeniya obshchechelovecheskikh tsennostey – kul'turnykh simvolov v individual'nom soznanii [Experience of affirming universal human values – cultural symbols in individual consciousness]. *Voprosy psikhologii*. 1997. No. 5. Pp. 55–56.
13. Maksimenko G.N. Metody i priemy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov sredstvami muzykal'nykh natsional'nykh traditsiy [Methods and techniques of spiritual and moral education of schoolchildren using national musical traditions]. *Mezhdunarodnyy zhurnal ekonomiki i obrazovaniya*. 2023. No. 1. Pp. 55–74.

Информация об авторах

Ольга Викторовна Юсупова, доктор педагогических наук, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой высшей математики, Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: yusupova.ov@samgtu.ru

Галина Николаевна Максименко, аспирант кафедры высшей математики, Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: zvonaritsa@mail.ru

Information about the authors

Ol'ga V. Yusupova, Doc. Ped. Sci., Vice-Rector, Head of Higher Mathematics Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: yusupova.ov@samgtu.ru

Galina N. Maksimenko, Postgraduate student of Higher Mathematics Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: zvonaritsa@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

© *Е.В. Чердынцева, О.В. Якубенко*

Омский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 644099, г. Омск, ул. наб. Тухачевского, 14

Поступила в редакцию 03.02.2024

Окончательный вариант 28.02.2024

■ Для цитирования: Чердынцева Е.В., Якубенко О.В. Проблемы сохранения эмоционального благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 25-34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.3>

Аннотация. В условиях современного общества приобретают особую актуальность проблемы эмоционального благополучия обучающихся. Это обусловлено вызовами цифрового социума, к которым относятся постоянное обновление информации, многозадачность деятельности, непрерывное пребывание пользователей в цифровой среде и другие. Эти факторы риска способствуют эмоциональному неблагополучию личности, которое проявляется в недостаточной сформированности эмоционального интеллекта, повышенной тревожности, нарушениях поведения. Длительное эмоциональное неблагополучие в будущем может привести к дисгармоничному личностному развитию человека и трудностям его социального функционирования. Поэтому формирование эмоционального благополучия является актуальной задачей педагогики и психологии детства. Цель исследования заключается в определении уровня эмоционального благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования. Диагностика проблем эмоционального благополучия осуществлялась по следующим критериям: проявление эмоционального интеллекта (методика наблюдения по М.Ю. Михайлиной и Я.К. Нелюбиной); уровень тревожности (методика тестирования Г.В. Резапкиной «Определение уровня тревожности»); выраженность агрессивного поведения (проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой). Анализ полученных данных позволил выделить следующие проблемы сохранения эмоционального благополучия обучающихся: недостаточный уровень сформированности эмоционального интеллекта, повышенный уровень тревожности, высокая степень выраженности агрессивного поведения. На основании выявленных результатов были разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по решению данных проблем. Ценность проведенного исследования состоит в определении педагогических подходов к формированию эмоционального благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования, которые обеспечат оптимизацию внедрения информационных технологий в современное образовательное пространство. Это приведет к сохранению эмоционального благополучия всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, цифровизация образования, обучающиеся, информационные технологии, образовательный процесс, факторы риска.

THE PROBLEMS OF PRESERVING THE EMOTIONAL WELL-BEING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

© *E.V. Cherdyntseva, O.V. Yakubenko*

Omsk State Pedagogical University

14, nab. Tukhachevsky Street, Omsk, 644099, Russian Federation

Original article submitted 03.02.2024

Revision submitted 28.02.2024

■ For citation: Cherdyntseva E.V., Yakubenko O.V. The problems of preserving the emotional well-being of students in the context of digitalization of education. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):25–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.3>

Abstract. In the conditions of modern society, the problems of emotional well-being of students are becoming particularly relevant. This is due to the challenges of the digital society, which include constant updating of information, multitasking activities, continuous stay of users in the digital environment, and others. These risk factors contribute to the emotional distress of the individual, which manifests itself in insufficient formation of emotional intelligence, increased anxiety, and behavioral disorders of students. Prolonged emotional distress in the future can lead to disharmonious personal development of a person and difficulties in his social functioning. Therefore, the formation of emotional well-being is an urgent task of pedagogy and psychology of childhood. The aim of the study is to determine the level of emotional well-being of students in the context of digitalization of education. The diagnosis of problems of emotional well-being was carried out according to the following criteria: the manifestation of emotional intelligence (the method of observation according to M.Y. Mikhailina and Ya.K. Nelyubina); the level of anxiety (G.V. Rezapkina's testing method «Determining the level of anxiety»); the severity of aggressive behavior (M.A. Panfilova's projective Cactus technique). The analysis of the data obtained allowed us to identify the following problems of preserving the emotional well-being of students: insufficient level of emotional intelligence, increased anxiety, high degree of aggressive behavior. Based on the identified results, methodological recommendations were developed for teachers and parents to solve these problems. The value of the conducted research consists in determining pedagogical approaches to the formation of emotional well-being of students in the context of digitalization of education, which will ensure the optimization of the introduction of information technologies into the modern educational space. This will lead to the preservation of the emotional well-being of all participants in the educational process.

Keywords: emotional well-being, digitalization of education, students, information technology, educational process, risk factors.

Введение

Проблемы эмоционального благополучия являются чрезвычайно актуальными в условиях современного общества, для которого характерны постоянное обновление информации, многозадачность деятельности, непрерывное пребывание пользователей в цифровой среде, выходящее за пределы границ рабочего времени. Перечисленные особенности являются факторами риска и способствуют эмоциональному неблагополучию личности в форме снижения работоспособности, повышенной тревожности, эмоциональной неустойчивости, нарушений поведения. Длительное эмоциональное неблагополучие в будущем приводит к эмоциональному выгоранию человека и его профессиональной неэффективности. В связи с указанным формирование эмоционального благополучия необходимо осуществлять в детском возрасте. К факторам риска эмоционального неблагополучия можно также отнести гаджет- и интернет-зависимость современных обучающихся, которая способствует усилению возбуждения нервной системы и эмоциональным перегрузкам и, как следствие, проявлению повышенной тревожности, агрессивности, конфликтности.

В современных научных исследованиях делается акцент на изучение факторов психологического здоровья детей. В работе О.В. Хухлаевой указывается, что в детском возрасте закладываются основы жизненного сценария человека, от которого зависит его эмоциональное благополучие и психологическое здоровье. Автор считает, что в данный период педагогам и родителям необходимо осуществлять целенаправленную деятельность по развитию эмоциональной культуры детей [1]. Н.В. Дубровинской, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких разработано методическое сопровождение основ детской валеологии. В работе акцент сделан на психофизиологическое состояние ребенка и его учет в педагогической деятельности [2]. В исследовании Е.Г. Ожоговой раскрываются взаимосвязи эмоционального благополучия и специфических трудностей в учебной деятельности обучающихся. Представлены основные проблемы в обучении школьников, оказывающие отрицательное влияние на психологическое здоровье [3]. В рассмотренных работах основное внимание уделяется рассмотрению данной проблемы в контексте психологического здоровья личности. В нашем исследовании решаются задачи педагогических подходов к формированию эмоционального благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования.

Обзор литературы

Научные подходы к проблеме эмоционального благополучия обучающихся раскрываются в работах М.И. Лисиной, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, Т.А. Репиной, Н.Ю. Литвиновой, Я.П. Семёнова и других. М.И. Лисина, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, Т.А. Репина в своих исследованиях рассматривают эмоциональное благополучие как устойчивое позитивное эмоциональное самочувствие личности вследствие удовлетворения ее базовых социальных и биологических потребностей. В качестве показателей эмоционального благополучия обучающегося авторы выделяют следующие параметры:

- отсутствие повышенной тревожности;
- оптимальная физическая и умственная работоспособность;
- соответствие поведения требованиям социальных норм [4, 5].

В исследовании Н.Ю. Литвиновой, Я.П. Семёнова под эмоциональным благополучием понимается стабильное настроение ребенка, обусловленное чувством физического и психологического комфорта, успешностью в достижении поставленных целей, плодотворным сотрудничеством со сверстниками и взрослыми, адекватной оценкой и самооценкой деятельности. Несоответствие состояния личности перечисленным выше критериям оценивается как состояние эмоционального неблагополучия [6].

В работах Е.В. Чердынцевой, О.В. Якубенко, Е.Г. Ожоговой показателями эмоционального благополучия обучающихся являются:

- адекватная самооценка;
- удовлетворенность собственными образовательными результатами;
- личностная успешность;
- результативность выстраивания межличностных отношений с окружающими. Основываясь на представленных подходах, под эмоциональным благополучием мы понимаем базовое доверие к миру, владение шаблонами социальных коммуникаций, способами эффективного разрешения внешних и внутренних конфликтов в процессе сотрудничества с другими субъектами образовательного процесса. Эмоциональное благополучие оказывает позитивное влияние на процессы социализации и самореализации обучающихся в условиях рисков цифровизации современного общества [7].

Проблемы и риски использования информационных технологий в образовательном процессе раскрываются в различных современных исследованиях (М. Esteban-Guitart, С. Coll, W. Penuel, М.В. Телеповой, П.И. Фроловой) [8, 9]. В работе Е.В. Молчановой показана взаимосвязь бесконтрольного обращения обучающихся к информационным ресурсам и формирующихся у них отклонений психосоматического и эмоционального здоровья [10]. В качестве профилактических и коррекционных средств в решении данной проблемы, по мнению П.И. Фроловой, большим ресурсом обладают медико-гигиенические и физкультурно-оздоровительные здоровьесберегающие технологии [11–13]. В связи с этим М. Henderson, G. Finger, N. Selwyn указывают на необходимость повышения методической компетентности педагогов в решении данной проблемы [14].

В исследовании J. Cawley, S. Misra, D. Stokols выявлена корреляция между продолжительностью работы пользователя за компьютером и наличием у него избытка массы тела, нарушений сна и питания. Данные факторы оказывают неблагоприятное влияние на физическое и психологическое здоровье обучающихся [15, 16].

A. Mehdi, S.V. Ryazantseva, Sh. Ali, S. Smythe установлено, что в условиях широкой цифровизации образования наблюдается снижение физической активности и, как следствие, усиление физиологического дискомфорта у обучающихся, который проявляется в болевом синдроме и обострении хронических заболеваний [17, 18].

В работе С.А. Минюровой, В.С. Басюк, Е.Ю. Брель, И.В. Воробьевой, О.В. Кружковой, А.И. Матвеевой выявлено, что в условиях активного использования детьми гаджетов и Интернета у них проявляются трудности в формировании эмоционального интеллекта, связанные с распознаванием

эмоционального состояния собеседников, транслированием собственных эмоций [19].

Е.В. Чердынцева, О.В. Якубенко, П.И. Фролова считают, что тотальная цифровизация образования будет способствовать осложнению межличностной коммуникации и формированию конфликтных стратегий поведения. Кроме того, широкое применение цифровых технологий в образовании приведет к общей астенизации, психологическому истощению обучающихся, снижению их работоспособности, капризности, плаксивости, протестным реакциям [20].

Материалы и методы

На основе представленных выше научных подходов нами было проведено исследование, предметом которого является эмоциональное благополучие обучающихся. Цель исследования состоит в определении уровня эмоционального благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования. Рабочая гипотеза исследования состоит в утверждении о том, что основными проблемами сохранения эмоционального благополучия обучающихся являются:

- низкий уровень сформированности эмоционального интеллекта;
- повышенный уровень тревожности;
- высокая степень выраженности агрессивного поведения.

В рамках обоснованных выше педагогических подходов к исследованию нами решались следующие задачи:

- определить уровень развития эмоционального интеллекта обучающихся;
- установить уровень тревожности детей;
- выявить уровень агрессивности поведения обучающихся.

В качестве критериев эмоционального благополучия нами были избраны:

- проявление эмоционального интеллекта, которое диагностировалось по методике М.Ю. Михайлиной и Я.К. Нелюбиной;
- уровень тревожности, являющийся показателем эмоционального благополучия, который изучался по методике Г.В. Резапкиной «Определение уровня тревожности»;
- выраженность агрессивного поведения, которая диагностировалась посредством проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой.

Результаты исследования

В ходе наблюдения за сформированностью эмоционального интеллекта обучающихся учитывались такие показатели, как способность к распознаванию чужих эмоций и умение демонстрировать собственные в совместной деятельности. Анализ данных наблюдения по методике М.Ю. Михайлиной и Я.К. Нелюбиной показал, что у большинства обучающихся недостаточно сформированы умения выражать собственное эмоциональное состояние вербальными и невербальными средствами. Это затрудняет интерпретацию эмоций и чувств их партнерами по общению и организацию взаимодействия. При назревании конфликтной ситуации они не способны спрогнозировать дальнейший ход общения, возможные противоречия для своевременного ее разрешения. С другой стороны, у обучающихся также выявлена проблема в дифференциации эмоционального состояния партнера. Это проявлялось в отсутствии эмпатии по отношению к сверстникам и трактовалось ими

в качестве эмоциональной холодности, эгоистичности, что негативно отражалось на эмоциональной атмосфере в коллективе.

В ходе диагностики уровня тревожности обучающихся по методике Г.В. Резапкиной «Определение уровня тревожности» за основу были взяты следующие критерии: уровень стрессоустойчивости, эмоциональные реакции на публичные выступления, уровень самоорганизации, физиологические признаки эмоционального беспокойства в виде нарушений сна, головных болей, снижения концентрации внимания, колебания эмоционального фона. В процессе анализа результатов анкетирования было установлено, что 33 % опрошиваемых имеют высокий уровень эмоциональной напряженности, у 63 % обучающихся выявлен средний уровень, 4 % имеют низкий уровень данного показателя эмоционального благополучия.

У обучающихся с высоким уровнем эмоциональной напряженности наблюдался сниженный уровень стрессоустойчивости, негативные эмоциональные реакции на публичные выступления с выраженным тревожным компонентом, низкий уровень самоорганизации, ярко выраженные физиологические признаки эмоционального беспокойства, колебания эмоционального фона, снижение концентрации внимания. По ответам данной группы респондентов было сделано заключение, что они постоянно испытывают страх публичных выступлений, особенно в ситуации устного опроса у доски, имеют постоянный дефицит времени в ходе выполнения домашней самостоятельной работы вследствие несформированности умений ее рациональной организации, предъявляют жалобы на нарушения сна, головные боли.

Обучающиеся со средним уровнем эмоциональной напряженности проявляли умеренный уровень стрессоустойчивости, индифферентные эмоциональные реакции на публичные выступления, средний уровень самоорганизации, ситуативно проявляющиеся физиологические признаки эмоционального беспокойства в виде нарушений сна, головных болей, снижения концентрации внимания, колебаний эмоционального фона. Ответы этой группы обследованных свидетельствуют о том, что они испытывают ситуативный страх публичных выступлений, имеют дефицит времени в ходе самостоятельного выполнения сложных заданий в условиях ограниченного времени, периодически предъявляют жалобы на нарушения сна, головные боли.

Обучающиеся с низким уровнем эмоциональной напряженности показали достаточный уровень стрессоустойчивости, индифферентные эмоциональные реакции на публичные выступления, средний уровень самоорганизации, ситуативно проявляющиеся физиологические признаки эмоционального беспокойства в виде нарушений сна, головных болей, снижения концентрации внимания, колебаний эмоционального фона. Ответы представителей данной группы показывают все признаки их эмоционального благополучия.

При обработке проективных рисунков детей по методике «Кактус» М.А. Панфиловой мы принимали во внимание пространственное положение и размер рисунка, характеристику линий и силу нажима на карандаш. В ходе анализа детских рисунков также учитывались используемые обучающимися цвета, которые могли обозначать оптимистичное или пессимистичное отношение респондентов к жизни. Размер рисунка указывал на наличие эгоцентризма в характере обучающегося. Таким образом, анализ результатов показал, что 28 % респондентов обладают скрытой агрессией, эгоцентричностью (на это указывало наличие иголок на кактусе), у 30 % обучающихся выявлен умеренный

уровень скрытой агрессии, а 42 % испытуемых не обладают агрессией и проблемами в общении с окружающими. Причинами скрытой агрессии можно считать накопившееся эмоциональное напряжение, неумение вербального выражения отрицательных эмоций, недостаточно сформированную саморегуляцию, невладение приемами коррекции своего эмоционального состояния. На основе сравнительного анализа результатов диагностики по всем методикам у 30 % детей выявлен высокий уровень эмоционального неблагополучия, у 46 % – средний уровень. 4 % испытуемых демонстрируют эмоциональное благополучие.

Обсуждение и заключение

Полученные экспериментальные данные подтверждают рабочую гипотезу исследования. У большинства респондентов выявлены такие проблемы сохранения эмоционального благополучия, как низкий уровень развития эмоционального интеллекта, повышенный уровень тревожности, высокая степень выраженности агрессивного поведения. Это обусловлено внутренними и внешними факторами. К числу внутренних факторов относятся личностные особенности участников образовательного процесса, детско-родительские отношения. Внешними факторами являются: использование цифровых технологий без учета установленных психолого-педагогических требований к их реализации, недостаточное владение педагогами здоровьесберегающими технологиями и отсутствие их внедрения в образовательный процесс, низкая психологическая культура обучающихся, педагогов и родителей.

На основании результатов исследования были предложены следующие рекомендации:

1. Развитие компетентности педагогов в реализации медико-гигиенических и физкультурно-оздоровительных здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе.
2. Психолого-педагогическая коррекция личностных особенностей обучающихся с недостаточным развитием эмоционального интеллекта, повышенным уровнем тревожности и проявлениями агрессивного поведения.
3. Формирование у родителей ответственного отношения к поддержанию эмоционального благополучия у детей.

Перспективы данного исследования заключаются в изучении компетентности педагогов и родителей в решении данной проблемы и разработке комплексной программы медико-психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия обучающихся.

Библиографический список

1. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: учеб. пособие. – М.: Academia, 2003. – 173 с.
2. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
3. Ожогова Е.Г., Намсинк Е.В. Динамика и факторы возникновения тревожности у современных младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 18. – С. 314.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. [и др.]: Питер, 2009. – 318 с.
5. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Репина Т.А. Социальная психология дошкольника: учеб. пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 172 с.

6. Литвинова Н.Ю., Семенов Я.П. Психологическое сопровождение эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста // Ярославский психологический вестник. – 2023. – № 2 (56). – С. 47–51.
7. Чердынцева Е.В., Якубенко О.В., Ожогова Е.Г. Современные технологии воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми: учеб. пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2022. – 140 с.
8. Esteban-Guitart M., Coll C., Penuel W. Learning across settings and time in the digital age. *Digital Education Review*. 2018. No. 6 (1). Pp. 1–16.
9. Телепова М.В., Фролова П.И. Применение здоровьесберегающего обучения при изучении управленческо-экономических дисциплин // Донецкие чтения – 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвященной 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 г. / под общ. ред. С.В. Беспаловой. Т. 6. Ч. 2. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 209–211.
10. Молчанова Е.В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–4. – С. 133–135.
11. Фролова П.И. Развитие методической компетентности педагога в условиях цифровизации образования // Современные проблемы науки, общества и культуры: Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Омск, 27–28 апреля 2023 г. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2023. – С. 438–441.
12. Фролова П.И. Проблемы здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании в условиях цифровизации // Экологические чтения – 2021: XII Национальная научно-практическая конференция с международным участием, Омск, 04–05 июня 2021 г. – Омск: Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина, 2021. – С. 706–710.
13. Фролова П.И. Проблемы цифровизации образования в условиях трансформации современного общества // Вопросы педагогики. – 2019. – № 11–2. – С. 260–263.
14. Henderson M., Finger G., Selwyn N. What's used and what's useful? Exploring digital technology use(s) among taught postgraduate students, *Active Learning in Higher Education*. 2016. No. 17 (3). Pp. 235–247.
15. Cawley J. The Economics of Childhood Obesity. *Health affairs*. 2010. No. 29. Pp. 364–371.
16. Misra S., Stokols D. Psychological and health outcomes of perceived information overload. *Environment and Behavior*. 2012. Vol. 44. No. 6. Pp. 737–759.
17. Mehdi A., Ryazantsev S.V., Ali Sh. The psychological impacts of quarantine on international students' life satisfaction in Russia during coronavirus COVID-19 // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020. – Т. 28. – № 6. – С. 1231–1239.
18. Smythe S. Adult Learning in the Control Society: Digital Era Governance, Literacies of Control, and the Work of Adult Educators. *Adult Education Quarterly*. 2018. No. 68 (3). Pp. 197–214.
19. Минюрова С.А., Басюк В.С., Брель Е.Ю. и др. Эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды в условиях цифровизации: обзор исследований // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 153–173.
20. Чердынцева Е.В., Якубенко О.В., Фролова П.И. Влияние дистанционного обучения на состояние психологического здоровья учащихся // Школьные технологии. – 2022. – № 3. – С. 111–115.

References

1. Khukhlayeva O.V. Korrektsiya narusheniy psikhologicheskogo zdorov'ya doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov: ucheb. posobiye [Correction of violations of the psychological health of preschoolers and primary school children]. Moscow: AcademiA Publ., 2003. 173 p.

2. Dubrovinskaya N.V., Farber D.A., Bezrukix M.M. Psixofiziologiya rebenka: psikhofiziologicheskie osnovy` detskoj valeologii: ucheb. posobie [Child Psychophysiology: the psychophysiological foundations of pediatric valeology] . Moscow: Vlado Publ., 2000. 144 p.
3. Ozhogova E.G., Namsink E.V. Dinamika i faktory vozniknoveniya trevozhnosti u sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Dynamics and factors of anxiety in modern primary school children]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. No. 18. P. 314.
4. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii [Formation of a child's personality in communication]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2009. 318 p.
5. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Repina T.A. Sotsial'naya psikhologiya doshkol'nika: ucheb. posobiye [Social psychology of a preschooler]. Moscow: Mozajka-Sintez Publ., 2016. 172 p.
6. Litvinova N.Yu., Semenov Ya.P. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye emotsional'nogo blagopoluchiya detey mladshego shkol'nogo vozrasta [Psychological support for the emotional well-being of primary school children]. *Yaroslavskiy psikhologicheskii vestnik*. 2023. No. 2 (56). Pp. 47–51.
7. Cherdyntseva E.V., Yakubenko O.V., Ozhogova E.G. Sovremennyye tekhnologii vospitatel'noy i korrektsionno-razvivayushchey raboty s de'tmi: ucheb. posobiye [Modern technologies of educational and correctional and developmental work with children]. Omsk: OmGPU Publ., 2022. 140 p.
8. Esteban-Guitart M., Coll C., Penuel W. Learning across settings and time in the digital age. *Digital Education Review*. 2018. No. 6 (1). Pp. 1–16.
9. Telepova M.V., Frolova P.I. Primeneniye zdorov'yesberegayushchego obucheniya pri izuchenii upravlenchesko-ekonomicheskikh distsiplin [The use of health-saving education in the study of managerial and economic disciplines]. *Donetskiye chteniya – 2022: obrazovaniye, nauka, innovatsii, kul'tura i vyzovy sovremennosti: Materialy VII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 85-letiyu Donetskogo natsional'nogo universiteta, Donetsk, 27–28 oktyabrya 2022 g. / pod obshch. red. S.V. Bespalovoy. T. 6. Ch. 2*. Donetsk: Donetsk National University Publ., 2022. Pp. 209–211.
10. Molchanova E.V. O plyusakh i minusakh tsifrovizatsii sovremennogo obrazovaniya [About the pros and cons of digitalization of modern education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. No. 64–4. Pp. 133–135.
11. Frolova P.I. Razvitiye metodicheskoy kompetentnosti pedagoga v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Problems of health care of subjects of the educational process in vocational education in the context of digitalization]. *Sovremennyye problemy nauki, obshchestva i kul'tury: Sbornik statey VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Omsk, 27–28 aprelya 2023 g.* Omsk: Sibirskiy gosudarstvennyy avtomobil'no-dorozhnyy universitet (SibADI) Publ., 2023. Pp. 438–441.
12. Frolova P.I. Problemy zdorov'yesberezheniya sub'yektov obrazovatel'nogo protsessa v professional'nom obrazovanii v usloviyakh tsifrovizatsii [Problems of health care of subjects of the educational process in vocational education in the context of digitalization]. *Ekologicheskiye chteniya – 2021: KhII Natsional'naya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiyem, Omsk, 04–05 iyunya 2021 g.* Omsk: Omskiy gosudarstvennyy agrarnyy universitet im. P.A. Stolypina Publ., 2021. Pp. 706–710.
13. Frolova P.I. Problemy tsifrovizatsii obrazovaniya v usloviyakh transformatsii sovremennogo obshchestva [The problems of digitalization of education in the context of the transformation of modern society]. *Voprosy pedagogiki*. 2019. No. 11–2. Pp. 260–263.
14. Henderson M., Finger G., Selwyn N. What's used and what's useful? Exploring digital technology use(s) among taught postgraduate students, *Active Learning in Higher Education*. 2016. No. 17 (3). Pp. 235–247.
15. Cawley J. The Economics of Childhood Obesity. *Health affairs*. 2010. No. 29. Pp. 364–371.
16. Misra S., Stokols D. Psychological and health outcomes of perceived information overload. *Environment and Behavior*. 2012. Vol. 44. No. 6. Pp. 737–759.
17. Mehdi A., Ryazantsev S.V., Ali Sh. The psychological impacts of quarantine on international students' life satisfaction in Russia during coronavirus COVID-19. *Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny*. 2020. Vol. 28. No. 6. Pp. 1231–1239.

18. *Smythe S.* Adult Learning in the Control Society: Digital Era Governance, Literacies of Control, and the Work of Adult Educators. *Adult Education Quarterly*. 2018. No. 68 (3). Pp. 197–214.
19. *Minyurova S.A., Basyuk V.S., Brel' E.Yu. i dr.* Emotsional'nyy intellekt sub"yektov obrazovatel'noy sredy v usloviyakh tsifrovizatsii: obzor issledovaniy [Emotional intelligence of subjects of the educational environment in the context of digitalization: a review of research]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 2021. No. 82. Pp. 153–173.
20. *Cherdyntseva E.V., Yakubenko O.V., Frolova P.I.* Vliyaniye distantsionnogo obucheniya na sostoyaniye psikhologicheskogo zdorov'ya uchashchikhsya [The impact of distance learning on the psychological health of students]. *Shkol'nyye tekhnologii*. 2022. No. 3. Pp. 111–115.

Информация об авторах

Чердынцева Евгения Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация. E-mail: cherdyncevaev@rambler.ru

Якубенко Оксана Витальевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры дефектологического образования, Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация. E-mail: jakubenko_ov@mail.ru

Information about the authors

Evgeniya V. Cherdyntseva, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Pedagogy and Childhood Psychology Department, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation. E-mail: cherdyncevaev@rambler.ru

Oksana V. Yakubenko, Cand. Med. Sci., Associate Professor of Defectological Education Department, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation. E-mail: jakubenko_ov@mail.ru

ВНУТРИДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПИСЬМО В АСПИРАНТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© *Е.И. Шпит*

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
Российская Федерация, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 40

Поступила в редакцию 28.11.2023

Окончательный вариант 14.01.2024

■ Для цитирования: Шпит Е.И. Внутридисциплинарное письмо в аспирантуре технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 35-48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.4>

Аннотация. Академическое (научное) письмо на английском языке является значимым профессиональным умением исследователей, особенно в технических областях научного знания. Однако множество русскоязычных авторов испытывают затруднения в выборе речевого поведения, которое бы соответствовало нормам и традициям дисциплинарного научного сообщества. В этой связи актуализируется роль внутридисциплинарного письма, которое является подходом к обучению академическому письму с учетом речевых и жанровых конвенций определенного научного сообщества. Данная работа представляет опыт применения результатов изучения научно-технического дискурса в обучении научному письму аспирантов технического вуза и проверку его эффективности. В качестве проверки был выбран метод сравнительного анализа двух видов письма: международных исследователей и аспирантов, прошедших предложенный курс обучения. Результаты проверки показали, что по ряду рассмотренных текстовых признаков письмо аспирантов соотносится с письмом международных исследователей и демонстрирует усвоенные знания и умения, особенно те, что находятся в зоне ближайшего развития. Тем не менее по другим признакам эти два вида письма существенно различаются. Совокупность возможных причин позволяет утверждать, что развитие умений внутридисциплинарного письма носит комплексный характер и требует длительной и систематизированной практики не только в аспирантуре, но и на протяжении всей иноязычной подготовки в вузе.

Ключевые слова: научное письмо, внутридисциплинарное письмо, межкультурная риторика, автоматический текстовый анализ.

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (грант РНФ № 24-29-00578). Автор статьи также выражает благодарность анонимным рецензентам за проделанную работу.

WID APPROACH IN TEACHING RESEARCH WRITING TO ENGINEERING POSTGRADUATE STUDENTS

© *E.I. Shpit*

Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
40, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Original article submitted 28.11.2023

Revision submitted 14.01.2023

■ For citation: Shpit E.I. WID approach in teaching research writing to engineering postgraduate students. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21 (1):35–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.4>

Abstract. Academic (research) writing in the English language is a key professional skill, in particular, in engineering sciences. However, most Russian-speaking researchers have challenges in choosing rhetoric that would comply with the norms and traditions of a disciplinary discourse community. Therefore, the most relevant approach in teaching research writing to postgraduate students is «writing in the discipline» (WID) that focuses on the rhetoric conventions of a discipline. In this paper, we present the experience of using the results and implications of the analyses of scientific-engineering discourse in teaching research writing to postgraduate engineering students and the verification of the efficiency of such teaching experience. To verify the efficiency, we employed the comparative analysis of two types of writing: of international researchers and of postgraduates who completed the course. The results show that, postgraduate writing does not differ from the writing of international researchers in 20 out of 41 text features and demonstrate a successful acquisition of the new knowledge and skills, especially from the zone of proximal development. However, the remaining features illustrate considerable difference between the two types of writing. The totality of possible reasons proves the complexity of the research writing phenomenon and implies that the improvement of disciplinary skills in academic writing require continuous and systematic practice not only in the postgraduate program but throughout the university studies as well.

Keywords: research writing, writing in the discipline (WID), intercultural rhetoric, automated text analysis.

Acknowledgements: The study was supported by the Russian Science Foundation (grant № 24-29-00578). The author also thanks the anonymous reviewers of the paper for the work done.

Введение

Аспирантура является первым этапом в профессиональной научно-исследовательской деятельности ученого. На этом этапе научно-исследовательские задачи носят не учебный, а реальный характер, создают реальные новые знания и обращены к реальному научному сообществу. Непосредственным научным сообществом любого исследователя является дисциплинарное сообщество, под которым С.Ф. Денисов и Л.В. Денисова подразумевают сообщество исследователей одной дисциплинарной области, разделяющее особое видение проблем, стоящих перед данной отраслью знания, перспективных направлений исследований наиболее эффективных путей и средств решения научных задач [1]. По мнению Т. Бечера и П. Траулера, дисциплинарные сообщества представляют собой академические племена, каждое со своим собственным набором интеллектуальных ценностей и своим собственным участком когнитивной территории [2].

Помимо особого видения проблем, общей территории знаний и общих ценностей принадлежность тому или иному дисциплинарному сообществу определяется еще и общностью «языка», т. е. дисциплинарного дискурса, который разделяют члены сообщества. Дж. Веллс [3] считает, что каждая дисциплина имеет свои способы толкования человеческого опыта, который накапливался на протяжении нескольких поколений, и полагается на свои собственные практики научного познания: инструментарий и процедуры, критерии оценивания актуальности и достоверности, и свои собственные конвенции по формам аргументации. Подчеркивая значимость общего дискурса, Дж. Свейлз называет эти сообщества «дискурсивными сообществами», для которых характерны не только общие нормы и традиции дискурса и жанров, но и общие социальные цели, общие механизмы взаимодействия и средства информирования, общая лексика и устойчивая группа авторитетных профессионалов [4]. Наличие такого комплекса составляющих позволяет считать дисциплинарные сообщества социальными группами, обладающими собственной культурой [5], а приобщение к традициям и ценностям сообщества – инкультурацией или социализацией с данным сообществом [6, 7]. Соответственно, молодые ученые на этапе аспирантуры должны получить представление о «языке» дисциплинарного сообщества как о важном атрибуте его культуры.

Поскольку выведение нового научно-технического знания на международный уровень является условием признания результатов работы исследователей в этих областях [8], для них особую роль играет умение говорить на одном «языке» со своим международным дисциплинарным сообществом. Однако в условиях ограниченного международного взаимодействия большинства российских ученых знакомство с особенностями дискурса этого сообщества происходит фрагментарно. Это знакомство, как правило, ограничивается чтением и переводом научных текстов на иностранном языке – преимущественно для извлечения предметной информации, а не с точки зрения речевого поведения. В результате риторические конвенции, принятые в дисциплинарном сообществе, не улавливаются и не осознаются исследователями-нелингвистами. Это, в свою очередь, ведет к тому, что в письменных иноязычных текстах, продуцируемых русскоязычными авторами, наблюдаются многочисленные несоответствия их речевого поведения нормам и традициям, принятым в дисциплинарном сообществе на международном уровне [9–16].

Упомянутые сложности с распознаванием речевых конвенций и их последствия в виде отклонений от норм и традиций дисциплинарного дискурса побуждают искать новые методы и подходы в обучении иноязычному академическому письму аспирантов. Такие методы и подходы должны строиться на сочетании жанрового [17] и дискурсивно-аналитического [18, 19] подходов. Жанровый подход обеспечивает овладение универсальными знаниями и умениями в научном дискурсе через рассмотрение наиболее актуальных аспектов собственно-научных жанров, тогда как дискурсивно-аналитический – знакомство с дисциплинарным дискурсом, в том числе и риторическими конвенциями, типичными для этого дискурса. Такое сочетание подходов ассоциируется с понятием «внутридисциплинарное письмо», которое ведущий специалист в области академического письма в России И.Б. Короткина определяет как «подход к обучению академическому письму с учетом жанровых и дискурсивных особенностей конкретного научного направления или специализации» [20, с. 12]. Хотя, согласно ученому, этот подход не исключает, а уточняет и дополняет «трансдисциплинарный подход», рассматривающий общие для всех дисциплин конвенции научного стиля и дискурса, центром внимания внутридисциплинарного письма являются дискурс и жанры определенной дисциплины.

В данной статье рассматривается практика обучения внутридисциплинарному письму аспирантов технического вуза, которая фокусировалась на изучении риторических особенностей научно-технического дискурса, и оценка эффективности этой практики, проводимая с помощью автоматического текстового анализа итоговых письменных работ.

Обзор литературы

Погружение в целевой профессиональный дискурс в устной и письменной коммуникации достигается различными способами. Самым популярным способом является чтение аутентичных текстов по специальности, позволяющее учащимся познакомиться с терминологией, лексическим и риторическим выбором авторов [21, 22]. Для развития письменных умений используют изучение текстов-образцов и их воспроизведение на собственном материале [23, 24]. Развития всех видов речевой деятельности в профессиональной коммуникации можно достичь с помощью интегративного билингвального обучения [25, 26]. Сотрудничество преподавателей иностранного языка и профильных дисциплин в обучении аспирантов академическому письму позволяет адекватно раскрыть предметное содержание научного текста [27].

Чтобы выявить речевое поведение, принятое в сообществе, используют методы «межкультурной (контрастивной) риторики» [28, 29]. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, эти методы в обучении академическому письму являются наиболее эффективными [30], поскольку позволяют студентам глубже погрузиться в риторические особенности культуры целевой социальной группы. Использование этих методов позволило обнаружить многочисленные несоответствия образцов речевого поведения русскоязычных авторов таковым, принятым в международном сообществе. Такие несоответствия были обнаружены, например, в употреблении именных и глагольных фраз, а также фраз, нетипичных для международного научного дискурса [9, 13, 14]; в употреблении средств хеджирования [15]; в жанровых традициях построения аннотаций [11, 12, 16]

и заголовков статей [10]. Изучение различных аспектов дисциплинарного дискурса может приблизить продуцируемые письменные тексты к нормам и ожиданиям дисциплинарного сообщества.

В контексте аспирантуры наиболее востребованными письменными текстами являются научные тексты, представляющие результаты оригинального исследования, в силу того, что ситуации международного академического взаимодействия для большинства молодых ученых России сводятся преимущественно к публикационной активности. Соответственно, на данном уровне профессионального обучения ведущими жанрами являются научные статьи, тезисы и доклады, а понятие «академическое письмо» сводится к понятию «научное письмо».

Материалы и методы

Поскольку цель данного исследования носит двунаправленный характер (описание практики внутридисциплинарного письма в аспирантуре технического вуза и оценка эффективности этой практики), в двух последующих разделах будут выделены соответствующие части.

Практика обучения научному письму в рамках данного исследования основывается на выводах и педагогических импликациях, сделанных на основе анализа научно-технического дискурса, проведенного Е.И. Шпит и Ф.М. МакКарти (далее «исходное исследование») [13, 14]. Для межкультурного анализа исследователи использовали письмо начинающих русскоязычных авторов в инженерной области и письмо международных опытных исследователей в этой же области. Для сравнения использовались известные инструменты компьютерной лингвистики *Coh-Metrix* [31] и *Gramulator* [32], а также инструмент математической статистики *SPSS* [33]. Количественные и качественные результаты обнаружили массу особенностей в риторике обеих групп авторов, при этом особенности начинающих авторов рассматривались как затруднения и отклонения от риторических норм международных исследователей. Все результаты были сформулированы в выводы и педагогические импликации для практиков обучения академическому письму и разработчиков учебных материалов. Эти выводы и импликации были использованы автором данной статьи в разработке учебно-дидактических материалов и применены в курсе обучения англоязычному научному письму аспирантов технического вуза.

Оценка эффективности опыта обучения письму по разработанным материалам проводилась тремя способами: 1) диагностическим тестированием различных умений внутридисциплинарного письма; 2) 100-балльной шкалой для оценки итоговых письменных текстов; 3) автоматическим анализом итоговых текстов. В данной работе представлен последний способ оценки, который основывался на подходе, примененном в исходном исследовании [14]. Соответственно, для автоматического анализа был применен *Coh-Metrix* [31], а для сравнения результатов был использован *SPSS* [33]. Были проанализированы такие аспекты, как *удобочитаемость*, *качество письма*, *связность*, *синтаксис* и *лексический выбор*, и соответствующие им индексы, выбранные авторами исходного исследования [14, с. 11].

В качестве корпуса аспирантов были использованы итоговые работы аспирантов Томского государственного университета систем управления

и радиоэлектроники (ТУСУР), написанные после окончания курса обучения англоязычному письму с применением разработанных материалов. Корпус состоял из 42 текстов средним объемом 1736,9 слов. Работы были написаны по результатам диссертационных исследований аспирантов и должны были соответствовать следующим требованиям: а) объем – 6–8 страниц текста (в зависимости от шрифта); б) наличие всех основных разделов научной статьи; в) количество источников – не менее 5; г) соответствие требованиям определенного международного журнала (конспект требований и ссылка на журнал прикреплялись отдельно).

Для сравнения был использован корпус из опубликованных научных текстов международных инженеров-исследователей, составленный из статей, предоставленных аспирантами в качестве образцов англоязычного научного письма в их предметной области. Количество статей составило 95 текстов, средним объемом 3436,6 слов. Первые авторы 26 статей (27,4 %) аффилированы учреждениями из англоговорящих стран (США, Великобритания, Канада, Австралия). 72,6 % статей написаны авторами из неанглоговорящих стран (например, Китай, Япония, Франция, Индия). Статьи, написанные авторами из русскоговорящих стран, были исключены.

Оба корпуса были подготовлены к автоматическому анализу аналогично исходному исследованию (удалены заголовки и подзаголовки, информация об авторах, рисунки, таблицы, формулы, список литературы и др.) и переведены в *txt* формат. Далее оба корпуса были проанализированы в *Coh-Metrix* по 41 индексу, а их результаты проанализированы с помощью *SPSS*.

Результаты исследования

Обучение внутридисциплинарному письму. Выводы и рекомендации исходного исследования нашли отражение в теоретических и дидактических материалах, разработанных в контексте более общих языковых явлений. Например, в контексте изучения синтаксиса предложений особое теоретическое и практическое внимание было уделено длине предложений, придаточным определительным предложениям, связующим элементам, пассивным формам глагола, пунктуации и др. В контексте синтаксиса словосочетаний акцент был сделан на чрезмерную номинализацию и фразовость в научно-техническом дискурсе начинающих авторов, а также на явления, которых нет в русском языке (артиклы, герундии, атрибутивные группы). Особое внимание было уделено способам повышения лексического и синтаксического разнообразия. Помимо этих аспектов, курс обучения включал практику формулирования содержательных элементов научно-технического дискурса (например, комментирование визуальной информации, описание этапов и перечислений), а также общие жанрово-стилистические, текстовые и языковые аспекты. Все примеры и задания основывались на языковом материале профильных дисциплин аспирантов.

Основными принципами, лежащими в основе процесса обучения письму с применением разработанных материалов, явились сочетание жанрового и дискурсивно-аналитического подходов, профессиональная направленность, диалог культур и опора на родной язык. Сочетание жанрового [17] и дискурсивно-аналитического [18, 19] подходов позволило восполнить пробелы в универсальных знаниях и умениях научного письма и изучить особенности

научно-технического дискурса. Принцип профессиональной направленности нашел отражение в языковом материале содержания обучения, общей направленности изучаемого дисциплинарного дискурса и предметной направленности выполняемых индивидуальных письменных заданий. Рассмотрение различий в речевом поведении в научном письме на основе диалога культур на родном языке позволило сформировать понимание сущности этих различий и стратегий выбора речевого поведения, адекватного социокультурной ситуации. Продолжительность курса составила 44 часа практических занятий.

Оценка эффективности обучения в данной работе проводится на основе результатов автоматического текстового анализа и рассматривается как способ определения соответствий между речевым поведением аспирантов и международных исследователей. Ожидалось, что результаты данного анализа покажут большее количество соответствий и/или меньшую степень значимости различий в письме начинающих авторов и опытных международных исследователей, чем в исходном исследовании. В целом результаты показали, что письмо аспирантов соотносится с письмом международных исследователей по 20 рассматриваемым индексам из 41, что на 5 индексов больше по сравнению с исходным исследованием. Кроме того, по ряду текстовых признаков результаты отличаются как по направлению (начинающие авторы или опытные исследователи), так и по степени значимости различий.

Удобочитаемость включает различные средства, используемые в тексте для достижения легкости восприятия информации. По этому аспекту письмо аспирантов соответствует письму международных профессионалов по большинству признаков (глагольной и референциальной связности, степени нарративности и отнесенности во времени). Однако письмо профессионалов в гораздо большей степени демонстрирует глубокую связность (причинно-следственные и интенциональные связи) ($F = 13,935$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,094$) и содержит гораздо больше конкретной лексики, которая позволяет легко создать мысленные образы ($F = 6,204$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,044$). В целом, во-первых, изменения по удобочитаемости коснулись глагольной связности (повторяемость глаголов), которая в исходном исследовании была более выражена в студенческом письме, тогда как в данном исследовании различия между сравниваемыми видами письма несущественны. Во-вторых, в исходном исследовании степень простоты синтаксиса была намного выше в экспертном письме, однако в данном исследовании статистической разницы не обнаружено. В-третьих, в отличие от исходного исследования, в данном исследовании глубокая связность в письме профессионалов значительно выше.

Аспект *качества письма* соотносится с признаками письма «опытного» и «неопытного» автора. В этом отношении наиболее «слабыми» признаками письма аспирантов явились высокая схожесть синтаксиса ($F = 5,011$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,036$) и низкое лексическое разнообразие ($F = 14,957$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,100$). Стоит отметить, что по сравнению с исходным исследованием значения, связанные с длиной предложений (средняя длина, стандартное отклонение), поменялись кардинально. В данном исследовании профессиональное письмо отличается значительно более высокими величинами по этим индексам (средняя длина: $F = 23,516$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,148$; стандартное отклонение: $F = 14,638$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,098$). Такая же ситуация наблюдается

и в отношении количества слов до основного глагола: в данном исследовании в профессиональном письме это количество значительно выше, чем в письме аспирантов ($F = 19,867$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,128$).

Связность письма рассматривается через употребление связующих средств (союзов и дискурсивных маркеров), повторяемость знаменательных слов и семантическую связность. По последним двум параметрам письмо аспирантов не отличается от письма профессионалов, однако в отношении союзов есть недостаток употребления противительных (например, *although, whereas*) ($F = 13,709$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,092$), соединительных (например, *and, moreover*) ($F = 23,910$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,150$) и логических (например, *and, or*) ($F = 9,888$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,068$) союзов. По сравнению с исходным исследованием результаты идентичны по противительным и логическим союзам.

Синтаксис представляет собой наиболее чувствительный момент в иноязычном письме неносителей языка. Сравнительный анализ показал существенные различия между двумя видами письма почти по всем признакам. Письмо аспирантов отличается значительно большим количеством именных ($F = 80,665$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,374$) и предложных ($F = 30,676$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,185$) фраз и значительно меньшим количеством глагольных ($F = 4,291$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,031$) и наречных ($F = 27,819$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,171$) фраз. В сравнении с исходным исследованием ситуация с фразовым стилем практически не изменилась, хотя статистическая значимость количества глагольных фраз существенно снизилась.

Лексический выбор отражает качество выбираемых авторами слов. В этом отношении письмо аспирантов не показало существенных отличий от письма профессиональных исследователей, кроме одного признака – возраст узнавания. Этот индекс показывает, что аспиранты используют больше слов, которые узнаются человеком в более раннем возрасте ($F = 5,310$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,038$). В исходном исследовании разница в используемой лексике была гораздо более выражена по всем индексам, что может быть связано с более узкой специальной направленностью студенческого корпуса в исходном исследовании. Данное исследование также показало отсутствие разницы в количестве глаголов в двух видах письма, что отличает эти результаты от исходного исследования, в котором разница была значительной. Тем не менее количество существительных в письме начинающих авторов все еще превосходит таковое в письме международных исследователей ($F = 3,999$; $p < 0,5$; $\eta_p^2 = 0,029$).

Обсуждение и заключение

Существенные различия между письмом аспирантов, прошедших курс обучения внутридисциплинарному письму, и письмом международных инженеров-исследователей отражают комплексный характер развиваемых умений. В основе этого комплекса лежат как факторы, связанные с обучением в рамках разработанного курса, так и факторы, связанные с общими языковыми умениями и опытом научно-исследовательской и публикационной деятельности на двух языках, а также личностные и культурно обусловленные факторы.

Некоторые особенности в письме аспирантов вполне можно объяснить эффективностью усвоения учебного материала. Например, меньшая повторяемость глаголов и их большее количество и разнообразие могут быть объяснены особым вниманием в курсе к роли глаголов в научно-техническом тексте,

важности лексического разнообразия, проблемам с чрезмерной номинализацией, а также значимости относительной равномерности в длине предложений. Последнее побуждает авторов в том числе делить слишком длинные предложения или слишком длинные фразовые конструкции на отдельные предложения, тем самым увеличивая количество и разнообразие глаголов. Однако в силу писательской неопытности эти первые шаги в делении предложений могли привести к большому количеству слишком коротких предложений.

В курсе также было уделено внимание трудностям восприятия английских предложений с глаголом в пассивном залоге в конце высказывания, которые, как правило, образуются при переводе русских формулировок с *Проведено...*, *Выполнено...*, *Рассматриваются...* и т. д. Как результат, количество слов перед основным глаголом в письме аспирантов сократилось. То, что данные результаты показывают существенную разницу, а не отсутствие разницы с международным письмом, можно также объяснить недостаточным опытом авторов в перефразировании. Более активная последующая деятельность молодых исследователей в письме и чтении научных текстов на английском языке может скорректировать полученные навыки.

Несмотря на то, что целенаправленной практики изучения какой-либо лексики в курсе обучения не проводилось, изучаемые вопросы так или иначе касались некоторых аспектов лексического выбора. Например, проблема низкого лексического разнообразия касалась используемых дискурсивных маркеров и синонимов наиболее употребляемых в научно-техническом тексте слов (*show, use, study* и др.). Проблема чрезмерной номинализации и недостаточного употребления глаголов (и наречий) также связана с изменением общего лексического выбора. Соответственно, хорошие показатели по аспекту «лексический выбор» также можно связать с рассмотренными в курсе явлениями.

Однако некоторые усилия по реализации новых знаний не дали столь заметного результата. Например, согласно исходному исследованию в курсе периодически подчеркивалась значимость употребления союзов и дискурсивных маркеров (и их разнообразия) в научном тексте. Несмотря на это результаты по этим признакам свидетельствуют о том, что принципиальных улучшений не произошло. Кроме того, несмотря на большое количество практики по уменьшению чрезмерной номинализации и фразовости результаты по этим признакам письма, к сожалению, практически не изменились. Вероятно, это связано с устоявшимися традициями научного стиля в высказываниях на родном языке, которые в отсутствии активной иноязычной письменной и читательской практики интерферируют в продуцируемые тексты на иностранном языке. Это также актуализирует значимость активной и длительной иноязычной письменной деятельности.

В целом использованный внутридисциплинарный подход в обучении академическому письму аспирантов технического вуза позволил достичь определенных положительных результатов. Часть результатов анализа показывает схожесть письма аспирантов с письмом профессионалов (например, референциальная, семантическая и глагольная связность, лексический выбор). Некоторые результаты показывают динамику изменений, вызванных предложенным учебно-дидактическим материалом, разработанным на основе исходного исследования (например, длина предложений, количество слов перед основным

глаголом). Некоторые результаты отражают устойчивые образцы речевого поведения в научном стиле на родном языке, которые существенно влияют на речевое поведение на иностранном языке (например, именной и фразовый стиль) и которые должны получить еще большее внимание в курсе обучения письму. В целом результаты показывают, что практика обучения, фокусирующаяся на конкретных проблемах научной речи на иностранном языке, может существенно повысить осведомленность авторов о существующих различиях в научной речи в двух языках и приблизить письмо начинающих русскоязычных авторов к письму целевого сообщества. Более эффективным данный процесс видится в том случае, если обучение иноязычному академическому (научному) письму будет начинаться на более ранних этапах иноязычной подготовки в вузе. Это позволит развивать умения системно, начиная с более общих (универсальных и метаязыковых) знаний и умений и заканчивая более специализированными, и спиралевидно, периодически обращаясь к ранее изученным явлениям и постепенно усложняя рассматриваемый учебный материал.

Библиографический список

1. Денисов С.Ф., Денисова Л.В. Научное сообщество и его формы (часть 2) // Научный вестник Омской академии МВД России. – 2007. – № 3. – С. 39–46.
2. Becher T., Trowler P. Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines. *Society for Research into Higher Education & Open University Press*. 2001. 238 p.
3. Wells G. The centrality of talk in education. In K. Norman (Ed.), *Thinking voice: The work of the National Oracy Project*. London: Hodder and Stoughton, 1992.
4. Swales J. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: CUP, 1990. 260 p.
5. Holliday A. Small cultures. *Applied Linguistics*. 1999. Vol. 20. Pp. 237–264.
6. Casanave C.P. The role of writing in socializing graduate students into an academic discipline in the social sciences. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, CA, 1990.
7. Kim B.S.K. Acculturation and enculturation. In F.T.L. Leong, A. G. Inman, A. Ebreo, L.H. Yang, L.M. Kinoshita, & M.Fu (Eds.), *Handbook of Asian American psychology (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2007. Pp. 141–158.
8. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ: учеб. пособие. – Изд. стереотип. – М.: ЛИБРОКОМ, 2017. – 240 с.
9. Кочетова Л.А., Ильинова Е.Ю. Англоязычный академический дискурс в транслингвальной ситуации: корпусно-ориентированное изучение лексических маркеров // Вестник Волгоградского государственного университета. Языкознание. – 2020. – Т. 19. – № 5. – С. 25–37. [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.5.3> (дата обращения 29.09.2023).
10. Рябцева Н.К. Название как доминантный компонент научного текста: русско-английские межъязыковые «несоответствия» // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2018. – Т. 17. – № 2. – С. 33–43. [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.2.4> (дата обращения 16.09.2023).
11. Тивьяева И.В., Кузнецова И.В. Компаративный анализ структурно-содержательной организации аннотаций к русскоязычным и англоязычным научным статьям // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2020. – № 3. – С. 139–152 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-3-139-152> (дата обращения 09.09.2023).
12. Толстова Т.В. Корпусный анализ жанровых конвенций в российских и зарубежных аннотациях к научным статьям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 1. – С. 118–129.

13. Шпунт Е.И., Куровский В.Н. Англоязычное научное письмо: затруднения начинающих русскоязычных авторов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2022. – № 3 (61). – С. 193–219 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-61-3-363> (дата обращения 09.09.2023).
14. Shpit E.I., McCarthy P.M. Addressing discourse differences in the writing of Russian engineering students and international researchers. *Language Teaching Research*. Advance online publication, 2022. <https://doi.org/10.1177/13621688221109809> (accessed November 21, 2023).
15. Zanina E. Strategic hedging: a comparative study of methods, results and Discussion (and Conclusion). *Journal of Language and Education*. 2016. No. 2. Pp. 53–60. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2016-2-2-52-60> (accessed November 22, 2023).
16. Zanina E. Move Structure of Research Article Abstracts on Management: Contrastive Study (the Case of English and Russian). *Journal of Language and Education*. 2017. Vol. 3 (2). Pp. 63–72. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-2-63-72> (accessed November 29, 2023).
17. Swales J.M. Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. 1993. Vol. 71. No. 3. Pp. 687–698.
18. Fairclough N. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003. 270 p.
19. Hyland K. Sympathy for the devil? A defence of EAP. *Language Teaching*. 2018. No. 3. Pp. 383–399. <https://doi.org/10.1017/S0261444-818000101> (accessed October 29, 2023).
20. Короткина И.Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2018. – 470 с.
21. Базанова Е.М. Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий: магистратура, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 293 с.
22. Егорова Е.В. Особенности иноязычной подготовки студентов технических вузов в системе рекуррентного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2019. – 138 с.
23. Бочарникова С.В. Формирование у будущих менеджеров профессиональных умений в сфере иноязычной письменной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2010. – 193 с.
24. Сёмич Ю.И. Методика обучения студентов направления подготовки «журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2019. – 194 с.
25. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 450 с.
26. Цепилова А.В. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2020. – 161 с.
27. Амерханова О.О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2018. – 199 с.
28. Belcher D., Nelson G. *Critical and corpus-based approaches to intercultural rhetoric*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2013. 260 p.
29. Connor U. *Intercultural rhetoric in the writing classroom*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2011. 136 p.
30. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. – М., 2000. – 262 с.
31. McNamara D.S., Graesser A.C., McCarthy P., Cai Z. *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 289 p.
32. McCarthy P.M., Watanabe S., Lamkin T.A. The Gramulator: A tool for the identification of indicative linguistic features. In P.M. McCarthy and C. Boonthum (Eds.), *Applied Natural*

Language Processing and Content Analysis: Identification, Investigation, and Resolution. Hershey, PA: IGI Global, 2012.

33. Brace N., Kemp R., Snelgar R. SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 12 and 13). 2006. Palgrave Macmillan, 2007. 450 p.

References

1. Denisov S.F., Denisova L.V. Nauchnoe soobshchestvo i ego formy (chast' 2) [Scientific society and its forms]. *Nauchnyi vestnik Omskoi akademii MVD Rossii*. 2007. No. 3. Pp. 39–46.
2. Becher T., Trowler P. Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines. *Society for Research into Higher Education & Open University Press*. 2001. 238 p.
3. Wells G. The centrality of talk in education. In K. Norman (Ed.), *Thinking voice: The work of the National Oracy Project*. London: Hodder and Stoughton, 1992.
4. Swales J. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: CUP, 1990. 260 p.
5. Holliday A. Small cultures. *Applied Linguistics*. 1999. Vol. 20. Pp. 237–264.
6. Casanave C.P. The role of writing in socializing graduate students into an academic discipline in the social sciences. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, CA, 1990.
7. Kim B.S.K. Acculturation and enculturation. In F.T.L. Leong, A. G. Inman, A. Ebreo, L.H. Yang, L.M. Kinoshita, & M.Fu (Eds.), *Handbook of Asian American psychology (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2007. Pp. 141–158.
8. Cherniavskaia V.E. *Kommunikatsia v nauke: normativnoe i deviantnoe. Lingvisticheskii i sotsiokul'turnyi analiz: ucheb. posobie* [Communication in science: normative and deviant. Linguistic and sociocultural analysis]. Moscow: LIBROKOM, 2017. 240 p.
9. Kochetova L.A., Il'inova E.Iu. Angloiazychnyi akademicheskii diskurs v translingval'noi situatsii: korpusno-orientirovannoe izuchenie leksicheskikh markerov [English academic discourse in translinguistic context: corpus-based study of lexical markers]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazykoznaniye*. 2020. Vol. 19. No. 5. Pp. 25–37. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.5.3> (accessed September 29, 2023).
10. Riabtseva N.K. Nazvanie kak dominantnyi komponent nauchnogo teksta: russko-angliiskie mezh"iazykovye «nesootvetstviia» [Academic paper titles and their dominating patterns: a Russian-English perspective]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznaniye*. 2018. Vol. 17. No. 2. Pp. 33–43. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.2.4> (accessed September 16, 2023).
11. Tiv'iaeva I.V., Kuznetsova I.V. Komparativnyi analiz strukturno-soderzhatel'noi organizatsii annotatsii k russkoiazychnym i angloiazychnym nauchnym stat'iam [Comparative analysis of abstract content and structure in Russian and English research papers]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki*. 2020. No. 3. Pp. 139–152. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-3-139-152> (accessed September 09, 2023).
12. Tolstova T.V. Korpusnyi analiz zhanrovnykh konventsii v rossiiskikh i zarubezhnykh annotatsiiakh k nauchnym stat'iam [Corpus analysis of genre conventions in Russian and international research article abstracts]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*. 2020. No. 1. Pp. 118–129.
13. Shpit E.I., Kurovskii V.N. Angloiazychnoe nauchnoe pis'mo: zatrudneniia nachinaushchikh russkoiazychnykh avtorov [Science writing in English: difficulties for novice Russian authors]. *Vestnik Krasnoarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2022. No. 3 (61). Pp. 193–219. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-61-3-363> (accessed September 09, 2023).
14. Shpit E.I., McCarthy P.M. Addressing discourse differences in the writing of Russian engineering students and international researchers. *Language Teaching Research*. Advance online publication, 2022. <https://doi.org/10.1177/13621688221109809> (accessed November 21, 2023).

15. *Zanina E.* Strategic hedging: a comparative study of methods, results and Discussion (and Conclusion). *Journal of Language and Education*. 2016. No. 2. Pp. 53–60. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2016-2-2-52-60> (accessed November 22, 2023).
16. *Zanina E.* Move Structure of Research Article Abstracts on Management: Contrastive Study (the Case of English and Russian). *Journal of Language and Education*. 2017. Vol. 3 (2). Pp. 63–72. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-2-63-72> (accessed November 29, 2023).
17. *Swales J.M.* Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. 1993. Vol. 71. No. 3. Pp. 687–698.
18. *Fairclough N.* Analysing discourse: Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. 270 p.
19. *Hyland K.* Sympathy for the devil? A defence of EAP. *Language Teaching*. 2018. No. 3. Pp. 383–399. <https://doi.org/10.1017/S0261444-818000101> (accessed October 29, 2023).
20. *Korotkina I.B.* Teoriia i praktika obucheniia akademicheskomu pis'mu v zarubezhnykh i otechestvennykh universitetakh: dis. dokt. ped. nauk [Theory and practice of teaching academic writing in foreign and Russian universities. Thesis doct. of ped. sci.]. Moscow, 2018. 470 p.
21. *Bazanov E.M.* Metodika obucheniia professional'nomu inoiazychnomu obshcheniiu s primeneniem internet-tekhnologii: magistratura, neiazykovo vuz: dis. kand. ped. nauk [Methodology of teaching professional foreign language communication using internet-technologies: Master's Program, non-linguistic higher schools. Thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2013. 293 p.
22. *Egorova E.V.* Osobennosti inoiazychnoi podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov v sisteme rekurrentnogo obrazovaniia: dis. kand. ped. nauk [Specific features of teaching foreign languages to students of engineering universities in the system of recurrent education. Thesis cand. of ped. sci.]. Stavropol', 2019. 138 p.
23. *Bocharnikova S.V.* Formirovaniye u budushchikh menedzherov professional'nykh umeniy v sfere inoyazychnoy pis'mennoy kommunikatsii: dis. kand. ped. nauk [Developing professional skills in foreign language communication with future managers. Thesis cand. of ped. sci.]. Elets, 2010. 193 p.
24. *Semich Iu.I.* Metodika obucheniia studentov napravleniia podgotovki "zhurnalistika" inoiazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologii: dis. kand. ped. nauk [Methodology of teaching foreign language writing interaction to "journalism" students using corpus technologies. Thesis cand. of ped. sci.]. Tambov, 2019. 194.
25. *Krylov É.G.* Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu iazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskom vuze: dis. dokt. ped. nauk [Integrative bilingual teaching foreign languages and engineering disciplines in engineering universities. Thesis doct. of ped. sci.]. Ekaterinburg, 2016. 450 p.
26. *Tsepilova A.V.* Integratsiia professional'noi i inoiazychnoi kommunikativnoi kompetentsii budushchikh inzhenerov v vuze: dis. kand. ped. nauk [Integration of professional and foreign language communicative competences of future engineers at university. Thesis cand. of ped. sci.]. Tomsk, 2020. 161 p.
27. *Amerkhanova O.O.* Obuchenie aspirantov inoiazychnomu pis'mennomu nauchnomu diskursu na osnove tandem-metoda (angliiskii iazyk): dis. kand. ped. nauk [Teaching foreign language written discourse to postgraduate students using tandem technique (the English language). Thesis cand. of ped. sci.]. Tambov, 2018. 199 p.
28. *Belcher D., Nelson G.* Critical and corpus-based approaches to intercultural rhetoric. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2013. 260 p.
29. *Connor U.* Intercultural rhetoric in the writing classroom. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2011. 136 p.
30. *Ter-Minasova S.G.* Yazy'k i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie dlya studentov, aspirantov i soiskatelej po spetsial'nosti «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya»

[Language and intercultural communication: course book for graduate and postgraduate students of «Linguistics and intercultural communication»]. Moscow, 2000. 262 p.

31. *McNamara D.S., Graesser A.C., McCarthy P., Cai Z.* Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 289 p.
32. *McCarthy P.M., Watanabe S., Lamkin T.A.* The Gramulator: A tool for the identification of indicative linguistic features. In *P.M. McCarthy and C. Boonthum (Eds.), Applied Natural Language Processing and Content Analysis: Identification, Investigation, and Resolution*. Hershey, PA: IGI Global, 2012.
33. *Brace N., Kemp R., Snelgar R.* SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 12 and 13). 2006. Palgrave Macmillan, 2007. 450 p.

Информация об авторе

Шпит Елена Ирисметовна, доцент кафедры иностранных языков,
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники,
Томск, Российская Федерация. E-mail: forester_2007@mail.ru

Information about the author

Elena I. Shpit, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics,
Tomsk, Russian Federation. E-mail: forester_2007@mail.ru

КРАСНОРЕЧИВОЕ МОЛЧАНИЕ, ИЛИ КАК ПРИУЧИТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ГОВОРИТЬ НА АНГЛИЙСКОМ (ИЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА)

© *Е.Н. Каракозова, Ю.С. Перевезенцева*

Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева
603155, Нижний Новгород, ул. Минина 24, Россия

Поступила в редакцию 03.02.2024

Окончательный вариант 29.02.2024

■ Для цитирования: Каракозова Е.Н., Перевезенцева Ю.С. Красноречивое молчание, или как приучить студентов технического вуза говорить на английском (из преподавательского опыта) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 49-60. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.5>

Аннотация. В данной статье описывается эксперимент, направленный на развитие и продвижение коммуникативных навыков у студентов технических вузов. В статье анализируются возможности такого интерактивного метода, как свободная речевая деятельность на занятиях по английскому языку с группой студентов, для которых вербальное общение не представляло интереса из-за неумения слушать собеседника, различий в языковом уровне, психологической несовместимости с людьми, вовлеченными в общение. Принцип обучения, заложенный в исследовании, предполагал определенную последовательность действий, которые имели конкретные цели и задачи обучения. Исследование основано на сравнительном анализе результатов ролевых интервью, проведенных студентами-"соискателями" до и после применения вышеупомянутого подхода. Полученные результаты, во-первых, указывают на возможность успешного регулирования баланса коммуникативной деятельности в аудитории, что естественным образом сокращает время говорения для преподавателя и увеличивает время для развития и совершенствования навыков говорения для студентов. Во-вторых, благодаря использованию данной методики студенты преодолели психологические барьеры, вызванные боязнью говорить и делать ошибки. В целом, эксперимент позволил не только повлиять на улучшение речевых навыков студентов, но и выявить высокий потенциал метода свободной речевой деятельности для неязыковых вузов, где, как известно, изучение иностранных языков не является основным предметом.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, метод/подход, свободная речевая деятельность, английский как второй язык, обучение навыкам говорения.

SPEAKING UNPLUGGED, OR WHAT TO DO TO GET ESL STUDENTS CHATTING (FROM A TEACHING EXPERIENCE AT A TECHNICAL UNIVERSITY)

© *E.N. Karakozova, Y.S. Perevezentseva*

Nizhny Novgorod State Technical University n.a. P.E. Alekseev
24, Minin st., Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation

Original article submitted 03.02.2024

Revision submitted 29.02.2024

■ For citation: Karakozova E.N., Perevezentseva Y.S. Speaking unplugged, or what to do to get ESL students chatting (from a teaching experience at a technical university). Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):49–60. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.5>

Abstract. The present paper describes an experiment aimed at the development and promotion of communication skills in students at technical higher educational institutions. This article analyzes the possibilities of such an interactive method as free-speaking activity in English classes with a group of students for whom verbal communication was not of interest due to the inability to listen to the interlocutor, differences in the level of language proficiency, and psychological incompatibility with people involved in communication. The principle of training laid down in the research implied a certain sequence of actions that had specific goals and training objectives. The study is based on the comparative analysis of the results of role-play interviews performed by students – “job seekers” – prior to and after the application of the aforementioned approach. The results obtained, first of all, indicate the possibility of successfully regulating the balance of communicative activity in the classroom, which naturally reduces the time of speaking for the teacher and increases the time for developing and improving speaking skills for students. Second, through the use of this method, students overcame psychological barriers caused by the fear of speaking and making mistakes. In general, the experiment facilitated not only influencing the improvement of students’ speaking skills, but also discovering the high potential of the free-speaking activity method for non-linguistic universities, where, as is known, foreign language learning is not a leading subject.

Keywords: communication skills, approach, free-speaking activity, English as a second language, teaching speaking skills.

Introduction

There are many key ideas for the future and transformation of universities. Research in the field of Global Education Futures determines many modern trends such as the automation of the world, the digitization of society, the rise of a net-centric society, the growth of complexity that must be taken into account. These trends drive up demands on specialists in any field and have a great impact on the education and future skills of students. Communication, collaboration, teamwork, empathy, problem-solving are essential competencies for the future worker [1].

In a working environment, an individual needs to collect, process, and transfer information quickly and successfully in order to implement communicative activities, and this requires the availability of communicative abilities at the appropriate level. The problem of the formation of the individual's communicative abilities is due to the growing need to increase the effectiveness of interpersonal communicative activities. It is known that on-the-job interpersonal communication is one of the most important conditions for the optimal implementation of any kind of professional activity.

The success of communicative activity in the process of interpersonal communication is conditioned by the communicative abilities of the subject. Their structure includes: communicative knowledge and skills, communicative competence, and communication skills in the field of interpersonal information interactions.

There is a growing need for the individual and society as a whole in the effective implementation of interpersonal (business) communications in the modern world. Communicative abilities on a high level, allow the individual to deal with information and communication environments in various social organizations (at the enterprise, company, etc.), and make optimal managerial and other decisions that determine the achievement of goals and the effectiveness of the implementation of professional skills.

This significant function of interpersonal communication as an impact (in the case of systemic, intersubjective, subject-object interaction) can result in an increase in the qualitative level of realization of any kind of human activity, because communicative activity is not only an individual trait, but also a condition for the reproduction of social interaction in the course of any activity.

As applied to teaching foreign languages, it is necessary to state the problematic character, difficulty and labor-intensity of communication skills formation because of the complexity of their nature. Our research aim is to improve students' communication skills at a technical university.

Literature review

The review of works on the aforementioned topic allows us to identify several directions in scientific thought:

1. The problem of development and activation of communicative skills in students at any university is considered in scientific works of researchers indirectly, in the framework of studying diverse language skills (I.L. Bim [2], E.M. Vereshchagin [3], N.D. Gal'skova, N.I. Gez [4], R.P. Milrud, A.B. Matienko [5], E.I. Passov [6]).
2. Determination of the term «communicative skills», which is often understood as a definition of «communication». In turn, in foreign and domestic sources, the concept of communication is viewed as:

- a way to improve interpersonal relationships and create a pleasant psychological environment [1. p. 115];
- an ability to apply language skills correctly in different situations;
- communicative traits of the personality [7. p. 286];
- the ongoing fragmentation of knowledge and resulting chaos in philosophy are not reflections of the real world but artifacts of scholarship [8. p. 8];
- what is transmitted from the beginning of one process to the output of a process with the inverse functionality of the first process. [9. p. 18].

By the way, in this article, the term communication will be treated as an ability to apply language skills correctly in different situations.

3. The psychological aspect of the problem of communication skills. That was studied by N.I. Zhinkin [10], A.A. Leont'ev [11], I.A. Zimniaia [12], etc., and abroad by N.V. Baudouin de Courtenay [13], D.E. Broadbent [14], A. Gardiner [15], etc.

L.S. Vygotskii conceptualized the process of speech production, the progress from thought to word to external speech as follows: "...from the motive that engenders a thought, to the formulation of that thought, its mediation by the inner word, and then by the meanings of external words, and finally, by words themselves" [16. p. 83]. He singled out the following sequence of phases (stages) in speech production:

1st stage – the motive ("vague desire" or "a sensation of a task");

2nd stage – the speech intention ("a thought");

3rd stage – the thought mediated by inner speech (the inner program, inner speech, and inner pronunciation, talking to oneself);

4th stage – the implementation of the inner program;

5th stage – the process of the acoustic-articular and morphological implementation of the program ("the representation of thought in "external words") [16. pp. 53–54].

I.A. Zimniaia points out the following phases of the speech generation: causative-motivation, analytic-synthetic and performing. In accordance with these phases, there are three levels of speech generation:

1st phase – motivational-inducing; it is a complex interaction of needs, motives and goals as a future result of an action, an "alloy" of motives and communicative intentions. Here the motive is the fact that explains the character of the speech act, and the communicative intention expresses the aim of the speaker [17. p. 71];

2nd phase – formatting. This stage is represented by two processes: sense generation and formation. At the phase of sense generation, the general idea of the speaker is produced [17. p. 74]. At the stage of formatting the speaker must hold in the memory not only the sense of speech but also the foreign lexical and grammatical means which are intended to express it;

3rd phase – implementing. In the process of speaking, this level is apparently pronounced, because here articulation and intonation take place [17. p. 77].

Taking into account the extent of which the problem of development and activation of communicative skills in students at technical universities is considered in scientific works, it requires extra attention.

Materials and Methods

As a rule, when studying communication issues, the following research methods prove to be effective:

- theoretical: a method of theoretical analysis and synthesis as applied to the subject of study, comparative method;
- empirical: analysis of scientific and methodical literature, scientific observation.

Moreover, a methodological experiment can be considered as the basic method of studying communication within the process of learning communication skills. By this method we understand a specially organized process of foreign language instruction, when we activate verbal communication by changing individual conditions, methods, teaching aids). To implement this method, we need to use the statistical methods as the best way to facilitate an analysis of research results. This method aims to collect, synthesize, and analyze quantitative indicators obtained during experiments. The above referenced methods were used as the basis for the research presented to obtain an objective assessment of the progress of communication skills in the given conditions.

Research results

Encouraging students to speak has been a major problem for most teachers of English as a foreign language for a long time, despite the fact that modern teachers assume a wide range of roles (as a resource supporter, as a manager, as an instructor, as a mentor, as an investigator, as a controller and as an assessor) to support student success and their communication skills development [18. p. 154]. The problem is that not all students take great interest in studying. They prefer to be a passive learner and are not eager to be involved in the learning process. Certainly, we bear in mind that in our culture talking to students is a natural thing to do, and it is inevitably a theatrical side to language teaching. According to the modern methodology, a teacher's presence in the classroom should take about 20–30 % of the time, while a student's is about 70–80 %. If we speak about intermediate learners, the results are 60 % for the teacher's presence and 40 % for the students. It leads to bad consequences, such as loss of concentration, boredom, a monotonous pace of work, low opportunities for developing speaking skills. Eventually, students are not ready for taking charge of their own learning in the service of their needs and purposes but learn what and when the teacher decides. Learners' active participation in and responsibility for their own learning process are essential in the field of foreign language learning [19]. The learner needs to be willing to "act independently and in cooperation with others, as a socially responsible person", especially if we speak about the formation and development of communication skills [19. pp. 18–37].

If the teacher is resourceful and skillful enough, various methods can be used to improve communication skills. The following methods are commonly used by teachers:

- Planning discussion topics. Students should be familiar with or feel comfortable with the material. It should not be boring, too complicated, or too abstract for them. The idea is to design topics of discussion that refer to information gained from general experience or basic data in the subject area. The most challenging problem we face is a lack of knowledge, vocabulary, and grammar. Some kind of prior preparation work, noting difficult issues or potential problems must be done, so that students get into an extended conversation;
- Leading pair and group work. Students can work together to combine their expertise, knowledge and skills, they "teach" each other. Understanding is

improved through additional discussion, elicitation and explanation. Giving guidance and answering questions when needed is important for teachers. Breaking students into pairs or groups, encouraging them to participate. Calling on students and assigning roles can be laborious for us because of interpersonal relationships among students. Creating a good climate and showing respect for students can increase the quality of discussion and the number of participants. Some teachers become impatient when students don't give them a rapid response. They begin prompting, providing clues and rephrasing the question which is ineffective. "Processing time" is needed for students to come up with the right response.

However, planning discussion work or leading pair work is not always productive. Many teachers focus most of their efforts on drilling and repetitions of some phrases or dialogues. But at some point, students need to have speaking activities that will allow them to improve their communication skills, which takes a lot more than a repetition of phrases. Free-speaking activities, which we draw our attention to in the article, are perfect for this. This is not the time to speak about whatever students want, with no given objectives or goal. Free speaking means that students have the chance to use the language resources they deem to be necessary or useful to achieve the task.

There are 3 essential Ps in language teaching: PRESENTATION (introduction of topic/new vocabulary/language item), PRACTICE (drilling and repetition) and PERFORMANCE. Free speaking corresponds to performance. It's the chance students have to put everything they've learned to good use.

Here are the main points to consider when using free-speaking activities during lessons.

ESL Checklist for Effective Free-speaking Activities

Does it have a clear learning goal?

Why are you using this free-speaking task? Are you giving your class a chance to practice the vocabulary they've just learned? Review grammar, phrases or expressions? Free-speaking activities can't just be a time to speak freely, there has to be some connection to something students have been presented and practiced recently. Say you recently taught them expressions for agreeing/disagreeing. Give them a chance to use them!

Is there a clear objective?

Students won't know if they have successfully achieved the learning goal if they don't know what the task objective is. Do they have to reach an agreement? Find a solution to a problem? Brainstorm ideas? Here are some examples of speaking tasks with clear objectives:

- Students must reach an agreement on where to have a friend's surprise party;
- One student tells the class about his/her way to master English, for example.

The rest of the class has to provide ideas for education;

- Students discuss ways to protect the environment and come up with a list of 10 ideas they can start implementing today.

Is it fun/interesting/appropriate?

It goes without saying that the success of the activity hinges on how engaged your students are. And activities that are not fun or interesting will fail to engage

them. Try tailoring each activity to your student's interests and level. For a group of Business English learners, change the surprise birthday party scenario mentioned above; have the class reach an agreement on where to host a conference/meeting.

Is it competitive?

Young students and teens, in particular, thrive in healthy competition. Is there a way of breaking the class into teams, so they can compete to provide the best ideas, most ideas, or best results? See which group comes up with the most ideas to protect the environment.

Is it challenging?

Speaking tasks that are too easy will be over in 5 minutes. Good speaking tasks last at least 10-15 minutes – remember you want to give your students a chance to speak. Have you introduced an obstacle or complication they must overcome? Here are some complications for the surprise birthday party scenario:

- Give them a limited budget.
- Tell them that because it's winter, they can't have the party outdoors.
- They only have three days left to plan and buy everything!

Will there be something to report in the end?

Good free-speaking tasks give students something they can summarize/report to the rest of the class. Will they be able to provide an action plan for the surprise birthday party? A list of tasks and who's responsible for each?

Is it structured?

What is the procedure your students should follow? Is it clear? A structured activity gives students who are not so confident a frame of reference to support them. For the birthday party scenario, give students the items they must decide on:

- venue;
- food;
- music;
- date and time;
- number of guests;
- etc...

Can it be repeated?

When they are done, and you give them your feedback, can they re-enact it? Reenactments give them a chance to fine-tune things that were not done well so that they can improve their previous performance. Did they forget to decide on a date and time? No one's taking care of the music? Re-enact the discussion and try not to forget these points.

*Is there enough room
for students to show their creativity?*

Even structured free-speaking tasks need to give students enough wiggle room to make adjustments as they go, and find creative solutions to problems. If there's no money for the DJ, one of your students may volunteer to be the DJ for the night.

What you need to do is to create an environment where students speak freely, not a free-for-all. Such a free-speaking strategy gives students the possibility to use the language resources they find important and appropriate to achieve their task.

To prove the relevance and viability of this method, we used an interview as an example of a free-speaking activity. The choice was made for the following reason: an interview gives a chance to students to talk about themselves – their strengths, achievements, and personal qualities. Most people are nervous about taking part in a conversation. One way to reduce anxiety and perform better is to get an opportunity to be in the role of an interviewer and be able to observe someone else as well as being the interviewee. The target audience of our study were bachelor students of Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (specialties of Nuclear Physics and Reactors, and Electrical engineering). 42 senior students took part in our study. They had good and excellent marks in English. They have studied English for 3 years. The participants of the study were given a task to apply for a job for which they were trained. They were to take part in a job interview with a foreign employer. Our experiment was divided into 2 stages. At the beginning of the research (in the first stage of our experiment) students were asked to complete this task without any demands as a part of free-speaking activity. After analyzing their results participants were asked to do the mentioned task but before we had used the strategy called free-speaking activities. The task was assessed according to the following rating scale on both accounts (see Table 1).

Table 1

Rating scale				
	Range	Accuracy	Communicative effectiveness	Listening comprehension
3	Uses a wide range of simple language to deal with familiar business situations.	Lexical and grammatical accuracy is generally high. There may be occasional errors but these do not impede communication.	Is able to get the message across clearly.	Understands clear standard speech reasonably well.
2	Uses a limited range of simple language to deal with the most familiar business situations. May need to pause but manages to produce an adequate range of vocabulary and structures.	Lexical and grammatical accuracy is low, but most errors do not impede communication.	Is able to get the message across, although this may require some support or effort.	Understands slow clear standard speech.
1	Uses a severely limited range of language. May need to pause but still cannot produce an adequate range of vocabulary and structures.	Lexical and grammatical accuracy is very low. Nearly all utterances contain inaccuracies which impede communication.	Is not able to get the message across.	Understands very slow and carefully articulated speech.
0	Not enough language to evaluate.	Not enough language to evaluate.	Not enough language to evaluate.	Not enough language to evaluate.

The results are presented in pie charts. Each colored pie slice is marked by numbers 0,1,2,3. These numbers correspond to the description of evaluation criteria given in the table above. The quantity of students who completed tasks according to evaluation criteria (range, accuracy, communicative effectiveness, listening comprehension) is shown in the pie charts (see Figure 1).

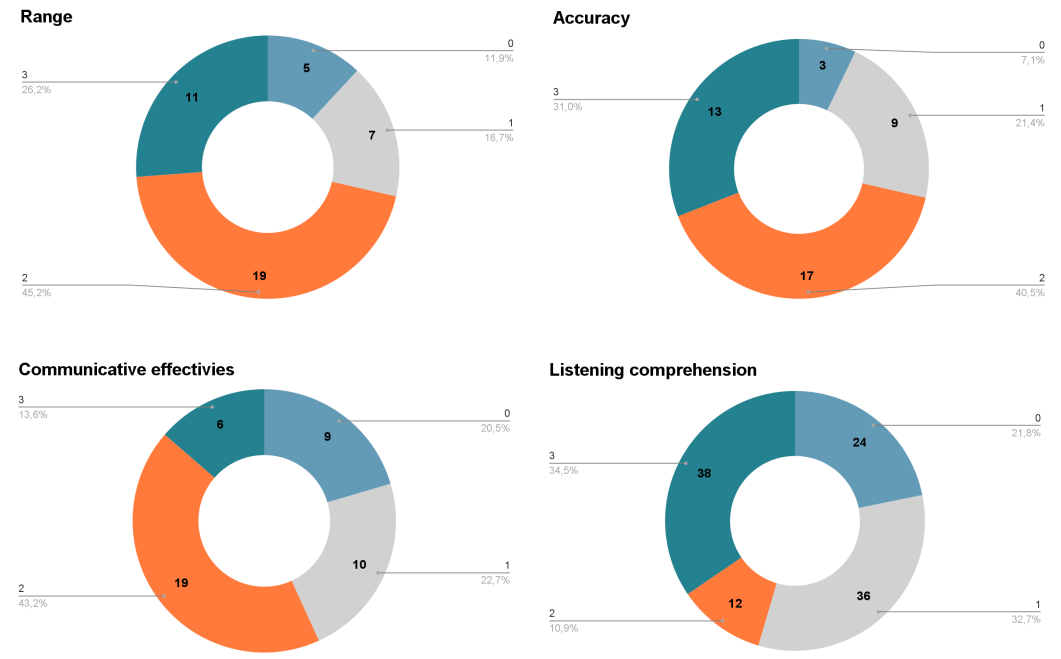


Figure 1. The number of students who completed the tasks in accordance with the assessment criteria

The results presented in the pie charts showed us range and accuracy averages as well as low communicative efficiency and listening comprehension. Then, the students of the experimental group were given weekly English lessons and asked to complete different free-speaking activities. The examples of free-speaking activities during our lessons varied: interviews, describing photos, debating, and presentations. For instance, students discussed ways to protect the environment and came up with 10 Energy-saving tips in their homes. We tried to select topics that are focused on their future occupation and profession, for example, Tools, Resistors, Capacitors, and Transmission lines are motivating for students of Electrical Engineering. Following the first stage, the second diagnostics of speaking skills was conducted. A job interview was given as an assessment task. The results were the following (see Figure 2).

Judging by the results of the second experimental stage, the indicators of communicative efficiency and listening comprehension have increased. The range and accuracy indicators have improved a little. A free-speaking activity turns out not to be a universal remedy, but it solves the problem of high-quality communicative activity of students during the lessons.



Figure 2. Interview results

Discussion and conclusions

A good speaking activity is not synonymous with free conversation time. By this term, we understand a particular sequence of actions that have specific teaching goals and objectives. It gives a purpose and reason for learning and means that students know why they are studying and how they can use the language not only inside but also outside the classroom, because free-speaking activities are designed to be as realistic as possible. Moreover, these activities give opportunities for learners to exchange ideas and opinions, as well as reflect on their needs and interests. Apart from that, a good speaking activity contributes to achieving the right balance during lessons.

The result of this study showed that students’ responses towards the strategies revealed a positive attitude as they responded that the strategies helped them to develop their speaking skills and reduce “the teacher speaking time”. However, it was indicated that some students employed more learning strategies consciously and appropriately compared to others. It is suggested that teachers use strategies of teaching speaking skills according to student characteristics and provide materials that actively engage students in the lesson.

References

1. Dneprovskaia N.V., Yankovskaia E.A., Shervtsova I.V. Ponyatiynnye osnovy kontseptsii smart-obrazovaniya [The conceptual basis of the smart education]. *Otkrytoe obrazovanie*. 2015. No. 6 (113). <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/65/67> (accessed July 25, 2019).

2. Bim I.L. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competency-based approach to foreign language education and teaching]. *Kompetentsii*

- v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «INEK», 2007. Pp. 156–163.
3. Vereshchagin E.M. Voprosy teorii rechi i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov [The issues of speech theory and methodology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1969. 288 p.
 4. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of foreign language teaching. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademiya Publ., 2006. 336 p.
 5. Mil'rud R.P., Matienko A.V. Al'ternativnoe testirovanie kommunikativnoy kompetencii uchashchihsya [Alternative testing of students' communicative competence]. *Anglijskiy yazyk v shkole*. 2007. No. 1. Pp. 3–9.
 6. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo [Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education: Methodological Manual for Teachers of Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russkij yazyk Publ., 2010. 568 p.
 7. Ananiev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as the object of cognition]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2001. 288 p.
 8. Wilson Ed.O. Consilience: The Unity of Knowledge. New York, Knopf, 1999. 374 p.
 9. Losee R.M. Communication Defined as Complementary Informative Processes. *Information, Communication and Library Science*. 1999. Vol. 5. <https://ils.unc.edu/~losee/comminfo.pdf> (accessed July 25, 2019).
 10. Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informatsii [Speech as a conduit of information]. Moscow: Nauka Publ., 1982. 159 p.
 11. Leont'ev A.A. Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]. Moscow: Smysl Publ., 1997. 365 p.
 12. Zimniaia I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos Publ., 2000. 384 p.
 13. Baudouin de Courtenay N.V. Anthology. The beginnings of structural linguistics. London, Indiana University Press, 1972. 406 p.
 14. Broadbent D.E. Perception and communication. Oxford, Pergamon Press, 1958. 347 p.
 15. Gardiner W.L. The psychology of communication. 2008. 291 p. https://books.google.gm/books?id=FNw-c2OL-cC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (accessed July 25, 2019).
 16. Vygotskii L.S. Mishlenie i resh' [Thought and Language]. Moscow: Labirint Publ., 1999. 352 p.
 17. Zimniaia I.A. Psichologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of foreign language learning]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1978. 160 p.
 18. Rean A.A., Bordovskaya N.V. Pedagogika [Pedagogy]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2000. 304 p.
 19. Dam L. Learner Autonomy 3 – From Theory to Classroom Practice. Dublin, Authentik, 1995. 84 p.

Information about the authors

Ekaterina N. Karakozova, Cand. Ped. Sci., Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Nizhny Novgorod State Technical University n.a. P.E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: ekaterina-karakozova@yandex.ru

Yuliya S. Perevezentseva, Cand. Hist. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department, Nizhny Novgorod State Technical University n.a. P.E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: khokhlovaj@mail.ru

Каракозова Екатерина Николаевна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород, Россия. E-mail: ekaterina-karakozova@yandex.ru

Перевезенцева Юлия Сергеевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород, Россия. E-mail: khokhlovaj@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РЕЧИ ЮРИСТА»)

© *Н.А. Рядовых*

Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева
Российская Федерация, 620066, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21

Поступила в редакцию 15.11.2023

Окончательный вариант 16.01.2024

■ Для цитирования: Рядовых Н.А. Патриотическое воспитание языковой личности студента (на примере учебной дисциплины «Культура речи юриста») // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т.21. № 1. С. 61-76. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.6>

Аннотация. Рассматривается возможность комплексного учебно-воспитательного воздействия на патриотическое становление языковой личности студента при освоении речеведческой дисциплины. В современных условиях патриотическое сознание молодежи становится основой национальной безопасности и приобретает стратегическое значение в государственной политике. В высшей школе, в том числе в юридическом вузе, вопросам патриотизма придается большое значение. Формирование будущего профессионала соотносится с представлением о феномене языковой личности, отражающем коммуникативные и мировоззренческие особенности. В настоящее время активно изучается лингводидактический потенциал патриотического воспитания студентов в ходе изучения иностранных языков. Представляется актуальным совмещать учебный и воспитательный процесс на родном языке в рамках изучения дисциплины по культуре речи. Целью исследования является разработка методических рекомендаций по составлению текстовых заданий, обеспечивающих становление языковой личности студента юридического вуза в аспекте патриотического воспитания, на материале учебной дисциплины «Культура речи юриста». В процессе исследования используются методы обучения, предусматривающие познавательную деятельность студентов. Воспитательный компонент обеспечивается наполнением текстовых заданий, которые актуализируют на практике теоретическую базу речеведческой дисциплины. В результате исследования выявляется, что содержание текстов патриотической тематики в составе дидактических заданий, а также темы, связанные с вопросами патриотизма, предлагаемые для обсуждения на дебатах, вызывают большой эмоциональный отклик у студентов. Выполняя задания, обучающиеся высказывают верные оценочные суждения, что свидетельствует об эффективности воспитательного воздействия. Проведенное исследование на практике подтверждает действенность учебно-воспитательного подхода, способствующего развитию патриотического сознания языковой личности студента.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, языковая личность студента, учебно-воспитательный подход, культура речи юриста.

PATRIOTIC EDUCATION OF A STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY (ON THE EXAMPLE OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "LAWYER'S SPEECH CULTURE")

© *N.A. Ryadovykh*

Ural State Law University named after V.F. Yakovlev

21, Komsomolskaya str., Ekaterinburg, 620066, Russian Federation

Original article submitted 15.11.2023

Revision submitted 16.01.2024

■ For citation: Ryadovykh N.A. Patriotic education of a student's linguistic personality (on the example of the academic discipline «Lawyer's speech culture»). Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):61–76. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.6>

Abstract. The paper considers the possibility of a comprehensive educational impact on the patriotic development of a student's linguistic personality when mastering a speech discipline. Currently, the patriotic consciousness of young people becomes the basis of national security and acquires strategic importance in state policy. In higher education, including law school, the issues of patriotism are given great importance. The formation of a future professional correlates with the idea of the phenomenon of linguistic personality, reflecting communicative and ideological features. At present, the linguodidactic potential of patriotic education of students during the study of foreign languages is being actively studied. It seems relevant to combine the educational and educational process in the native language as part of the study of the discipline of speech culture. The purpose of the study is to develop methodological recommendations for the preparation of text tasks that ensure the formation of the linguistic personality of a law school student in the aspect of patriotic education based on the material of the academic discipline «Lawyer's speech Culture». In the process of research, teaching methods are used that provide for the cognitive activity of students. The educational component is provided by the content of text tasks that actualize in practice the theoretical basis of the speech discipline. As a result of the research, it is revealed that the content of patriotic texts as part of didactic tasks, as well as topics related to issues of patriotism proposed for discussion at debates, cause a great emotional response among students. Performing tasks, students express correct value judgments, which indicates the effectiveness of educational influence. The conducted research in practice confirms the effectiveness of the educational approach that contributes to the development of patriotic consciousness of the student's linguistic personality.

Keywords: patriotic education, student's linguistic personality, educational approach, lawyer's speech culture.

Введение

В настоящее время воспитание в духе патриотизма становится стратегическим направлением государственной политики. Президент РФ В.В. Путин отмечает: «Любовь к Родине, ее культуре и самобытности, деятельное участие в судьбе страны, сохранение исторической правды – это все, что необходимо возвращать в умах и сердцах молодежи, чтобы потом они строили великое будущее России» [1]. В правовом поле создается прочная законодательная база, обеспечивающая планомерное становление патриотического сознания молодежи [2–5].

Аксиологическое осмысление патриотизма закрепляется в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 года «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Патриотизм, служение Отечеству, историческая память и преемственность поколений признаются традиционными российскими ценностями, сохранение и укрепление которых становится залогом национальной безопасности [5].

Особенную актуальность вопросы укрепления патриотизма получают в высшей школе, и прежде всего в юридическом вузе, подготавливающем профессионалов для работы в социально значимой правовой сфере. Профессия юриста соотносится не столько с представлением о *службе* как «занятии – источнике заработка» [6], сколько с осмыслением правовой деятельности в качестве *служения*, при котором выполнение профессиональных функций происходит «не по обязанности, а из внутренней гражданской позиции» [7].

На сегодняшний день формирование патриотической гражданской зрелости сопрягается с «переориентацией» на духовно-нравственное воспитание в соответствии с русскими национальными традициями [8]. В высшей правовой школе Российской империи патриотическое воспитание включалось в образовательный процесс на лекциях видных ученых своего времени – создателя концепции общественного права В.Н. Лешкова, профессора юридического факультета Московского университета П.Г. Редкина, чьи идеи оказали значительное влияние на становление его талантливой ученика К.Д. Ушинского [9]. Основоположник отечественной научной педагогики, К.Д. Ушинский называл патриотизм «верным ключом к сердцу человека» и придавал большое значение воспитательным возможностям родного языка – «величайшего народного наставника» [10].

Язык имеет двойственную природу – с одной стороны, является предметом изучения, а с другой, представляет собой средство обучения. Осмысление сущности национального языка в процессе его изучения увязывается с основополагающим понятием «языковая личность». Г.И. Богин характеризует лингводидактическую модель языковой личности как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков» [11]. Ю.Н. Караулов «обогащает» значение термина «национальным колоритом», соотносённостью с культурными и духовно-нравственными ценностями, в том числе патриотизмом [12].

Формирование и развитие языковой личности студента происходит в течение всего обучения в университете. На этот сложный процесс влияют различные факторы – особенности учебной и реальной профессиональной

коммуникации, «своеобразие принадлежащего личности персонального дискурса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности» [13]. Приобретаемые в сфере юриспруденции знания, личный пример коммуникативного взаимодействия педагога имплицитно формируют языковую личность студента-юриста. Вместе с тем в учебный план вуза включаются речеведческие дисциплины, эксплицитной целью которых является «качественное изменение языковых и речевых умений, развитие коммуникативных способностей, освоение общей речевой культуры в наиболее полном ее виде» [14]. Целесообразным становится использовать дидактические возможности учебной дисциплины «Культура речи юриста» в аспекте патриотического воспитания языковой личности.

Теоретическая значимость предлагаемого исследования заключается в описании учебно-воспитательного подхода к формированию и развитию патриотического сознания студента посредством расширения его языковых способностей и умений, определяемых национально-культурными традициями. Практическая ценность работы состоит в актуализации воспитательного потенциала специально подобранных текстов и заданий правовой тематики в процессе освоения учебной дисциплины «Культура речи юриста».

Цель исследования – разработать методические рекомендации, способствующие развитию языковой личности студентов-юристов в контексте патриотического воспитания, на материале конкретных текстовых заданий. Для достижения цели решаются следующие задачи: 1) описание феномена языковой личности; 2) описание целесообразности учебно-воспитательного подхода к усилению патриотического начала в языковой личности и способов реализации указанного подхода; 3) разработка и апробация комплекса учебно-воспитательных заданий на занятиях по «Культуре речи юриста».

Современные педагогические исследования, посвященные проблемам патриотического воспитания студентов, опираются на труды выдающихся отечественных педагогов, чей наставнический и научно-педагогический опыт по-прежнему не теряет актуальности [10, 15, 16]. Авторы публикаций изучают взаимодействие педагогической науки и права [20], осмысливают реформирование юридической педагогики и воспитания с учетом интересов обновляемой России [17]. Отмечаются «ментальные» трудности, возникающие на пути воспитания патриотов-юристов в связи с использованием в образовательном процессе «образцов западноевропейской правовой культуры» [9]. В целом современные исследования акцентируют внимание на том, что подготовка юристов к будущей профессиональной деятельности должна вписываться «в широкую систему патриотического воспитания» [18].

Несмотря на фундаментальную дидактическую базу, созданную классиками отечественной педагогики, теоретические и практические возможности воспитания языковой личности студента в процессе изучения культуры речи на родном языке изучены недостаточно. Необходимость системной лингводидактической работы по воспитанию патриотизма отмечается педагогами иностранных языков. Так, О.Л. Соколова и Л.В. Скопова, справедливо отмечая, что «недооценка патриотического воспитания приводит к расшатыванию социально-экономических, культурных и духовных основ развития государства», предлагают комплексную модульную методику, способствующую воспитанию

патриотизма средствами профессионально ориентированного иностранного языка [19]. Иноязычные тексты патриотического содержания рекомендуют использовать на занятиях Т.И. Шакирова [20], М.В. Мельничук, П.П. Ростовцева [21]. Исследователь А.П. Белкина, соотнося проявление языковой личности студента-юриста со сферой межкультурной коммуникации, фокусирует внимание на «средствах иноязычного профессионального образования» [22].

Таким образом, для отечественной высшей школы актуальной остается необходимость исследования репрезентативных дидактических материалов речеведческих дисциплин, развивающих патриотическую основу языковой личности студента с использованием возможностей русского литературного языка.

В нашей статье мы продемонстрируем механизм реализации воспитательного воздействия, направленного на укрепление патриотического сознания языковой личности студента, с помощью текстовых заданий учебной дисциплины «Культура речи юриста». При разработке заданий мы руководствуемся темами учебного плана и дополняем текстовые материалы, взятые из юридической практики, заданиями, которые носят одновременно обучающий и воспитательный характер. В нашем исследовании показывается, каким образом «поэтапная работа над формированием и развитием профессионально значимых компетенций» [14] насыщается воспитательным воздействием, обеспечивающим укрепление патриотического начала в языковой личности студента.

Обзор литературы

В статье мы опираемся на современные исследования в области патриотического воспитания в связи с формированием и развитием языковой личности студентов. В большинстве публикаций на данную тему актуализируются идеи К.Д. Ушинского, увязывавшего патриотическое воспитание с формированием сознания учащегося [10]; А.С. Макаренко, призывавшего в вопросах воспитания учить молодое поколение жить интересами страны [15]; В.А. Сухомлинского, уделявшего большое внимание становлению в душе воспитанника «патриотической сердцевины» [16]. Отталкиваясь от описания языковой личности, представленного в работе Ю.Н. Караулова [12], мы используем положения, изложенные в публикации К.М. Левитана и М.А. Юговой, которые постулируют принципы ценностной педагогики в процессе развития языковой личности студентов юридического вуза [23]. Патриотизм как ценностная доминанта воспитательного процесса рассматривается в трудах зарубежных авторов [24–26]. В ходе работы над раскрытием воспитательного потенциала учебной дисциплины «Культура речи юриста» мы используем ресурс родного языка и обращаемся к публикациям современных исследователей в области лингводидактики, культуры речи и риторики для юристов (Д.В. Алейникова, Н.Н. Ивакина, С.Д. Пивкин и др.) [27–29].

Материалы и методы

Методология исследования определяется коммуникативно-компетентным подходом и характеризуется интегративной, социокультурной и личностно-ориентированной направленностью. Объектом исследования является процесс воспитательного воздействия на языковую личность студента в контексте становления и развития патриотического сознания. Рассматривая современную ситуацию в области патриотического воспитания, мы используем

аналитические и сравнительные методы, а также методы обобщения и систематизации при изучении педагогической, психологической, методической и лингвистической литературы. При разработке заданий учитывается общий принцип лингводидактики, в соответствии с которым обучение языку осуществляется в контексте обучающих и воспитательных возможностей самого языка. В ходе патриотической воспитательной работы в рамках освоения учебной дисциплины «Культура речи юриста» применяются методы, предложенные И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным в связи с обращенностью к познавательной деятельности обучающихся: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый исследовательский, а также метод проблемного изложения [30]. Кроме того, принимается во внимание работа С.А. Соколова «Формирование духовно-нравственных и патриотических начал в правосознании студентов-юристов на занятиях по учебной дисциплине „История отечественного государства и права“», в которой отмечается необходимость использования интерактивных методик для достижения воспитательного эффекта во время обучения [18].

Результаты исследования

Предлагаемые нами учебно-воспитательные задания соотносятся со структурой и содержанием дисциплины «Культура речи юриста», обуславливающей развитие языковой личности студента юридического вуза. В первом блоке обучающиеся изучают русский литературный язык в качестве нормированной подсистемы национального языка, соотносят понятие «норма», известное из правовых дисциплин, с языковыми требованиями, предъявляемыми к грамотной профессиональной речи. На занятиях подробно изучается специфика орфоэпических, грамматических, лексических норм в приложении к сфере правовой коммуникации. Следующим шагом является освоение функционально-стилевой специфики литературного языка, реализуемого в процессе правового взаимодействия. Для юридической речи актуальна экспликация языковых средств научного, официально-делового и публицистического стилей. Большое значение приобретает формирование навыка работы с документами. В заключительном блоке происходит погружение в атмосферу публичной коммуникации – студенты осваивают теоретические основы ораторского мастерства, учатся составлять собственные тезисно-аргументативные тексты в соответствии с положениями риторического канона. Приобретенные коммуникативные компетенции, необходимые для профессионально состоявшейся языковой личности, демонстрируются в ходе итоговых публичных выступлений – деловых игр (дебатов, имитации судебного процесса и др.).

Теоретическая база дисциплины «Культура речи юриста» находит практическое применение на семинарских занятиях. Работа над выполнением аналитических, ситуационных, творческих заданий, имеющих воспитательную направленность, характеризуется обращенностью к исторической памяти народа, чувству гордости его свершениями и подвигами. Студенты, вчитываясь в тексты исторических документов, статей, анализируя фактическое содержание информационных материалов, не только развивают общую культуру профессиональной речи, но и ощущают сопричастность к судьбе Родины, проникаются идеей преемственности поколений, осмысливают духовно-нравственные идеалы, ценности и традиции своего народа, учатся публично аргументировать собственную гражданскую позицию.

Покажем на конкретных примерах, каким образом в процессе освоения каждого блока учебной дисциплины «Культура речи юриста» осуществляется комплексное – профессионально-речевое и патриотическое – развитие языковой личности студента-юриста.

Блок «Литературные нормы языка». На начальном этапе, знакомясь с иерархическим уровневым строением языка, студенты формируют представление о необходимости комплексного знания и применения литературных норм. Орфоэпические нормы, корреспондирующие с фонетическим языковым уровнем, увязываются с редукцией гласных звуков, смягчением согласных в отдельных заимствованных словах, произношением некоторых буквосочетаний, а также с особенностями постановки ударения.

Освоение орфоэпических и акцентологических норм проверяется при чтении вслух текстов, в которые включаются слова, представляющие трудность при произношении. С воспитательной целью представляется предпочтительным использовать патриотический контекст. Например, для многих студентов составляет сложность усвоение акцентологической нормы в слове *обеспечение*. Для запоминания нормы уместно продемонстрировать на практическом занятии фрагмент видеовыступления В.В. Путина на заседании Совета безопасности России [31], где глава государства в свободной речи употребляет слово *обеспечение*. Усвоив акцентологическую норму из уст руководителя страны, студент успешно справляется с заданием:

Прочитайте текст, соблюдая правила произношения русского литературного языка.

«Поговорим сегодня о внедрении современных технологий для обеспечения обороны и безопасности государства». В.В. Путин.

В данном задании учебно-воспитательный результат подкрепляется особым эмоциональным состоянием студента – чувством уважения к национальному лидеру и пониманием ответственности в связи с необходимостью повторить слова президента России.

Принцип воспитательного воздействия сохраняется при изучении грамматических норм. Объем статьи не позволяет показать весь спектр заданий, способствующих усвоению норм морфологического и синтаксического языковых уровней. Приведем выборочные примеры.

Как показывает педагогический опыт, для большинства студентов определенную трудность представляет употребление форм имени числительного. Для усвоения данной морфологической нормы предлагается следующее задание:

Правильно запишите словами числительные, употребив их в нужной форме.

Против фронта неприятель сосредоточил 250 000 человек, около 740 танков, 1200 самолетов, 7500 орудий и минометов.

Г.К. Жуков.

Как видим, студентам необходимо правильно использовать падежную форму имен числительных, которые приводит в своих мемуарах маршал Победы Георгий Константинович Жуков в связи с описанием Сталинградского

фронта [32]. Вчитываясь в строки легендарного полководца, студенты представляют размах военных действий, масштаб угрозы, нависшей над Отечеством. При этом преподавателем подчеркивается важность года издания книги – мемуары были изданы в 1970 году, при жизни Г.К. Жукова. Достоверность информации – фактор, имеющий принципиальное значение для будущих юристов, – подтверждается свидетельством жившего на тот момент главного участника событий. Книга, из которой берется цитата, приносится на занятие. Студенты могут подержать в руках прижизненное издание воспоминаний, полистать страницы, углубиться в изучение истории родной страны. Так от освоения морфологической нормы употребления формы имени числительного когнитивные процессы языковой личности студента переключаются на патриотическое осмысление предлагаемой информации.

Обратимся к заданиям, закрепляющим употребление синтаксических норм. Наиболее сложным в практическом освоении языкового синтаксического уровня является построение конструкции с деепричастным оборотом. Для того чтобы студенты научились не только правильно употреблять деепричастный оборот, но и исправлять нарушение синтаксической нормы, связанной с использованием деепричастного оборота, дается такое задание:

Трансформируйте предложение, заменив деепричастный оборот:

- 1) сочетанием отглагольного существительного с предлогом;*
- 2) придаточным предложением.*

Готовясь к захвату Москвы, Гитлер дал директиву: «Город должен быть окружен так, чтобы ни один русский солдат, ни один житель – будь то мужчина, женщина или ребенок – не мог его покинуть. Всякую попытку выхода подавлять силой. Произвести необходимые приготовления, чтобы Москва и ее окрестности были заполнены водой. Там, где стоит сегодня Москва, должно возникнуть море, которое навсегда скроет от цивилизованного мира столицу русского народа».

Материал текста представляет собой юридический документ, составленный в ходе Нюрнбергского процесса [33]. В настоящее время судебный процесс над нацистскими преступниками XX века приобретает более актуальное звучание. Тексты обвинительных заключений Международного военного трибунала вызывают у студентов-юристов и профессиональный, и гражданский интерес. При рассмотрении деепричастного оборота «*готовясь к захвату Москвы*» фокус внимания студента-юриста смещается от речеведческого аспекта к правовому и далее – к духовно-нравственному. Задание на трансформацию деепричастного оборота, с одной стороны, закрепляет навык работы с синтаксической конструкцией, а с другой стороны, вызывает высокий эмоциональный подъем, обусловленный преступными планами фашистов. Сам текст директивы Гитлера, в котором нет деепричастных оборотов, включается в задание с воспитательной целью.

Воздействие на патриотическое начало языковой личности студента происходит при работе с лексическими нормами русского языка. На материале юридических документов выполняется задание:

Изучите текст Приказа № 135 «По Свердловскому юридическому институту г. Свердловска» от 12.06.1942. Найдите клише и клишированные конструкции, соотнесите структуру клише с используемыми языковыми средствами.

Задание дополняется фотоизображением архивного документа – приказа, составленного руководством вуза в годы Великой Отечественной войны. В соответствии с документом Свердловский юридический институт становится боевой оборонной единицей, при институте создается учебная рота. В процессе работы над лексическими нормами литературного языка студенты испытывают эмоциональное воздействие, представляя, как их ровесники в далеком 1942-м году так же изучали специфику той или иной учебной дисциплины и при этом были готовы в любой момент оставить учебу и встать на защиту института, города, страны.

Блок «Функциональные стили речи». Развитие языковой личности студента направлено на освоение навыков профессиональной коммуникации с учетом функционально-стилевого своеобразие юридической речи.

Специфику научного функционального стиля и языковые особенности стилевой экспликации студенты изучают с помощью текстов научных статей правовой тематики. В качестве задания с воспитательной целью может быть предложено следующее:

Используя приемы компрессии текста, трансформируйте в тезисы текст статьи доктора юридических наук В.Н. Корнева «Традиционные конституционные ценности как духовно-нравственная основа единения российского общества и государства» [34].

В ходе выполнения задания студенты решают целый комплекс учебных задач: 1) развивают цифровую грамотность и информационно-поисковые навыки, обращаясь к ресурсу электронной библиотеки; 2) в процессе чтения научной статьи усваивают языковую специфику научного стиля речи; 3) при трансформации жанра статьи в жанр тезисов учатся приемам компрессии текста. Одновременно с речевым обучением происходит воздействие на духовно-нравственное состояние языковой личности – студент осмысляет проблему единства общества и государства, задумывается над значимостью традиционных конституционных ценностей.

Патриотическое воспитание языковой личности осуществляется при изучении официально-делового стиля юридической речи. На практических занятиях студенты исследуют специфику документов различных подстилей и жанров. Для усиления воспитательного эффекта рекомендуется включать в работу документы, имеющие отношение к истории страны, города или вуза, в котором проходит обучение. В качестве примера покажем задание, в котором используется текст делового письма, взятого из университетского архива (в документе речь идет о передаче зданий «во временное ведение министерства Народного просвещения» под нужды университета):

Составьте деловое письмо с учетом требований к оформлению деловой электронной переписки, используя информацию исторического документа.

С точки зрения патриотического воспитания целесообразно использовать в заданиях тексты исторических документов, составленных в годы Великой Отечественной войны:

Определите по стилистическим чертам и языковым особенностям текста жанр документа.

В ночь с 23 на 25 августа 1944 г. на самолете Ли-2 направиться в тыл противника и выброститься с парашютом в районе г. Млавы. Местом сбора назначаю поляну у деревни Мостова, 18 км юго-западнее Млавы. Приземлившись, зарыть парашюты, выяснить обстановку и немедленно приступить к выполнению задачи. Радиограммы передавать только изученным вами способом, адресуя их «Центру» за подписью «Невский» или «Олег». В случае неустановления радиосвязи выслать к нам связника, направив его через линию фронта. Срок работы – с 25 августа 1944 г. до выхода частей на рубеже Алленштайн – Млава. [35].

Наиболее продуктивным в контексте воспитания патриотической гражданской позиции является изучение возможностей публицистического стиля. Являясь основой для реализации судебной речи, публицистический стиль осваивается студентами на материале патетических текстов общественно-правовой, исторической тематики. Функциональные возможности публицистического стиля позволяют максимально раскрыться воздействию потенциалу текстов, созданных в жанре очерка, эссе, статьи и др.

Покажем воспитательный ресурс задания, связанного с закреплением теоретического материала по теме «Публицистический стиль»:

Проанализируйте текст и выпишите в отдельные группы эмоционально-оценочные средства языка и речевые стандарты.

После революции бывшая Российская империя изображалась на некоторых зарубежных глобусах в виде белого пустого пятна – будто полтора миллиона людей, населяющих Россию, вычеркивалось из списка существующих народов.

Кого угодно могла обескуражить такая пренебрежительная блокада, но только не русский народ. <...>

Тысячелетняя история наша – это тысяча лет тяжелой борьбы за отеческую землю. Ни один другой народ не вынес бы того, что вынес наш народ, – бывали такие тугие времена, что, казалось, окончательно быть пусту русской земле, гладишь – опять звенит топор и пахарь понукает сивку, выворачивая сошником обгорелые корневища.

Не преувеличивая и не бахвалясь, можно сказать: в русском народе от столетия в столетие крепнет дивная сила исторического сопротивления.

1942 г. [36].

Сборник публицистических статей А.Н. Толстого, написанных в годы Великой Отечественной войны, представляет собой богатейший материал для патриотического воспитания современного человека. Кроме того, статьи А.Н. Толстого обнаруживают широкие возможности реализации публицистического стиля, которые могут применяться студентами при составлении собственных текстов публичных выступлений на завершающем этапе обучения культуре речи юриста.

Блок «Риторика». Освоение теоретических основ риторики закрепляется на семинарских занятиях в практико-ориентированных заданиях. При подготовке к итоговым публичным выступлениям студенты учатся создавать тезисно-аргументативные тексты в соответствии с риторическим каноном.

Большое внимание уделяется приемам захвата внимания аудитории. В связи с этим дается следующее задание:

Придумайте варианты вступления с использованием разных приемов захвата внимания по одной из выбранных вами тем: В чем ценность семьи; В чем ценность преемственности поколений; В чем ценность исторической памяти; В чем ценность родного края, Отечества; В чем ценность родного языка; В чем ценность справедливости; В чем ценность жизни.

В процессе выполнения задания, выбирая наиболее эффективные приемы захвата внимания аудитории, студент изначально задумывается над аксиологическими вопросами, имеющими воспитательный контекст.

Принцип воспитательного воздействия сохраняется при работе над выделением языковых средств диалогизации, без которой невозможно составить убедительную публичную речь. В качестве текстового материала для задания могут быть использованы публичные речи отечественных политиков, обращающихся к гражданам страны в наиболее сложные исторические периоды:

Проанализируйте языковые средства диалогизации, которые использованы в отрывке из речи И.В. Сталина, произнесенной по радио 3 июля 1941 года. Соотнесите исторический контекст, в котором прозвучала речь, личность ее автора и эффект, полученный в результате диалогизации [14].

Воспитательная основа закладывается в задания, связанные с умением аргументировать то или иное утверждение:

Разработайте в микрогруппах комплекс аргументов к теме «Один в поле не воин» с учетом необходимости быть более убедительными, чем оппоненты, которые готовят аргументацию к контртезису.

При составлении задания важно использовать такие темы, в которых формулировка утвердительного тезиса (в данном случае *один в поле не воин*) и антитезиса (*и один воин, если по-русски скроен*) имеют равнозначное воспитательное значение.

На занятиях по риторике в рамках дисциплины «Культура речи юриста» используется большое количество заданий и упражнений, имеющих учебно-воспитательный характер. Будучи ограниченными объемом статьи, мы не имеем возможности показать весь арсенал воспитательных возможностей третьего этапа обучения. Отметим, что наиболее значимым и показательным с точки зрения сформированности патриотического сознания языковой личности студента становится участие в командной деловой игре «Дебаты». В ходе подготовки и проведения дебатов максимально проявляются и ораторские, и личностные особенности будущих правоведов.

Обсуждение и заключение

Предлагаемый автором комплекс заданий, направленных на развитие патриотического сознания языковой личности, был опробован на занятиях со студентами бакалавриата и специалитета первого курса. Тексты, используемые в заданиях, а также темы, предлагаемые для обсуждения на дебатах, вызвали эмоциональную вовлеченность студентов. Со стороны обучающихся выполнение каждого задания сопровождалось верными оценочными суждениями, отражающими результативность воспитательного воздействия. Таким образом, применение учебно-воспитательного подхода при составлении заданий по культуре речи юриста доказывает эффективность на практике и способствует дальнейшему нравственному совершенствованию студента-патриота. Наиболее полно успешность патриотического воспитания проявилась на итоговой деловой игре «Дебаты». Убедительно отстаивая позицию команды «Героями становятся», участники дебатов почтили память студента юридического вуза А.В. Авдюкова – героя СВО, получившего посмертно орден Мужества. Особенная торжественность, серьезность, взвешенность в словах и невербальном поведении свидетельствовали о глубоком внутреннем переживании студентов, об ответственном отношении к тому, о чем они говорили, о твердости гражданской позиции. Работая над патриотическим воспитанием языковой личности, мы использовали потенциал аудиторного обучения. Вместе с тем речеведческая дисциплина «Культура речи юриста» предполагает возможность дополнительного обучения в формате факультатива, электива, кружка или проектной деятельности, что позволяет выводить воспитательный процесс на уровень профессиональной коммуникации в условиях общественной среды. Развитие патриотического сознания языковой личности во внеаудиторной коммуникации может стать дальнейшим направлением нашего исследования.

Результаты проведенной работы позволяют сделать вывод о том, что комплексный учебно-воспитательный подход, при котором родной язык является не только предметом изучения, но и средством воспитательного воздействия, обладает высокой степенью эффективности в процессе развития языковой личности студента, в том числе в аспекте воспитания патриотического сознания молодежи.

Библиографический список

1. Путин В.В. Из выступления перед участниками Всероссийского патриотического форума и лауреатами Национальной премии «Патриот-2022» // Сайт Министерства просвещения России [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6316/v-moskve-i-sankt-peterburge-vruchili-nacionalnuyu-premiyu-patriot-2022/> (дата обращения: 10.10. 2023).
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (протокол № 2 (12) – П4 от 21 мая 2003 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/6148105/> (дата обращения: 10.10. 2023).
3. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 10.10. 2023).
4. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/ (дата обращения: 10.10. 2023).

5. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» (2021–2025) [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 10.10. 2023).
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: Мир и Образование, 2018. – 736 с.
7. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.
8. Грудцына Л.Ю. Модернизация юридической педагогики в целях воспитания нового поколения юристов: исторический аспект // Вопросы права. – 2023. – № 2. – С. 161–167.
9. Овчинников А.В. Традиции общественного права образования как фактор формирования патриотизма молодежи (историко-педагогический аспект) // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 42–51.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: научная литература. – М.: Педагогика, 1974. – 439 с.
11. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. – Л.: АДД, 1984. – 354 с.
12. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: URSS, 2022. – 264 с.
13. Развитие языковой личности в профессиональном дискурсе: колл. монография / отв. ред. К.М. Левитан, Н.А. Юшкова. – Екатеринбург: Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева, 2022. – 344 с.
14. Культура речи и риторика для юристов: учебник и практикум / под общ. ред. Н.А. Юшковой. – М.: Юрайт, 2019. – 321 с.
15. Макаренко А.С. Педагогические работы 1936–1939 // Педагогические сочинения: в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 809 с.
16. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) / пер. с укр. Н. Дангуловой. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 239 с.
17. Мелентьев А.В. Этапы патриотического воспитания // Образование и право. – 2020. – № 7. – С. 237–241.
18. Соколов С.А. Формирование духовно-нравственных и патриотических начал в правосознании студентов-юристов на занятиях по учебной дисциплине «История отечественного государства и права» // Вестник ВГ АВТ. – 2014. – Вып. 39. – С. 31–36.
19. Соколова О.Л., Скопова Л.В. Воспитание патриотизма у студентов неязыкового вуза в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку // Нижегородское образование. – 2022. – № 3. – С. 32–41.
20. Шакирова Т.И. Текст как одно из основных средств патриотического воспитания в процессе обучения иностранному языку // Lingua mobilius. – 2009. – № 3 (17). – С. 197–205.
21. Мельничук М.В., Ростовцева П.П. Патриотическое воспитание студентов на занятиях по иностранному языку в вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 172–175.
22. Белкина А.П. Формирование языковой личности будущего юриста посредством профессионального иноязычного образования // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 2 (66). – С. 1–7.
23. Левитан К.М., Югова М.А. Ценностные отношения как мотивационная основа развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса // Язык и культура. – 2021. – № 56. – С. 164–178.
24. Abdullaev Y.Z. Education of youth in the spirit of patriotism. *International Scientific Journal*. 2023. No. 6. Pp. 238–241.
25. Malkoç S., Öztürk F. A Comparative Review of Articles on Education of Patriotism: A Thematic Analysis. *International Journal of Progressive Education*. 2021. No. 6 (17). Pp. 144–157.

26. *Usmonov A.* The role of social pedagogy in the development of feelings of love for the motherland and patriotism in students and schoolchildren. *International Scientific Journal*. 2023. No. 6. Pp. 171–174.
27. *Алейникова Д.В.* Правовая культура в «зеркале» лингводидактики // Вестник МГЛУ. – 2018. – Вып. 6 (814). – С. 21–32.
28. *Ивакина Н.Н.* Профессиональная речь юриста. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2023. – 448 с.
29. *Пивкин С.Д.* Лингводидактика о тезаурусе языковой личности // Научные исследования в образовании. – 2010. – Вып. 9. – С. 32–36.
30. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
31. *Путин В.В.* Обращение к членам Совета безопасности России от 20 октября 2023 г. // Интерфакс [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.interfax.ru/russia/926850> (дата обращения: 23.10.2023).
32. *Жуков Г.К.* Воспоминания и размышления. – М.: Изд-во АПН, 1970. – 702 с.
33. *Нюрнбергский процесс: Сборник материалов.* – Т. 1. – М.: Гос. изд-во юридической литературы, 1954. – 931 с.
34. *Корнев В.Н.* Традиционные конституционные ценности как духовно-нравственная основа единения российского общества и государства // Правосудие / Justice. – 2023. – Т. 5. – № 1. – С. 8–15.
35. *У разведчиков есть имена: Сб. воспоминаний о подвигах советских разведчиков / Сост. И.И. Шмелев.* – М.: Московский рабочий, 1973. – 335 с.
36. *Толстой А.Н.* Публицистика. – М.: Советская Россия, 1975. – 367 с.

References

1. *Putin V.V.* Iz vystupleniya pered uchastnikami Vserossiiskogo patrioticheskogo foruma i laureatami Natsionalnoi premii «Patriot-2022» [From a speech to the participants of the All-Russian Patriotic Forum and the winners of the National Award «Patriot-2022»]. *Sait Ministerstva prosveshcheniya Rossii*. <https://edu.gov.ru/press/6316/v-moskve-i-sankt-peterburge-vruchili-nacionalnuyu-premiyu-patriot-2022/> (accessed October 10, 2023).
2. *Kontseptsiya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiiskoi Federatsii* (protokol No. 2 (12) – P4 ot 21 maya 2003 g.) [The concept of patriotic education of citizens of the Russian Federation (Protocol No. 2 (12) – P4 of May 21, 2003)]. <https://base.garant.ru/6148105/> (accessed October 10, 2023).
3. *Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 02.07.2021 g. № 400 «O Strategii natsionalnoi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii»* [Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated 07/02/2021 «On the National Security Strategy of the Russian Federation»]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (accessed October 10, 2023).
4. *Natsionalnaya doktrina obrazovaniya v RF do 2025 goda* [The national doctrine of education in the Russian Federation until 2025]. https://www.consultant.ru/law/podborki/natsionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/ (accessed October 10, 2023).
5. *Federalnii proekt «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan RF» (2021–2025)* [Federal project «Patriotic education of citizens of the Russian Federation» (2021–2025)]. <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (data obrashcheniya: 10.10. 2023).
6. *Ozhegov S.I.* *Tolkovii slovar russkogo yazika. Pod red. L.I. Skvortsova. 27-e izd., ispr.* [Explanatory dictionary of the Russian language. Edited by L.I. Skvortsov]. Moscow: Mir i Obrazovanie Publ., 2018. 736 p.
7. *Bezrukova V.S.* *Osnovi dukhovnoi kulturi (entsiklopedicheskii slovar pedagoga)* [Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of the teacher)]. Yekaterinburg: Delovaya kniga Publ., 2000. 937 p.

8. *Grudtsina L.Yu.* Modernizatsiya yuridicheskoi pedagogiki v tselyakh vospitaniya novogo pokoleniya yuristov: istoricheskii aspekt [Modernization of legal pedagogy in order to educate a new generation of lawyers: a historical aspect]. *Voprosi prava*. 2023. No. 2. Pp. 161–167.
9. *Ovchinnikov A.V.* Traditsii obshchestvennogo prava obrazovaniya kak faktor formirovaniya patriotizma molodezhi (istoriko-pedagogicheskii aspekt) [Traditions of the public law of education as a factor in the development of youth patriotism (historical and pedagogical aspect)]. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*. 2022. No. 4. Pp. 42–51.
10. *Ushinskiy K.D.* Izbrannie pedagogicheskie sochineniya: nauchnaya literature [Selected pedagogical works]. M.: Pedagogika, 1974. 439 p.
11. *Bogin G.I.* Model yazikovoi lichnosti v yee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov [The model of the linguistic personality in its relation to the varieties of texts]. Leningrad: ADD Publ., 1984. 354 p.
12. *Karaulov Yu.N.* Russkii yazik i yazikovaya lichnost [Russian language and linguistic personality]. Moscow: URSS Publ., 2022. 264 p.
13. *Razvitie yazikovoi lichnosti v professionalnom diskurse: koll. monografiya. Otv. red. K.M. Levitan, N.A. Yushkova* [The development of a linguistic personality in professional discourse: coll. monograph. Ed. by K.M. Levitan, N.A. Yushkova]. Yekaterinburg: Uralskii gosudarstvennii yuridicheskii universitet im. V.F. Yakovleva, 2022. 344 p.
14. *Kultura rechi i ritorika dlya yuristov: uchebnik i praktikum. Pod obshch. red. N.A. Yushkovo*i [Culture of speech and rhetoric for lawyers: textbook and workshop. Edited by N.A. Yushkova]. Moscow: Yurait Publ., 2019. 321 p.
15. *Makarenko A.S.* Pedagogicheskie raboti 1936–1939 [Pedagogical works 1936–1939]. *Pedagogicheskie sochineniya: T. 4*. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 809 p.
16. *Sukhomlinskiy V.A.* Mudraya vlast kollektiva (Metodika vospitaniya kollektiva). Per. s ukr. N. Dangulovoi [The wise power of the collective (Methods of educating the collective). Translated from the Ukrainian by N. Dangulova]. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 1975. 239 p.
17. *Melentev A.V.* Etapi patrioticheskogo vospitaniya [Stages of patriotic education]. *Obrazovanie i pravo*. 2020. No. 7. Pp. 237–241.
18. *Sokolov S.A.* Formirovanie dukhovno-nravstvennikh i patrioticheskikh nachal v pravosoznanii studentov-yuristov na zanyatiyakh po uchebnoi distsipline «Istoriya otechestvennogo gosudarstva i prava» [Formation of spiritual, moral and patriotic principles in the legal consciousness of law students in the classroom on the academic discipline «History of the national state and law»]. *Vestnik VG AVT*. 2014. Vol. 39. Pp. 31–36.
19. *Sokolova O.L., Skopova L.V.* Vospitanie patriotizma u studentov neyazikovogo vuza v protsesse obucheniya professionalno orientirovannomu inostrannomu yaziku [Fostering patriotism among students of a non-linguistic university in the process of learning a professionally oriented foreign language]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2022. No. 3. Pp. 32–41.
20. *Shakirova T.I.* Tekst kak odno iz osnovnikh sredstv patrioticheskogo vospitaniya v protsesse obucheniya inostrannomu yaziku [Text as one of the main means of patriotic education in the process of teaching a foreign language]. *Lingua mobilius*. 2009. No. 3 (17). Pp. 197–205.
21. *Melnichuk M.V., Rostovtseva P.P.* Patrioticheskoe vospitanie studentov na zanyatiyakh po inostrannomu yaziku v vuze [Patriotic education of students in foreign language classes at the university]. *Mir nauki, kulturi, obrazovaniya*. 2022. No. 4 (95). Pp. 172–175.
22. *Belkina A.P.* Formirovanie yazikovoi lichnosti budushchego yurista posredstvom professionalnogo inoyazichnogo obrazovaniya [Formation of the linguistic personality of a future lawyer through professional foreign language education]. *Uchenie zapiski: Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023. No. 2 (66). Pp. 1–7.
23. *Levitan K.M., Yugova M.A.* Tsennostnie otnosheniya kak motivatsionnaya osnova razvitiya yazikovoi lichnosti studentov v nauchno-obrazovatelnom prostranstve yuridicheskogo diskursa [Value relations as a motivational basis for the development of students' linguistic personality in the scientific and educational space of legal discourse]. *Yazik i kultura*. 2021. No. 56. Pp. 164–178.

24. Abdullaev Y.Z. Education of youth in the spirit of patriotism. *International Scientific Journal*. 2023. No. 6. Pp. 238–241.
25. Malkoç S., Öztürk F. A Comparative Review of Articles on Education of Patriotism: A Thematic Analysis. *International Journal of Progressive Education*. 2021. No. 6 (17). Pp. 144–157.
26. Usmonov A. The role of social pedagogy in the development of feelings of love for the motherland and patriotism in students and schoolchildren. *International Scientific Journal*. 2023. No. 6. Pp. 171–174
27. Aleinikova D.V. Pravovaya kultura v «zerkale» lingvodidaktiki [Legal culture in the «mirror» of linguodidactics]. *Vestnik MGLU*. 2018. Vol. 6 (814). Pp. 21–32.
28. Ivakina N.N. Professionalnaya rech yurista [Professional speech of a lawyer]. Moscow: Norma: INFRA-M Publ., 2023. 448 p.
29. Pivkin S.D. Lingvodidaktika o tezauruse yazikovoi lichnosti [Linguodidactics about the thesaurus of a linguistic personality]. *Nauchnie issledovaniya v obrazovanii*. 2010. Vol. 9. Pp. 32–36.
30. Lerner I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow: Pedagogika Publ., 1981. 186 p.
31. Putin V.V. Obrashchenie k chlenam Soveta bezopasnosti Rossii ot 20 oktyabrya 2023 g. [Putin V.V. Address to the members of the Russian Security Council dated October 20, 2023]. *Interfaks*. <https://www.interfax.ru/russia/926850> (accessed October 23, 2023).
32. Zhukov G.K. Vospominaniya i razmishleniya [Memories and reflections]. Moscow: APN Publ., 1970. 702 p.
33. Nyurnbergskii protsess: Sbornik materialov. T. 1 [The Nuremberg trial: A collection of materials. Vol. 1]. Moscow: Gos. izd-vo yuridicheskoi literatury, 1954. 931 p.
34. Kornev V.N. Traditsionnie konstitutsionnie tsennosti kak dukhovno-nravstvennaya osnova yedineniya rossiiskogo obshchestva gosudarstva [Traditional constitutional values as a spiritual and moral basis for the unity of Russian society and the state]. *Pravosudie / Justice*. 2023. Vol. 5. No. 1. Pp. 8–15.
35. U razvedchikov yest imena: Sb. vospominanii o podvigakh sovetskikh razvedchikov. Sost. I.I. Shmelev [The scouts have names: Collection of memories of the exploits of Soviet scouts / Comp. I.I. Shmelev]. Moscow: Moskovskii rabochii Publ, 1973. 335 p.
36. Tolstoi A.N. Publitsistika [Journalism]. Moscow: Sovetskaya Rossiya Publ., 1975. 367 p.

Информация об авторе

Наталья Александровна Рядовых, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева, Екатеринбург, Российская Федерация. E-mail: 2013071@mail.ru

Information about the author

Natal'ya A. Ryadovykh, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages and Speech Culture, Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: 2013071@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ БОКСА

© А.Д. Шейдер

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

Поступила в редакцию 14.12.2023

Окончательный вариант 28.02.2024

■ Для цитирования: Шейдер А.Д. Формирование адаптационных качеств студентов вуза в процессе физического воспитания средствами бокса // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 77-86. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.7>

Аннотация. Рассматривается вопрос формирования адаптационных качеств студента средствами занятий боксом с элементами проблемно-ситуативного обучения как качеств, положительно влияющих на адаптацию к новому социальному пространству. Цель настоящего исследования состоит в экспериментальной проверке влияния физического воспитания средствами бокса с элементами проблемно-ситуативного обучения на формирование адаптационных качеств студентов в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Проведена оценка возникающей тревожной обстановки с помощью специально адаптированных для этих целей анкет «Госпитальная шкала тревоги и депрессии.» и «Шкала психологического стресса» (PSM-25) Лемура – Тесье – Филлиона. Анкетирование проводилось среди студентов Самарского государственного технического университета (СамГТУ), из которых 1-я группа – студенты, посещавшие элективные занятия боксом, 2-я группа – студенты, посещавшие стандартные занятия физической культурой. В ходе исследования было уточнено понятие адаптационных качеств студента, а также установлено влияние физического воспитания средствами бокса на формирование адаптационных качеств студентов в образовательном пространстве вуза. А именно, эмпирическое исследование, проведенное среди студентов СамГТУ, показало, что студенты, посещающие элективные занятия боксом с элементами проблемно-ситуативного обучения, более адаптированы к стрессовым ситуациям, что играет большую роль в становлении будущего инженера.

Ключевые слова: адаптация, адаптационные качества, дистанционное обучение, социальное пространство, занятия боксом, образовательный процесс, проблемно-ситуативное обучение.

Благодарности: выражаем благодарность О.В. Юсуповой за ценные указания, рекомендации и консультации по проблеме исследования, а также всем рецензентам за внимательное изучение данной работы.

DEVELOPMENT OF ADAPTIVE QUALITIES OF STUDENTS IN THE COURSE OF BOXING CLASSES

© A.D. Shader

Samara State Technical University

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

Original article submitted 14.12.2023

Revision submitted 28.02.2024

■ For citation: Shader A.D. Development of adaptive qualities of students in the course of boxing classes. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):77–86. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.7>

Abstract. The paper considers the development of the student's adaptive qualities by means of boxing with elements of problem-situational learning as qualities that positively affect adaptation to a new social space. The aim of this study is to experimentally check the influence of physical education by means of boxing with elements of problem-situational learning on the development of adaptive qualities of students in the educational space of a higher educational institution. An assessment of the emerging alarming situation was carried out with the help of a questionnaire specially adapted for this purpose «Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)» and «Psychical Stress Scales» (PSM-25) of Lemours – Tiesier – Phillon. The survey was conducted among students of Samara State Technical University (SamSTU), the first group of which attended elective boxing classes and the second group of students attended standard physical education classes. In the course of the study, the concept of adaptive qualities of a student was clarified, as well as the influence of physical education by means of boxing on the development of adaptive qualities of students in the educational environment of the university was established. Namely, an empirical study conducted among students of SamSTU showed that students attending elective boxing classes with elements of problem-situational training are more adapted to stressful situations, what plays an important role in the development of a future engineer personality.

Keywords: Adaptation, adaptation qualities, remote training, social space, boxing, educational process, problem-situational learning.

Acknowledgements: We express my gratitude to Olga V. Yusupova for valuable instructions, recommendations and consultations on the research problem, as well as to all reviewers for a careful study of this work.

Введение

Вопрос адаптации студентов к условиям образовательного пространства вуза, а также в дальнейшем к профессиональной деятельности был актуален всегда. Для студенческой молодежи адаптация в новом социальном пространстве – это прежде всего успешная реализация своих возможностей в учебной и творческой жизни, расширение круга общения, развитие коммуникативных способностей. Различные аспекты проблемы адаптации студентов к обучению в вузе исследовали Л.Н. Боронина [1], Т.П. Браун [2], А.А. Виноградова [3], Е.И. Муратова [4], Е.А. Осадчая [5] и др. За рубежом над этой проблемой работали R. Dyson [6], D. Harrison [7], S. Hoare [8] и др. Под адаптационными качествами студента будем понимать отличительные признаки, положительно влияющие на адаптацию к социальному пространству. Они включают в себя личностные свойства человека, помогающие успешно взаимодействовать с окружающей действительностью. Формирование таких качеств обеспечит студентам лучшую и более успешную реализацию своих знаний, умений и навыков в разных социальных пространствах, а также в дальнейшем поможет в профессиональной деятельности становления инженера. Формирование адаптационных качеств студента происходит с помощью педагогических технологий в рамках образовательного пространства вуза с включенными в него цифровыми технологиями, интернет-ресурсами и социальными отношениями.

Цель настоящего исследования состоит в экспериментальной проверке влияния физического воспитания средствами бокса с элементами проблемно-ситуативного обучения на формирование адаптационных качеств студентов в образовательном пространстве вуза. Данная цель реализуется через поставленные задачи:

- уточнить понятие «адаптационные качества студента»;
- определить уровень тревожности у студентов СамГТУ, применив адаптированную анкету «Госпитальная шкала тревоги и депрессии. Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)»;
- проанализировать стрессоустойчивость среди студентов по «Шкале психологического стресса» (PSM-25) Лемура – Тесье – Филлиона;
- оценить, как влияют тревожность и депрессивные состояния на качество усвоения учебного материала студентами, применив математические методы.

Предмет исследования – процесс физического воспитания студентов в образовательном пространстве вуза средствами бокса.

Объект исследования – процесс формирования адаптационных качеств студентов средствами бокса в образовательном пространстве вуза.

Обзор литературы

Как известно, адаптацию человека можно разделить на три основных вида: физиологическая, социальная, психологическая.

Физиологическая адаптация показывает реакцию организма на изменение внешних условий окружающей среды. К этим условиям можно отнести изменение погодных условий, климата, различные физические нагрузки, занятия различной деятельностью. В работе А.Д. Шейдера, Л.А. Денисовой, Д.В. Белощенко, Д.С. Горбунова, Ю.Ю. Королёва [9] с помощью термографа в рамках проверки теории хаоса самоорганизации измерялись в целом показатели

организма человека, находящегося, например, до и после физических и статистических нагрузок или под влиянием холода, на предмет состояния нервно-мышечной системы.

Социальная адаптация представляет собой процесс взаимодействия человека с некоторой социальной средой. Для студентов это прежде всего формирование личностных качеств, которые положительно влияют на приспособление к социальному пространству, а именно к образовательному процессу, социальным отношениям в студенческой среде, культурной сфере жизни студенческого общества. От этих взаимодействий зависит их социальное здоровье, исследованию которого посвящены работы И.В. Журавлевой [10], Я.В. Ушаковой [11], и вопрос реализации жизненных целей. Существуют различные проблемы социальной адаптации, которые происходят при непосредственном контакте студента с социумом и приводят, например, к конфликтным ситуациям, напряженным отношениям с коллективом; те, в свою очередь, могут привести к нежеланию учиться или работать в определенной среде. Изучая образовательный процесс, видим, что на начальном этапе подготовки студентов к учебной и профессиональной деятельности актуальным и значимым для исследования становится именно вопрос социальной адаптации, направленный на формирование адаптационных качеств средствами педагогических технологий в образовательном пространстве вуза. Анализируя множество исследований по данному вопросу, можно сделать вывод о том, что вопрос социальной адаптации студента подлежит дальнейшему изучению ввиду отсутствия единого подхода в имеющихся концепциях, на что обращается внимание в работе Н.Д. Голубевой, Е.С. Климовой [12].

Для реализации своих профессиональных качеств в постоянно меняющемся современном обществе будущему специалисту необходимы не только профессиональная и физическая подготовленность, но и психологическая и эмоциональная устойчивость, которая во многом обеспечит успешность решения профессиональных задач в условиях, характеризующихся высокой экстремальностью, как отмечено в работе Т.И. Рудневой [13]. В работе А.Д. Шейдера, А.Н. Игошкина, Ю.Ю. Бережника [14] обращается внимание на актуальность проблемы формирования социально значимых качеств студентов как важных адаптационных качеств в образовательном пространстве вуза, которые в дальнейшем помогут им проще и быстрее адаптироваться к новому социальному пространству. Также в этой работе показано влияние на формирование таких качеств средств бокса с элементами проблемно-ситуативного обучения, педагогическим аспектом которых являются учебно-тренировочные занятия, на которых моделируются нестандартные экстремальные спортивные ситуации, требующие высокой концентрации внимания, быстрого реагирования и принятия решения в короткий промежуток времени. Подробное описание проблемно-ситуативного обучения в секции бокса изложено в работе А.Д. Шейдера, А.Н. Игошкина, Ю.Ю. Бережника [14]. Для оценки объема, устойчивости, распределения, переключения внимания в данной работе были использованы тесты «Корректирующая проба» и «Красно-черная таблица Шульте – Платонова».

Психологическая адаптация – это процесс приспособления психики человека к условиям внешней среды. Психологическая адаптация студента

осуществляет соответствие между его психической деятельностью и требованиями образовательного пространства. Она тесно связана с социальной адаптацией. Процессом педагогического воспитания, в том числе занятиями физической культурой и спортом, можно повлиять на становление одного из важнейших факторов психологической адаптации – стрессоустойчивости, который играет важную роль при подготовке будущих специалистов. Стрессоустойчивость формирует умение сдерживать свои эмоции, действовать обдуманно, быть выдержанным и устойчивым к различным стрессовым ситуациям, реализовываться как личность в современном обществе, несмотря на большое количество стрессов. В работе А.А. Пономарева, А.В. Циниса [15] отмечено влияние занятий боксом на становление стрессоустойчивости, а также показано, что единоборства формируют устойчивость к болевым ощущениям и повышают способность к психофизиологической концентрации. Таким образом, одним из важных адаптационных качеств, которые положительно влияют на адаптацию к новому социальному пространству студента, является умение приспосабливаться к условиям окружающей среды, контактировать с социумом, быть стрессоустойчивым. Наличие таких качеств у студентов в дальнейшем поможет их вхождению в профессиональную деятельность.

Под адаптационными качествами студента будем понимать отличительные признаки, положительно влияющие на адаптацию к социальному пространству и позволяющие успешно взаимодействовать с окружающей действительностью в образовательном пространстве вуза с включенными социальными отношениями.

В настоящее время очное обучение стало сочетаться с заочным или заменяться им с использованием дистанционных форм и цифровых технологий. Кроме того, цифровизация современного производства приводит к тому, что дистанционные формы работы стали внедряться в профессиональную деятельность инженера. Такие форматы обучения, как отмечено в работах Н.В. Никуличевой [16] и Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной [17], меняют весь учебный процесс. Наряду с положительными изменениями, такими как внедрение новых форм и средств в традиционную систему обучения, что позволяет преподавателю излагать материал с помощью мультимедиа и тем самым делать его более наглядным, интересным и доступным для понимания, имеются и негативные моменты. Одним из них является отсутствие прямого общения. В социальном пространстве вуза – это отсутствие вербального общения студента и преподавателя, а также студентов между собой. При дистанционном обучении могут возникнуть и технические проблемы, например неустойчивое интернет-соединение, неисправности оборудования, что оказывает прямое влияние на образовательный процесс, приводит к развитию состояний тревожности и стресса и, как следствие, влияет на качество усвоения учебного материала. При обучении в дистанционной форме тревожность и качество усвоения учебного материала взаимосвязаны, как показано в работе Е.П. Измайлова, Н.Д. Голубевой, Е.С. Климовой [18].

Таким образом, стрессовые состояния у студентов вуза могут быть вызваны сложностями при изучении дисциплин, эмоциональным общением с новыми людьми, на что обращается внимание в работе М.Н. Вразной [19], а также и некоторыми проблемными ситуациями, возникающими при дистанционном

обучении. Все это приводит к длительным состояниям напряжения, которые, в свою очередь, могут являться причиной нарушения процесса адаптации. При различных формах обучения, в том числе и дистанционной, одним из важных адаптационных качеств является стрессоустойчивость. До сих пор не исследован вопрос о влиянии на ее формирование различий в физической подготовке студентов.

Материалы и методы

Для экспериментального подтверждения эффективности элективных занятий боксом с элементами проблемно-ситуативного обучения было проведено эмпирическое исследование на базе Самарского государственного технического университета на кафедре физической культуры и спорта. Для реализации поставленной цели были применены: адаптированная под педагогический процесс «Госпитальная шкала тревоги и депрессии. Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)» [20], опубликованная в работе Е.П. Измайлова, Н.Д. Голубевой, Е.С. Климовой [18], и «Шкала психологического стресса» (PSM-25) Лемура – Тесье – Филлиона. Исследование проводилось среди студентов СамГТУ, посещающих элективные занятия боксом (1-я группа), и студентов, посещающих стандартные занятия физической культурой (2-я группа). Основным методом сбора эмпирических данных был анкетный опрос 152 студентов вуза. Среди респондентов было 77 студентов (50,66 %), посещающих элективные занятия боксом, и 75 студентов (49,34 %), посещающих стандартные занятия физической культурой.

Среди методов исследования следует отметить: теоретический анализ источников информации, анкетный опрос, обработку данных математическими методами.

Результаты исследования

Исследование было проведено с 20 мая по 20 июня 2023 г. Анализ данных анкет показал, что тревогу не испытывали 75,32 % студентов 1-й группы и 60 % студентов 2-й группы; у 20,79 % студентов 1-й группы и 33,33 % студентов 2-й группы возникала небольшая тревога, у 3,89 % студентов 1-й группы и 6,67 % студентов 2-й группы была выявлена выраженная тревога.

На рис. 1 графически воспроизведены результаты, полученные при проведении опроса по «Госпитальной шкале тревоги и депрессии. Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)». Расшифровка каждого из столбцов гистограммы балльной оценки по шкале HADS представлена в работе Е.П. Измайлова, Н.Д. Голубевой, Е.С. Климовой [18].

По данным анкетирования и результатам контрольного тестирования методами математической статистики и корреляционного анализа получены следующие результаты для студентов, посещавших элективные занятия боксом (1-я группа), и студентов, посещавших стандартные занятия физической культурой (2-я группа): коэффициент корреляции в обеих группах отрицательный $r < 0$. Это говорит о том, что тревожность и успеваемость обратно коррелированы как для студентов 1-й группы, так и для студентов 2-й группы. В случае студентов 1-й группы имеем умеренную обратную связь, а в случае студентов 2-й группы – сильную обратную связь. Следовательно, с увеличением уровня тревожности ниже успеваемость, хуже усвоение учебного материала как

у студентов 1-й группы, так и у студентов 2-й группы, причем сильнее влияние тревоги на успеваемость – у студентов 2-й группы. Подобные исследования с применением корреляционного анализа проводились в работах Е.П. Измайлова, Н.Д. Голубевой, Е.С. Климовой [18], М.А. Харченко [21].

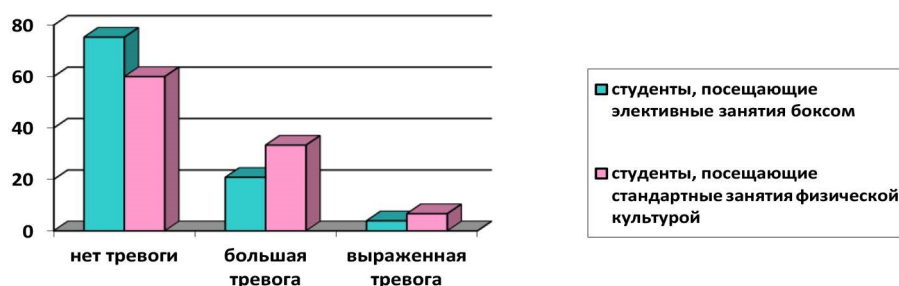


Рис. 1. Результаты, полученные при проведении опроса по «Госпитальной шкале тревоги и депрессии. Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)»

В ходе исследования по методике «Шкала психологического стресса (PSM-25)» Лемура – Тесье – Филлиона получены следующие результаты: 6,49 % студентов 1-й группы и 10,67 % студентов 2-й группы имели высокий уровень стресса; 19,48 % студентов 1-й группы и 36 % студентов 2-й группы имели средний уровень стресса; 74,03 % студентов 1-й группы и 53,33 % студентов 2-й группы имели низкий уровень стресса.

На рис. 2 графически воспроизведены результаты, полученные при проведении опроса по «Шкале психологического стресса (PSM-25)» Лемура – Тесье – Филлиона.

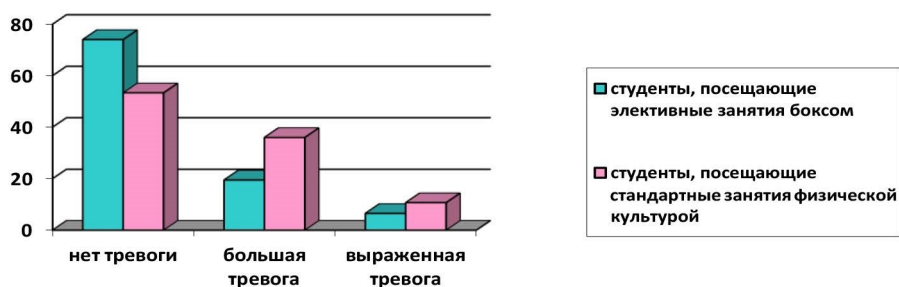


Рис. 2. Результаты, полученные при проведении опроса по «Шкале психологического стресса (PSM-25)» Лемура – Тесье – Филлиона

Основными результатами, полученными в результате анализа опроса по «Госпитальной шкале тревоги и депрессии. Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)», можно считать следующие:

- успешно и адекватно усваивают учебные материалы, испытывая лишь небольшую тревогу, 75,32 % студентов 1-й группы и 60 % студентов 2-й группы;
- выраженная тревога возникает у 24,68 % студентов 1-й группы и 40 % студентов 2-й группы;
- с повышением уровня тревоги усвоение учебного материала становится хуже как у студентов 1-й группы, так и у студентов 2-й группы, причем влияние тревоги на успеваемость студентов 2-й группы выражено сильнее.

Основными результатами, полученными в результате анализа опроса по «Шкале психологического стресса (PSM-25)» Лемура – Тесье – Филлиона, можно считать следующие:

- 74,03 % студентов 1-й группы и 53,33 % студентов 2-й группы имели низкий уровень стресса или его отсутствие;
- у 19,48 % студентов 1-й группы и 36 % студентов 2-й группы был выявлен средний уровень стресса;
- у 6,49 % студентов 1-й группы и 10,67 % студентов 2-й группы был обнаружен высокий уровень стресса.

Обсуждение и заключение

В ходе исследования было уточнено понятие адаптационных качеств студента, а также установлено влияние физического воспитания средствами бокса на формирование адаптационных качеств студентов в образовательном пространстве вуза. А именно, эмпирическое исследование, проведенное среди студентов СамГТУ, показало, что студенты, посещающие элективные занятия боксом с элементами проблемно-ситуативного обучения, более адаптированы к стрессовым ситуациям. Это говорит о достижении цели эксперимента.

Данное исследование может быть полезно в образовательном процессе вуза. Можно продолжить исследование по разработке и внедрению педагогических технологий, которые также будут способствовать успешной адаптации студентов как к обучению в техническом вузе, так и в дальнейшем к условиям работы на производстве, к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В. и др. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Уральский гос. тех. университет, 2001 [Электронный ресурс]. – URL: portal@ecsocman.edu.ru (дата обращения: 15.10.2023).
2. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Браун Татьяна Петровна. – СПб., 2007. – 179 с.
3. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Виноградова Анастасия Алексеевна. – Тюмень, 2008. – 182 с.
4. Муратова Е.И., Федоров И.В. Модель адаптации студентов к профессиональной среде // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 91–97.
5. Осадчая Е.А. Адаптация студентов различных психофизиологических групп к учебному процессу // Образование и общество. – 2003. – № 2. – С. 76–79.
6. Harrison D. Universities told to adapt or die. www.theage.com.au/national/education/universities-told-to-adapt-or-die20111025-1mi05.html (accessed October 15, 2023).
7. Dyson R., Renk K. Freshmen adaptation to university. University of Central Floride, Orlando, USA. www.ncbi.nlm.nih.gov (accessed October 21, 2023).
8. Hoare S. Universities adapt to a shrinking world. The Guardian, Tuesday 7 March 2006. www.guardian.co.uk/education/2006/mar/07/elearning.technology14 (accessed October 22, 2023).
9. Шейдер А.Д., Денисова Л.А., Белощенко Д.В. и др. Эффект Еськова – Зинченко в анализе нервно-мышечной системы человека // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. – 2017. – № 4. Публ. 1–3 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2017-4/1-3.pdf> (дата обращения: 15.10.2023).
10. Журавлева И.В. Здоровье студентов: социологический анализ / отв. ред. И.В. Журавлева. – М.: Институт социологии РАН, 2012. – 252 с.

11. Ушакова Я.В. Здоровье студентов и факторы его формирования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 4. – С. 197–202.
12. Голубева Н.Д., Климова Е.С. Некоторые аспекты исследования социального пространства студента // Вестник Самарского муниципального института управления. – 2020. – № 1. – С. 113–121.
13. Руднева Т.И. Коммуникативная компетентность: фактор готовности к профессиональным рискам // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 3. – С. 76–84.
14. Шейдер А.Д., Игошкин А.Н., Бережник Ю.Ю. Формирование социально значимых качеств студентов технических вузов средствами бокса с элементами проблемно-ситуативного обучения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 4 (218). – С. 445–478.
15. Пономарев А.А., Цинис А.В. Влияние элективных занятий единоборствами на стрессоустойчивость студентов СГМУ // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. – 2023. – Т. 3. – № 1. – С. 41–49.
16. Никуличева Н.В. Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного обучения // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: ФИРО, 2016. – Вып. 4. – 72 с.
17. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: 3-е изд. – М.: Академия, 2010. – 364 с.
18. Измайлов Е.П., Голубева Н.Д., Климова Е.С. Применение адаптированной анкеты HADS для оценки степени усвоения учебного материала при дистанционном обучении // Вестник Самарского муниципального института управления. – 2022. – № 1. – С. 116–124.
19. Вразнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз – предприятие». – М.: Техполиграфцентр, 2004. – 179 с.
20. Нейропсихологические тесты и шкалы. Сборник: 2-изд., испр. и доп. – М.: Перо, 2017. – 78 с.
21. Харченко М.А. Корреляционный анализ: учеб. пособие. – Воронеж: ВГУ, 2008. – 29 с.

References

1. Boronina L.N., Vishnevskiy Yu.R., Didkovskaya Ya.V. i dr. Adaptatsiya pervokursnikov: problemy i tendentsii [Adaptation of first-year students: problems and trends]. Ural'skiy gos. tekhn. universitet, 2001. portal@ecsocman.edu.ru (accessed October 15, 2023).
2. Braun T.P. Adaptatsiya studentov k obucheniyu v vuze v usloviyakh optimizatsii obrazovatel'noy sredy: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Adaptation of students to study at a university in terms of optimizing the educational environment: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. St. Petersburg, 2007. 179 p.
3. Vinogradova A.A. Adaptatsiya studentov mladshikh kursov k obucheniyu v vuze v protsesse izucheniya matematicheskikh i estestvenno-nauchnykh distsiplin: dis. kand. ped. nauk [Adaptation of undergraduate students to study at a university in the process of studying mathematical and natural science disciplines: thesis cand. of ped. sci.]. Tyumen, 2008. 182 p.
4. Muratova E.I., Fedorov I.V. Model' adaptatsii studentov k professional'noy srede [Model of students' adaptation to the professional environment]. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2009. No. 6. Pp. 91–97.
5. Osadchaya E.A. Adaptatsiya studentov razlichnykh psikhofiziologicheskikh grupp k uchebnomu protsessu [Adaptation of students of various psychophysiological groups to the educational process]. Obrazovaniye i obshchestvo. 2003. No. 2. Pp. 76–79.
6. Harrison D. Universities told to adapt or die. www.theage.com.au/national/education/universities-told-to-adapt-or-die20111025-1mi05.html (accessed October 15, 2023).
7. Dyson R., Renk K. Freshmen adaptation to university. University of Central Floride, Orlando, USA. www.ncbi.nlm.nih.gov (accessed October 21, 2023).
8. Hoare S. Universities adapt to a shrinking world. The Guardian, Tuesday 7 March 2006. www.guardian.co.uk/education/2006/mar/07/elearning.technology14 (accessed October 22, 2023).

9. *Sheyder A.D., Denisova L.A., Beloshchenko D.V. i dr. Effekt Es'kova – Zinchenko v analize nervno-myshechnoy sistemy cheloveka* [The Eskov – Zinchenko effect in the analysis of the human neuromuscular system]. *Vestnik novykh meditsinskih tekhnologiy. Elektronnoye izdaniye*. 2017. No. 4. Publ. 1–3. <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2017-4/1-3.pdf> (accessed October 15, 2023).
10. *Zhuravleva I.V. Zdorov'ye studentov: sotsiologicheskiy analiz* [Student health: sociological analysis]. Moscow: Institut sotsiologii RAN Publ., 2012. 252 p.
11. *Ushakova Ya.V. Zdorov'ye studentov i faktory ego formirovaniya* [Health of students and factors of its formation]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2007. No. 4. Pp. 197–202.
12. *Golubeva N.D., Klimova E.S. Nekotoryye aspekty issledovaniya sotsial'nogo prostranstva studenta* [Some aspects of the study of the student's social space]. *Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya*. 2020. No. 1. Pp. 113–112.
13. *Rudneva T.I. Kommunikativnaya kompetentnost': faktor gotovnosti k professional'nym riskam* [Communicative competence: factor of readiness for professional risks]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. 2016. No. 3. Pp. 76–84.
14. *Sheyder A.D., Igoshkin A.N., Berezhnik Yu.Yu. Formirovaniye sotsial'no znachimyykh kachestv studentov tekhnicheskikh vuzov sredstvami boksa s elementami problemno-situativnogo obucheniya* [Formation of socially significant qualities of students of technical universities by means of boxing with elements of problem-situational learning]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2023. No. 4 (218). Pp. 445–478.
15. *Ponomarev A.A., Tsinis A.V. Vliyaniye elektivnykh zanyatiy edinoborstvami na stressoustoychivost' studentov SGMU* [Influence of elective martial arts classes on the stress resistance of students of SSHMU]. *Aktual'nyye voprosy sportivnoy psikhologii i pedagogiki*. 2023. Vol. 3. No. 1. Pp. 41–49.
16. *Nikulicheva N.V. Podgotovka prepodavatelya dlya raboty v sisteme distantsionnogo obucheniya* [Teacher training for work in the distance learning system]. *Soderzhaniye, formy i metody obucheniya v vysshey shkole: Analiticheskiye obzory po osnovnym napravleniyam razvitiya vysshego obrazovaniya*. Moscow: FIRO Publ., 2016. Vol. 4. 72 p.
17. *Polat E.S., Bukharkina M.Yu. Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Academy Publ., 2010. 364 p.
18. *Izmaylov E.P., Golubeva N.D., Klimova E.S. Primeneniye adaptirovannoy ankety HADS dlya otsenki stepeni usvoyeniya uchebnogo materiala pri distantsionnom obuchenii* [Application of the adapted HADS questionnaire to assess the degree of assimilation of educational material in distance learning]. *Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya*. 2022. No. 1. Pp. 116–124.
19. *Vrazhnova M.N. Sistema professional'noy adaptatsii studentov tekhnicheskikh vuzov v usloviyakh vzaimodeystviya «vuz – predpriyatiye»* [The system of professional adaptation of students of technical universities in the conditions of interaction «university – enterprise»]. Moscow: Techpoligratsentr Publ., 2004. 179 p.
20. *Neyropsikhologicheskiye testy i shkaly. Sbornik* [Neuropsychological tests and scales. Collection]. Moscow: Pero Publ., 2017. 78 p.
21. *Kharchenko M.A. Korrelyatsionnyy analiz: ucheb. posobiye* [Correlation analysis: textbook]. Voronezh: VSU, 2008. 29 p.

Информация об авторе

Алексей Дмитриевич Шейдер, доцент кафедры физической культуры и спорта, Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: sheider89@mail.ru

Information about the author

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

РОЛЬ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ЭКОНОМИКА» (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ С ДВУМЯ НАПРАВЛЕНИЯМИ ПОДГОТОВКИ)

© Н.С. Швайкина¹, А.А. Попель², В.М. Волова³

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

² Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского
Российская Федерация, 603000, г. Нижний Новгород, Университетский пер., 7

³ Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 27.11.2023

Окончательный вариант 26.02.2024

■ Для цитирования: Швайкина Н.С., Попель А.А., Волова В.М. Роль автономного обучения в изучении грамматики студентами направления «Иностранный язык и экономика» (педагогический профиль с двумя направлениями подготовки) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 87-98. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.8>

Аннотация. В настоящее время неотъемлемой частью процесса обучения является развитие и оттачивание умений грамотного употребления иностранного языка, что является важнейшим критерием в любой области. Сфера экономики и педагогики не является исключением, ведь специалистам в представленном направлении следует четко формулировать мысли как в письменной, так и в устной форме. В педагогической науке происходит поиск эффективных средств для совершенствования грамматических навыков и умений.

В данной статье авторы представляют автономное обучение как эффективное средство изучения грамматики, которое подразумевает, что студенты должны обладать возможностью самостоятельно усваивать правила и закреплять их на практике. Автономное обучение предусматривает совершенствование саморегуляции и критического мышления, что, в свою очередь, крайне важно в вероятных нестандартных ситуациях, которые могут возникнуть в ходе профессиональной деятельности. Безграничные возможности автономного обучения представляют собой различные ресурсы в онлайн-формате, интерактивные задания, аудио- и видеоматериалы, электронную литературу, грамматические упражнения. Именно благодаря подобным аспектам студенты обогащают словарный запас, а также значительно улучшают навыки произношения и построения текстов.

Целью работы выступает раскрытие специфики формата автономного обучения для студентов направления «Иностранный язык и экономика» в изучении грамматики. Объектом исследования является область формирования навыков автономного обучения в изучении грамматики. Предметом исследования является внедрение автономной модели М. Шмитта «Интегрированное обучение» в процесс изучения грамматики учащихся направления «Иностранный язык и экономика». Научная новизна данного исследования выражается в создании собственной автономной модели обучения и ее компонентов. Практическая значимость работы заключается в возможном применении предложенных упражнений в автономном обучении студентами исследуемой специализации. Результаты данного исследования смогут внести важный вклад в область лингводидактики, а также привлечь внимание педагогов, студентов и всех заинтересованных лиц к инновационным подходам в обучении грамматике. Кроме того, полученные выводы позволяют выделить эффективные стратегии автономного обучения, которые могут быть использованы на практике преподавания в любой области.

Ключевые слова: грамматика, автономное обучение, экономика, педагогика, интегрированное обучение, обучение английскому языку.

THE ROLE OF AUTONOMOUS LEARNING IN THE STUDY OF GRAMMAR BY FOREIGN LANGUAGE AND ECONOMICS STUDENTS (PEDAGOGICAL PROFILE WITH TWO AREAS OF TRAINING)

© N.S. Shvaikina¹, A.A. Popel², V.M. Volova³

1 Samara State Technical University

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

2 National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

7, University lane, Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation

3 Samara State Technical University

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

Original article submitted 27.11.2023

Revision submitted 26.02.2024

■ For citation: Shvaikina N.S., Popel A.A., Volova V.M. The role of autonomous learning in the study of grammar by economics and foreign language students (pedagogical profile with two areas of training). Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1): 87-98. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.8>

Abstract. Currently, an integral part of the learning process is the development and honing of the skills of competent use of a foreign language – the most important criterion in any field. The sphere of economics and pedagogy is no exception, because specialists in the presented direction should formulate thoughts succinctly, both in written and oral forms. In pedagogical science, there is a search for effective means to improve grammatical skills and abilities. In this paper, the authors present autonomous learning as an effective tool in the study of grammar, which implies that students should have the opportunity to learn the rules themselves and consolidate them in practice. Autonomous learning implies the improvement of self-regulation and critical thinking, which, in turn, is extremely important in possible non-standard situations that may arise in the course of professional activity. The limitless possibilities of autonomous learning are various online resources, interactive tasks, audio and video materials, electronic literature, grammar exercises. It is thanks to such aspects that students enrich their vocabulary, as well as significantly improve their pronunciation and text construction skills. The aim of the work is to reveal the specifics of the format of autonomous learning by students of the direction "Economics and foreign language" in the study of grammar. The object of the study is the field of formation of autonomous learning skills in the study of grammar. The subject of the study is the introduction of M. Schmitt's autonomous model "Integrated Learning" in the process of studying grammar of students in the specialties "Economics and foreign language". The scientific novelty of this research is expressed in the creation of its own autonomous learning model and its components. The practical significance of the work is in the possible application of the proposed exercises in autonomous learning by students of the specialization under study. The results of this study will contribute to the field of linguodidactics, as well as attract the attention of teachers, students and all interested parties to innovative approaches in teaching grammar. In addition, the findings allow us to identify effective strategies for autonomous learning that can be used in teaching practice in any field.

Keywords: grammar, autonomous learning, economics, pedagogy, integrated learning, English language teaching.

Введение

В настоящий момент грамматика определяется одним из основных компонентов языкового образования и играет ключевую роль в развитии навыков письма, чтения и общения в целом. Важно подчеркнуть, что, несмотря на возрастающую популярность технологий и новых средств общения, актуальность изучения грамматики остается неизменной. Данная дисциплина помогает студентам выстроить четкую и логичную коммуникацию. Например, в сфере делового общения лаконичное применение грамматических конструкций способствует пониманию профессиональных факторов. С каждым днем уровень конкуренции на рынке растет, а работодатели ожидают, что выпускники будут обладать не только креативностью и профессиональными компетенциями, но и навыками грамотного письма и разговорной речи [1, с. 66].

Наряду с этим грамматика помогает учащимся лучше понимать и анализировать тексты как в академической сфере, так и в повседневной жизни. Некорректное использование грамматических структур может привести к недопониманию или неправильному толкованию информации. Изучение грамматики позволяет более точно интерпретировать и анализировать различные типы текстов. Кроме того, грамматика выступает основой для изучения иностранных языков. В международной среде одним из актуальных конкурентоспособных аспектов является знание нескольких языков. Грамматический анализ и понимание синтаксической структуры иностранных языков позволит студентам легче освоить новый язык и улучшить персональные коммуникативные навыки [2].

В свою очередь, в современном информационном обществе, бесспорно, одним из ключевых инструментов развития личности выступает автономное обучение. Особое внимание данному подходу уделяется в образовательной среде, где представленный аспект способен существенно повысить эффективность усвоения знаний и навыков. В процессах изучения грамматики студентами направления «Иностранный язык и экономика» автономная форма крайне значима и актуальна, так как именно автономный аспект, как правило, модернизирует традиционные подходы к преподаванию языка и предоставляет новые возможности для продуктивной учебы и саморазвития [3].

При этом множественные положительные характеристики автономной формы обучения не гарантируют проработанности методической базы, ее реализации и внедрения [4, с. 5]. В связи с этим в рамках представленной темы необходимо найти оптимальные методы для поддержки студентов в их грамматическом развитии и достижении языковых компетенций.

Обзор литературы

Проведем обзор литературы по теме данного исследования для демонстрации зарубежного и отечественного опыта анализа и внедрения автономной формы обучения в процесс изучения грамматики.

Ж.С. Аникина рассматривает автономию в контексте учебного процесса в трех аспектах: как свободу от контроля преподавателя и отсутствие ограничения деятельности обучающихся некоторыми положениями учебной программы; как способность обучающихся взять на себя непосредственно управление персональной учебной деятельностью в рамках изучения иностранного языка;

как свободу выбирать, что конкретно учить, а что – нет. При этом представленное понятие всегда трактуется в положительном ключе [5, с. 58].

Е.Н. Воронова утверждает, что самостоятельная учебная деятельность предстает наиболее эффективным средством профессионального саморазвития студентов в том случае, если употребляется научно-обоснованная технология ее организации, которая включает в себя несколько взаимосвязанных блоков, обеспечивающих процессы профессионального самоопределения личности, ее самореализации, саморегуляции и самореабилитации. Данный подход в полной мере обеспечит высокий уровень самостоятельной работы в рамках профессионального развития будущих специалистов [6, с. 125].

П. Бенсон определяет автономию как процесс, в котором люди обретают большую степень контроля над своей жизнью как индивидуально, так и коллективно. Учебную автономию автор изображает следующим образом: учащиеся берут на себя ответственность за персональное обучение в классе и за его пределами; студенты самостоятельно контролируют и отслеживают последовательность достижения целей, которые способствуют более продуктивному изучению языка [7, с. 97].

Ч.Х. Викерс с помощью специально разработанной методики помогает испытуемым выполнять задания в автономном режиме обучения, что впоследствии приводит к крайне эффективным результатам в области исправления грамматических ошибок. Результаты исследования отображают продуктивность представленной техники [8, с. 66].

О.А. Гаврилюк подчеркивает, что профессиональная автономия в учебном процессе выступает важнейшим пунктом профессиональной деятельности и личностно-профессионального саморазвития преподавателя. Автор рассматривает автономное обучение в образе свободного выбора форм, средств и содержания обучения, а также регулярной рефлексии личного опыта и профессионального поведения [9, с. 41].

Проанализировав представленные выше тезисы, раскроем понятие «автономное обучение»: это самостоятельный процесс изучения студентами какой-либо информации и получения навыков в области определенной профессиональной деятельности. Для педагогов является важной непосредственно подготовка необходимого материала для наиболее эффективного усвоения данных учащимися [10]. Автономное обучение, в свою очередь, позволяет студентам самостоятельно определять персональные учебные потребности, активно участвовать в учебной деятельности и развивать навыки самоорганизации.

Ниже представлены основные преимущества внедрения данной методики в процесс обучения:

- совершенствование профессиональных компетенций у студентов;
- улучшение навыка самостоятельности у студентов;
- активное участие студентов в обсуждении содержания изучаемых дисциплин, например «Практическая грамматика английского языка», «Практика устной и письменной речи английского языка»;
- возможность появления новых разработок и стратегий в рамках специальности;
- повышение осведомленности учащихся об их деятельности;
- обучение критическому мышлению;
- воспитание ответственности у студентов и т.д. [11, с. 108].

Если организовывать не привычный процесс обучения, а автономную форму, то данный фактор позволит учащимся самостоятельно осваивать материал [12, с. 21]. Множественные традиционные подходы к обучению молодое поколение считает чем-то обыденным, поэтому важно дополнять привычные упражнения и трансформировать их в новые формы. Таким образом, исследуя материал самостоятельно, студенты с наибольшим интересом подойдут к процессу изучения и, возможно, наиболее точно запомнят данные.

Материалы и методы

Данный эксперимент апробировался со студентами по направлению «Иностранный язык и экономика».

Целью эксперимента является самостоятельное исследование не только иностранного языка, но также и иных учебных дисциплин студентами-бакалаврами с минимальной поддержкой со стороны преподавателя. В основе предложенной автономной формы лежит модель М. Шмитта «Интегрированное обучение», которая сочетает в себе следующие виды обучения: наблюдение, чтение, а также эксперимент, в ходе которого обучающийся способен проверить эффективность персональных гипотез на практике [13, с. 53].

Констатирующий эксперимент. Прежде чем студенты приступили к работе по новой методике, преподаватель провел лекцию, где были продемонстрированы преимущества самостоятельного обучения и предоставлены все необходимые инструкции в рамках данной формы учебного процесса. Также было проведено анкетирование на тему «Хотели бы вы изучать материал самостоятельно, без контроля преподавателя?». После обработки заполненных бланков большинство преподавателей пришли к выводу о том, что практически все учащиеся относятся к рассматриваемой методике положительно.

Формирующий эксперимент. Реализация разработанной модели включала в себя следующие этапы:

1. Определение качества знаний студентов по теме Articles.
2. Постановка целей и задач индивидуально для каждого студента.
3. Разработка индивидуального учебного плана.
4. Реализация индивидуального учебного плана.

В рамках подготовительного этапа преподаватель взаимодействовал со студентами в форме свободной дискуссии – каждый из студентов высказывал собственное мнение, а преподаватель лишь задавал общее направление и побуждал участников к открытому диалогу; затем с помощью грамматического теста преподаватель определял, насколько хорошо студенты понимают тему Articles. Исходя из выявленных ошибок студентов преподаватель поставил перед каждым индивидуальные цели и задачи, которые затем нашли отражение в индивидуальном учебном плане.

Для работы над данным грамматическим явлением каждый студент должен был выбрать один из следующих методов:

- грамматический метод – фокусируется на изучении основных правил грамматики иностранного языка и предполагает обучение через изучение структуры и правил языка;

- коммуникативный метод – основан на развитии коммуникативных навыков чтения, аудирования, говорения и письма;
- метод чтения – базируется на чтении текстов на иностранном языке.

Далее студенты и преподаватель совместно составили календарный учебный план, в котором были отражены: объем изучаемой литературы, номера упражнений, их количество, ресурсы (учебники, ссылки на адреса сайтов), из которых они взяты. Подготовительный этап продлился 30 минут.

На следующем – поисковом – этапе с помощью таких ресурсов, как www.cyberleninka.ru и www.elibrary.com, студенты должны были заняться самостоятельным поиском статей в рамках темы Articles с последующим их конспектированием [14]. Длительность поискового этапа составила 90 минут.

На следующем этапе – грамматическом – студенты изучили тему Articles в одном из учебников (на выбор):

1. *Murphy R. English grammar in use* (учебник по грамматике английского языка, который является одним из наиболее известных изданий на современном рынке литературы).
2. *Fuchs M., Bonner M. Focus on grammar* (издание, содержащее теорию и практику, необходимые для практического закрепления навыков использования артиклей в английском языке).
3. *Thrush E., Baldwin R. Interactions access* (учебник, предназначенный для студентов, которые недавно начали изучать иностранный язык).
4. *Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman grammar of spoken and written English* (издание, содержащее подробное описание грамматики английского языка, в котором студенты также могут обнаружить раздел, посвященный использованию артиклей в английском языке).
5. *Azar B. Understanding and using English grammar* (издание, включающее в себя главы, посвященные использованию артиклей в английском языке).
6. *Аракин В.Д. Практический курс английского языка* (издание, предназначенное для дальнейшего совершенствования английской грамматики).

Грамматический этап также предусматривал выполнение письменных упражнений. Пример одного из упражнений представлен ниже.

1. Look at _ map of _ British Isles. Do you know what _ two largest islands are called?
2. _ right-hand side of _ map is _ East. What sea is east of _ Great Britain?
3. In what direction is _ Irish Sea from _ Great Britain?
4. What seas wash _ coastal line of Great Britain?
5. Towards _ bottom of _ map is _ South. What is towards _ top of _ map?
6. In what direction is _ Great Britain from _ English Channel?
7. What country is west of _ England?
8. _ rivers always flow towards _ sea. In what direction does _ Thames flow?
9. _ Severn flows into _ Bristol Channel, doesn't it?
10. Where does _ Severn turn?
11. What do we call _ highest part of _ Scotland?
12. Find _ Edinburgh and _ Glasgow. In what part of _ Scotland are they situated?
13. Where are _ Cheviot Hills?
14. In what direction are _ British Isles from _ mainland?
15. What water body separates _ British Isles from _ Continent?

Грамматический этап длился 150 минут.

На следующем – коммуникационно-информативном – этапе студенты практиковали живое общение посредством использования следующих электронных приложений:

- HelloTalk;
- Tandem;
- Hello Pal;
- Speak.

Данные приложения позволяют на практике проверить уровень языковой подготовки студента, повторить и закрепить пройденный материал. В ходе исследования студентам также были предоставлены ссылки на викторины: с помощью персональных гаджетов они приняли участие в играх на знание артиклей, которые представлены в электронном виде на сайте [15]. После прохождения интерактивов учащиеся приступили к просмотру учебного фильма, доступ к которому им предоставили предварительно [16].

Продолжительность данного этапа составила 150 минут.

На контролирующем этапе было проведено итоговое тестирование, которое позволило преподавателю и студентам оценить как уровень языковой подготовки, так и эффективность предложенной автором модели. Студентам-лингвистам необходимо было предоставить исчерпывающую информацию о правилах использования артиклей в английском языке. В частности:

- дифференцировать в теории неопределенный, определенный и нулевой артикли;
- понимать правила употребления каждого артикля;
- уметь корректно использовать артикли при описании людей, мест, вещей;
- уметь грамотно использовать артикли в сложном контексте.

Обобщающий эксперимент. После проведения всех этапов тестирования было проведено исследование, описывающее результаты внедрения модели автономной учебной деятельности у студентов, обучающихся по направлению «Иностранный язык и экономика», на материале грамматики английского языка. В ходе данного исследования студенты были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу вошло 12 человек, которые изучали грамматику английского языка по предложенной автономной модели обучения, что предполагало возможность самостоятельного выбора ими собственной стратегии обучения. В контрольную группу вошло 9 человек, которые изучали грамматический материал в соответствии с классической (педагогической) моделью, что подразумевало активное участие преподавателя в образовательном процессе. Проведению эксперимента предшествовало наблюдение за учебным процессом студентов во время занятий по теоретической и практической грамматике английского языка.

На первом этапе исследования было проведено предварительное тестирование студентов экспериментальной и контрольной групп для определения текущего уровня владения материалом по теме Articles. Результаты тестирования представлены на рис. 1 и 2.

На втором этапе студенты изучали тему Articles в течение одной недели. В контрольной группе процесс обучения контролировал непосредственно преподаватель, который объяснил материал, предоставил студентам методические

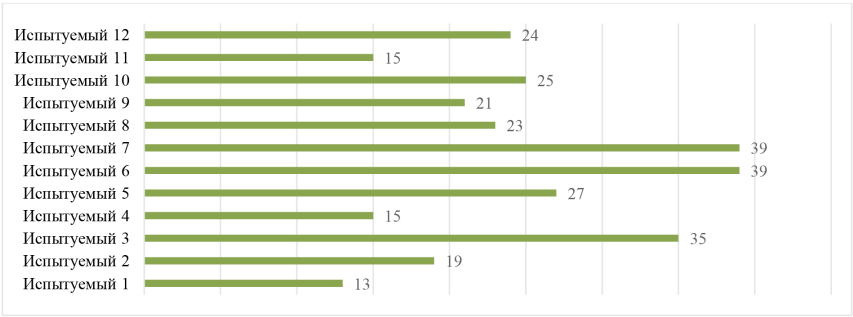


Рис. 1. Результаты предварительного тестирования студентов экспериментальной группы по теме Articles, % (указан процент правильных ответов)

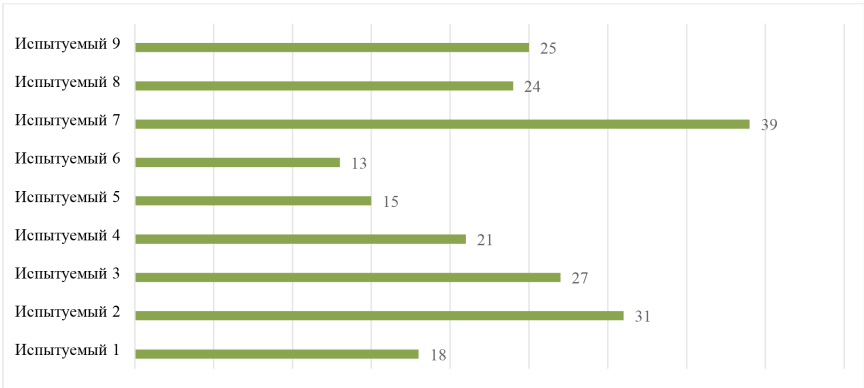


Рис. 2. Результаты предварительного тестирования студентов контрольной группы по теме Articles, % (указан процент правильных ответов)

пособия, провел промежуточный контроль, а также оказал психологическую поддержку. В свою очередь, студенты экспериментальной группы изучали тему за пределами аудитории, используя предложенную в исследовании автономную модель обучения, что способствовало самостоятельному поиску индивидуальных познавательных стратегий. В конце второго этапа было проведено контрольное тестирование знаний. Полученные результаты представлены на рис. 3 и 4.

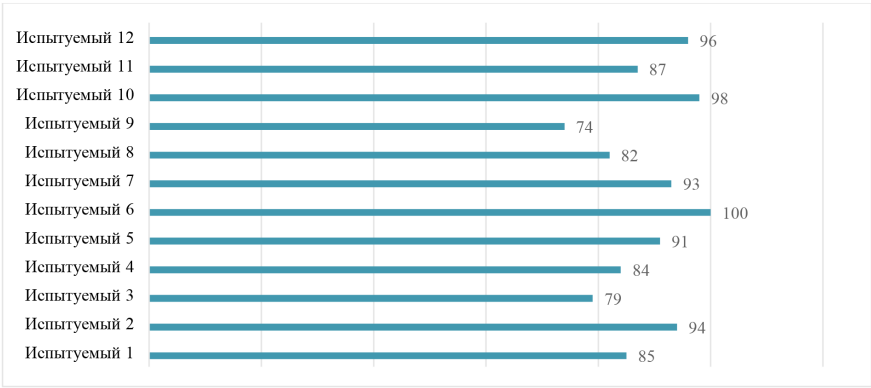


Рис. 3. Результаты итогового тестирования студентов экспериментальной группы по теме Articles, % (указан процент правильных ответов)

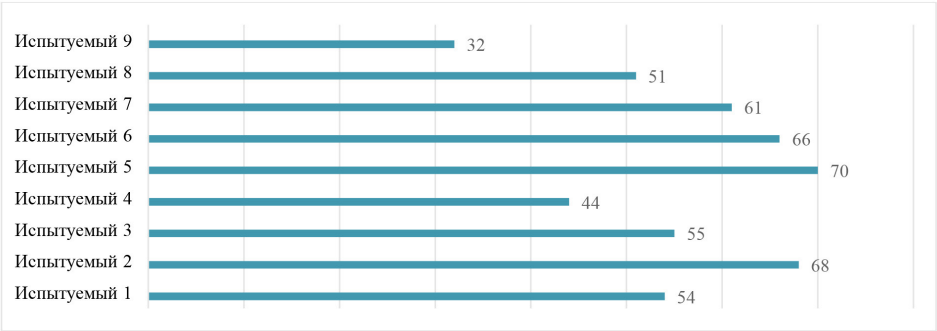


Рис. 4. Результаты итогового тестирования студентов контрольной группы по теме Articles, % (указан процент правильных ответов)

Сравнение средних значений результатов итогового тестирования представлено на рис. 5.

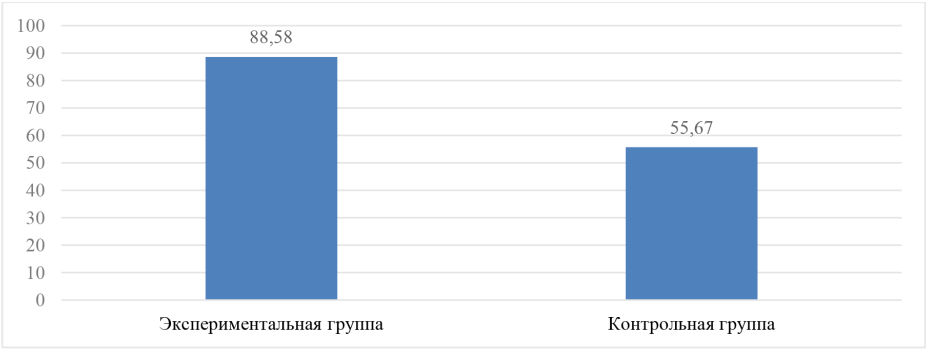


Рис. 5. Средние значения результатов итогового тестирования экспериментальной и контрольной групп после проведенного обучения по представленной автономной модели обучения.

Результаты исследования

Таким образом, можно отметить, что предложенная в исследовании модель доказала свою эффективность. Использование автономной формы обучения в учебном процессе, в частности при изучении иностранного языка, является эффективным средством наиболее продуктивного запоминания данных, структурирования информации и дальнейшего внедрения полученных навыков в учебный и рабочий процессы.

Полученные на первом этапе тестирования результаты свидетельствуют о том, что уровень знаний студентов по теме Articles являлся неудовлетворительным в обеих группах. При сравнении результатов основной и контрольной групп t-критерий Стьюдента равен 0,2 ($p < 0,05$), что свидетельствует о том, что с вероятностью 95 % студенты экспериментальной и контрольной групп достоверно в равной степени не владели грамматикой английского языка по теме Articles. При сравнении результатов итогового тестирования у экспериментальной и контрольной групп t-критерий Стьюдента равен 7,4 ($p < 0,05$). Данный фактор подразумевает, что с вероятностью 95 % студенты экспериментальной группы достоверно лучше усвоили грамматику английского языка по теме Articles.

На основании вышеизложенных фактов следует отметить, что в результате опытного обучения уровень владения грамматическим материалом по теме Articles в контрольной группе составил 55,67 %, что на 32 % больше, чем перед проведением опытного обучения, а в экспериментальной группе 88,58 %, что на 64 % больше, чем перед проведением опытного обучения. Полученные данные свидетельствуют о том, что автономная модель обучения является более действенной, чем классическая педагогическая модель.

Полученные результаты были тщательно проанализированы, что позволило оценить эффективность предложенной автономной формы изучения грамматики. Поставленная цель экспериментального обучения была достигнута, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Обсуждение и заключение

Выдвинутая гипотеза о том, что автономное обучение всецело помогает учащимся выстраивать индивидуальную траекторию обучения, принимая во внимание персональные потребности и степень владения предметом, а также способствует достижению быстрых и качественных результатов в рамках учебного процесса, подтвердилась. Безусловно, молодому поколению нравится брать на себя ответственность и полностью руководить организационными процессами, именно поэтому самостоятельная форма обучения – превосходный способ побудить студентов к плодотворному изучению грамматики. Необходимо подчеркнуть, что внедрение автономной формы обучения студентов по направлению «Иностранный и экономика» выступает крайне эффективным, поскольку некоторые учащиеся воздерживаются от публичных разговорных выступлений по разным причинам: стеснение, недостаток знаний или жизненного опыта, отсутствие интереса к предмету и т. д. Предоставление учащимся права выбора упражнений, учебной литературы и способа исследования информации способно в полной мере помочь преподавателям вызвать заинтересованность к обсуждению определенных тем.

Таким образом, интегрированное автономное обучение может быть представлено в виде циклического процесса, в ходе которого учащийся самостоятельно последовательно проходит этапы наблюдения, чтения, эксперимента и повторного анализа. Данная модель позволяет глубже и эффективнее погрузиться в учебный материал, что в конечном итоге способствует развитию навыков критического мышления и самоорганизации у студентов.

Библиографический список

1. *Игнатенко И.И.* Формирование автономии студентов магистратуры в изучении иностранного языка // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 2–1. – 131 с.
2. *Ульянова Н.В.* Развитие автономии при подготовке учителей английского языка посредством интернет-технологий // Образовательные технологии и общество. – 2016. – № 2. – С. 662–685.
3. *Шершнева В.А.* Учебная автономия студента в современной образовательной парадигме // Вестник Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 3 (37). – С. 106–110.
4. *Лебедева К.С.* Становление образовательной самостоятельности обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебедева Ксения Сергеевна. – Барнаул, 2020. – 24 с.
5. *Аникина Ж.С.* Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344, март. – С. 149–152.

6. Воронова Е.Н. Самостоятельная учебная деятельность как средство профессионального саморазвития студентов педагогических вузов (на материале занятий по иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воронова Елена Николаевна. – Саратов, 2005. – 222 с.
7. Бенсон П. Автономия ученика на уроке // Практическое преподавание английского языка: учеб. пособие. – Нью-Йорк: Mcgraw Hill, 2013. – С. 289–308.
8. Викерс Ч.Х. Грамматическая точность и самостоятельность обучающегося при продвинутом письме. – Оксфордский университет, 2010. – 209 с.
9. Гаврилюк О.А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаврилюк Оксана Александровна. – Иркутск, 2006. – 226 с.
10. Герасимова В.А., Замятина А.Д. Формирование навыков самостоятельной работы у студентов вуза // Научный сетевой журнал «Столыпинский вестник». – Саратов, 2022. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://stolypin-vestnik.ru/stolypinskij-vestnik-6-2022/> (дата обращения: 12.11.2023).
11. Гордиянова Г.В. Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гордиянова Галина Владимировна. – Омск, 2016. – 171 с.
12. Даниленко А.С. Учебная автономия в контексте современного образования // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2017. – Т. 8, № 7. – С. 142–149 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=zrduvt> (дата обращения: 11.11.2023).
13. Евстропова Н.С., Шайхутдинова Х.А. Развитие критического мышления в процессе самостоятельной работы по английскому языку студентов технического вуза // Вестник Московского государственного областного университета. – 2018. – № 2. – 113 с.
14. Соколова М.Л. Автономность образования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 1. – С. 173–178.
15. Игры с артиклями // worldwall [Электронный ресурс]. – URL: <https://wordwall.net/ru-ru/community/articles-game> (дата обращения: 07.10.2023).
16. Видеоуроки английского: артикли // YouTube [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aPIRLbJEz9o&t=1067s> (дата обращения: 07.10.2023).

References

1. Ignatenko I.I. Formirovaniye avtonomii studentov magistratury v izuchenii inostrannogo yazyka [Formation of autonomy of master's students in learning a foreign language]. *Prepodavatel' XXI vek*. 2017. No. 2–1. 131 p.
2. Ul'yanova N.V. Razvitiye avtonomii pri podgotovke uchiteley angliyskogo yazyka posredstvom internet-tekhnologiy [Development of autonomy in the training of English teachers through Internet technologies]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*. 2016. No. 2. Pp. 662–685.
3. Shershneva V.A. Uchebnaya avtonomiya studenta v sovremennoy obrazovatel'noy paradigme [Student's educational autonomy in the modern educational paradigm]. *Vestnik Krasnoyarskogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'yeva*. 2016. No. 3 (37). Pp. 106–110.
4. Lebedeva K.S. Stanovleniye obrazovatel'noy samostoyatel'nosti obuchayushchikhsya: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of educational independence of students: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Barnaul, 2020. 24 p.
5. Anikina Zh.S. Uchebnaya avtonomiya kak neot'yemlemyy komponent protsessa obucheniya inostrannomu yazyku v XXI v. [Learning autonomy as an integral component of the process of teaching a foreign language in the 21st century]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. No. 344, March. Pp. 149–152.
6. Voronova E.N. Samostoyatel'naya uchebnaya deyatelnost' kak sredstvo professional'nogo samorazvitiya studentov pedagogicheskikh vuzov (na materiale zanyatiy po inostrannomu yazyku): dis. kand. ped. nauk [Independent educational activity as a means of professional self-development of students of pedagogical universities (based on foreign language classes): thesis ped. of ped. sci.]. Saratov, 2005. 222 p.

7. Benson P. Avtonomiya uchenika na uroke [Student autonomy in the classroom]. *Prakticheskoye prepodavaniye angliyskogo yazyka: ucheb. posobiye*. New York: Mcgraw Hill, 2013. Pp. 289–308.
8. Vikers Ch.Kh. Grammaticheskaya tochnost' i samostoyatel'nost' obuchayushchegosya pri prodvinutom pis'me [Grammatical accuracy and student independence in advanced writing]. Oxford University, 2010. 209 p.
9. Gavriilyuk O.A. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya gotovnosti budushchego prepodavatelya k professional'noy avtonomii: dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of a future teacher's readiness for professional autonomy: thesis ped. of ped. sci.]. Irkutsk, 2006. 226 p.
10. Gerasimova V.A., Zamyatina A.D. Formirovaniye navykov samostoyatel'noy raboty u studentov vuza [Formation of independent work skills among university students]. *Nauchnyy setevoy zhurnal «Stolypinskiy vestnik»*. Saratov, 2022. No. 6. <https://stolypin-vestnik.ru/stolypinskiy-vestnik-6-2022/> (accessed November 12, 2023).
11. Gordiyanova G.V. Razvitiye obrazovatel'noy samostoyatel'nosti studentov v nelineynom obrazovatel'nom protsesse vuza: dis. kand. ped. nauk [Development of educational independence of students in the nonlinear educational process of a university: thesis ped. of ped. sci.]. Omsk, 2016. 171 p.
12. Danilenko A.S. Uchebnaya avtonomiya v kontekste sovremennogo obrazovaniya [Educational autonomy in the context of modern education]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2017. Vol. 8, No. 7. Pp. 142–149. <https://www.elibrary.ru/item.asp?idn=zrdyvt> (accessed November 11, 2023).
13. Evstropova N.S., Shaykhutdinova Kh.A. Razvitiye kriticheskogo myshleniya v protsesse samostoyatel'noy raboty po angliyskomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza [Development of critical thinking in the process of independent work in English among students of a technical university]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2018. No. 2. 113 p.
14. Sokolova M.L. Avtonomnost' obrazovaniya [Autonomy of education]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki*. 2012. No. 1. Pp. 173–178.
15. Igry s artiklyami [Articles game]. *Worldwall*. <https://wordwall.net/ru-ru/community/articles-game> (accessed October 7, 2023).
16. Videouroki angliyskogo: artikli [English video lessons: Articles]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=aPIRLbJEz9o&t=1067s> (accessed October 7, 2023).

Информация об авторах

Нина Сергеевна Швайкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: nsshvaikina@gmail.com

Александр Александрович Попель, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей социологии и социальной работы, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru

Виктория Михайловна Волова, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, Самарский государственный технический университет вуз, Самара, Российская Федерация. E-mail: vmvolova@mail.ru

Information about the authors

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

Alexander A. Popel, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of General Sociology and Social Work Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod, Nizhniy Novgorod, Russian Federation. E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru

Viktoria M. Volova, Cand. Phil. Sci., Associate Professor of Pedagogics, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: vmvolova@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В РАМКАХ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

© *И.С. Филоненко*

Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Российская Федерация, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, 76

Поступила в редакцию 17.11.2023

Окончательный вариант 14.01.2024

■ Для цитирования: Филоненко И.С. Психологическое здоровье будущего педагога в процессе профессионального становления в рамках экопсихологического подхода // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 99-110. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.9>

Аннотация. Уровень психологического здоровья обучающихся вуза тесно связан с активностью их жизненной и профессиональной позиции, или, иначе, с их субъектностью. Согласно экопсихологическому подходу к развитию психики субъектные качества обучающегося проходят семь стадий становления. В соответствии с принципом фрактальности эффективность развития каждой стадии определяется сформированностью у субъекта семи когнитивно-регуляторных способностей. Формирование и укрепление психологического здоровья будущих педагогов особенно актуально в период вузовской подготовки, когда начинается формирование системы профессиональных взглядов и ценностей. Основным показателем личностно ориентированного образования является контактирование и взаиморазвитие личностей учителя и ученика. Исследование направлено на выявление приоритетных направленностей психологического здоровья у студентов вуза, находящихся на различных стадиях становления субъектности, и их взаимосвязи с когнитивно-регуляторными способностями, обеспечивающими сформированность каждой из стадий, а также на определение уровня развития структуры психологического здоровья. Исследование проводилось с помощью методик диагностики стадий становления субъектности, способностей выполнения учебных действий, а также методики «Индивидуальная модель психологического здоровья». Данное пилотажное исследование показывает взаимосвязь между компонентами модели психологического здоровья будущих педагогов, процессом становления субъектности и формированием способностей выполнения учебных действий за время обучения в вузе.

Если в начале обучения взаимодействие студентов в группе находится на стадии наблюдения, когда обучающиеся присматриваются друг к другу, только начинают проявлять свою индивидуальность, раскрывать творческие способности, то к концу обучения коммуникация в группе, совместная деятельность, творческое проявление и самовыражение становятся более значимыми.

Ключевые слова: психологическое здоровье, стадии субъектности, когнитивно-регуляторные способности, профессиональное становление будущих педагогов.

Благодарность: выражаю благодарность своему научному руководителю Александру Васильевичу Капцову за ценные советы при планировании исследования и рекомендации по оформлению статьи.

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH

© *I.S. Filonenko*

Samara Branch of the Moscow City Pedagogical University
76, Stara Zagora str., Samara, 443081, Russian Federation

Original article submitted 17.11.2023

Revision submitted 14.01.2024

■ For citation: Filonenko I.S. Psychological health of the future teacher in the process of professional development within the framework of the ecopsychological approach. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):99–110. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.9>

Abstract. The development of a high level of psychological health among university students is closely connected with an active life and professional position, or in other words, with their subjectivity. In conditions of the ecopsychological approach to the development of the psyche, the subjective qualities of the student must go through seven stages. According to the principle of fractality, the effectiveness of the development of each stage is determined by the development of seven cognitive-regulatory abilities in their subject. The importance of strengthening the psychological health of students is especially relevant today, when the main indicator of personality-oriented education is the interaction and mutual development of the personalities of the teacher and student, and the development of a system of professional values and goals of future teachers begins during university training. The research is aimed at identifying priority vectors of psychological health among university students at various stages of subjectivity formation, and their relationship with cognitive-regulatory abilities that ensure the formation of each of the stages, as well as to determine the development of the structure of psychological health. The study was conducted by methods of diagnostics of the stages of subjectivity development, the ability to perform educational actions and "Individual model of psychological health". This pilot study shows the relationship between the components of the model of psychological health of future teachers, the process of subjectivity development and fostering the ability to perform educational actions during their studies at the university. If at the beginning of the training, the interaction of students in a group was at the initial stage, students were just beginning to show their individuality, reveal their creative abilities, then by the end of the training, communication in a group, joint activity, creative expression and self-expression became more significant.

Keywords: psychological health, stages of subjectivity, cognitive-regulatory abilities, professional development of future teachers.

Acknowledgements: We express my gratitude to my supervisor Kaptsov Alexander Vasilyevich for valuable advice when planning research and recommendations on the design of the paper.

Введение

Понятие психологического здоровья объединяет в себе наиболее значимые составляющие личности, образующие интеллектуальный, эмоциональный, психический и соматический баланс. Чем выше человек оценивает каждую из них и чем активнее предпринимает соответствующие целенаправленные действия, тем выше становится уровень его психологического здоровья.

На протяжении всей жизни человек определяет для себя достойное место в социуме, стремится к состоянию гармонии и равновесия. Одним из способов поддержания психологического здоровья на соответствующем уровне является рефлексия. Условием для формирования у индивида здоровой рефлексии может стать благоприятная самооценка, которая в процессе развития претерпевает всевозможные изменения. У психологически здорового человека между его самовосприятием «Я – реальное» и «Я – идеальное» существует правильная, нормальная связь, а у нездорового она нарушена. Например, психологически здоровый человек может испытывать чувства одиночества, потерянности, но они не берут над ним верх. Эти душевные переживания подталкивают его искать новые источники и варианты контакта с социальным миром, пересматривать прошлые, деструктивные и формировать новые, эффективные жизненные установки, ставить цели и разрабатывать стратегии. Ему всегда достаточно энергии, чтобы оставаться в душевном равновесии, придерживаться позитивного настроя, помогающего адаптироваться, здраво оценивать ситуацию, свои действия и поведение окружающих; кроме того, он обладает критическим мышлением [1 – 3].

Исследование психологического здоровья является актуальным по той причине, что оно выступает в качестве одного из центральных понятий в современной профессиональной деятельности педагога. Используемая педагогом в работе модель психологического здоровья – это необходимый инструмент для оценки состояния не только самого педагога, но и обучающегося. От выбора педагогом модели психологического здоровья будут зависеть содержание, стратегия и эффективность учебно-воспитательного процесса и взаимодействия с обучающимися. Психологическое здоровье рассматривается как динамичная, постоянно развивающаяся система. Помимо этого, экопсихологический подход к образовательной системе направлен на то, чтобы организация учебно-воспитательного процесса и технологий обучения оказывала влияние на физическое, психическое, социальное и духовное развитие обучающихся. Новизна данной работы заключается в поиске взаимосвязей между компонентами двух «подвижных» моделей: психологического здоровья и экопсихологической модели становления субъектности с точки зрения онтологической парадигмы.

Роль модели психологического здоровья в становлении субъектности студентов заключается в том, чтобы определить, какая направленность психологического здоровья наиболее проявлена на той или иной стадии субъектности студента в период его обучения в вузе, ведь студенческий возраст – наиболее благоприятный этап для профессионального и личностного развития, формирования смысложизненных ориентаций, взглядов, ценностей и постановки целей. Анализ полученных взаимосвязей покажет, какие векторы психологического здоровья способствуют переходу на следующую стадию становления

субъектности обучающегося, а какие не влияют совсем. Это позволит выявить те направленности психологического здоровья, на которые стоит обратить особое внимание в процессе обучения и взаимодействия с обучающимися, а также при разработке оздоровительных программ по укреплению психологического здоровья.

Целью данного исследования является выявление приоритетных направленностей психологического здоровья у студентов вуза, находящихся на различных стадиях становления субъектности, и их взаимосвязи с когнитивно-регуляторными способностями, а также определение уровня развития психологического здоровья в ходе обучения. Объект исследования – психологическое здоровье будущего педагога в процессе его профессионального становления в рамках экопсихологического подхода.

Гипотезой настоящего исследования выступило предположение, что существует взаимосвязь между компонентами модели психологического здоровья будущих педагогов, процессом становления субъектности и формированием способностей выполнения учебных действий за время обучения в вузе.

Обзор литературы

Понятие «психологическое здоровье» впервые возникает в научной литературе благодаря И.В. Дубровиной, обозначая при этом различие между понятием «психическое здоровье» и «психологическое здоровье». Термин «психическое здоровье» ввел основоположник гуманистической психологии А. Маслоу. Согласно его концепции человек изначально биологически здоров, гармоничен и открыт для собственного развития. Невротическая личность – это личность, отказавшаяся от процесса самоактуализации и испытывающая в связи с этим неудовлетворение. О концепции «позитивного психического здоровья» говорили и такие представители гуманистической психологии, как Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс [3–5]. Они считали, что психическое здоровье необходимо рассматривать с точки зрения образа жизни индивида в рамках активной деятельности и личностного развития. Другие известные отечественные психологи, такие как Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, исследовали отдельные факторы, относящиеся к экономическому, социальному благополучию, счастью и душевному равновесию [6–8]. По мнению И.В. Дубровиной, к «психическому здоровью» относятся отдельные психические процессы и механизмы, а «психологическое» характеризует личность в целом [1]. При этом следует заметить, что «психическое здоровье» не является понятием независимым от «психологического здоровья», оно является его структурной составляющей. Психологическое здоровье в целом исследуется нами в процессе своего развития. А это возможно в том случае, если мы рассматриваем его с точки зрения онтологической парадигмы, а не гносеологической (поскольку по С.Л. Рубинштейну основными критериями оценки человека в качестве социального субъекта в экзистенциальности, непостоянстве и противоречивости его жизни являются решения этих противоречий и принятие ответственности за свои действия как определение сущности индивида).

Уровень психологического здоровья обучающихся вуза тесно связан с активностью их жизненной и профессиональной позиции, или, иначе, с их субъектностью. С точки зрения экопсихологического подхода к развитию психики

субъектные качества учащихся проходят семь стадий становления с условными обозначениями: Мо – «субъект мотивации», Н – «наблюдатель», П – «подмастерье», У – «ученик», К – «критик», М – «мастер» и Т – «творец» [9]. В соответствии с принципом фрактальности, иными словами самоподобия, действенность каждой из перечисленных стадий определяется сформированностью у субъекта семи когнитивно-регуляторных способностей (по А.В. Капцову), подобных стадиям становления субъектности: а) способности к осознанию целевой необходимости, условно – «целеполагание»; б) способности к такому восприятию образца осваиваемого действия, благодаря которому формируются его перцептивный и ментальный образы, условно – «наблюдение»; в) способности к репродуктивному воспроизведению действия-образца с применением существующего образца, условно – «подражание»; г) способности к учебному освоению действия-образца, условно – «ученичество»; д) способности критически мыслить, условно – «критика»; е) способности к такому комплексному использованию перечисленных способностей, которое обеспечивает высокий уровень освоения данной стадии субъектности, условно – «мастерство»; ж) способность к такому функциональному использованию системы перечисленных способностей, которое позволит обучающемуся перейти к освоению следующей стадии, условно – «созидание» [10].

Суть экологического подхода к системе образования заключается в том, чтобы особенность организации учебно-воспитательного процесса и технологий обучения соотносилась с естественными закономерностями физического, психического, социального и духовного развития. В этом смысле взаимосвязь «человек – среда» оказывает благоприятное влияние на исследование и раскрытие человеком индивидуальных психических процессов и состояний, а также на развитие его индивидуальности. В онтологическом аспекте постижение психики в качестве объекта и предмета исследования требует понимания, что взаимодействие человека с внешней и внутренней средой не происходит исключительно по объект-субъектному или, например, субъект-совместному типу. Напротив, элементы системы взаимодействия изменяются. «Окружающая среда» из объекта восприятия со временем переходит в объект преобразования и, как следствие, в условие развития субъектности индивида как элемента системы «человек – среда» [11].

В процессе становления субъектности как способности индивида быть субъектом психической деятельности факторы внешней среды постепенно становятся объектами целенаправленных активных действий со стороны данного индивида. Следовательно, тип взаимодействия становится субъект-объектным или субъект-субъектным. Это объясняется совместно-распределенной деятельностью между участниками образовательного процесса, для которых характерен субъект-порождающий тип взаимодействия. Отсюда следует, что при онтологическом подходе типы взаимодействия в системе «человек – среда» должны исследоваться не как обособленные друг от друга, а как единая целая, динамическая система экопсихологических (субъект-средовых) взаимодействий [11].

Рассмотрим ресурсную модель психологического здоровья В.Г. Петрова и К.В. Злыгостевой. Данная модель расширяет концепцию «салютогенеза», предложенную А. Антоновским, и делает ее более завершенной и логичной.

По А. Антоновскому, психологическое здоровье представляется определенной точкой на отрезке «психическое расстройство – психологическое благополучие». При этом психологическое благополучие описывается А. Антоновским следующими характеристиками: способность к совладающему поведению, творческому приспособлению и росту; готовность к самоотдаче и бескорыстному контакту с другими; переживание радости и т. д. [12]. В рамках ресурсной модели психологическое здоровье рассматривается как потенциал возможного с одной стороны и потенциал достигнутого с другой. Потенциал возможного определяется как баланс между внешними (средовыми и культурно-историческими) и внутренними (ресурсы и ограничения) условиями. Потенциал достигнутого рассматривается как иерархическая структура, которая включает в себя четыре уровня: 1) уровень отклонений и нарушений психологического здоровья; 2) уровень нормы; 3) уровень психологического благополучия; 4) уровень экзистенциально переживаемого счастья [13].

В антропологической модели психологического здоровья А.В. Шувалова условия и критерии формируются из онтологии человеческой жизни. Основными аспектами здесь выделены сознание, деятельность и общность. Каждый из них имеет свою специфику, но при этом они взаимно дополняют друг друга. В поиске своего места и предназначения в мире человек начинает действовать: размышлять, выбирать, принимать решения и совершать поступки. Но это – не только поиски своего «настоящего Я». На каждом возрастном этапе жизни человек оказывается перед сложным выбором и, как следствие, определением достойного или недостойного существования. Необходимость нравственности пробуждает самую основу внутреннего мира – «духовное Я». В нем раскрывается тайна личности [14].

Проведенный анализ различных моделей психологического здоровья показывает, что в общем виде данная модель включает интеллектуальные, эмоциональные, духовные, психические и соматические составляющие.

В качестве ведущей для нашего исследования была выбрана «Индивидуальная модель психологического здоровья», разработанная А.В. Козловым, так как, на наш взгляд, данная методика достаточно компактно объединила в себе все вышеперечисленные условия и критерии феномена психологического здоровья. Кроме того, методика стандартизирована и имеет психометрический паспорт. Это психодиагностический инструмент, позволяющий выявлять выраженность восьми векторов реализации психологического здоровья: «стратегический вектор», «просоциальный вектор», «Я-вектор», «творческий вектор», «духовный вектор», «интеллектуальный вектор», «семейный вектор», «гуманистический вектор».

Формирование и укрепление психологического здоровья будущих педагогов особенно актуально в период вузовской подготовки, ввиду реализации личностно ориентированного подхода в образовательном процессе и во взаимодействии «педагог-учащийся» и формирования системы профессиональных взглядов и ценностей. когда начинается.

Одним из критериев, определяющих психологическое здоровье студентов, является уровень сформированности у них психолого-педагогической культуры, то есть степень овладения педагогическим опытом улучшения и трансформации учебно-воспитательного процесса. Психологическая подготовка

педагогов в вузе должна этому способствовать, так как изученный материал психологических курсов позволит будущим педагогам самостоятельно, опираясь на современные психологические знания о законах познавательной деятельности, разрабатывать план своего предмета. Эффективное межличностное взаимодействие в системе «преподаватель – студент» – это гармоничный тандем внутренних состояний (чувств, ощущений, мыслей, которые вызывают у преподавателя студенты и собственная деятельность) и внешних проявлений (общения, поведения, в которых выражается, трансформируется и закрепляется отношение) [15].

Материалы и методы

В качестве респондентов выступили 12 студентов 1-го курса и 7 студентов 4-го курса (всего 19 человек). Исследование проводилось по методикам диагностики стадий становления субъектности ОСС-С5 [16], способностей выполнения учебных действий ОСС-СФ3 [10] и индивидуальной модели психологического здоровья А.В. Козлова, которая состоит из 8 шкал: стратегический вектор (СтВ); просоциальный вектор (ПВ); Я-вектор (ЯВ); творческий вектор (ТВ); духовный вектор (ДВ); интеллектуальный вектор (ИВ); семейный вектор (СВ); гуманистический вектор (ГВ) [17]. Из-за небольшого количества испытуемых предполагаем, что не все значения соответствуют нормальному закону распределения. В этом случае целесообразно использовать коэффициент корреляции тау Кендалла, так как он является более информативным непараметрическим критерием. Математическая обработка данных осуществлялась в среде STATISTICA 10.0.

Результаты исследования

Сравнительный анализ взаимосвязей стадий субъектности и векторов психологического здоровья представлен в табл. 1. Полу жирным шрифтом отмечены статистически значимые значения переменной.

Таблица 1

Взаимосвязь стадий субъектности и векторов психологического здоровья (1-й курс)

Стадии/ векторы	Тау корреляции Кендалла							
	СтВ	ПВ	ЯВ	ТВ	ДВ	ИВ	СВ	ГВ
Мо	0,071	-0,241	0,000	-0,223	-0,22	-0,22	0,241	0,464
Н	0,141	0,119	-0,352	-0,318	-0,531	-0,338	0,215	0,724
П	-0,094	0,072	-0,054	0,22	0,145	-0,386	0,072	0,435
У	-0,07	-0,141	-0,08	-0,484	0,024	-0,454	0,519	0,215
К	-0,07	-0,048	0,274	-0,049	-0,122	-0,22	0,048	0,171
М	0,518	-0,167	0,271	0,269	-0,097	0,483	-0,167	0,000
Т	0,214	0,096	-0,055	-0,099	-0,122	-0,073	0,000	0,22

Студенты 1-го курса, находящиеся на стадии «мастер», обладают навыком самостоятельной регуляции правильности выполнения действия-образца, способны стратегически мыслить, стремиться к будущему, планировать

и анализировать (взаимосвязи стратегического и интеллектуального вектора со стадией «мастер», далее условно СтВ-М, ИВ-М). В плане духовного развития и гуманистической направленности студенты-первокурсники находятся на стадии «наблюдатель», что объяснимо условиями и формальным уровнем коммуникативного взаимодействия между одногруппниками (ДВ-Н, ГВ-Н). Связи СВ-У и ТВ-У указывают на то, что первокурсник на стадии «ученик» получает образование по необходимости, он зависит от родительского влияния и контроля правильности своих действий преподавателем; творческое проявление на данном этапе обучения отсутствует (связь ТВ-У отрицательная).

Студенты 4-го курса (табл. 2), напротив, больше ориентированы на себя.

Таблица 2

Взаимосвязь стадий субъектности и векторов психологического здоровья (4-й курс)

Стадии/ векторы	Тау корреляции Кендалла							
	СтВ	ПВ	ЯВ	ТВ	ДВ	ИВ	СВ	ГВ
Мо	0,271	0,41	0,217	-0,359	-0,108	0,718	-0,217	0,478
Н	0,294	0,501	0,471	0,167	0,529	-0,278	0,353	0,583
П	0,159	-0,35	-0,37	0,551	-0,582	-0,15	0,159	-0,583
У	-0,265	-0,25	-0,582	-0,15	-0,265	0,15	0,053	0,117
К	0,557	0,474	0,111	0,316	-0,278	0,263	0,167	0,674
М	0,053	0,35	0,265	-0,551	0,159	0,551	-0,37	0,467
Т	0,056	0,579	0,723	-0,263	0,501	0,053	-0,056	0,613

Они имеют собственную потребность в получении знаний, способны творчески мыслить (ИВ-Мо, ЯВ-Т). Гуманистический ориентир переместился на стадию «критик» (ГВ-К).

Сравнительный анализ взаимосвязей когнитивно-регуляторных способностей и векторов психологического здоровья представлен в табл. 3.

Таблица 3

Взаимосвязь способностей выполнения учебных действий и векторов психологического здоровья (1-й курс)

Способности/ векторы	Тау корреляции Кендалла							
	СтВ	ПВ	ЯВ	ТВ	ДВ	ИВ	СВ	ГВ
Целеполагание	-0,014	0,09	0,036	0,077	0,204	0,167	0,172	0,099
Наблюдение	0,157	0,33	0,343	0,251	0,258	0,381	-0,109	0,413
Подражание	0,164	0,124	0,558	0,376	0,516	0,526	-0,177	0,21
Ученичество	-0,042	-0,279	0,058	0,148	0,113	0,239	0,18	0,234
Критика	0,316	-0,118	0,374	0,611	0,33	0,369	-0,021	0,077
Мастерство	0,238	0,205	0,534	0,361	0,424	0,628	-0,265	0,125
Созидание	0,242	0,16	0,58	0,375	0,523	0,611	-0,235	0,106

Наблюдая за другими обучающимися, сомневаясь в правильности их действий, сравнивая и анализируя, студенты, таким образом, взаимодействуют в своей группе (взаимосвязи Я-вектора, интеллектуального и гуманистического со способностью к наблюдению). Также у студентов 1-го курса выявлены взаимосвязи таких направлений психологического здоровья, как Я-вектор, творческий, духовный и интеллектуальный вектор, со способностями к подражанию, критике, мастерству и созиданию. Обучающиеся способны и к самостоятельному выполнению заданий, и к копированию действий других, и к творческому самовыражению, включая критическое мышление.

К четвертому году обучения (табл. 4) коммуникативное взаимодействие в группе меняется.

Таблица 4

Взаимосвязь способностей выполнения учебных действий и векторов психологического здоровья (4-й курс)

Способности/ векторы	Тау корреляции Кендалла							
	СтВ	ПВ	ЯВ	ТВ	ДВ	ИВ	СВ	ГВ
Целеполагание	0,434	0,41	0,217	0,308	-0,108	0,103	0,217	0,777
Наблюдение	0,265	0,651	0,159	0,05	0,159	0,05	0,37	0,583
Подражание	0,053	-0,05	-0,159	0,451	0,159	-0,651	0,582	-0,233
Ученичество	0,167	0,789	0,278	0,000	0,278	0,053	0,334	0,368
Критика	0,217	0,103	0,108	0,205	-0,217	0,000	0,000	0,657
Мастерство	0,434	0,41	0,108	0,359	-0,217	0,103	0,271	0,657
Созидание	0,434	0,41	0,108	0,359	-0,217	0,103	0,271	0,657

Студенты уже хорошо знают друг друга, возникает просоциальный ориентир (ПВ-наблюдение, ученичество). Их психологическое здоровье связано со способностями к обучению, анализу, постановке целей, взаимопомощи, совместной работе в группе (ГВ-целеполагание, критика, мастерство, созидание). Соответственно, чем меньше обучающийся копирует действия другого, тем больше он раскрывает свои интеллектуальные способности (связь ИВ-подражание – отрицательная).

Обсуждение и заключение

Пилотажное исследование показывает, что существует взаимосвязь между компонентами модели психологического здоровья будущих педагогов, процессом становления субъектности и формированием способностей выполнения учебных действий за время обучения в вузе.

На начальном этапе обучения взаимодействие в группе имеет формат «наблюдения», студенты знакомятся, присматриваются друг к другу, пробуют проявлять и раскрывать свои творческие способности. К концу обучения коммуникация в группе, совместная деятельность, творческое проявление и самовыражение выходят на первый план и становятся особенно значимыми для учащихся. В целом в результате проделанной работы гипотеза подтвердилась.

В процессе изучения феномена психологического здоровья становится очевидной многогранность данного направления. Это подтверждает множество предложенных и описанных выше критериев, уровней и направленностей психологического здоровья. Исследование позволило определить взаимосвязи некоторых компонентов модели психологического здоровья с экопсихологической моделью становления субъектности и способностями выполнения учебных действий, что дает почву для проведения дальнейшей работы в этом направлении.

Полученные результаты могут быть полезны при разработке оздоровительных программ по укреплению психологического здоровья обучающихся, а также при формировании процесса обучения и взаимодействия студентов и педагогов.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
2. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
5. Маслоу А., Мэй Р., Оллпорт Г. и др. Экзистенциальная психология. – М.: Институт общегуманитарных исследований, Инициатива, 2005. – 160 с.
6. Ананьев В.А., Никифоров Г.С. Психология здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
7. Мясичев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 17.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Академия наук СССР, 1957. – 332 с.
9. Панов В.И. Экпсихология: парадигмальный поиск. – М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2014. – 304 с.
10. Панов В.И., Капцов А.В., Волкова Е.С. Взаимосвязь стадий становления субъектности и когнитивно-регуляторных способностей выполнения учебных действий старшеклассников // Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Ереван, 2022. – С. 482–488.
11. Леонтьев А.Н., Панов В.И., Марютина Т.М. Экпсихологические аспекты развития индивидуальности. – М.: Психологический институт РАО, 1997. – 147 с.
12. Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*. 1996. Vol. 11. No. 1. Pp. 11–18.
13. Петров В.Г., Злыгостева К.В. Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психологического здоровья // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – 2015. – № 4 (104). – С. 79–83.
14. Шувалов А.В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 3–16.
15. Коломинский Я.Л., Чекель Л.В. Психологическое здоровье будущих педагогов // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы 2-й Международной научно-практической конференции, Брест, 3–4 февр. 2005 г. – Брест, 2005. – С. 130–132.

16. Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: КРЕДО, 2017. – С. 294–296.
17. Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6 (12). – С. 110–117.

References

1. Dubrovina I.V. Psikhicheskoye i psikhologicheskoye zdorov'ye v kontekste psikhologicheskoy kul'tury lichnosti [Mental and psychological health in the context of psychological culture of personality]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. 2009. No. 3. Pp. 17–21.
2. Khukhlayeva O.V. Osnovy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya i psikhologicheskoy korrektsii [Fundamentals of psychological counseling and psychological correction]. Moscow: Academy Publ., 2001. 208 p.
3. Rogers K. The formation of a personality. A look at psychotherapy – M.: EKSMO-Press, 2001. – 416 p.
4. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. Per. s angl. A.M. Tatlybayevoy [Motivation and Personality. Translated from English by A.M. Tatlybaeva]. Saint Petersburg: Evraziya Publ., 1999. 479 p.
5. Maslou A., Mey R., Ollport G. i dr. Ekzistentsial'naya psikhologiya [Existential psychology]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, Initsiativa Publ., 2005. 160 p.
6. Anan'yev V.A., Nikiforov G.S. Psikhologiya zdorov'ya [Psychology of Health]. Saint Petersburg: Rech Publ., 2006. 384 p.
7. Myasishchev V.N. Psikhologiya otnosheniy. Pod red. A.A. Bodaleva [Psychology of Relationships. Ed. by A.A. Bodalev]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK Publ., 2003. P. 17.
8. Rubinshteyn S.L. Bytiye i soznaniye [Being and consciousness]. Moscow: Akademiya nauk SSSR Publ., 1957. 332 p.
9. Panov V.I. Ekopsikhologiya: paradigmal'nyy poisk [Ecopsychology: Paradigm Search]. Moscow: PI RAO; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2014. 304 p.
10. Panov V.I., Kaptsov A.V., Volkova E.S. Vzaimosvyaz' stadiy stanovleniya sub'yektnosti i kognitivno-regulyatornykh sposobnostey vypolneniya uchebnykh deystviy starsheklassnikov [Interrelation of stages of subjectivity formation and cognitive-regulatory abilities to perform educational actions of high school students]. *Aktual'nyye problemy razvitiya lichnosti v usloviyakh sovremennykh realiy: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Yerevan, 2022. Pp. 482–488.
11. Leont'yev A.N., Panov V.I., Maryutina T.M. Ekopsikhologicheskiye aspekty razvitiya individual'nosti [Ecopsychological aspects of individuality development]. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ., 1997. 147 p.
12. Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*. 1996. Vol. 11. No. 1. Pp. 11–18.
13. Petrov V.G., Zlygosteva K.V. Schast'ye i psikhologicheskoye blagopoluchiye v strukture resursnoy modeli psikhologicheskogo zdorov'ya [Happiness and psychological well-being in the structure of the resource model of psychological health]. *Byulleten' VSNTs SO RAMN*. 2015. No. 4 (104). Pp. 79–83.
14. Shuvalov A.V. Antropologicheskii podkhod k probleme psikhologicheskogo zdorov'ya [Anthropological approach to the problem of psychological health]. *Voprosy psikhologii*. 2011. No. 5. Pp. 3–16.
15. Kolominskiy Ya.L., Chekel' L.V. Psikhologicheskoye zdorov'ye budushchikh pedagogov [Psychological health of future teachers]. *Psikhologicheskoye zdorov'ye v kontekste razvitiya lichnosti: materialy 2-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Brest, 3–4 fevr. 2005 g.* Brest, 2005. Pp. 130–132.

16. *Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I.* Metodika otsenki stadiy sub'yektnosti uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Methodology for assessing the stages of subjectivity of participants in the educational process]. *Effektivnost' lichnosti, gruppy i organizatsii: problemy, dostizheniya i perspektivy: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow: CREDO Publ., 2017. Pp. 294–296.
17. *Kozlov A.V.* Metodika diagnostiki psikhologicheskogo zdorov'ya [Methods of diagnosis of psychological health]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2014. No. 6 (12). Pp. 110–117.

Информация об авторе

Ирина Сергеевна Филоненко, аспирант кафедры педагогической и прикладной психологии, Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Самара, Российская Федерация. E-mail: Filonenko-395@mgpu.ru

Information about the authors

Irina S. Filonenko, Postgraduate Student of Pedagogical and Applied Psychology Department, Samara Branch of the Moscow City Pedagogical University, Samara, Russian Federation. E-mail: Filonenko-395@mgpu.ru

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПАРАДИГМЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

© Т.П. Сергиенко

Самарский филиал Государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Российская Федерация, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, 76
МБУ ДО «Центр «Поддержка детства» г.о. Самара
Российская Федерация 443058, г. Самара, ул. А. Матросова, д. 13
ORCID ID 0009-0008-1683-0208

Поступила в редакцию 20.10.2023

Окончательный вариант 24.12.2023

■ Для цитирования: Сергиенко Т.П. Субъектная позиция школьника с задержкой психического развития в парадигме экопсихологического подхода // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 111-126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.10>

Аннотация. Рассматривается организация в России образовательного процесса обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) с момента выделения данной нозологической группы, а также психофизиологические особенности младших школьников с данным заключением. Рассматривается проблематика организации обучения и воспитания младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии в настоящий момент. Выполнен анализ статистических данных о количестве школьников 1–9-х классов с диагностированной ЗПР, обучающихся в Самаре и Самарской области в условиях инклюзии, за четыре года, предшествовавших исследованию. Представлены отличия в становлении стадий субъектности младших школьников с ЗПР и их ровесников с нормой развития, выявленные в результате диагностики с использованием опросника В.И. Панова и А.В. Капцова ОСС-СП 5, адаптированного для данной категории обучающихся. Автор делает вывод о том, что методика определения стадий субъектности младших школьников доступна для использования родителям младших школьников с целью углубления их диалогического общения с детьми и выявления у детей актуальных стадий субъектности, а также поиска продуктивных способов развития субъектности ребенка в условиях семьи.

Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, стадии субъектности, экопсихологический подход, инклюзия.

THE SUBJECTIVE POSITION OF A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN THE PARADIGM OF THE ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH

© *T.P. Sergienko*

Samara branch of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«Moscow City Pedagogical University»
76, Stara Zagora str., Samara, 443081, Russian Federation
Childhood Support Center
13, Matrosov st., Samara, 443058, Russian Federation
ORCID ID 0009-0008-1683-0208

Original article submitted 20.10.2023

Revision submitted 24.12.2023

■ For citation: Sergienko T.P. The subjective position of a student with intellectual disability in the paradigm of the ecopsychological approach. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):111–126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.10>

Abstract. The paper examines the organization of the educational process in Russia of students with intellectual disability from the moment of the allocation of this nosological group, as well as the psychophysiological features of younger schoolchildren with this diagnosis. The problems of the organization of education and upbringing of younger schoolchildren with intellectual disability in the conditions of inclusion are considered. The analysis of statistical data on the number of schoolchildren of 1-9 grades with the diagnosis in question studying in Samara and Samara region under inclusion conditions for four years preceding the study was carried out. The research presents the differences in the development of subjectivity stages of younger schoolchildren with intellectual disability and their peers with the norm of development, identified as a result of diagnostics using the questionnaire of V.I. Panov and A.V. Kaptsov OSS-SP 5, adapted for this category of students. The author concludes that the methodology for determining the stages of subjectivity of younger schoolchildren is available for use by parents of younger schoolchildren in order to foster their dialogical communication with children in order to identify the actual subjectivity stages, as well as to find productive ways to develop the subjectivity of a child in a family environment.

Keywords: intellectual disability, younger schoolchildren, stages of subjectivity, ecopsychological approach, psychological, inclusion.

Введение

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) представляют собой наиболее массовую и неоднородную группу среди всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Как самостоятельная нозологическая группа она существует с 60-х гг. XX в. Данная категория детей нуждается в организации особых психолого-педагогических условий их развития, обучения и воспитания.

В 80-е гг. разработана система специального образования таких детей, предполагавшая создание специальных школ (классов) и обучение по специальным программам [1]. В России были организованы специальные классы коррекционно-развивающего обучения (так называемые классы КРО) при общеобразовательных школах [2], создавались и существуют по сей день специализированные школы-интернаты. По экономическим причинам классы КРО со временем расформировывались, закрывались. Количество школ-интернатов, специализирующихся на психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР, крайне недостаточно, чтобы удовлетворить образовательную потребность всех обучающихся с ЗПР. В связи с этим максимальное количество детей с ЗПР получают образование в условиях инклюзии [3]. Целесообразность инклюзивного подхода отражена и в работах зарубежных авторов. Так, Freeman S.F.N., Alkin M.C. сообщают о более высоких образовательных результатах школьников с отклонениями в развитии, которые включены в инклюзивную практику, по сравнению с сегрегированными обучающимися [4].

Самара и Самарская область исключением не являются. Согласно статистическим отчетам ОО-1 Министерства образования и науки Самарской области за 2019–2023 учебные годы количество обучающихся 1–9-х классов с диагностированной задержкой психического развития, получающих образование в условиях инклюзии, имеет тенденцию к увеличению. Так, в 2019–2020 учебном году по адаптированной общеобразовательной программе для детей с ЗПР в Самаре и Самарской области обучался 6 691 ребенок [5], в 2020–2021 учебном году количество таких детей выросло до 6 999 человек [6]. В 2021–2022 учебном году тенденция продолжается и детей данной нозологической группы, получающих образование в форме инклюзии, становится 8 098 человек [7], а в 2022–2023 учебном году их количество достигает 9 053 человек [8].

Имеющаяся тенденция увеличения количества обучающихся с ОВЗ, получающих образование в условиях инклюзии, диктует необходимость более глубокого изучения данной нозологической группы, а также повышения квалификации педагогического состава в вопросах организации образовательного и воспитательного процесса с учетом общих типологических и индивидуальных особенностей детей с ЗПР.

Обзор литературы

При задержке психического развития отмечается недостаточность функций центральной нервной системы, что приводит к более позднему формированию познавательных процессов, моторики и речи [9]. В поведении и эмоциях у детей с ЗПР проявляются черты, характерные для более младшего возраста. В этих случаях принято говорить о «незрелости» ребенка, которая в младшем школьном возрасте выражается в нестабильных эмоциях, неспособности к волевому

усилию, трудностях регулирования своего поведения при соблюдении правил и норм, преобладании игровых интересов над учебными, невозможности организации учебной работы без контроля со стороны взрослого [10]. Безусловно, страдает и коммуникативно-речевая функция, и познавательная [11]. Н.П. Спиридонова отмечает, что для школьников младших классов с ЗПР характерно значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения [12]. Р.И. Лалаева среди основных трудностей речевой коммуникации детей с ЗПР выделяет свойственную им структурную неформленность высказывания [13]. По причине имеющихся трудностей обучающихся данной категории становятся проблематичными не только вопрос их обучения, но и задача социализации, самореализации, самоопределения [14].

Так как ЗПР характеризуется пресыщаемостью интеллектуальной деятельностью, преобладанием игровых интересов, но в то же время такие дети способны продуктивно использовать помощь взрослых, родители дошкольников далеко не всегда замечают задержку в развитии. Отсрочка диагностики не позволяет взрослым своевременно преобразовать образовательную среду и использовать ее как средство совершенствования имеющегося у ребенка ресурса, развития познавательной функции и волевых усилий [15]. Лишь в школьном возрасте, как правило в младшем школьном, родители самостоятельно либо в связи с мнением педагогов начинают задаваться вопросом о соответствии уровня интеллектуального развития ребенка возрастным нормам и поиске подходящих для него форм обучения.

Современную школу отличает организация образовательного процесса в ключе системно-деятельностного подхода, проблемного и опережающего обучения, предпочтительное использование формы диалога «учитель – ученик», «ученик – ученик». От обучающегося начальной школы в современных реалиях ожидаются сформированный навык целеполагания, достаточно развитый эмоциональный интеллект, способность к сотрудничеству [16].

Таким образом, возникает противоречие: с одной стороны, для успешного обучения от современного школьника требуется способность оригинально мыслить, видеть, обозначать и выстраивать иерархию проблем и задач, находить оптимальный путь их решения, не пасовать перед трудностями, работать на результат; с другой стороны, младшим школьникам с ЗПР свойственны необдуманнные и неспланированные действия, ошибки ими, как правило, не замечаются, эти школьники легко отвлекаются на посторонние сигналы и не способны идти к намеченной цели длительное время, в формировании учебной мотивации испытывают сложности, так как их познавательная активность снижена [17]. Scholes L., Brownlee J., Walker S., Johansson E., Lawson V., Mascadri J. делают акцент на социализации младших школьников посредством развития способности к самоанализу [18], Abdikarim K. – на развитии креативности [19].

При каких условиях обучающиеся с ЗПР способны соответствовать современным требованиям школы и возможно ли достижение ими успехов в образовательной деятельности в условиях инклюзии?

Tian L., Yu T., Huebner E.S. констатируют факт целесообразности соответствия образовательной среды общей картине развития детей [20].

Е.В. Кулакова отмечает, что для успешной социализации обучающихся с ЗПР знания об особенностях специфического развития детей с ЗПР необходимы всем участникам образовательных отношений: педагогам, самим особенным детям и их родителям, детям с нормотипичным развитием, администрации образовательных организаций [21]. Kuzmicheva's T. акцентирует внимание на слабой результативности подготовки педагогов в области инклюзии в связи с трудностями реализации содержания этих курсов в укоренившихся установках традиционной школы [22]. Valeeva R.A., Demakova I.D. пропагандируют направленность действий педагога на воспитание школьника как активного субъекта саморазвития [23].

Для того чтобы учесть все эти моменты, педагогу, классному руководителю рекомендуется применять в работе экопсихологический подход, автором которого является д.пс.н., профессор В.И. Панов. Согласно его теории источник развития психики следует искать не непосредственно в психике человека, а в свойственных ему видах активности [24]. Авторами исследований в области экопсихологии являются В.И. Панов, Ю.М. Плюснин, В.В. Рубцов, В.О. Скребец, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и другие.

Автор одного из учебных пособий по данной проблематике, Л.А. Николаева, говорит о том, что как научный термин «экопсихология» («экологическая психология») еще «не обрел своего общепринятого понимания» [25, с. 7].

Так, Riggs L.W., Hellyer-Riggs S. характеризуют экопсихологию с точки зрения единства человека и природы [26].

Brymer D.E, Cuddihy T.F., Sharma-Brymer V. с позиций экопсихологического подхода говорят о влиянии контакта с природой на самочувствие и показатели здоровья человека [27].

Rian S.W., Coll K.M. с точки зрения экопсихологии пишут о занятиях, организуемых на природе, которые являются эффективным средством снижения уровня тревожности обучающихся начальной школы [28].

В.А. Ясвин обращался к экопсихологическому подходу как к одному из методологических подходов в современных исследованиях образовательной среды и характеризовал его как подход системный, широко используемый, обладающий развернутым методическим инструментарием [29].

Т.А. Карлина утверждает, что для полноценного личностного развития ребенка необходимы следующие условия: система обучения и воспитания, выстроенная адекватно его психофизическому состоянию; семейная атмосфера, способствующая как психофизическому, так и личностному развитию, благодаря которой мотивация и познавательный интерес самого ребенка будут развиваться. Только таким образом возможно формировать у ребенка стремление к саморазвитию, участию и достижению успеха в социально значимых видах деятельности. Другими словами, это необходимые условия для формирования качеств субъектности, т. е. активности, осознанности, ответственности, рефлексивности, креативности, самостоятельности в принятии решений, а также высшего уровня развития субъектности – активной творческой деятельности [30].

О.А. Ленглер понимает под субъектностью «интегральное качество личности, проявляющееся в ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящее к изменению себя и окружающей действительности посредством активно-преобразующей деятельности» [31].

Таким образом, вследствие верной, согласованной организации воспитательно-образовательного процесса как в образовательном учреждении, так и в семье у ребенка происходит становление субъектности, которое формирует тип его поведения не только в образовательной деятельности, но и в социальной [32].

Не только само понятие субъектности в трудах по психологии трактуется по-разному, но и уровни, стадии становления субъектности рассматриваются учеными неоднозначно [33]. Так, В.И. Слободчиков выделяет следующие последовательные по онтогенетическому принципу стадии становления субъектности: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация [34].

А.Л. Журавлев рассматривает уровни субъекта коллективного и вводит понятия предсубъектности, собственно субъектности и способности группы к саморефлексии как высшего уровня субъектности [35].

Нам наиболее близко понимание стадий субъектности, предложенное В.И. Пановым, д. пс. н, профессором, членом-корреспондентом РАО, заведующим лабораторией экопсихологии развития и психодидактики в ФГБНУ «Психологический институт РАО», которым разработана схема описания экопсихологической модели становления субъектности обучающихся, ориентированной на доминирующий мотив учебной деятельности. Среди стадий становления субъектности В.И. Панов и А.В. Капцов выделяют следующие: «субъект мотивации», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», «творец» [36]. В.И. Панов и И.В. Плаксина, рассматривая субъектность как способность индивида быть субъектом психической активности в континууме «субъект непроизвольной активности – субъект продуктивного действия и развития», описывают данные стадии субъектности соответственно как мотивационную, когнитивную, репродуктивную («подмастерье»), учебную («ученик»), оценочную («критик»), стадию самостоятельного выполнения действия-образца («мастер») и стадию продуктивного действия и творческого развития [37].

Материалы и методы

Учитывая особенности развития младших школьников с ЗПР, мы задались вопросом: отличается ли становление стадий субъектности у младших школьников с задержкой психического развития и их ровесников с нормой развития?

Цель исследования: установить, имеются ли отличия в становлении стадий субъектности у младших школьников с нормой развития и младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Адаптировать имеющуюся методику диагностики стадий субъектности применительно к обучающимся начальной школы.
2. Измерить стадии субъектности младших школьников с нормой развития и их ровесников с задержкой психического развития.
3. Проанализировать соотношения между стадиями субъектности младших школьников с нормой развития и их ровесников с задержкой психического развития.

Объект исследования – стадии субъектности младших школьников с нормой развития и их ровесников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – отличия в соотношениях между стадиями субъектности младших школьников с нормой развития и их ровесников с задержкой психического развития.

Гипотеза: у младших школьников с ЗПР имеется наибольшее отставание от сверстников с нормой развития на когнитивной и репродуктивной стадиях становления субъектности и наименьшее отставание на стадии продуктивного действия и творческого развития.

Для достижения цели нами выполнен анализ исследований отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблемам обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для измерения стадий субъектности респондентов применен метод анкетирования на материале опросника В.И. Панова и А.В. Капцова ОСС-СП5, адаптированного для младших школьников. Результаты анкетирования двух групп респондентов сопоставлены с помощью метода сравнительного анализа. Для определения статистической значимости различий средних величин нами применен Т-критерий Стьюдента.

Описание методики и выборки исследования. Исследование носит эмпирический характер, представляет собой констатирующий эксперимент и включает в себя диагностику стадий субъектности обучающихся четвертых классов общеобразовательных организаций городского округа Самара от 10 до 11 лет. С целью проверки гипотезы проведен опрос 60 четвероклассников: 30 четвероклассников с нормативным развитием (они составили группу «Норма») и 30 четвероклассников, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией: «Обучение по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития. Вариант 7.1» (они составили группу «ЗПР»).

Для проведения исследования мы остановили свой выбор на опроснике В.И. Панова и А.В. Капцова ОСС-СП 5 и адаптировали его применительно к младшим школьникам.

Формулировки утверждений, представленных в адаптированном опроснике, проанализированы директором ГБУ ДПО СО «Центр специального образования» И.В. Архангельской, руководителями территориальных психолого-медико-педагогических комиссий городского округа Самара Т.А. Новиковой и А.С. Вარიгиной на предмет доступности для понимания младших школьников с ЗПР.

Данный опросник содержит краткое описание десяти ситуаций в форме незавершенных предложений, к каждому из которых прилагается семь вариантов его завершения. Отвечающему необходимо оценить частоту озвученного в каждой ситуации поведения в своей обычной жизни и выбрать один из пяти вариантов ответа: «очень редко», «редко», «часто», «очень часто», «затрудняюсь ответить». Формулировку «затрудняюсь ответить» рекомендуется использовать в крайнем случае. Каждому из ответов соответствует определенный балл.

Формулировки адаптированного опросника просты, в связи с чем могут представлять интерес также в разрезе приобщения родителей младших школьников к диалогу с ребенком на предмет выявления у него актуальных стадий субъектности, а также поиску продуктивных способов развития субъектности ребенка в условиях семьи.

С учетом возраста и особенностей контингента выборки опрос проводился в индивидуальной форме, ответы фиксировались самим исследователем

непосредственно в бланке ответов. Для каждого испытуемого время на обдумывание ответа не ограничивалось.

Результаты исследования

По итогам исследования получены суммы баллов по шкалам, соответствующим стадиям становления субъектности. Наиболее выраженную стадию субъектности испытуемого характеризует шкала с наивысшим количественным показателем.

Результаты опроса отражены в таблице.

Характеристики констатирующего эксперимента

	Среднее	Среднее	
	Норма	ЗПР	t-знач.
Мо	72,00	45,44	13,65*
Н	82,22	36,45	21,12*
П	76,78	38,84	16,02*
У	77,22	44,17	14,94*
К	79,44	49,95	15,46*
М	74,44	53,09	10,95*
Т	73,78	60,20	7,17*

*Статистически значимые показатели ($p \leq 0,5$).

Как показывает результат опроса, по всем шкалам, соответствующим стадиям субъектности, группа «ЗПР» показала уровень меньший, чем группа «Норма»:

- по шкале «субъект мотивации» (Мо) у обучающихся с ЗПР и нормативным развитием имеются статистически значимые отличия: показатель группы «ЗПР» в 1,59 раза меньше, чем в группе «Норма»;
- по шкале «наблюдатель» (Н) в группе «ЗПР» результат ниже в 2,26 раза, чем в группе «Норма»;
- по шкале «подмастерье» (П) уровень показателя группы «ЗПР» меньше группы «Норма» в 2 раза;
- по шкале «ученик» (У) в группе «ЗПР» показатель ниже группы «Норма» в 1,75 раза;
- по шкале «критик» (К) показатели в выборке «ЗПР» по сравнению с группой «Норма» также значительно снижены – в 1,59 раза;
- по шкале «мастер» (М) показатель группы «ЗПР» меньше в 1,41 раза, чем результат группы «Норма»;
- по шкале «творец» (Т) показатели в группе «ЗПР» по сравнению с группой «Норма» в 1,23 раза меньше.

Обсуждение и заключение

Итак, в результате диагностики стадий субъектности по всем параметрам выявлены статистически значимые различия в выборке четвероклассников с ЗПР и их нормативно развивающихся ровесников.

Выявленные у четвероклассников группы «ЗПР» отличия от группы «Норма» в показателях стадий субъектности напрямую указывают на более низкий уровень у детей с ЗПР учебной мотивации, более длительное присвоение себе социальной роли ученика.

Так, меньший показатель по шкале «субъект мотивации», соответствующей мотивационной стадии, у обучающихся с ЗПР говорит о том, что четвероклассники с ЗПР даже при желании достичь определенной цели имеют менее выраженную потребность научиться какому-либо новому действию.

Выраженные различия по шкале «наблюдатель», соответствующей когнитивной стадии, свидетельствуют о том, что эти ребята имеют менее сформированную способность и мотивацию к запоминанию действия по предложенному образцу, связанную в первую очередь с более низким произвольным вниманием и объемом памяти при ЗПР, т. е. теми функциями, развитие которых является необходимым для успешной учебной деятельности.

Ярко выраженное различие по шкале «подмастерье», соответствующей репродуктивной стадии, говорит о том, что представители группы «ЗПР» испытывают меньшую потребность в использовании усвоенных по образцу действий при решении определенных учебных либо трудовых задач. Соответственно, в учебной деятельности этим детям сложнее дается отработка и доведение необходимых навыков до автоматизма. Эта особенность также влечет за собой школьную неуспешность, так как учебные действия не имеют достаточного количества повторов для закрепления, а стремление педагогов и родителей закрепить тот или иной навык у ребенка из разряда «заинтересовать» переходит в «заставить», что вызывает агрессию и равнодушие, а в итоге негативно отражается на мотивации к обучению, и без того сниженной.

Различие в показателях по шкале «ученик», соответствующей ученической стадии, указывает на менее сформированный самоконтроль за процессом выполнения задания и его результатом у детей с ЗПР, а также на меньшую потребность в нем. Отсюда большое количество ошибок при выполнении устных учебных заданий и письменных работ, наличие многочисленных ошибок, описок стихийного, неустойчивого характера. Помимо недостатков в письменных работах, вызванных неумением анализировать и применять конкретные правила, проявляются случайные ошибки, которых можно было бы избежать при помощи самоконтроля за процессом и результатом действия. Чтобы избежать подобных негативных проявлений, образовательная среда должна способствовать совершенствованию волевых усилий.

Особенность показателей по шкале «критик», соответствующей оценочной стадии, говорит о меньшей заинтересованности детей с ЗПР в контроле за выполнением какой-либо задачи другими. Можно предположить, что этим обучающимся сложнее даются командные виды работы, так как они не прилагают усилий для достижения наилучшего результата и сами по себе, и в контакте со сверстниками.

Меньший показатель группы «ЗПР» по шкале «мастер», соответствующей стадии самостоятельного выполнения действия-образца, позволяет утверждать, что обучающиеся с ЗПР в проявлении функций саморегуляции и самоконтроля заинтересованы меньше, чем дети с нормативным развитием, что также не может не отразиться на индивидуальном и коллективном результате

выполненного задания. Сверстникам сложно строить дружеские отношения с ненадежными товарищами, и не секрет, что зачастую именно дети с ЗПР становятся объектом насмешек, буллинга в классе или другом детском коллективе.

Различие в результатах по шкале «творец», соответствующей стадии продуктивного действия и творческого развития, демонстрирует более низкую потребность детей с ЗПР креативно, по-новому использовать уже имеющиеся навыки в процессе решения новых задач.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют наиболее сильное отставание в группе «ЗПР» низких стадий субъектности – «наблюдатель» и «подмастерье». А значит, педагогам и родителям детей с ЗПР следует сделать упор на формирование именно этих стадий.

В то же время показатели группы «ЗПР» по шкале «творец» имеют наименьшее отличие от результатов группы «Норма» и являются самыми высокими среди показателей всех стадий субъектности у группы «ЗПР». Это может свидетельствовать о стремлении детей с ЗПР к развитию творческих способностей, креативности, что, на наш взгляд, является ресурсом для развития их учебной мотивации при умелом создании педагогами и родителями для этих детей ситуаций успеха.

Таким образом, гипотеза о том, что у младших школьников с ЗПР имеется наибольшее отставание от сверстников с нормой развития на когнитивной и репродуктивной стадиях становления субъектности и наименьшее отставание на стадии продуктивного действия и творческого развития, доказана.

Выводы:

1. У младших школьников с нормой развития и младших школьников с задержкой психического развития имеются отличия на всех стадиях становления субъектности: мотивационной, когнитивной, репродуктивной, ученической, оценочной, стадии самостоятельного выполнения действия-образца, продуктивного действия и творческого развития в сторону более низких показателей у обучающихся с ЗПР по сравнению с группой с нормативным развитием.
2. В связи с наибольшими различиями у младших школьников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников в становлении стадий когнитивной («наблюдатель») и репродуктивной («подмастерье») педагогам и родителям следует перенести акцент на формирование именно этих стадий.
3. Обучающиеся с ЗПР испытывают потребность в развитии творческих способностей, креативности.
4. Педагогам, реализующим инклюзивную практику с обучающимися с ЗПР, рекомендуется следовать экопсихологическому подходу, уделяя внимание потребности школьников с ЗПР в развитии творческих способностей и опираясь на эту потребность как на ресурс.
5. Методика определения стадий субъектности младших школьников доступна для использования родителями младших школьников с целью углубления их диалогического общения с детьми для выявления у детей актуальных стадий субъектности, а также поиска продуктивных способов развития субъектности ребенка в условиях семьи.
6. Несмотря на особое внимание к школьникам с ЗПР, обучающимся в условиях инклюзии, требуются дополнительные исследования по поиску наиболее эффективных форм учебной и воспитательной работы,

учитывающих общие и индивидуальные психофизиологические особенности таких обучающихся и доступных для применения как в условиях образовательной организации, так и в семье.

Библиографический список

1. Бабкина Н.В. Этапы становления системы образования детей с ЗПР и перспективы ее развития (сообщение 1) // Дефектология. – 2020. – № 1. – С. 3–17.
2. Афонина Н.В. Особенности процесса обучения в классах КРО (коррекционно-развивающего обучения) // Образовательный портал «Справочник» [Электронный ресурс]. – URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/osobennosti_processa_obucheniya_v_klassah_kro_korrekcionno-razvivayuschego_obucheniya/ (дата обращения: 10.09.2023).
3. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 202 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tendentsii-v-obrazovanii-i-psihologo-pedagogicheskom-soprovozhdenii-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 09.08.2023).
4. Freeman S.F.N., Alkin M.C. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*. 2000. No. 21(1). Pp. 3–26. <https://doi.org/10.1177/074193250002100102> (accessed August 19, 2023).
5. Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2019/20 учебного года [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c38a1f764e0c77030235de22850ae531/> (дата обращения: 08.08.2023).
6. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2020/21 учебного года [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/ed3ca74f26a1dc055a313991f66d2fa3/> (дата обращения: 08.08.2023).
7. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2021/22 учебного года [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/4ffd0f26c72d69ad2716e7b024af7eeb/> (дата обращения: 08.08.2023).
8. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2022/23 учебного года [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/> (дата обращения: 08.08.2023).
9. D’Orazio S.J. Assessing the Impact of Adverse Childhood Experiences on Brain Development. 2016. Vol. 8. No. 07. Pp. 1–2. <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1429/assessing-the-impact-of-adverse-childhood-experiences-on-brain-development> (accessed August 12, 2023).
10. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10–2. – С. 256–262.
11. Smirnova Y.K., Makashova A.V. Manifestations of Social Cognition Deficit in Children with Mental Retardation. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya. Cultural-Historical Psychology*. 2022. Vol. 18. No. 2. Pp. 43–53. https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2022_n2/Smirnova_Makashova (accessed August 10, 2023).
12. Спиридонова П.Н. Особенности грамматического строя речи младших школьников с ЗПР // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109). – С. 739–741 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/109/26521/> (дата обращения: 16.08.2023).

13. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
14. Taskina G.Yu., Taskina I.A. Psychological and pedagogical support for the family with younger schoolboy with mental retardation. *Vestnik Universiteta*. 2020. No. 3. Pp. 178–185. https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/2153?locale=en_US (accessed September 04, 2023).
15. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Relections. *Perspectives on Psychological Science*. 2018. Vol. 13, iss. 2. Pp. 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280> (accessed September 08, 2023).
16. Егорова М.А., Терехова А.М. Воспитательная деятельность как ресурс сохранения и укрепления психологического благополучия младших школьников // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 71–80 [Электронный ресурс]. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n1/bppe_2023_n1_Egorova_Terekhova.pdf (дата обращения: 18.09.2023).
17. Вильшанская А.Д., Егупова О.В. Что нужно знать родителям о психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ЗПР в школе: методическое пособие для родителей по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. – М.: ИКП РАО, 2021. – 59 с.
18. Scholes L., Brownlee J., Walker S. et al. Promoting social inclusion in the early years of elementary school: A focus on children's epistemic beliefs for moral reasoning. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. No. 21(5). Pp. 507–520. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223181> (accessed July 28, 2023).
19. Abdikarim K. Creative development of junior high school students in the fine art activity. *Journal of International Scientific Publications: Materials, Methods and Technologies*. 2014. Vol. 8. Pp. 418–421. <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000190/> (accessed September 20, 2023).
20. Tian L., Yu T., Huebner E.S. Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in psychology*. 2017. Vol. 8. Pp. 37. https://www.researchgate.net/publication/313127442_Achievement_Goal_Orientations_and_Adolescents'_Subjective_Well-Being_in_School_The_Mediating_Roles_of_Academic_Social_Comparison_Directions (accessed September 18, 2023).
21. Кулакова Е.В., Любимова М.М. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учетом нозологических групп: нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения). – М.: РУДН, 2020. – 60 с.
22. Kuzmicheva's T. Psychological-pedagogical support of primary school pupils with mental retardation. *4th International Forum on Teacher Education*. IFTE 2018. Pp. 929–940. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.109. <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2018.09.109> (accessed September 02, 2023).
23. Valeeva R.A., Demakova I.D. Humanization of education in the context of Janusz Korczak pedagogical ideas. *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7. No. 4. Pp. 161–171. https://kpfu.ru/staff_files/F958073023/Valeeva._Demakova.2015.pdf (accessed September 11, 2023).
24. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 230 с.
25. Николаева Л.А. Экологическая психология: учеб. пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 104 с.
26. Riggs L.W., Hellyer-Riggs S. Eco-Psychological and Phenomenological Approach to Sustainability. *European Journal of Sustainable Development*. 2019. Vol. 8. No. 5. Pp. 262. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2019.v8n5p262> (accessed September 11, 2023).
27. Brymer D.E., Cuddihy T.F., Sharma-Brymer V. The Role of Nature-Based Experiences in the Development and Maintenance of Wellness. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. 2010. Vol. 1, iss. 2. Pp. 21–27. <https://doi.org/10.1080/18377122.2010.9730328> (accessed September 10, 2023).
28. Rian S.W., Coll K.M. Increased Exposure to Nature Reduces Elementary Students' Anxiety. *Ecopsychology* – 2021. Vol. 13. No. 4. <http://doi.org/10.1089/eco.2020.0070> (accessed August 20, 2023).

29. Ясвин А.В. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 295–314. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314 [Электронный ресурс]. – URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2020/07/01/1610111426/17-02_Часть9.pdf (дата обращения: 16.09.2023).
30. Карлина Т.А. Субъектность как важное условие формирования личности // Молодой ученый. – 2019. – № 52 (290). – С. 265–267 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/290/65859/> (дата обращения: 09.09.2023).
31. Ленглер О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы // Молодой ученый. – 2012. – № 11 (46). – С. 440–442 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654/> (дата обращения: 09.09.2023).
32. Martin J., Gillespie A.A. Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2010. Vol. 44. Iss. 3. Pp. 252–272. DOI:10.1007/s12124-010-9126-7 https://www.researchgate.net/publication/43352944_A_Neo-Meadian_Approach_to_Human_Agency_Relating_the_Social_and_the_Psychological_in_the_Ontogenesis_of_Perspective-Coordinating_Persons (accessed September 07, 2023).
33. Beltekin N. Subjects of Education Against School, Family and Tribe. *Anthropologist (Kamla-Raj Enterprises)*. 2016. No. 24 (3). Pp. 836–843. https://www.researchgate.net/publication/308198355_Subjects_of_Education_Against_School_Family_and_Tribe (accessed September 20, 2023).
34. Слободчиков В.И., Исаев Е.В. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – ПСТГУ, 2013. – 69 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fictionbook.ru/static/trials/08/60/91/08609162.a4.pdf> (дата обращения: 10.09.2023).
35. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. – М.: Академический проект, 2000. – С. 133–151.
36. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408 [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n4/pse_2021_n4_Panov_Kaptsov.pdf (дата обращения: 19.08.2023).
37. Панов В.И., Плаксина И.В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и эконпсихологических типов взаимодействий с образовательной средой // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14. – № 3. – С. 118–135. DOI: 10.17759/sps.2023140308 [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n3/Panov_Plaksina?ysclid=lp7339auut857357044 (дата обращения: 09.09.2023).

References

1. Babkina N.V. Etapy stanovleniya sistemy obrazovaniya detey s ZPR i perspektivy eye razvitiya (soobshcheniye 1) [Stages of formation of the education system for children with ASD and prospects for its development (message 1)]. *Defektologiya*. 2020. No. 1. Pp. 3–17.
2. Afonina N.V. Osobennosti protsessa obucheniya v klassakh KRO (korrektsionno-razvivayushchego obucheniya) [Features of the learning process in the classes of KRO (correctional and developmental training)]. *Obrazovatel'nyy portal «Spravochnik»*. https://spravochnick.ru/pedagogika/osobennosti_protsessa_obucheniya_v_klassah_kro_korrekcionno-razvivayushchego_obucheniya/ (accessed September 10, 2023).
3. Babkina N.V. Sovremennyye tendentsii v obrazovanii i psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Current trends in education and psychological and pedagogical support of children with mental retardation]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2021. No. 202. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-obrazovanii-i-psihologo-pedagogicheskom-soprovozhdenii-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (accessed August 09, 2023).
4. Freeman S.F.N., Alkin M.C. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*. 2000. No. 21(1). Pp. 3–26. <https://doi.org/10.1177/074193250002100102> (accessed August 19, 2023).

5. Svodnyye otchety po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № OO-1 «Svedeniya ob obrazovatel'noy organizatsii, osushchestvlyayushchey obrazovatel'nyuyu deyatelnost' po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya» na nachalo 2019/20 uchebnogo goda [Summary reports in the form of Federal statistical observation No. OO-1 «Information about an educational organization engaged in educational activities for educational programs of primary general, basic general, secondary general education» at the beginning of the 2019/20 academic year]. <https://docs.edu.gov.ru/document/c38a1f764e0c77030235de22850ae531/> (accessed August 08, 2023).
6. Svedeniya po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № OO-1 «Svedeniya ob organizatsii, osushchestvlyayushchey obrazovatel'nyuyu deyatelnost' po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya» na nachalo 2020/21 uchebnogo goda [Information on the form of federal statistical observation No. OO-1 «Information on the organization carrying out educational activities on educational programs of primary general, basic general, secondary general education» at the beginning of the 2020/21 academic year]. <https://docs.edu.gov.ru/document/ed3ca74f26a1dc055a313991f66d2fa3/> (accessed August 08, 2023).
7. Svedeniya po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № OO-1 «Svedeniya ob organizatsii, osushchestvlyayushchey obrazovatel'nyuyu deyatelnost' po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya» na nachalo 2021/22 uchebnogo goda [Information on the form of federal statistical observation No. OO-1 «Information on the organization carrying out educational activities on educational programs of primary general, basic general, secondary general education» at the beginning of the 2021/22 academic year]. <https://docs.edu.gov.ru/document/t4ffd0f26c72d69ad2716e7b024af7eeb/> (accessed August 08, 2023).
8. Svedeniya po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № OO-1 «Svedeniya ob organizatsii, osushchestvlyayushchey obrazovatel'nyuyu deyatelnost' po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya» na nachalo 2022/23 uchebnogo goda [Information on the form of federal statistical observation No. OO-1 «Information on the organization carrying out educational activities on educational programs of primary general, basic general, secondary general education» at the beginning of the 2022/23 academic year]. <https://docs.edu.gov.ru/document/t70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/> (accessed August 08, 2023).
9. D'Orazio S.J. Assessing the Impact of Adverse Childhood Experiences on Brain Development. 2016. Vol. 8. No. 07. Pp. 1–2. <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1429/assessing-the-impact-of-adverse-childhood-experiences-on-brain-development> (accessed August 12, 2023).
10. Filippova N.V., Barylnik Yu.B., Ismaylova A.S. Sovremennyy vzglyad na zaderzhku psikhicheskogo razvitiya [Modern view on mental retardation]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2015. No. 10–2. Pp. 256–262.
11. Smirnova Y.K., Makashova A.V. Manifestations of Social Cognition Deficit in Children with Mental Retardation. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. *Cultural-Historical Psychology*. 2022. Vol. 18. No. 2. Pp. 43–53. https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2022_n2/Smirnova_Makashova (accessed August 10, 2023).
12. Spiridonova P.N. Osobennosti grammaticheskogo stroya rechi mladshikh shkol'nikov s ZPR [Features of the grammatical structure of the speech of younger schoolchildren with ZPR]. *Molodoy uchenyy*. 2016. No. 5 (109). Pp. 739–741. <https://moluch.ru/archive/109/26521/> (accessed August 16, 2023).
13. Lalayeva R.I. Narusheniya rechi i ikh korrektsiya u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Speech disorders and their correction in children with mental retardation]. Moscow: VLADOS Publ., 2004. – 303 p.
14. Taskina G.Yu., Taskina I.A. Psychological and pedagogical support for the family with younger schoolboy with mental retardation. *Vestnik Universiteta*. 2020. No. 3. Pp. 178–185. https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/2153?locale=en_US (accessed September 04, 2023).
15. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Relections. *Perspectives on Psychological Science*. 2018. Vol. 13, iss. 2. Pp. 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280> (accessed September 08, 2023).

16. Egorova M.A., Terekhova A.M. Vospitatel'naya deyatel'nost' kak resurs sokhraneniya i ukrepleniya psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov [Educational activity as a resource for preserving and strengthening the psychological well-being of younger schoolchildren]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 71–80. https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n1/bppe_2023_n1_Egorova_Terekhova.pdf (accessed September 18, 2023).
17. Vil'shanskaya A.D., Egupova O.V. Chto nuzhno znat' roditelyam o psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii rebenka s ZPR v shkole: metodicheskoye posobiye dlya roditel'ey po voprosam kompleksnogo psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey s OVZ [What parents need to know about the psychological and pedagogical support of a child with a PO at school: a methodological guide for parents on complex psychological and pedagogical support of children with disabilities]. Moscow: IKP RAO Publ., 2021. 59 p.
18. Scholes L., Brownlee J., Walker S. et al. Promoting social inclusion in the early years of elementary school: A focus on children's epistemic beliefs for moral reasoning. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. No. 21(5). Pp. 507–520. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223181> (accessed July 28, 2023).
19. Abdikarim K. Creative development of junior high school students in the fine art activity. *Journal of International Scientific Publications: Materials, Methods and Technologies*. 2014. Vol. 8. Pp. 418–421. <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000190/> (accessed September 20, 2023).
20. Tian L., Yu T., Huebner E.S. Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in psychology*. 2017. Vol. 8. Pp. 37. https://www.researchgate.net/publication/313127442_Achievement_Goal_Orientations_and_Adolescents'_Subjective_Well-Being_in_School_The_Mediating_Roles_of_Academic_Social_Comparison_Directions (accessed September 18, 2023).
21. Kulakova E.V., Lyubimova M.M. Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu s uchetom nozologicheskikh grupp: narusheniya slukha, zreniya, rechi, oporno-dvigatel'nogo apparata, rasstroystva autisticheskogo spektra, zaderzhka psikhicheskogo razvitiya, umstvennaya otstalost' (intellektual'nyye narusheniya) [Methodological recommendations for the organization of additional education for children with disabilities and disabilities, taking into account nosological groups: hearing, vision, speech, musculoskeletal disorders, autism spectrum disorders, mental retardation, mental retardation (intellectual disabilities)]. Moscow: RUDN Publ., 2020. 60 p.
22. Kuzmicheva's T. Psychological-pedagogical support of primary school pupils with mental retardation. *4th International Forum on Teacher Education*. IFTE 2018. Pp. 929–940. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.109. <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2018.09.109> (accessed September 02, 2023).
23. Valeeva R.A., Demakova I.D. Humanization of education in the context of Janusz Korczak pedagogical ideas. *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7. No. 4. Pp. 161–171. https://kpfu.ru/staff_files/F958073023/Valeeva._Demakova.2015.pdf (accessed September 11, 2023).
24. Panov V.I. Ekopsikhologiya: paradigma'nyy poisk [Ecopsychology: Paradigmatic search]. Moscow, Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2014. 230 p.
25. Nikolayeva L.A. Ekologicheskaya psikhologiya: ucheb. posobiye [Environmental psychology: studies. Stipend]. Yaroslavl: YarGU Publ., 2013. 104 p.
26. Riggs L.W., Hellyer-Riggs S. Eco-Psychological and Phenomenological Approach to Sustainability. *European Journal of Sustainable Development*. 2019. Vol. 8. No. 5. Pp. 262. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2019.v8n5p262> (accessed September 11, 2023).
27. Brymer D.E., Cuddihy T.F., Sharma-Brymer V. The Role of Nature-Based Experiences in the Development and Maintenance of Wellness. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. 2010. Vol. 1, iss. 2. Pp. 21–27. <https://doi.org/10.1080/18377122.2010.9730328> (accessed September 10, 2023).
28. Rian S.W., Coll K.M. Increased Exposure to Nature Reduces Elementary Students' Anxiety. *Ecopsychology – 2021*. Vol. 13. No. 4. <http://doi.org/10.1089/eco.2020.0070> (accessed August 20, 2023).

29. *Yasvin A.V.* Formirovaniye teorii sredy razvitiya lichnosti v otechestvennoy pedagogicheskoy psikhologii [Formation of the theory of the personal development environment in Russian pedagogical psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki*. 2020. Vol. 17. No. 2. Pp. 295–314. https://psy-journal.hse.ru/data/2020/07/01/1610111426/17-02_Часть9.pdf (accessed September 16, 2023).
30. *Karlina T.A.* Sub'yektnost' kak vazhnoye usloviye formirovaniya lichnosti [Subjectivity as an important condition for the formation of personality]. *Molodoy uchenyy*. 2019. No. 52 (290). Pp. 265–267. <https://moluch.ru/archive/290/65859/> (accessed September 09, 2023).
31. *Lengler O.A.* Sub'yektnost' cheloveka: psikhologo-pedagogicheskiye osnovy [Human subjectivity: psychological and pedagogical foundations]. *Molodoy uchenyy*. 2012. No. 11 (46). Pp. 440–442. <https://moluch.ru/archive/46/5654/> (accessed September 09, 2023).
32. *Martin J., Gillespie A.A.* Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2010. Vol. 44. Iss. 3. Pp. 252–272. DOI:10.1007/s12124-010-9126-7 https://www.researchgate.net/publication/43352944_A_Neo-Meadian_Approach_to_Human_Agency_Relating_the_Social_and_the_Psychological_in_the_Ontogenesis_of_Perspective-Coordinating_Persons (accessed September 07, 2023).
33. *Beltekin N.* Subjects of Education Against School, Family and Tribe. *Anthropologist (Kamla-Raj Enterprises)*. 2016. No. 24 (3). Pp. 836–843. https://www.researchgate.net/publication/308198355_Subjects_of_Education_Against_School_Family_and_Tribe (accessed September 20, 2023).
34. *Slobodchikov V.I., Isayev E.V.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze [Psychology of human development. The development of subjective reality in ontogenesis]. *PSTGU*, 2013. 69 p. <https://fictionbook.ru/static/trials/08/60/91/08609162.a4.pdf> (accessed September 10, 2023).
35. *Zhuravlev A.L.* Psikhologicheskiye osobennosti kollektivnogo sub'yekta [Psychological features of the collective subject]. *Problema sub'yekta v psikhologicheskoy nauke*. Pod red. A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovoy, V.N. Druzhinina. Moscow: Akademicheskii proyekt Publ., 2000. 133–151 pp.
36. *Panov V.I., Kaptsov A.V.* Struktura stadiy stanovleniya sub'yektnosti obuchayushchikhsya: svyaznost', tselostnost', formalizatsiya [The structure of the stages of formation of subjectivity of students: connectivity, integrity, formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2021. Vol. 26. No. 4. Pp. 91–103. https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n4/pse_2021_n4_Panov_Kaptsov.pdf (accessed August 19, 2023)
37. *Panov V.I., Plaksina I.V.* Vzaimosvyaz' stadij sub'yektnosti shkol'nikov 8-11-x klassov i e'kopsixologicheskix tipov vzaimodejstvij s obrazovatel'noj sredoj [The relationship between the stages of subjectivity of schoolchildren in grades 8-11 and ecopsychological types of interactions with the educational environment]. *Social'naya psixologiya i obshchestvo*. 2023. Vol. 14. No. 3. Pp. 118–135. https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n3/Panov_Plaksina?ysclid=lp7339auut857357044 (accessed September 09, 2023).

Информация об авторе

Сергиенко Татьяна Петровна, аспирант, Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», директор МБУ ДО «Центр «Поддержка детства» г.о. Самара, Российская Федерация. Email: ale-tane@yandex.ru

Information about the author

Tatyana P. Sergiyenko, Postgraduate Student of Samara branch of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow City Pedagogical University», Director of Childhood Support Center, Samara, Russian Federation. Email: ale-tane@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ, РОЖДЕННЫХ С ПОМОЩЬЮ ОПЕРАЦИИ КЕСАРЕВА СЕЧЕНИЯ

© *Е.А. Бабина, С.Ю. Жданова*

Пермский государственный национальный исследовательский университет
Российская Федерация, 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Поступила в редакцию 29.10.2023

Окончательный вариант 19.01.2024

■ Для цитирования: Бабина Е.А., Жданова С.Ю. Особенности развития речи детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 1. С. 127-140. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.11>

Аннотация. Нарушения речевого развития у детей представляют собой междисциплинарную проблему, которая актуальна в настоящее время и требует изучения вероятных факторов риска. Среди причин возникновения патологии речи некоторые исследователи выделяют и способ родоразрешения. В статье приведены данные эмпирического исследования особенностей развития речи у детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения и не имевших при рождении перинатальной патологии. Исследование проводилось на выборке 104 детей раннего возраста, из них 77 детей, рожденных естественным способом, и 27 детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения. В ходе исследования были использованы методы наблюдения, опроса родителей и тестирования детей с использованием методик «Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста» (Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л.) и «Комплексная оценка развития детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев» (адаптированный вариант шкалы KID-R и RCDI -2000). Результаты исследования позволяют сделать вывод от том, что дети, рожденные с помощью операции кесарева сечения, не имеют статистически значимых отличий от детей, рожденных естественным способом, по всему возрастному диапазону. При этом анализ динамики развития речи показал, что в начале раннего возраста имеются качественные различия в развитии активной речи между группами, но концу раннего возраста эти различия нивелируются. Также стоит отметить, что при анализе развития активной речи в каждой группе было выявлено значительное количество детей, имеющих отставание в развитии, что требует дополнительно анализа причин и проведения необходимой коррекционной работы с ними.

Ключевые слова: речевое развитие, ранний возраст, операция кесарево сечение.

FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN BORN BY CESAREAN SECTION

© *E.A. Babina, S.Yu. Zhdanova*

Perm State National Research University
15, Bukireva str., Perm, 614068, Russian Federation

Original article submitted 19.10.2023

Revision submitted 19.01.2024

■ For citation: Babina E.A., Zhdanova S.Yu. Features of speech development of children born by cesarean section. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(1):127–140. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.1.11>

Abstract. Speech impairment in children is a multidisciplinary problem that is currently relevant and requires the study of likely risk factors. Among the causes of this speech pathology, some researchers will also highlight the way of delivery. The paper provides data of empirical research of peculiarities of speech development of children born with the help of caesarean section surgery and having no perinatal pathology at birth. The study was carried out on a sample of 104 young children, 77 of them were born naturally and 27 were born by caesarean section. In the course of the study the methods of observation, questioning of parents and testing of children using the methods «Diagnostics of neuro-mental development of early children» (Pantukhina G.V., Pechora K.L., Frucht E.L.) and «Complex assessment of development of children from 2 months to 3 years 6 months» (adapted version of KID-R and RCDI-2000). The study concluded that children born through caesarean section had no statistically significant differences with children born naturally over the entire age range. The analysis of the development of speech showed that at the beginning of an early age there were qualitative differences in the development of active speech between groups, but at the end of the period these differences were leveled. It is also worth noting that the analysis of the development of active speech in each group revealed a significant number of children with developmental deficiencies, which requires further analysis of the causes and the necessary corrective work with them.

Keywords: speech development, early age, cesarean section.

Введение

В настоящее время в здравоохранении и перинатальной психологии распространено понятие «современные перинатальные технологии». Данные технологии направлены на создание условий «естественных» родов, способствующих физиологической и психологической адаптации матери и ребенка, полноценному гармоничному развитию детей с момента рождения [1; 2].

При этом в России в среднем по стране 25–30 % родов заканчиваются кесаревым сечением [3]. Показания для операции сейчас расширены в интересах плода. Но причины такой статистики не всегда кроются в медицинской сфере. Все больше женщин выбирают кесарево сечение как наиболее безболезненный и безопасный способ родов [2].

При этом актуальной является проблема раннего выявления нарушений в развитии ребенка, значимость которого связана с возможностью осуществления успешной коррекции отклонений в силу пластичности головного мозга ребенка в раннем возрасте.

Ранний возраст является сензитивным периодом для развития речи ребенка. Развитие речи ребенка включает две формы: понимание речи и активную речь. При этом следует отметить тот факт, что понимание речи предшествует развитию активной речи [4]. В раннем детстве совершенствуется понимание речи взрослых и происходит переход к собственной активной речи ребенка. Высшее достижение в понимании речи на третьем году жизни связано с пониманием рассказа другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого. Становится возможным рассказ о виденном, пересказ слышанного, требование объяснения. К трем годам происходит усвоение грамматической структуры предложения, дети улавливают предметные отношения и овладевают речевыми способами их выражения – предложения становятся распространенными [5].

Дети обращают особое внимание на слова и выражения, которые наиболее тесно связаны с тем, что они делают и думают в конкретный момент. По этой причине словарный запас, приобретаемый в самом раннем возрасте, весьма своеобразен и отражает темы и переживания повседневной жизни ребенка. Говоря о развитии речи ребенка, исследователи упоминают термин «лексический взрыв». При этом нет единого мнения о данном феномене, сроках его появления и причинах. Те дети, у которых «лексический взрыв» не был отмечен, демонстрируют постепенное развитие речи с множественными мелкими несинхронизированными изменениями [6; 7].

Ученые и практики отмечают, что современные дети начинают говорить в среднем в 2–2,5 года. А одной из причин того, что современные дети раннего возраста испытывают затруднения в речевом общении, является то, что большинство родителей мало общаются с детьми, практически не читают им книг [8]. При этом задержка развития речи оказывает влияние на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативно-социальной сфер. Было выявлено, что для детей с нарушением речи характерен более низкий уровень развития восприятия [9], сформированности основных операций мышления [10], отмечаются трудности восприятия эмоциональных состояний окружающих и адекватного выражения собственных эмоций [11], возникают

сложности с социализацией [12]. Нарушения речи у детей представляют собой сложную междисциплинарную проблему, которая не теряет своей актуальности и требует осмысленного поиска вероятных факторов риска.

Обзор литературы

На сегодняшний день накоплен большой объем данных о роли тех или иных факторов в возникновении патологии речи, что позволило объединить выявленные закономерности в следующие группы [13; 14]: *отягощенный семейный анамнез, медико-биологические особенности* (перинатальные условия; факторы, ослабляющие соматическое здоровье детей; особенности, не изменяющие соматического статуса детей, но имеющие корреляцию с возникновением речевых нарушений (например, леворукость)) и *психосоциальные факторы*.

В настоящее время большое внимание научного общества уделяется изучению перинатальных факторов, влияющих на развитие речи ребенка. Некоторые эмпирические данные свидетельствуют о том, что преждевременные роды, гипоксия или низкая масса тела могут привести к нарушениям в развитии речи [15; 16]. По данным других исследований было установлено, что факторы риска (низкий вес при рождении, низкий балл по шкале Апгар, неоптимальный возраст матери, наличие врожденных заболеваний, нарушенный срок гестации) чаще наблюдаются у детей с языковыми расстройствами, чем у детей с типичным речевым развитием [17].

Среди перинатальных факторов находит свое место и способ родоразрешения. Так, при ретроспективном анализе А.В. Синельщиковой, Н.Н. Масловой в группу повышенного риска развития речевых расстройств отнесли детей, в перинатальном анамнезе которых достоверно чаще встречались такие факторы, как анемия беременных ($p=0,020$); недоношенность менее 35 недель ($p=0,015$); крупный плод ($p=0,026$); операция кесарева сечения как возможный вариант родоразрешения ($p=0,047$) [18]. В исследовании Jelena Tešić, Mile Vuković, Mirjana Korlaet, Sofija Vuković (2023) были выявлены наиболее распространенные факторы риска для детей с нарушениями речевого развития, такие как кесарево сечение, прием матерями во время беременности медикаментов, преждевременные роды, асфиксии и инфекции новорожденного [19; 20].

Обзор отечественных и зарубежных исследований показывает, что некоторые авторы относят детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения, к группе риска [21; 22]. У таких детей недостаточно сформированы кинестетическая чувствительность, кинетическая организация движений, правополушарная переработка визуальной информации, внимание, пространственное мышление, речь [5, 23–28]. Однако существуют альтернативные исследования, доказывающие, что рождение путем кесарева сечения слабо связано с более низкими общими когнитивными способностями [29; 30].

Исследования, посвященные изучению механизма повреждающего воздействия кесарева сечения на формирование речи, являются малочисленными, поскольку влияние данной операции на организм ребенка изучено не до конца. Тем не менее основным патогенетическим звеном вполне закономерно признается состояние гипоксии плода [31]. К возникновению гипоксического состояния плода во время проведения операции кесарева сечения могут приводить применение общего наркоза и акушерские травмы.

Известно, что в связи с высокой степенью дифференцировки тканей наиболее уязвимой при недостатке кислорода является нервная система, особенно головной мозг. Логично предположить, что центры речи как филогенетически новые структуры мозга, возникшие в связи с появлением второй сигнальной системы, повреждаются одними из первых, что приводит в дальнейшем к нарушению формирования речевой функции [32]. Такой механизм объясняет появление общего недоразвития речи.

Исследование И.В. Зелениной показало, что у детей в возрасте 7 лет, рожденных с помощью операции кесарева сечения, уровень развития речи ниже, чем у детей, рожденных естественным путем [25].

А.С. Денисенко было проведено исследование детей в возрасте 5–6 лет, по результатам которого было выявлено, что в группе детей с общим недоразвитием речи достоверно чаще встречаются дети, рожденные путем кесарева сечения, чем дети, рожденные естественным способом [33].

В исследованиях Ю.В. Ревякиной, И.В. Ярославцевой, проведенных на детях раннего возраста (2 года 7 месяцев – 3 года), делается вывод, что у ребенка, рожденного с помощью абдоминального способа родоразрешения, пассивный и активный словарь не соответствует возрастной норме. Ребенок задает мало вопросов и редко обращается за помощью к взрослому [5].

В настоящее время в нашей стране отсутствуют актуальные психологические исследования, посвященные данной проблеме. При этом активно растет интерес к ее изучению со стороны специалистов в области акушерства и гинекологии. Публикации последних лет в этой области посвящены в основном самому методу родоразрешения путем кесарева сечения, его последствиям и анестезии. Это еще раз доказывает, что медицинское научное сообщество стремится к развитию медицинских технологий, позволяющих снижать риски различных осложнений при оперативном вмешательстве.

На наш взгляд, в контексте психического развития детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения, важно изучать также речевое развитие детей. В связи с этим нами организовано и проведено эмпирическое исследование, целью которого стало изучение развития речи детей раннего возраста, рожденных с помощью операции кесарева сечения, не имеющих при рождении перинатальной патологии.

Материалы и методы

Для решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методы: наблюдение, опрос родителей, тестирование детей. Использовались следующие методики:

1. «Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста» (Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л.) [34]. Это один из первых российских тестов психического развития. В 70-е годы эти авторы впервые в России разработали методы диагностики, тесты для проверки развития детей в поликлинике, в доме ребенка, в яслях. Тест стандартизирован на 630 детях 1-го года жизни, 730 – 2-го года и 360 детях 3-го года. К.Л. Печорой разработан метод количественной оценки нервно-психического развития детей, оценивающий глубину и диапазон отставания. С этой целью методика позволяет выделить 5 групп развития.

2. «Комплексная оценка развития детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев» (шкалы KID-R и RCDI -2000) предназначена для оценки уровня развития детей раннего возраста, возрастной диапазон от 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев. Форма проведения – индивидуальная, заполнение родителями вопросника на основе наблюдения за поведением ребенка в естественной жизненной ситуации. Диагностическая методика «Развитие детей в возрасте младше 3,5 лет» является адаптированным вариантом двух диагностических шкал:

- шкала KID – Кентская шкала оценки развития младенцев (Kent Infant Development Scale; KID Scale), разработанная группой сотрудников Кентского университета (США) под руководством профессора Жанет Рейтер;
- шкала RCDI – шкала оценки развития ребенка (Child Development Inventory; CDI), разработанной доктором Гарольдом Айртоном (Миннеаполис, США).

Обе шкалы обладают достаточной надежностью и валидностью, информация об этом представлена в научных статьях. Авторы обеих шкал передали АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства» права на перевод, адаптацию, стандартизацию и распространение шкал. Сотрудники Института раннего вмешательства в течение 6 лет (1994–2000 гг.) осуществляли работу по адаптации шкал для русскоязычных специалистов и созданию на их основе компьютерной диагностической методики «Развитие детей в возрасте младше 3,5 лет».

Эмпирическое исследование было проведено в 2020–2023 гг. на базе МОУ ДОУ «Детский сад № 23» г. Перми, детской клиники «Медси», детского центра дополнительного образования «Солнышко» г. Перми. Матерям была предоставлена информация о целях и задачах исследования, условиях его проведения, заключалось письменное соглашение для участия в исследовании. Далее психолог проводил диагностику развития ребенка (30–40 минут в зависимости от возраста) в присутствии матери, в это же время им было предложено ответить на вопросы анкет. По окончании процедуры с родителями была проведена консультация по результатам диагностики и предоставлены рекомендации по дальнейшему развитию ребенка.

Были сформированы две группы испытуемых:

1. Основную группу составили 27 детей, зачатых естественным способом и рожденных с помощью операции кесарева сечения.
2. Контрольную группу составили 77 детей, зачатых и рожденных естественным способом.

Дети обеих групп рождены в срок от одноплодной беременности и имели при рождении баллы по шкале Апгар не ниже 7, беременность протекала без патологии. Общая выборка при этом составила 104 ребенка. Границы возраста детей обеих групп на момент исследования – 12–36 месяцев. Средний возраст в основной группе – 24,2 месяца, в контрольной группе – 22,6 месяца. Между группами нет существенных отличий по половозрастным и основным социально-демографическим показателям, таким как количество детей в семье, возраст родителей, образование родителей, экономическое положение в семье, язык общения в семье, количество детей, посещающих ясли/детский сад. Такое выравнивание групп было важно для того, чтобы при дальнейшем их сравнительном исследовании исключить влияние этих факторов (табл. 1, 2).

Таблица 1

Половозрастные показатели в группах, %

Способ родоразрешения	Пол ребенка		Возраст ребенка		
	Девочки	Мальчики	1-й год (12–14 мес.)	2-й год (15–24 мес.)	3-й год (25–36 мес.)
Естественный	49,4	50,6	19,5	35,1	45,5
Кесарево сечение	29,6	70,4	11,1	40,7	48,1

Таблица 2

Социально-демографические показатели в группах, %

Способ родоразрешения	Количество детей в семье			Экономическое положение семьи			Язык общения в семье	
	1	2	3 и более	Хорошее	Среднее	Плохое	Русский	Русский и другой
Естественный	53,0	31,8	15,1	48,5	51,5	0,0	97,1	2,9
Кесарево сечение	68,2	18,2	13,6	50,0	45,5	4,5	87,5	12,5

Среди матерей в исследовании приняли участие 90 человек, из них 22 человека – матери детей из основной группы, 68 человек – матери детей из контрольной группы. Остальные не заполнили анкеты по оценке уровня развития детей, но при этом предоставили согласие на обследование детей психологом. Средний возраст матерей в основной группе – 31,9 лет, в контрольной – 32,9 лет.

В ходе изучения речевого развития детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения, были использованы методы математической статистики. Для оценки частоты встречаемости признаков был применен частотный анализ. Оценка характера распределения производилась с помощью теста Колмогорова – Смирнова. При сравнении средних использовался непараметрический критерий Манна – Уитни. Для определения различий в распределении признаков применялся критерий Фишера.

Результаты исследования

В каждой группе был проанализирован уровень развития активной и пассивной речи (табл. 3, 4). Диагностика уровня развития пассивной речи согласно методике Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Э.Л. Фрухт в каждой группе проводилась у детей в возрастном диапазоне с 12 до 29 месяцев, а диагностика развития активной речи – у детей с 15 до 36 месяцев.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа понимания речи у детей

Понимание речи	Частота встречаемости, %		Критерий Фишера	p, значимость*
	Естественный способ	Кесарево сечение		
Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	1,6	0,0	0,775	1,0
Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	3,2	0,0		
Опережение и нормальное развитие	95,2	100,0		

* Различия значимы, если $p \leq 0,05$.

Данные результаты показывают, что при оценке уровня развития понимания речи и активной речи не выявлено значимых различий в обеих группах, но при этом около 40 % детей в каждой группе имеют отставание в развитии активной речи.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа активной речи у детей

Активная речь	Частота встречаемости, %		Критерий Фишера	p, значимость*
	Естественный способ	Кесарево сечение		
Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	3,9	3,7	0,179	1,0
Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	37,7	37,0		
Опережение и нормальное развитие	58,4	59,3		

* Различия значимы, если $p \leq 0,05$.

Для изучения динамики развития речи в рамках исследования был использован метод возрастных срезов: 1-й год (возрастной диапазон с 12 до 14 месяцев), 2-й год (возрастной диапазон с 15 до 24 месяцев), 3-й год (возрастной диапазон с 25 до 36 месяцев) (табл. 5, 6).

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа развития понимания речи у детей в возрастных срезах

Понимание речи		Частота встречаемости, %		Критерий Фишера	p, значимость*
		Естественный способ	Кесарево сечение		
1 год (12–14 мес.)	Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	0,0	0,0		
	Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	0,0	0,0		
	Опережение и нормальное развитие	100,0	100,0		
2 года (15–24 мес.)	Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	0,0	0,0	0,148	1,0
	Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	3,7	0,0		
	Опережение и нормальное развитие	96,3	100,0		
3 года (25–36 мес.)	Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	5,0	0,0	0,929	1,0
	Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	5,0	0,0		
	Опережение и нормальное развитие	90,0%	100,0%		

*Различия значимы, если $p \leq 0,05$.

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа развития активной речи у детей в возрастных срезах

Активная речь		Частота встречаемости, %		Критерий Фишера	p, значимость*
		Естественный способ	Кесарево сечение		
1 год (12–14 мес.)	Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	0,0	0,0	0,400	1,0
	Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	46,7	66,7		
	Опережение и нормальное развитие	53,3	33,3		
2 года (15–24 мес.)	Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	0,0	0,0	0,209	0,729
	Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	44,4	36,4		
	Опережение и нормальное развитие	55,6	63,6		

Активная речь		Частота встречаемости, %		Критерий Фишера	p, значимость*
		Естественный способ	Кесарево сечение		
3 года (25–36 мес.)	Задержка в развитии на 2 эпикризисных срока	8,6	7,7	0,229	1,0
	Задержка в развитии на 1 эпикризисный срок	28,6	30,8		
	Опережение и нормальное развитие	62,9	61,5		

*Различия значимы, если $p \leq 0,05$.

При анализе данных можно сделать выводы, что значимых различий в динамике развития речи между группами нет. При этом стоит отметить, что в группе детей, рожденных естественным способом, к концу раннего возраста 10 % детей имеют отставание в понимании речи. Что касается активной речи, то динамика развития аналогична в обеих группах и концу раннего возраста процент детей, имеющих отставание в развитии, снижается с 46,7 до 37,2 % в группе естественно рожденных детей и с 66,7 до 38,5 % в группе детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения. При этом стоит отметить, что в начале раннего возраста процент детей, имеющих отставание в развитии активной речи, на 20 % выше в группе рожденных с помощью кесарева сечения, чем в группе рожденных естественным способом.

Далее были проанализированы ответы матерей по оценке уровня развития речи их детей в каждой группе. С помощью непараметрического критерия Манна – Уитни произведено сравнение средних показателей в каждой группе (исследуемые признаки не подчинялись закону нормального распределения). При сравнительном анализе уровня развития речи детей в группах по всему исследуемому возрастному диапазону не было выявлено значимых различий между группами. Данные представлены в табл. 7.

Таблица 7

Результаты сравнительного анализа развития речи детей в связи со способом рождения, полученные на основе опроса родителей

Шкала	Среднее значение		Критерий Манна – Уитни	p, уровень значимости*
	Группа – естественный способ	Группа – кесарево сечение		
Развитие речи	44,4	48,91	673	0,481

*Различия значимы, если $p \leq 0,05$.

Обсуждение и заключение

Сравнительный анализ результатов диагностики понимания речи и активной речи по всему исследуемому возрастному диапазону не выявил статистически значимых различий между группами. При анализе результатов в возрастных срезах также не было выявлено статистически значимых связей, но в тоже время были выявлены различия на основе качественного анализа. Они проявляются в том, что в начале раннего возраста процент детей, имеющих отставание в развитии активной речи, выше в группе детей, рожденных с помощью кесарева сечения. При анализе ответов родителей средние показатели развития речи по всему исследуемому возрастному диапазону не имеют существенных отличий в группах.

Таким образом, в целом развитие речи детей, рожденных в срок от одноплодной беременности с помощью операции кесарева сечения и имеющих при рождении баллы по шкале Апгар не ниже 7, не имеет статистически значимых отличий от развития речи детей, рожденных естественным способом, по всему возрастному диапазону. При этом анализ динамики развития в группах показал, что в начале раннего возраста имеются качественные различия в развитии активной речи между группами, а концу раннего возраста различия между группами нивелируются. Также стоит отметить, что при анализе развития активной речи в обеих группах было выявлено значительное количество детей, имеющих отставание в развитии, что требует дополнительного анализа причин и проведения необходимой коррекционной работы с ними.

В связи с тем, что развитие речи тесно взаимосвязано со всеми психическими процессами (ощущением, восприятием, памятью, вниманием и мышлением), недостатки речевого развития отражаются на формировании всей психической жизни ребенка. Они затрудняют общение с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу. Таким образом, мы считаем необходимым в дальнейшем изучить влияние способа родовспоможения на особенности когнитивного и эмоционального развития детей.

Библиографический список

1. Оленева М.А. Эффективность внедрения современных перинатальных технологий в оптимизации здоровья матерей и новорожденных: дис. ... канд. мед. наук. – М., 2006. – 115 с.
2. Жданова С.Ю., Бабина Е.А. К вопросу о влиянии перинатального периода на психическое развитие детей раннего возраста // Развитие человека в современном мире. – 2021. – № 2. – С. 22–30.
3. Сухих Г.Т., Серов В.Н. Сборник тезисов Пленума правления Российского общества акушеров-гинекологов и XIII Регионального научно-образовательного форума «Мать и Дитя». – М., 2020. – 238 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mediexpo.ru/fileadmin/user_upload/content/pdf/thesis/md2020reg-abstracts.pdf (дата обращения: 15.11.2023).
4. Barre N., Morgan A., Doyle L.W. Language abilities in children who were very preterm and/or very low birth weight: a meta-analysis // J Pediatr. 2011. Vol. 158 (5). Pp. 766–774.
5. Ревякина Ю.В., Ярославцева И.В. Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 30–38.
6. Елисеева М.Б. Лексический взрыв в речи ребенка раннего возраста как стимул развития морфологии // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. – Екатеринбург, 2015. – № 4. – С. 65–75.
7. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста / под ред. Л.В. Токарской: колл. монография. – Екатеринбург, 2019. – 206 с.
8. Криницкая О.И. Педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010.
9. Карпушкина Н.В., Золотова И.С. Особенности восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–4. – С. 288–291.
10. Вудмаска О.А., Морозова В.В. Особенности развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2014. – Т. 1. – № X. – С. 24–27.

11. Гринина Е.С., Жигалкина К.Г. Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Науч. ред. В.П. Крючков; ред.-сост. Т.А. Бочкарева, О.В. Кошечева. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 311–315.
12. Бахчиева Е.Н., Никитина С.А., Будилова В.Ю. Особенности социализации детей с тяжелыми нарушениями речи // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № Т35. – С. 18–21.
13. Белоусова М.В., Уткузова М.А., Гамирова Р.Г. и др. Перинатальные факторы в генезе речевых нарушений у детей // Практическая медицина. – 2013. – № 1 (66). – С. 117–120.
14. Резцова Е.Ю., Черных А.М. Анализ генеалогического, акушерско-биологического и социального анамнезов дошкольников с речевыми нарушениями // Новые исследования. – 2010. – С. 55–65.
15. Vuković M. Diferencijalne karakteristike jezičkih poremećaja kod dece. II Kongres logopeda Srbije: Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba. Beograd, 2015. Zbornik radova. Udruženje logopeda Srbije, Beograd, 2015; 11–36.
16. Korpilahti P., Kaljonen A., Jansson-Verkasalo E. Identification of biological and environmental risk factors for language delay: The Let's Talk STEPS study. *Infant Behav Dev* 2016; 42:27–35.
17. Stanton-Chapman L., Chapman D.A., Bainbridge N.L., Scott K.G. Identification of early risk factors for language impairment. *Res Dev Disabil* 2002; 23(6): 390–405.
18. Синельщикова А.В., Маслова Н.Н. Ведущие перинатальные факторы, оказывающие влияние на речевое развитие детей дошкольного возраста // Медицинский альманах. – 2014. – № 3 (33). – С. 95–97.
19. Maksimović S. Učestalost carskog reza kod majki dece sa poremećajima govora, jezika, učenja i ponašanja. Tematski zbornik radova: Specifičnost oštećenja sluha – nove tendencije. 2020; 31–48.
20. Tešić J. et al. The relationship between risk factors and speech-language disorders in children aged four to six years. *Biomedicinska istraživanja*. 2023. Vol. 14. No. 1.
21. Лозинская А.В. Анализ особенностей психического развития детей, рожденных с помощью кесарева сечения // Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: Материалы Третьей международной научно-практической конференции. Белгород, БелГУ, 9–12 окт. 2007 г. / Под. ред. В.А. Москвина. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2007. – С. 49–53.
22. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2009. – 164 с.
23. Герман Д.Г., Михлин В.М., Королькова Н.М. и др. Динамика нервно-психического развития детей, родившихся с помощью кесарева сечения // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2008. – № 9. – С. 12–24.
24. Горячева Т.Г., Сафонкина А.В. Нейропсихологический анализ сформированности высших психических функций у детей, рожденных с помощью кесарева сечения // Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: Материалы Третьей международной научно-практической конференции. Белгород, БелГУ, 9–12 окт. 2010 г. / под. ред. В.А. Москвина. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2010. – С. 37–43.
25. Зеленина И.В. Особенности когнитивной сферы у детей 7 лет, рожденных с помощью планового кесарева сечения // *European Social Science Journal*. – 2016. – № 6. – С. 236–241.
26. Кошелева Е.А. «Кесарята»: психологические особенности подростков, рожденных путем кесарева сечения // Психологическая газета. – 1997. – № 10 (25). – С. 41–54.
27. Султанова А.С. Последствия кесарева сечения для психического онтогенеза ребенка // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода: учеб. пособие / сост. А.Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – С. 223–232.
28. Цыбелова Э.М. Гипоксически-ишемическая энцефалопатия у доношенных новорожденных, извлеченных путем операции кесарева сечения: дис. ... канд. мед. наук. – Иркутск, 2009. – 169 с.

29. Ahlqvist V.H. et al. Caesarean section and its relationship to offspring general cognitive ability: a registry-based cohort study of half a million young male adults. *Evidence-Based Mental Health*. 2022. Vol. 25. No. 1. Pp. 7–14.
30. Curran E.A. et al. Birth by caesarean section and school performance in Swedish adolescents-a population-based study. *BMC pregnancy and childbirth*. 2017. Vol. 17. No. 1. Pp. 1–10.
31. Тумаева Т.С., Герасименко А.В., Балыкова Л.А. Постнатальная перестройка центральной гемодинамики у детей, рожденных оперативным путем // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2015. – № 1. – С. 32–37.
32. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и патологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
33. Денисенко А.С. Роль кесарева сечения в формировании ОНР и логоневрозов // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – М.: Мозаика-Синтез, 2020. – № 10. – С. 137–138.
34. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / под ред. В.А. Доскина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://karagai-edu.ru/upload/versions/24502/37724/Metodika_diagnostics_NPR_polnyj_variant.pdf 2023 (дата обращения: 14.12.2023).

References

1. Oleneva M.A. Effektivnost' vnedreniya sovremennykh perinatal'nykh tekhnologiy v optimizatsii zdorov'ya materey i novorozhdennykh: dis. kand. med. nauk [Effectiveness of introduction of modern perinatal technologies in optimization of health of mothers and newborns: thesis cand. of med. sci.]. Moscow, 2006. 115 p.
2. Zhdanova S.Yu., Babina E.A. K voprosu o vliyaniy perinatal'nogo perioda na psikhicheskoye razvitiye detey rannego vozrasta [On the issue of the influence of the perinatal period on the mental development of children]. *Razvitiye cheloveka v sovremennom mire*. 2021. No. 2. Pp. 22–30.
3. Sukhikh G.T., Serov V.N. Sbornik tezisev Plenuma pravleniya Rossiyskogo obshchestva akusherov-ginekologov i XIII Regional'nogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma «Mat' i Ditya» [Abstracts of the Plenum of the Russian Society of Obstetricians-Gynecologists and XIII Regional Scientific and Educational Forum «Mother and Child»]. Moscow, 2020. 238 p. <https://www.mediregield/mpi/mpi/pdpdiepd/md/mp;abstracts.pdf> (accessed November 15, 2023).
4. Barre N., Morgan A., Doyle L.W. Language abilities in children who were very preterm and/or very low birth weight: a meta-analysis // *J Pediatr*. 2011. Vol. 158 (5). Pp. 766–77
5. Revyakina Yu.V., Yaroslavtseva I.V. Osobennosti umstvennogo i psikhomotorного razvitiya detey rannego vozrasta, rozhdennykh s pomoshch'yu abdominal'nogo sposoba rodorazresheniya [Features of mental and psychomotor development of early children born with the help of abdominal method of delivery]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2015. Vol. 7. No. 1. Pp. 30–38.
6. Eliseyeva M.B. Leksicheskiy vzryv v rechi rebenka rannego vozrasta kak stimul razvitiya morfologii [Lexical explosion in the speech of an early child as a stimulus to the development of morphology]. *Ural'skiy filologicheskii vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': lingvistika kreativa*. 2015. No. 4. Pp. 65–75.
7. Detsko-roditel'skoye vzaimodeystviye i razvitiye rebenka rannego vozrasta / pod red. L.V. Tokarskoy: koll. monografiya [Child-Parental Interaction and Early Childhood Development. by L.V. Tokar: Coll. Monograph]. Ekaterinburg, 2019. 206 p.
8. Krinitskaya O.I. Pedagogicheskaya tekhnologiya preodoleniya zaderzhki rechevogo razvitiya u detey rannego vozrasta s narusheniyem zreniya: dis. kand. ped. nauk [Pedagogical technology to overcome the delay of speech development in young children with visual impairment: thesis cand. of ped. sci.]. Ekaterinburg, 2010.

9. Karpushkina N.V., Zolotova I.S. Osobennosti vospriyatiya u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi [Features of perception in children of older pre-school age with general underdevelopment of speech]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. No. 63–4. Pp. 288–291.
10. Vudmaska O.A., Morozova V.V. Osobennosti razvitiya myslitel'nykh operatsiy u detey doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi [Peculiarities of development of mental operations in pre-school children with general speech underdevelopment]. *Spetsial'noye obrazovaniye*. 2014. Vol. 1. No. X. Pp. 24–27.
11. Grinina E.S., Zhigalkina K.G. Osobennosti emotsional'noy sfery u detey s narusheniyami rechi [Features of the emotional sphere in children with speech disorders]. *Problemy rechevogo ontogeneza i dizontogeneza: Sbornik nauchnykh statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Nauch. red. V.P. Kryuchkov; red.-sost. T.A. Bochkareva, O.V. Koshcheyeva. Saratov: Saratovskiy istochnik Publ., 2017. Pp. 311–315.
12. Bakhcheyeva E.N., Nikitina S.A., Budilova V.Yu. Osobennosti sotsializatsii detey s tyazhelymi narusheniyami rechi [Features of socialization of children with severe speech disorders]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*. 2017. No. T35. Pp. 18–21.
13. Belousova M.V., Utkuzova M.A., Gamirova R.G. i dr. Perinatal'nyye faktory v geneze rechevykh narusheniy u detey [Perinatal factors in the genesis of speech disorders in children]. *Prakticheskaya meditsina*. 2013. No. 1 (66). Pp. 117–120.
14. Reztsova E.Yu., Chernykh A.M. Analiz genealogicheskogo, akushersko-biologicheskogo i sotsial'nogo anamnezov doshkol'nikov s rechevymi narusheniyami [Analysis of genealogical, obstetric-biological and social history of preschoolers with speech disorders]. *Novyye issledovaniya*. 2010. Pp. 55–65.
15. Vuković M. Diferencijalne karakteristike jezičkih poremećaja kod dece. *II Kongres logopeda Srbije: Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba*. Beograd, 2015. Zbornik radova. Udruženje logopeda Srbije, Beograd, 2015; 11–36.
16. Korpilahti P., Kaljonen A., Jansson-Verkasalo E. Identification of biological and environmental risk factors for language delay: The Let's Talk STEPS study. *Infant Behav Dev* 2016; 42:27–35.
17. Stanton-Chapman L., Chapman D.A., Bainbridge N.L., Scott K.G. Identification of early risk factors for language impairment. *Res Dev Disabil* 2002; 23(6): 390–405.
18. Sinel'shchikova A.V., Maslova N.N. Vedushchiye perinatal'nyye faktory, okazyvayushchiye vliyaniye na rechevoye razvitiye detey doshkol'nogo vozrasta [Leading perinatal factors affecting the speech development of pre-school children]. *Meditinskiy al'manakh*. 2014. No. 3 (33). Pp. 95–97.
19. Maksimović S. Učestalost carskog reza kod majki dece sa poremećajima govora, jezika, učenja i ponašanja. Tematski zbornik radova: Specifičnost oštećenja sluha – nove tendencije. 2020; 31–48.
20. Tešić J. et al. The relationship between risk factors and speech-language disorders in children aged four to six years. *Biomedicinska istraživanja*. 2023. Vol. 14. No. 1.
21. Lozinskaya A.V. Analiz osobennostey psikhicheskogo razvitiya detey, rozhdenykh s pomoshch'yu kesareva secheniya [Analysis of peculiarities of mental development of children born with the help of caesarean section]. *Razvitiye nauchnogo naslediya A.R. Luriya v otechestvennoy i mirovoy psikhologii: Materialy Tret'yey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Belgorod, BelGU, 9–12 okt. 2007 g. / Pod. red. V.A. Moskvina. Belgorod: POLYERRA Publ., 2007. Pp. 49–53.
22. Strebeleva E.A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta [Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and pre-school age]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2009. 164 p.
23. German D.G., Mikhlin V.M., Korol'kova N.M. i dr. Dinamika nervno-psikhicheskogo razvitiya detey, rodivshikhsya s pomoshch'yu kesareva secheniya [Dynamics of neuro-psychological development of children born with the help of Caesarean section]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova*. 2008. No. 9. Pp. 12–24.
24. Goryacheva T.G., Safonkina A.V. Neyropsikhologicheskii analiz sformirovannosti vysshikh psikhicheskikh funktsiy u detey, rozhdenykh s pomoshch'yu kesareva secheniya [Neuropsychological analysis of the formation of higher mental functions in children born by

- caesarean section]. *Razvitiye nauchnogo naslediya A.R. Luriya v otechestvennoy i mirovoy psikhologii: Materialy Tret'yey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Belgorod, BelGU, 9–12 okt. 2010 g. Pod. red. V.A. Moskvina. Belgorod: POLYERRA Publ., 2010. Pp. 37–43.*
25. Zelenina I.V. Osobennosti kognitivnoy sfery u detey 7 let, rozhdennykh s pomoshch'yu planovogo kesareva secheniya [Peculiarities of cognitive sphere in children 7 years, born with the help of a planned caesarean section]. *European Social Science Journal*. 2016. No. 6. Pp. 236–241.
 26. Kosheleva E.A. «Kesaryata»: psikhologicheskiye osobennosti podrostkov, rozhdennykh putem kesareva secheniya [«Kesariat»: psychological features of teenagers born by Caesarean section]. *Psikhologicheskaya gazeta*. 1997. No. 10 (25). Pp. 41–54.
 27. Sultanova A.S. Posledstviya kesareva secheniya dlya psikhicheskogo ontogeneza rebenka [Consequences of Caesarean section for the child's mental ontogeny]. *Khrestomatiya po perinatal'noy psikhologii: psikhologiya beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda: ucheb. posobiye. Sost. A.N. Vasina. Moscow: URAO Publ., 2005. Pp. 223–232.*
 28. Tsybelova E.M. Gipoksicheski-ishemicheskaya entsefalopatiya u donoshennykh novorozhdennykh, izvlechennykh putem operatsii kesareva secheniya: dis. kand. med. nauk [Hypoxic ischemic encephalopathy in full-term newborns extracted by caesarean section: thesis cand. med. sci.]. Irkutsk, 2009. 169 p.
 29. Ahlqvist V.H. et al. Caesarean section and its relationship to offspring general cognitive ability: a registry-based cohort study of half a million young male adults. *Evidence-Based Mental Health*. 2022. Vol. 25. No. 1. Pp. 7–14.
 30. Curran E.A. et al. Birth by caesarean section and school performance in Swedish adolescents-a population-based study. *BMC pregnancy and childbirth*. 2017. Vol. 17. No. 1. Pp. 1–10.
 31. Tumayeva T.S., Gerasimenko A.V., Balykova L.A. Postnatal'naya perestroyka tsentral'noy gemodinamiki u detey, rozhdennykh operativnym putem [Post-natal reconstruction of central hemodynamics in children born operationally]. *Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii*. 2015. No. 1. Pp. 32–37.
 32. Kornev A.N. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskiye i patologicheskiye aspekty [Basics of logopatology of childhood: clinical and pathological aspects]. St. Petersburg: Rech' Publ., 2006. 380 p.
 33. Denisenko A.S. Rol' kesareva secheniya v formirovani ONR i logonevrozov [The role of caesarean section in the formation of PSA and logonevroses]. *Sbornik materialov Ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Vospitaniye i obucheniye detey mladshego vozrasta»*. Moscow: Mosaic-Synthesis Publ., 2020. No. 10. Pp. 137–138.
 34. Pantyukhina G.V., Pechora K.L., Frukht E.L. Metody diagnostiki nervno-psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta / pod red. V.A. Doskina [Methods of diagnosis of neuro-mental development of young children under the editorial of prof. V.A. Doskin]. https://karagai-edu.ru/upload/versions/24502/37724/Metodika_diagnostiki_NPR_polnyj_variant.pdf 2023 (accessed December 14, 2023).

Информация об авторах

Екатерина Александровна Бабина, аспирант кафедры психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Российская Федерация. E-mail: katushaosa@yandex.ru

Светлана Юрьевна Жданова, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология развития», Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Российская Федерация. E-mail: svetlanaur@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina A. Babina, Postgraduate Student of Developmental Psychology Department, Perm State National Research University, Perm, Russian Federation. E-mail: katushaosa@yandex.ru

Svetlana Yu. Zhdanova, Doc. of Psych. Sci., Professor, Head of Developmental Psychology Department, Perm State National Research University, Perm, Russian Federation. E-mail: svetlanaur@gmail.com