

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

Психология образования в поликультурном пространстве

№ 1 (61) / Елец, 2023

Учредитель и издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия:

Картасова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», член-корреспондент МАНПО (Елец, Россия) – главный редактор

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия) – ответственный секретарь

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычного образования ГАОУ ДПО Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (Новосибирск, Россия)

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Калмыкова Лариса Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», академик МАНПО (Переяслав-Хмельницк, Украина)

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, научный руководитель ЕС-проекта BILUUM Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайсвальда (Грейфсвальд, Германия)

Кючуков Христо Славов, доктор педагогических наук, профессор Силезского университета (Катовице, Польша)

Лысюк Лидия Глебовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Беларусь)

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Республика Беларусь)

Мартинсоне Кристина Эрнестовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и педагогики Рижского университета имени Паула Страдина (Рига, Латвия)

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия)

Семёнов Алексей Львович, академик РАН и РАО, доктор физико-математических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (Москва, Россия)

Смоляр Антонина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования ФБГОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (Самара, Россия)

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия)

Цветанова-Чурукова Лидия Здравковна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Юго-Западного университета «Неофит Рилски» (Благоевград, Болгария)

The founder and the publisher: Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Bunin Yelets State University» (399770, Lipetsk region, Yelets, st. Kommunarov, 28, 1).

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. (Certificate of registration: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).

The journal is included in The List of Russian peer-reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate's theses must be published.

The editorial board:

Valentina N. Kartashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO (Yelets, Russia) – Editor-in-chief

Aleksandr E. Krikunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia) – Editor

Nadezhda E. Bulankina, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers (Novosibirsk, Russia)

Oksana E. Elnikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Evgeniya N. Gerasimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Yelets State University (Yelets, Russia)

Larisa A. Kalmykova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Skorovoda Pereyaslav-Khmel'nitskiy State Pedagogical University, Corresponding Member of MANPO (Pereyaslav-Khmel'nitsk, Ukraine)

Valentina G. Kamenskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Sergey I. Kudinov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

Ekaterina L. Kudryavtseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Adviser of EC-project BILIUM of the Institute of Foreign Languages and Media Technologies of Greifswald University (Greifswald, Germany)

Hristo Slavov Kyuchukov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of University of Silesia in Katowice (Katowice, Poland)

Lidiya G. Lysyuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology of Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Belarus)

Larisa M. Maksimuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Republic of Belarus)

Kristina E. Martinsone, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Pedagogy of Riga Stradins University (Riga, Latvia)

Elena I. Nikolaeva, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia)

Aleksey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education, Doctor of Physico-mathematical Sciences, Professor of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Antonina I. Smolyar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musical Education, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia)

Galina V. Sorokovykh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of French Language and Linguodidactics of Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia)

Lidiya Z. Tsvetanova-Churukova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogy, South-West University «Neofit Rilski» (Blagoevgrad, Bulgaria)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Артюх Е.А.

Использование современных арт-терапевтических техник в формировании эмоциональной устойчивости курсантов первого года обучения в образовательных организациях уголовно-исполнительной системы..... 6

Герасимова Е.Н., Гончаров К.Ю.

Психология в юридическом образовании: современные вызовы и состояние практики..... 16

Комлик Л.Ю., Фаустова И.В., Копылова Н.М.

Особенности социального интеллекта детей младшего школьного возраста..... 24

Хохлова Л.А., Каменская В.Г.

Ассоциативное сознание в контексте профессиональной реальности (на примере русских и индийских студентов-медиков) 33

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аниськова Т.А.

Функции технологии педагогического сопровождения курсантов женского пола в условиях адаптации к изучению математических дисциплин в военном вузе 44

Бородина Т.Ю.

Обучение иноязычному нарративу на материале новостных сообщений научно-публицистического жанра 54

Вершков А.С.

Военно-педагогический опыт как важнейший компонент деятельности преподавателя ведомственного вуза в условиях цифровой трансформации образования 62

Еремина Н.А.

Применение технологии коучинга в профессиональном образовании бакалавров дизайна 70

Инютина А.А., Карташова В.Н.

Современные LMS-системы как компонент организации гибридного обучения в высших образовательных учреждениях 81

Князькова О.И., Чивилева И.В., Романов В.В.

Обновление содержания, методик и технологий профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в условиях цифровизации (на примере аграрных вузов) 90

Мезинов В.Н., Карякин Р.Е.

Влияние волевых качеств подростков на достижение спортивных успехов..... 102

Турко У.И.

Использование игр на занятиях по русскому языку как иностранному: обобщение современных практик..... 111

НАШИ АВТОРЫ 119

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 123

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Ekaterina A. Artyukh

The use of modern art-therapeutic techniques in the formation of emotional stability of first-year cadets in educational institutions of the penal system..... 6

Evgeniya N. Gerasimova, Kirill Yu. Goncharov

Psychology in legal education: modern challenges and the state of practice 16

Lyubov Yu. Komlik, Irina V. Faustova, Natalia M. Kopylova

Features of social intelligence in primary school children 24

Larisa A. Khokhlova, Valentina G. Kamenskaya

Associative consciousness in the context of professional reality (on the example of russian and indian medical students) 33

PEDAGOGICAL SCIENCES

Tatiana A. Aniskova

Functions of the pedagogical support technology of female cadets under conditions of adaptation to the study of mathematical disciplines at military university 44

Tatiana Yu. Borodina

Teaching foreign language narrative through science news reporting 54

Aleksey S. Vershkov

Military pedagogical experience as the most important component of the activity of a teacher of a departmental university in the context of digital transformation of education 62

Natalya A. Eremina

Application of coaching technology in professional education of design bachelors 70

Alena A. Inyutina, Valentina N. Kartashova

Modern LMS-systems as a component of the organization of hybrid education in higher educational institutions 81

Olga I. Knyazkova, Irina V. Chivileva, Valery V. Romanov

Update of the content, methods and technologies of professionally oriented foreign language teaching in the conditions of digitalization (on the example of agrarian universities) 90

Vladimir N. Mezinov, Roman E. Karyakin

The influence of strong-willed qualities of adolescents on the achievement of sports success 102

Ulyana I. Turko

The use of games during classes of russian as a foreign language: a generalization of modern practices 111

OUR AUTHORS 119

FOR THE AUTHOR'S INFORMATION 123

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Е.А. Артюх

Владимирский юридический институт
Федеральной службы исполнения наказаний России
(Владимир, Россия)

Резюме. В представленной работе описывается опыт применения современных техник арт-терапии с целью формирования эмоциональной устойчивости в рамках психологического сопровождения курсантов первого года обучения в образовательных организациях уголовно-исполнительной системы (далее УИС). В статье рассматривается понятие эмоциональной устойчивости как предмета научного исследования, изучены психологические особенности ее формирования в юношеском возрасте, дано описание специфики образовательной среды вузов Федеральной службы исполнения наказаний России (далее ФСИН), определены и описаны методики применения современных арт-терапевтических техник в целях формирования и повышения эмоциональной устойчивости как базовой характеристики личности и профессионально важного качества курсантов. Выделены значимые преимущества применения арт-терапевтических техник в сравнении с другими психокоррекционными методами. Опираясь на обширный теоретический и практический опыт использования арт-терапии в России и за рубежом, мы рассмотрели возможности применения современных арт-терапевтических техник в работе психолога образовательных организаций УИС. В работе дано описание техник медитативного рисования (фрактальный рисунок, зентангл), упражнений, сочетающих изобразительное творчество и музыкотерапию («Рисунок музыки»), представлен опыт применения метафорических ассоциативных карт.

Основной целью применения данных техник является формирование стремления к самопознанию и самовыражению, а также умения работать с собственными чувствами, эмоциями и настроениями.

Достоверность и надежность эмпирического исследования подтверждаются теоретической и методологической обоснованностью исходных положений с применением комплекса взаимодополняющих, неоднократно апробированных в психологии психодиагностических методик. По нашим наблюдениям, в результате применения арт-терапевтических техник в работе психолога образовательных организаций УИС системы удалось оптимизировать социально-психологические условия образовательной деятельности.

В этой связи проведенное исследование дает возможность использования полученного опыта в психодиагностической, психопрофилактической, консультационной и психокоррекционной работе психологических служб образовательных учреждений ФСИН России.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, психологическая коррекция, курсанты ведомственных вузов уголовно-исполнительной системы, образовательная среда, юношеский возраст, уголовно-исполнительная система, арт-терапия, изо-терапия, музыкотерапия, метафорические ассоциативные карты.

THE USE OF MODERN ART-THERAPEUTIC TECHNIQUES IN THE FORMATION OF EMOTIONAL STABILITY OF FIRST-YEAR CADETS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE PENAL SYSTEM

Ekaterina A. Artyukh

Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
(Vladimir, Russia)

Abstract. *The presented work describes the experience of using modern art therapy techniques in order to form emotional stability within the framework of psychological support for first-year cadets in educational organizations of the penal system (hereinafter referred to as the PS). The article examines the concept of emotional stability as a subject of scientific research, examines the psychological features of its formation in adolescence, describes the specifics of the educational environment of universities of the Federal Penitentiary Service of Russia (hereinafter FPS), defines and describes methods of using modern art-therapeutic techniques in order to form and increase emotional stability as a basic characteristic of a person and professionally important qualities of cadets. Significant advantages of the use of art-therapeutic techniques in comparison with other psychocorrective methods are highlighted. Based on extensive theoretical and practical experience in the use of art therapy in Russia and abroad, the possibilities of using modern art therapy techniques in the work of a psychologist of educational organizations of PS are considered. The paper describes the techniques of meditative drawing (fractal drawing, zentangle), exercises combining visual creativity and music therapy ("Drawing music"), as well as the experience of using metaphorical associative maps.*

The main purpose of using these techniques is to form the desire for self-knowledge and self-expression, as well as the ability to work with their own feelings, emotions and moods.

The accuracy and reliability of empirical research are confirmed by the theoretical and methodological validity of the initial provisions using a set of complementary, repeatedly tested in psychology psychodiagnostic techniques. According to our observations, as a result of the use of art-therapeutic techniques in the work of a psychologist of educational organizations of the PS system, it was possible to optimize the socio-psychological conditions of educational activity. In this regard, the conducted research makes it possible to use the experience gained in psychodiagnostic, psychopreventive, and consulting and psychocorrective work of psychological services of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia.

Keywords: *emotional stability, cadets of departmental universities of the penal system, educational environment, adolescence, penal system, art therapy, isotherapy, music therapy, metaphorical associative maps.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-6-15

Поступление в высшее ведомственное учебное заведение и первый год обучения можно охарактеризовать как наиболее важный и значимый период для обучающихся, который во многом определяет успешность дальнейшей учебной и служебной деятельности. Его также можно рассматривать как этап вступления личности в самостоятельную жизнь. К абитуриентам образовательных учреждений уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) при поступлении предъявляются достаточно высокие требования, касающиеся состояния здоровья, уровня физических способностей, морально-психологической подготовки. Это связано с тем, что учебная деятельность сопряжена с выполнением служебных обязанностей.

Режим дня курсантов строго регламентирован. Нарушение служебной дисциплины, неудовлетворительная успеваемость влечет за собой негативные санкции, такие как внеочередные наряды и отмену увольнений. Такая образовательная среда организо-

вана с целью формирования у будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы навыков дисциплины и порядка, чувства самоконтроля и ответственности, однако требует от курсантов первого года обучения высокого уровня личностных ресурсов.

Начальный этап адаптации в основном связан с перестройкой организма к условиям новой среды (изменение режима труда и отдыха, питания, сна, увеличение физических и психологических нагрузок, приспособление к климатическим факторам и т.д.).

Период юношества характеризуется завершением физического развития, первичной социализацией и началом процесса профессионального самоопределения. Однако нередко этот этап сопровождается неудовлетворенностью собой и окружающими, эгоцентризмом, максимализмом, импульсивностью. В неблагоприятных условиях это может стать причиной деструктивного поведения, но при адекватном психолого-педагогическом воздействии энергия данных состояний должна быть направлена в конструктивное русло – на решение актуальных и значимых для личности задач.

Из позитивных новообразований юношеского возраста также можно отметить повышение способности к концентрации внимания, увеличение объема памяти, развитие познавательного умения самостоятельно разбираться в сложных вопросах. В то же время когнитивные процессы часто бывают подвержены эмоциям и чувствам, что выражается в потребности четких доказательств и обоснования утверждений, поступающих от преподавателей и окружающих людей. Нередко на этой почве у юношей и девушек возникает желание вступить в спор, проявить себя остроумными высказываниями, оригинальной формой выражения мыслей.

Эффективность любой деятельности напрямую зависит от эмоционального благополучия. Понятие «эмоциональная устойчивость» рассматривается как базовая характеристика личности, обеспечивающая ее эффективное функционирование, во многом определяющая ее психическое и соматическое здоровье и защиту от личностных деструкций. Важно отметить, что оно тесно связано с понятием «социально-психологическая адаптация», поскольку нормальная социальная адаптация труднодостижима без достаточной эмоциональной устойчивости, а также справедливо и обратное: важнейшим условием поддержания эмоциональной устойчивости является способность к гибкой социальной адаптации.

Термин «устойчивость» изначально зародился в технических науках и рассматривался как способность материала сохранять его текущее состояние под влиянием воздействий внешней среды.

В научном понимании психологии понятие эмоциональной устойчивости появилось благодаря работам Г.Ю. Айзенка. В его понимании эмоциональная устойчивость – черта, выражающая сохранение организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Характеризуется зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству, общительности (Ильин, 2001).

В психологическом словаре можно найти следующее определение: «Эмоциональная устойчивость – это способность человека успешно осуществлять сложную и ответственную деятельность в напряженной эмоциогенной обстановке, без существенного отрицательного влияния последней на здоровье и дальнейшую работоспособность» (Большой психологический словарь, 2009, с. 563).

В отечественной психологии исследованиями данной темы занимались такие авторы, как Л.М. Аболин, М.И. Пономаренко, Ю.М. Блудов и др. В частности, Л.М. Аболин анализирует эмоциональную устойчивость как системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в напряженной деятельности, все эмо-

циональные механизмы которой получают свою определенность в структуре саморегуляции (Аболин, 1989, с. 14).

Из современных российских исследователей следует отметить работы Т.В. Рогачевой, определяющей психологическую устойчивость как особую организацию существования личности как системы, которая обеспечивает максимально эффективное функционирование более сложной системы «человек – среда» в конкретной ситуации (Рогачева, Залевский, Левицкая, 2015, с. 151).

Г. Селье и Р. Бернс чаще используют термин «стрессоустойчивость» и рассматривают его наравне с такими характеристиками, как выносливость и сопротивляемость. Индивид, способный с наименьшими эмоциональными затратами противостоять изменениям среды, может рассматриваться как эмоционально устойчивый.

На основании анализа теоретических источников можно сделать вывод о том, что эмоциональная устойчивость как характеристика личности во многом определяет способность к эмоционально-волевой регуляции, полноценной самореализации, личностному росту. Это стимулирует постоянный научный поиск новых психологических средств, подходов и разработки более эффективных путей психологического сопровождения переменного состава образовательных учреждений ФСИН России в данном направлении.

На сегодняшний день в арсенале современной психологической науки имеется огромное количество методов и техник, направленных на содействие профессиональному и личностному росту, созданных в рамках различных подходов. Одним из активно развивающихся и эффективных направлений психологической помощи является арт-терапия. Благодаря наличию достаточно объемной теоретической базы, методы арт-терапии как средства актуализации адаптационного потенциала человека огромны.

Арт-терапия – психотерапия творчеством, использующая восприятие и создание художественных произведений для коррекции психических состояний. На становление данного направления психотерапии на рубеже XIX–XX вв. оказали большое влияние психоаналитические теории З. Фрейда, которые во многом способствовали теоретическому обоснованию исцеляющего воздействия искусства на психику человека.

По мнению Н.Е. Пурнис (2008), арт-терапия – это метод художественной терапии, направленный на коррекцию эмоциональной, коммуникативной когнитивной, регулятивной сферы личности и приводящий к развитию личностного и раскрытию творческого потенциала.

Применение арт-терапевтических техник позволяет дать конструктивный выход отрицательным переживаниям, выразить, объяснить и переработать подавленные эмоции и чувства. Групповая форма арт-терапевтической работы способствует развитию сплоченности, коммуникативных навыков, что в свою очередь является фактором, положительно влияющим на процесс социально-психологической адаптации к образовательной среде. Кроме того, продукт творческой деятельности может выступать в качестве вспомогательного инструментария психодиагностики актуального эмоционального состояния курсантов.

С целью формирования эмоциональной устойчивости курсантов первого года обучения в образовательных организациях уголовно-исполнительной системы нами была разработана и апробирована психокоррекционная программа с применением методов арт-терапии. Достижение данной цели осуществлялось с помощью решения следующих задач: усвоение знаний об эмоционально-волевой сфере личности, развитие установки на самопознание, способности к рефлексии и саморегуляции собственных эмоциональных состояний.

Методологической основой работы выступила концепция базальной эмоциональной регуляции, разработанная В.В. Лебединским совместно с М.К. Бардышевской. Исследование проводилось на базе ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт ФСИН России». В нем приняли участие курсанты первого курса, общий объем выборки составил 20 человек. Реализация программы проводилась в три этапа. Первый этап предполагал сбор психодиагностического материала для последующей коррекции. Вторым этапом стало проведение цикла психококоррекционных занятий. Заключительным стал третий этап, целью которого была оценка динамики происходящих изменений в эмоционально-волевой сфере участников программы.

В качестве психодиагностических методик использовались: шкала реактивной и личностной тревожности (STAI); методика Айзенка (EPI); методика оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз».

Для организации психокоррекционной работы использовались следующие методы: арт-терапия (изо-терапия, музыкотерапия, метафорические ассоциативные карты); социально-психологический тренинг, тренинг осознания чувств (эмоций). Структура каждого занятия включала в себя ритуал приветствия (круг чувств), разминку, мини-лекцию; психокоррекционные упражнения, обратную связь (рефлексию).

Остановимся более подробно на описании применяемых в программе арт-терапевтических техник. Психологическая коррекция посредством изобразительной деятельности является одним из наиболее распространенных видов арт-терапии. В настоящее время популярность приобретают техники медитативного рисования, такие, как фрактальный рисунок и зентангл. Для выполнения техники фрактального рисунка участникам предлагалось расположить лист бумаги перед собой горизонтально, постараться расслабиться, закрыть глаза и в течение одной минуты шариковой ручкой рисовать одну непрерывную линию. Начинать следует с правого угла и закончить там же, делая множественные пересечения. В результате получается рисунок, состоящий из многочисленных ячеек разных размеров (фракталов), которые в дальнейшем необходимо раскрасить карандашами, при этом выбор цвета происходит с закрытыми глазами.

С целью стимуляции творческих способностей и снятия психоэмоционального напряжения применялась техника зентангл. Это новое направление в искусстве рисования, появившееся в 2006 г. Его авторами являются американские художники-дизайнеры М. Томас и Р. Робертс. Опираясь на предположение о том, что рисование узоров оказывает медитативный эффект, они создали систему, которая позволяет достичь эффекта релаксации во время создания изображений. Особенность техники зентангл состоит в том, что это сознательное рисование, создание арт-объектов по определенным законам. Повторяющиеся орнаменты, линии, круги и другие формы, каждая из которых называется «танглом», соединяются в причудливые узоры (Крахула, 2014). Уникальность метода в том, что человек, никогда не рисовавший прежде, способен создать оригинальные произведения. Техника достаточно проста, доступна и вариативна. Выполняется рисунок на заранее подготовленной карточке в пределах которой точками обозначаются квадрат и рамка, разделенная различными кривыми. Далее участникам предлагается заполнить узорами каждую из образовавшихся частей. После завершения изобразительной работы происходит представление рисунков в круге с краткими комментариями, рефлексия собственных чувств, эмоций и ассоциаций.

Применяемая в программе техника «Рисунок музыки» представляет собой вариант интегративного арт-терапевтического подхода, то есть сочетания изобразительного творчества и музыкотерапии. В его основе лежит феномен синестезии – взаимосвязи различных сенсорных способностей. Это позволяет задействовать разные каналы восприятия: аудиальный, визуальный и кинестетический. В качестве музыкального сопро-

вождения использовались такие композиции, как «Баркарола» и «Времена года» П.И. Чайковского, «Времена года» А. Вивальди и др. На фоне ощущения единения с музыкой участникам предлагалось ее нарисовать. При этом важно ориентировать участников не на конечный результат, а на сам процесс рисования.

На этапе ритуала приветствия с целью активизации образно-ассоциативной сферы курсантов, стимуляции процесса самопознания, творческого воображения, создания атмосферы доверия и безопасности применялись метафорические ассоциативные карты (далее – МАК) Ю. Воловиковой «Удивляйся чаще» и «Спектрокарты» У. Халколы и А.И. Копытина. МАК представляют собой набор картинок или фотографий с изображением портретов людей, растений, животных, явлений природы, абстрактных образов. Применение метафоры облегчает процесс саморефлексии участников, стимулирует к более активной и осознанной работе.

Для подтверждения эффективности проведенной работы мы сравнили показатели исследуемой выборки после прохождения мероприятий программы (на выходном контроле) с показателями, полученными в этой же выборке до участия в работе по данной программе (на входном контроле). Для обоснования достоверности полученных результатов использовался статистический критерий: Т-критерий Вилкоксона.

Рассмотрим результаты входного и выходного контроля психодиагностического обследования по методике оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз».

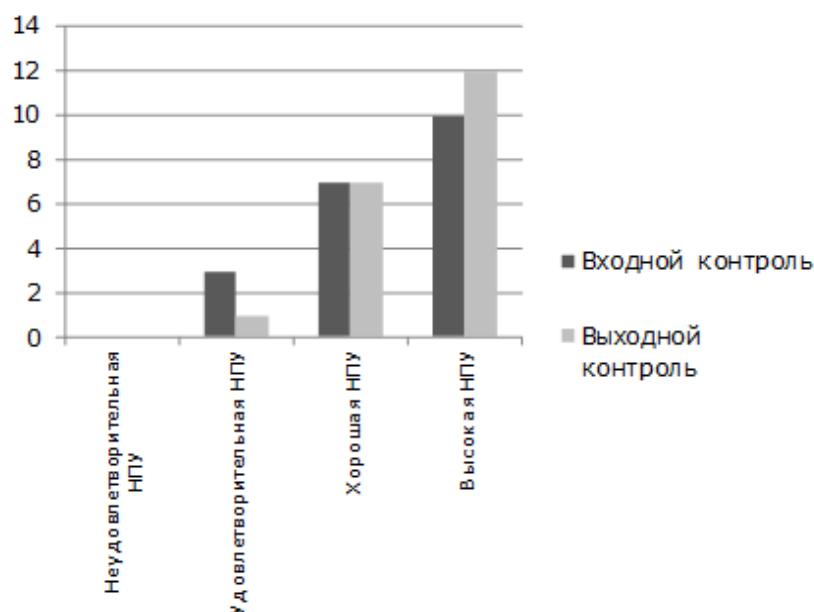


Рис 1. Сравнительная диаграмма показателей курсантов по методике НПУ, полученных на входном и выходном контроле

Анализируя результаты данного обследования, можно сделать вывод о том, что в данной выборке не выявлено курсантов с низким уровнем нервно-психической устойчивости, то есть склонностью к нервно-психическим срывам.

Удовлетворительная нервно-психическая устойчивость, то есть склонность в экстремальных ситуациях к умеренным нарушениям психической деятельности на входном контроле выявлена у 15 %, а на выходном контроле у 5 % испытуемых.

Хорошая нервно-психическая устойчивость, то есть низкая вероятность нервно-психических срывов, адекватная самооценка и оценка окружающей действительности характерна для 35 % курсантов, что соответствует результатам на выходном контроле.

Высокая нервно-психическая устойчивость, то есть низкая вероятность нарушений психической деятельности, высокий уровень поведенческой регуляции выявлена у 50% курсантов входного контроля и 60 % выходного контроля.

В таблице (табл. 1) отражены результаты статистической обработки данных входного и выходного контроля курсантов первого года обучения, прошедших углубленное психодиагностическое обследование по методике «Прогноз-2» для оценки нервно-психической устойчивости (НПУ).

Таблица 1

Результаты статистической обработки данных входного и выходного контроля по методике "Прогноз-2" для оценки нервно-психической устойчивости (НПУ)

Шкала	Результаты статистической обработки	Наличие значимых различий
Шкала нервно-психической устойчивости	$T_{Эмп} = 6 < T_{критич.} < T_{кр} (0,01) = 43$.	Есть значимые различия

Рассмотрим результаты входного и выходного контроля психодиагностического обследования по методике «Шкала реактивной и личностной тревожности» (STAI).

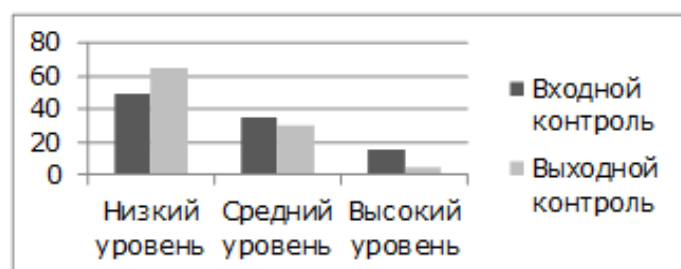


Рис 2. Сравнительная диаграмма показателей курсантов, полученных в результате диагностики ситуативной тревожности с помощью методики «Шкала реактивной и личностной тревожности» (STAI)

На рисунке (рис. 2) представлены сравнительные показатели исследуемой выборки курсантов, полученные по шкале «ситуативная тревожность». В результате исследования испытуемые были отнесены к одной из трех групп: курсанты с низким, средним и высоким уровнем проявления исследуемого вида тревожности.

На этапе входной диагностики по шкале ситуативной тревожности выявлено, что низкий уровень тревожности характерен для 50 % курсантов, по результатам выходного контроля этот показатель увеличился до 65 %.

Средний уровень ситуативной тревожности на входном этапе диагностики выявлен у 35 % испытуемых и у 30 % на выходном.

Высокий уровень ситуативной тревожности характерен для 15 % испытуемых на входном этапе и 5 % на выходном. Это может свидетельствовать о неудовлетворительном психоэмоциональном состоянии, переживании стресса, наличии страха самовыражения.

Таким образом, большинство курсантов, участвовавших в исследовании, имеют низкий уровень ситуативной тревожности, около трети – умеренный.



Рис. 3. Сравнительная диаграмма показателей курсантов, полученных в результате диагностики личностной тревожности по шкале реактивной и личностной тревожности (STAI)

На рисунке (рис. 3) представлены сравнительные показатели исследуемой выборки курсантов, полученные по шкале «личностная тревожность» методики диагностики тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина (на входном и выходном контроле).

Высокий уровень личностной тревожности на входном контроле выявлен у 10 % курсантов, низкий уровень личностной тревожности характерен для 45 %, умеренный – также для 45 % испытуемых. Результаты выходного контроля по данной шкале распределились следующим образом: высокий уровень личностной тревожности выявлен у 10 % курсантов, низкий уровень личностной тревожности у 50 %, умеренный – у 40 % курсантов.

В таблице (табл. 2) отражены результаты статистической обработки данных входного и выходного контроля курсантов первого года обучения, прошедших углубленное психодиагностическое обследование по методике «Шкала реактивной и личностной тревожности» (STAI).

Таблица 2

**Результаты статистической обработки данных
входного и выходного контроля по методике диагностики тревожности
Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина (на входном и выходном контроле)**

Шкалы	Результаты статистической обработки	Наличие значимых различий
Шкала ситуативной тревожности	$T_{\text{эм}} = 58 < T_{\text{критич.}} < T_{\text{кр}} (0,05) = 60$	Есть значимые различия
Шкала личностной тревожности	$T_{\text{эм}} = 69$ $T_{\text{кр}} (0,05) = 60.$	Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эм}}$ находится в зоне незначимости

Рассмотрим результаты входного и выходного контроля психодиагностического обследования по методике Айзенка (EPI) (рис. 4, 5).

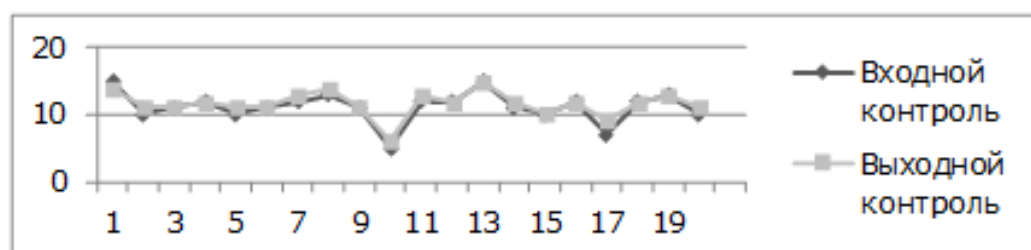


Рис. 4. Сравнительная диаграмма показателей курсантов, полученных в результате диагностики по шкале «экстраверсия-интроверсия» личностного опросника Айзенка

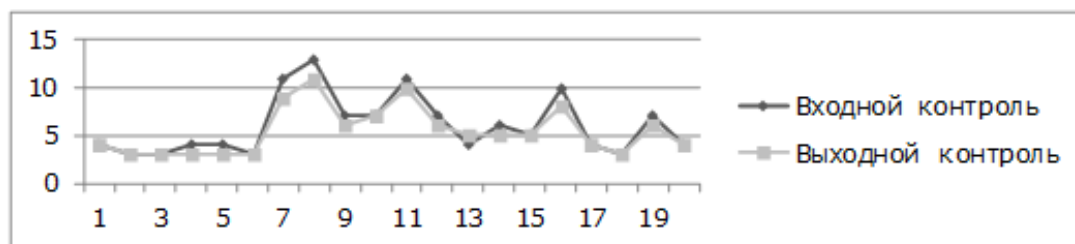


Рис 5. Сравнительная диаграмма показателей курсантов, полученных по шкале «нейротизм» личностного опросник Айзенка

Анализ данных показал, что по шкале «нейротизм» отмечается снижение показателей на выходном контроле.

В таблице (табл. 3) отражены результаты статистической обработки данных входного и выходного контроля курсантов первого года обучения, прошедших психодиагностическое обследование по методике Айзенка (EPI).

Таблица 3

**Результаты статистической обработки данных
входного и выходного контроля по личностному опроснику Айзенка
(Eysenck Personality Inventory, или EPI)**

Шкалы	Результаты статистической обработки	Наличие значимых различий
Экстраверсия-интроверсия	$T_{\text{эм}} = 5 < T_{\text{критич.}} < T_{\text{кр}} (0,01) = 5$	Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эм}}$ находится в зоне неопределенности
Нейротизм	$T_{\text{эм}} = 4,5 < T_{\text{критич.}} < T_{\text{кр}} (0,01) = 7$	Есть значимые различия

Полученные данные входного и выходного контроля подтверждают наличие положительной динамики в развитии характеристик, являющихся предпосылками к формированию эмоциональной устойчивости.

На основании анализа теоретических источников и проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что одним из важнейших психологических факторов, обеспечивающих успешность адаптации курсантов первого года обучения, является эмоциональная устойчивость. К основным составляющим эмоциональной устойчивости личности относятся: способность к самопознанию, стабильность эмоционального фона и позитивного настроения, способность к эмоционально-волевой регуляции. Психологические особенности эмоциональной устойчивости личности проявляются в процессах психического самоуправления, саморегулирования, самоконтроля.

Применение представленных в статье техник арт-терапии (изо-терапия, музыкотерапия, метафорические ассоциативные карты) позволяет благоприятно воздействовать на эмоциональный фон, помогая справиться с негативными переживаниями, что способствует снижению уровня тревожности, повышению уверенности в себе, формированию навыков самоконтроля.

Литература

- Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 1989. 43 с.
- Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
- Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.

-
- Крахула Б. Зентангл. Рисование для релаксации, вдохновения и удовольствия. СПб.: Питер, 2014. 128 с.
- Пурнис Н.Е. Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала. СПб.: Речь, 2008. 169 с.
- Рогачева Т.В., Залевский Г.В., Левицкая Т.Е. Психология экстремальных ситуаций и состояний. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. 276 с.

References

- Abolin, L. M. (1989). *Emotional stability in strenuous activity, its psychological mechanisms and ways to improve* [Emotsional'naya ustoychivost' v napryazhennoy deyatelnosti, ee psikhologicheskiye mekhanizmy i puti povysheniya] (dissertation abstract). Moscow.
- Il'in, E. P. (2001). *Emotions and feelings* [Emotsii i chuvstva]. Saint Petersburg: Piter.
- Krakhula, B. (2014). *Zentangle Drawing for relaxation, inspiration and pleasure* [Zentangl. Risovaniye dlya relaksatsii, vdokhnoveniya i udovol'stviya]. Saint Petersburg: Piter.
- Meshcheryakov B.G., & Zinchenko V.P. (Ed.), *Large psychological dictionary* [Bol'shoy psikhologicheskiy slovar']. Saint Petersburg: Praym EVROZNAK.
- Purnis, N. E. (2008). *Art therapy in the psychological support of staff* [Art-terapiya v psikhologicheskom soprovozhdenii personala]. Saint Petersburg: Rech'.
- Rogacheva, T. V., Zalevskiy, G. V., & Levitskaya, T. E. (2015). *Psychology of extreme situations and conditions* [Psikhologiya ekstremal'nykh situatsiy i sostoyaniy]. Tomsk: Izdatel'skiy Dom TGU.

ПСИХОЛОГИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И СОСТОЯНИЕ ПРАКТИКИ

Е.Н. Герасимова, К.Ю. Гончаров

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме: В статье рассматривается значение психологии в подготовке будущих специалистов в области юриспруденции. Проанализировано содержание дисциплины «Юридическая психология» с позиции теоретического и практического знания, рассмотрены основные подходы к исследованию проблем профессионального становления личности, заявленные в психологии высшего образования. Статья посвящена актуальной теме – роли психологии в подготовке будущего специалиста в условиях трансформирующегося общества.

Отмечается, что важность изучения курса «Юридическая психология» в вузах обусловлена прежде всего тем, что психологическая наука вносит большой вклад в решение многопрофильных задач укрепления правовой системы и реализации усилий государства в борьбе с правонарушениями, преступлениями. Как известно, правоохранительная деятельность большинства юридических профессий протекает в области общественных отношений и предполагает высокую эмоциональную напряженность, самоорганизацию и развитие навыков коммуникативной деятельности. Формирование психологических знаний у юристов – важнейшая задача подготовки специалиста. Будучи пограничной между психологией и юриспруденцией наукой, юридическая психология призвана обеспечить понимание будущим специалистом психологических особенностей такого социокультурного феномена, как право, социально-психологической сущности правового регулирования, психологических особенностей поведения человека в области отношений, регулируемых правом. Отмечено, что психологическое знание будет способствовать развитию психологической компетентности студентов по вопросам, наиболее значимым в будущей профессиональной деятельности.

Авторами предпринята попытка исследовать механизмы организации обучения студентов юридических вузов психологии. Обучение рассматривается как комплексная система, затрагивающая все ключевые аспекты образовательного процесса вуза. Изложены цели обучения, представлена методологическая основа планирования и организации психологического образования студентов юридических вузов под руководством преподавателя. Раскрыты принципы обучения в контексте организации учебного процесса, при реализации которых образовательный контекст психологических дисциплин наполняется практико-ориентированным профессиональным содержанием. Это достигается, по мнению авторов статьи, путем обновления содержания психологической подготовки будущих специалистов в области юриспруденции.

Ключевые слова: юридическое образование, психология, психологическая компетентность, профессиональное становление личности, учебный план.

PSYCHOLOGY IN LEGAL EDUCATION: MODERN CHALLENGES AND THE STATE OF PRACTICE

Evgeniya N. Gerasimova, Kirill Yu. Goncharov

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract: The article discusses the importance of psychology in the training of future specialists in the field of jurisprudence. The content of the discipline “Legal Psychology” is analyzed from

the standpoint of theoretical and practical knowledge, the main approaches to the study of the problems of professional formation of personality, stated in the psychology of higher education, are considered. The article is devoted to an urgent topic – the role of psychology in the training of a future specialist in a transforming society.

It is noted that the importance of studying the course “Legal Psychology” at universities is primarily due to the fact that psychological science makes a great contribution to solving the multi-profile tasks of strengthening the legal system and implementing the efforts of the state in the fight against offenses, crimes. As is known, the law enforcement activity of most legal professions takes place in the field of public relations and presupposes high emotional tension, self-organization and the development of skills in communication activities. The formation of psychological knowledge among lawyers is the most important task of training a specialist. Being a borderline science between psychology and jurisprudence, legal psychology is designed to provide a future specialist with an understanding of the psychological features of such a socio-cultural phenomenon as law, the socio-psychological essence of legal regulation, psychological features of human behavior in the field of relations regulated by law. It is noted that psychological knowledge will contribute to the development of psychological competence of students on issues most significant in their future professional activities.

The author has made an attempt to investigate the mechanisms of organizing the training of students of law schools in psychology. Training is considered as a complex system that affects all key aspects of the educational process of the university. The objectives of the training are outlined, the methodological basis for planning and organizing psychological education of law students under the guidance of a teacher is presented. The principles of teaching in the context of the organization of the educational process are revealed, during the implementation of which the educational context of psychological disciplines is filled with practice-oriented professional content. This is achieved, according to the author of the article, by updating the content of psychological training of future specialists in the field of jurisprudence.

Keywords: legal education, psychology, psychological competence, professional development of personality, curriculum.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-16-23

Развитие психологической науки, информационных технологий, изменения в уголовном и процессуальном законодательстве требуют от будущего специалиста знаний в различных областях юридической психологии. В современном обществе, которое определяется как информационное, все большее значение приобретает компетентность, способность мобильно и действенно решать проблемы, возникающие перед человечеством. При этом все более возрастает значимость гуманитарного знания, ориентированного на понимание, постижение, осмысление мира и человека. Психолого-педагогическая наука все глубже проникает во все сферы жизнедеятельности общества, формируется понимание ценности образования и его сущности как особого социального явления.

Проблема становления будущего специалиста относится к разряду малоизученных. В имеющихся многочисленных психологических исследованиях особенностей развития личности на этапе обучения в вузе, освоения профессии будущими специалистами проблема психологической подготовки не выступает в качестве прямого предмета изучения. В этой связи целесообразно проанализировать основные подходы к исследованию проблем профессионального становления личности, заявленные в психологии высшего образования, выявить их конструктивные возможности в познании юридической психологии. Общее признание в психолого-педагогической науке получили профессиографический, деятельностный, контекстный, акмеологический, компетентностный, субъектный подходы.

Профессиографический подход основан на разработке описательно-нормативной модели личности и деятельности будущего специалиста. Профессиограмма как перечень физиологических, психологических, когнитивных, деятельностных требований к специалисту задает целевые ориентиры вузовской подготовки. Оценивая достоинства профессиографического подхода, отметим необходимость для практики высшего образования идеальных представлений о личности и деятельности профессионала как основы построения практики его подготовки. Вместе с тем реализация этого подхода сталкивается с рядом трудностей. Большие трудности возникают при реализации профессиографического подхода в гуманитарных практиках и в практиках подготовки будущих сотрудников системы МВД и юристов ввиду уникальности ситуаций будущей профессиональной деятельности. Ученые сталкиваются с серьезными проблемами при составлении нормативной модели личности и деятельности специалиста. Они связаны как с динамикой требований к профессии, так и с многообразием обликов каждой из профессий, полученной в вузе. Самое существенное ограничение профессиографического подхода состоит в том, что он не нацелен на выявление психологических условий и механизмов развития личности и деятельности профессионала, на конструирование развивающих образовательных технологий.

Деятельностный подход занимает особое место в психологии высшей школы. Знания, умения и навыки понимаются как момент движения деятельности, ее отправная точка и конечный результат (Поваренков, 2002). Деятельностный подход включает в себя идею развития как основной процесс качественного преобразования внутреннего мира индивида, приводящего к принципиально новому его строению и способу функционирования. Однако деятельностный подход демонстрирует высокие технологии и образцы развития заранее полагаемого (ожидаемого или требуемого) результата. Критиками деятельностного подхода отмечается, что проблема субъекта деятельности, ее автора остается на втором плане или вовсе уходит из области исследования (Слободчиков, Исаев, 2013).

Контекстный подход в отечественной психологии высшего образования разрабатывал А.А. Вербицкий (1991). Разделяя общие положения теории деятельности, он указывал на две принципиальные трудности, препятствующие применению деятельностного подхода в высшем профессиональном образовании: во-первых, овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности, во-вторых, формы организации учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Контекстный подход в обучении предполагает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста с помощью системы дидактических форм, методов и средств, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем накладывается на канву этой деятельности.

Контекстный подход получил общее признание в психологии высшей школы; в его рамках было выполнено значительное число исследований различных аспектов становления специалиста. Вместе с тем в контекстном подходе (так же, как и в деятельностном) субъект учебно-профессиональной деятельности, профессиональная субъектность и механизмы ее развития не выступили прямым предметом исследования.

Акмеологический подход завоевывает все большее признание в отечественной психологии (Деркач, Зазыкин). В рассматриваемом подходе сочетается ориентация на профессионально значимые качества и на саморазвитие личности. Для него характерно обращение к собственным ресурсам личности, в частности, к мотивации достижений. В данном случае авторы акмеологического подхода пытаются решить двойную задачу:

совершенствовать человека как профессионального и социального субъекта и при этом актуализировать и развить его как субъекта самоизменения.

Компетентностный подход в отечественной психологии завоевывает все большую популярность среди исследователей проблем профессионального становления личности. Д.А. Иванов (2007) отмечает, что «...ключевым понятием данного подхода является понятие компетентности и ее различных видов, в частности, профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность определяется в качестве главной составной части профессионализма личности и деятельности, важного условия становления профессионала. Достоинством данного подхода является его ориентация на конечный результат образования – профессиональные компетенции, профессиональная компетентность как способность профессионала успешно действовать в значимых ситуациях профессиональной деятельности, общения и взаимодействия с другими».

Ключевой идеей субъектного подхода как методологии исследования является включение в процедуру исследования активности самого субъекта – как познающего, так и познаваемого. Такая активность исключалась требованием объективности знания, оформившимся в науках о природе.

В контексте становления профессиональной личности данное методологическое положение имеет исключительно важное значение. Оно указывает на необходимость разработки методических средств оценки имеющихся у обучаемого личностных качеств для формирования профессиональной субъектности на этапе профессионального образования.

Проанализировав основные подходы к исследованию проблем профессионального становления личности, заявленные в психологии высшего образования, необходимо обратиться к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Юриспруденция», чтобы понять роль и место психологии в становлении будущего специалиста.

Рассмотрим учебные планы некоторых высших учебных заведений и выявим в них долю предметов психологической направленности. Учебный план, т.е. документ, определяющий перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин, практики и иных видов учебной деятельности, разрабатывается в соответствии с требованием ФГОС для определенного направления подготовки и с учетом примерных основных профессиональных образовательных программ.

Сравнительный анализ учебных планов юридических вузов, представленных в таблице № 1 показал, что доля, занимаемая предметами психологического цикла, в них крайне мала. Дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы бакалавриата, являются обязательными для освоения обучающимся вне зависимости от направленности (профиля) программы бакалавриата, которую он осваивает. Набор дисциплин (модулей), относящихся к базовой части программы бакалавриата, организация определяет самостоятельно в части, не урегулированной пунктами 6.4 и 6.5 настоящего ФГОС ВО, с учетом соответствующей (соответствующих) примерной (примерных) основной (основных) образовательной (образовательных) программы (программ) (Минобрнауки РФ, приказ от 1 декабря 2016 г. № 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» (с изменениями на 11 января 2018 года). Стандарт не предполагает изучение учебных дисциплин по психологии студентами-юристами. Однако в ФГОС имеется и вариативная часть, которая устанавливается каждым вузом самостоятельно и получает конкретизацию в учебном плане

– документе, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин, практики и иных видов учебной деятельности. Учебные планы демонстрируют недостаточное количество выделяемых часов для подробного и обстоятельного изучения дисциплин психологической направленности.

Таблица 1

**Данные учебных планов подготовки бакалавров
по направлению «Юриспруденция»**

Вуз	Название дисциплины	Курс	Лекции (а. ч.)	Практ. (а. ч.)	Самост. (а. ч.)
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	«Юридическая психология»	2	32		40
Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова	«Юридическая психология»	3		28	
Казанский федеральный университет	«Юридическая психология»	4		28	
Воронежский государственный университет	«Психология личности и ее саморазвитие»	2	28	32	
Университет Прокуратуры РФ (г. Санкт-Петербург)	«Педагогика и психология в профессиональной деятельности»	5	24	24	
РАНХиГС (г. Москва)	«Психология профессиональной деятельности»	2	36	36	
Липецкий филиал РАНХиГС	«Психология профессиональной деятельности»	1 курс – во 2 семестре по очной форме обучения, 2 курс – в 3 семестре по очно-заочной форме обучения, 3 курс – по заочной форме обучения	24	24	60
Липецкий государственный технический университет	«Социальная психология»	3	24	20	64

Как видим из таблицы, в некоторых вузах юридическая психология преподается на первом и втором курсах, когда еще не усвоены дисциплины, позволяющие в полной мере понять ее специфику. Следует отметить, что в открытом доступе на сайтах МГУ им. М.В. Ломоносова, ЯГУ им. П.Г. Демидова и КФУ содержится информация только об общем количестве часов. Указанные сведения позволяют судить о недостаточности часов, отведенных на изучение дисциплины, что может повлечь за собой трудности в ее понимании, что в дальнейшем отразится на профессиональной деятельности. Данная проблема известна, и вузы признают необходимость изучения юридической психологии и психологии в целом, поэтому вводят эти дисциплины в учебный план, но выде-

ляемого количества часов недостаточно для подробного и обстоятельного изучения курса. Возможности, которые дает вариативная часть стандарта, как показывает анализ учебных планов, используется вузами по-разному. Как правило, читается один психологический курс, и это не всегда юридическая психология. В учебных планах университетов представлены «юридическая психология», «психология личности и ее саморазвитие», «социальная психология», «психология профессиональной деятельности», «педагогика и психология профессиональной деятельности». Объем аудиторной нагрузки и место психологической дисциплины в учебном плане существенно разнятся. Приходится констатировать, что в ряде вузов, реализующих программы подготовки юристов, психологические дисциплины выведены в разряд факультативных.

Это не согласуется с многолетним опытом психологической подготовки будущих юристов и его осмыслением в работах А.М. Столяренко (2003), В.И. Черненилова (2011), Т.В. Мальцевой (2013), утверждающих необходимость решения сложнейшей задачи преобразования теоретических психологических знаний в профессиональные компетенции, необходимые будущему специалисту в области юриспруденции. По мнению ряда авторов, юридическая психология должна заниматься анализом применения достижений психологии в процессе юридической деятельности: выявление и учет психологических качеств участников правоотношений (обвиняемого, потерпевшего, свидетеля и др.); диагностика личностных особенностей, выявление мотивационно-потребностной сферы, особенностей характера, темперамента, имеющих девиаций и деструкций. Появляются новые виды юридической деятельности, требующие собственного психологического сопровождения.

А.М. Столяренко (2003) отмечал, что «юридическая психология как учебная дисциплина излишне теоретизирована и недостаточно практична, поэтому необходимо научить студентов применять полученные в ходе теоретических занятий знания в практической профессиональной деятельности». Данный тезис актуален, так как в сфере современного человекознания, как показывает развитие общества и науки в последние десятилетия, все более открывается необходимость познания природы человека, ее истинного потенциала и механизмов развития. Меняется человек, его психология.

XXI в. ознаменовался бурным развитием науки, технологий, экономики, что привело к умножению разнообразных возможностей человека, с одной стороны. А с другой – к усилению уже имевшихся вызовов и появлению новых, меняющих психологию современного человека. Среди них эксперты называют проблемы экологии, изменение климата, появление новых возбудителей и болезней, рост угроз межнациональных конфликтов, терроризма и экстремизма, создание многообразных способов манипуляций сознанием людей, систем контроля над человеком. Страны ведут психологическую войну против руководства недружественных государств, пытаются запустить процессы, способные изнутри расколоть общество. Возрастают риски деструктивного поведения человека, связанного с распространением агрессивной идеологии, разрушением его национальной, гендерной идентичности. Среди многочисленных опасностей современного мира, трансформирующих человека, Патриарх Кирилл на пленарном заседании 24-го Всемирного русского народного собора назвал трансгуманизм как идеологию радикального изменения человеческой природы, перенесения человеческого сознания за пределы биологического тела, на иную материальную платформу.

Поэтому перед преподавателем юридической психологии стоит нелегкая задача обучения студентов-юристов практическим психологическим умениям за короткий промежуток времени (семестр), так как для эффективной работы в юридической сфере, в правоприменительной и правоохранительной системе необходимы умения и навыки творческого мышления, самостоятельной мыслительной деятельности, психологиче-

ского изучения личности, визуальной психодиагностики, эффективной коммуникации, установления психологического контакта, самооценки личности, разрешения конфликтных ситуаций, психической саморегуляции и т.д. Для планомерного усвоения психологических знаний необходимо на первом курсе знакомить студентов юридических направлений и специальностей с основами психологии, а по мере дальнейшего обучения вводить курс юридической психологии, которая бы затрагивала наиболее узкие теории и практики. Целью изучения дисциплины «Юридическая психология» должно стать формирование юридического мышления, подготовка специалиста, обладающего высоким уровнем теоретических знаний в сфере психологических особенностей поведения человека в области отношений, регулируемых правом, необходимых для углубленного изучения других юридических дисциплин и успешного применения этих знаний в последующей практической деятельности.

Никто не будет спорить против тезиса о значительной роли психологии в юридической деятельности, а значит, о важности и необходимости психологического образования в подготовке будущего специалиста. Очевидно, что любой вид юридической деятельности имеет в качестве объекта и субъекта человека, что предполагает знание юристом человеческой психологии, но не каждый выпускник вуза способен в полной мере реализовать свои профессиональные обязанности и быть актуальным в профессии. Известно, что молодые сотрудники правоохранительных органов, сталкиваясь с фактами тяжких преступлений, обычно делают все, что могут и умеют, реализуя на практике то, чему их обучали. Но в итоге оказывается, что их профессиональные знания и умения, как и технические возможности соответствующих учреждений, явно недостаточны. Многие уходят из профессии.

Подводя итог, следует отметить, что адекватные вызовам и рискам исследования психики человека необходимы. Их результаты будут востребованы различными прикладными науками, в том числе и юридической психологией. Возникает вопрос, как все возрастающий объем важной психологической информации может быть освоен будущими юристами в сложившейся практике образования? Нам видится несколько путей решения проблемы. Во-первых, обновление содержания психологической подготовки будущих специалистов в области юриспруденции, во-вторых, увеличение объема аудиторной и самостоятельной работы в учебных планах, в-третьих, введение разнообразных тренингов по системе элективных курсов, в-четвертых, включение в программы практик психологических заданий, в-пятых, формирование мотивации и механизмов самообразования и саморазвития в области психологии у студентов и преподавателей.

Литература

- Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
- Демин Б.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. 2000. № 4. С. 35–37.
- Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 252 с.
- Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
- Мальцева Т.В. К проблеме преподавания юридической психологии как учебной дисциплины юридического вуза // Вестник Московского университета МВД России. 2013. № 9. С. 47–49.
- Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.

-
- Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: ПСГТУ, 2013. 395 с.
- Столяренко А.М. Юридическая психология как учебная дисциплина // Энциклопедия юридической психологии. Под общ. ред. А.М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. С. 42.
- Фёдорова Е.Е. Адаптация студентов ВУЗов к учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 26 с.
- Черненилов В.И. Цивилизационная миссия юридической психологии // Прикладная юридическая психология. 2011, №1. С. 19–26.

References

- Chernenilov, V. I. (2011). The Civilizational Mission of Legal Psychology [Tsivilizatsionnaya missiya yuridicheskoy psikhologii]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*, (1), 19–26.
- Demin, B. A. (2000). Professional competence of a specialist: the concept and types [Professional'naja kompetentnost' specialista: ponjatie i vidy]. *Monitoring obrazovatel'nogo processa*, (4), 35–37.
- Derkach, A. A., & Zazykin, V. G. (2003). *Acmeology: a textbook* [Akmeologiya: uchebnoe posobie]. Saint Petersburg: Piter, 2003.
- Fedorova, E. E. (2007). *Adaptation of university students to educational and professional activities* [Adaptatsiya studentov VUZov k uchebno-professional'noy deyatel'nosti] (dissertation abstract). Magnitogorsk.
- Ivanov, D. A. (2007). *Competence and competence approach in modern education* [Kompetentnosti i kompetentnostnyy podkhod v sovremennom obrazovanii]. Moscow: Chistye prudy.
- Maltseva, T. V. (2013). To the problem of teaching legal psychology as an academic discipline of law university [K probleme prepodavaniya yuridicheskoy psikhologii kak uchebnoy distsipliny yuridicheskogo vuza]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, (9), 47–49.
- Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism* [Psikhologiya professionalizma]. Moscow: "Znaniye".
- Povarenkov, Yu. P. (2002). *Psychological content of a person's professional development* [Psikhologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka]. Moscow: Izd-vo URAO.
- Slobodchikov, V. I., & Isayev, E. I. (2013). *Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogeny* [Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze]. Moscow: PSGTU.
- Stolyarenko, A. M. (2003). Legal psychology as an academic discipline [Yuridicheskaya psikhologiya kak uchebnaya distsiplina]. In A. M. Stolyarenko (Ed.), *Encyclopedia of Legal Psychology* [Entsiklopediya yuridicheskoy psikhologii] (p. 42). Moscow: YuNITI-DANA, Zakon i pravo.
- Verbitskiy, A. A. (1991). *Active learning in higher education: a contextual approach* [Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod]. Moscow: Vysshaya shkola.
-

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Ю. Комлик, И.В. Фаустова, Н.М. Копылова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Статья посвящена изучению проблемы социального интеллекта в младшем школьном возрасте. Актуальность исследования связана с тем, что именно в данном возрасте социальный интеллект ребенка начинает достаточно активно развиваться, что связано с началом школьного обучения. Однако это развитие может протекать неравномерно, и имеет свои трудности. Развитый социальный интеллект способствует успешному обучению ребенка в школе, поскольку он является фундаментом для эффективного налаживания межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками и успешной адаптации в новых социальных условиях.

С целью изучения особенностей социального интеллекта младших школьников был использован комплекс диагностических методик: «Тест эмпатийного потенциала личности» (И.М. Юсупов), «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер), «Методика исследования социального интеллекта» (Дж. Гилфорд, М. Салливан) и наблюдение за детьми. Результаты исследования показали, что только 18 % младших школьников имеют высокий уровень эмпатийности. Всего лишь 7 % выборки показали высокий уровень коммуникативного контроля. 24 % детей продемонстрировали уровень социального интеллекта выше среднего. Таким образом, исследование позволило сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста доминирует средний и низкий уровни развития социального интеллекта. Данные показатели могут негативно отражаться на формировании таких компонентов социального развития ребенка, как адаптация к изменениям социальных условий, налаживание контактов и взаимодействий в группе сверстников и с педагогами и, как следствие, – на успешности обучения в школе. В связи с этим актуальной становится проблема целенаправленного развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: социальный интеллект, социальное развитие, младшие школьники, личность ребенка.

FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Lyubov Yu. Komlik, Irina V. Faustova, Natalia M. Kopylova

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of social intelligence at primary school age. The relevance of the study is due to the fact that it is at this age that the child's social intelligence is actively developing, which is associated with the beginning of school education. However, this development can proceed unevenly and has its own difficulties. Developed social intelligence contributes to the successful child's learning at school, as it is the foundation for the effective interpersonal interaction with adults and peers and successful adaptation to new social conditions.

In order to study the features of the social intelligence of younger schoolchildren, a set of diagnostic techniques was used: "The test of the empathic potential of personality" (I. M. Yusupov),

“Assessment of self-control in communication” (M. Snyder), “Methods of social intelligence research” (J. Guilford, M. Sullivan) and observation of children. The results of the study showed that only 18 % of primary school students have a high level of empathy. Only 7 % of the sample showed a high level of communicative control. 24 % of children demonstrated a level of social intelligence above average. Thus, the study showed that children of primary school age are dominated by medium and low levels of social intelligence development. Such indicators can negatively affect the formation of such components of a child’s social development as adaptation to changes in social conditions, establishing contacts and interactions in a group of peers and with teachers and, as a result, on the success of schooling. In this regard, the problem of purposeful development of social intelligence at primary school age becomes urgent.

Keywords: social intelligence, social development, primary school students, child’s personality.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-24-32

Адаптация личности, ее социальное развитие сегодня остается одной из наиболее актуальных проблем психологической науки. Умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизнедеятельности является определяющим условием успешного человека. Формирование у ребенка личностных основ, его эмоциональное благополучие зависит от того, как выстраиваются его отношения с социальным окружением, т.е. находится в зависимости от уровня социального интеллекта.

В первой половине XX в. термин «социальный интеллект» ввел в психологическую науку Э. Торндайк (1920 г.), он определял его как мудрость и дальновидность в межличностных отношениях, умение взаимодействовать в социуме, ориентируясь на свой разум (Якутина, 2010; Кошеварова, 2014). В последующие годы данный термин трактовался и интерпретировался многими учеными. Г. Олпорт понятие «социальный интеллект» объяснял как особую социальную способность, необходимую человеку для приспособления в отношениях с социальным окружением, но без глубины понимания (Allport, 1961; Хлебодарова, 2011); Н. Кантор рассматривал его как когнитивную компетентность, которая лежит в основе восприятия событий социальной жизни не как неожиданностей, а с максимальной пользой для личности (Cantor, 1987, Kihlstrom, Cantor, 2000); у Дж. Гилфорда он представлен системой интеллектуальных способностей, которые не находятся в зависимости от уровня общего интеллекта, эти способности определяют успех познания поведенческой информации, играют определяющую роль в успешности и легкости общения и влияют на уровень социальной адаптации (Гилфорд, 1965; Ушаков, Люсин, 2009); у Ю.Н. Емельянова социальный интеллект лежит в основе развития коммуникации, помогает прогнозировать ее развитие, позволяет нам понимать самих себя, других людей, их взаимоотношения (Кудинова, Вотчин, 2005; Прохоров, 2017).

В отечественной психологической науке понятие «социальный интеллект» одной из первых описала психолог и социолог М.И. Бобнева (1979), предложив рассмотрение его в контексте социального развития личности. Она обосновала понимание социального интеллекта, представив его особой способностью человека, которая формируется в процессе жизнедеятельности посредством общения и разных социальных взаимодействий (Анурин, 1997; Кудинова, Вотчин, 2005; Кошеварова, 2014; Прохоров, 2017). По ее мнению, нет прямой взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта с «общим» интеллектуальным развитием (нет достоверных гарантий, что при наличии высокого интеллектуального уровня личность будет обладать и высоким уровнем социального развития).

Е.С. Михайловой (2007) было предложено характеризовать социальный интеллект как способность к пониманию и прогнозированию поведения людей в ходе их жизнедеятельности, как распознавание намерений, чувств и эмоциональных состояний человека с помощью анализа невербальной и вербальной экспрессии.

На сегодняшний момент в психологической науке накоплено большое количество трактовок термина «социальный интеллект» (Дж. Гилфорд (1965), М.И. Бобнева (1979), А.А. Бодалев (1983), Н.А. Marlowe, (1986), N. Cantor (1987), Г. Айзенк (1995), J.F. Kihlstrom (2000), Д.В. Ушаков (2004), Е.С. Михайлова (2007) и др.), если обобщить научные суждения, то в самом общем виде социальный интеллект мы рассматриваем как умение человека адаптироваться к взаимодействиям с социальным окружением.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что при развитом социальном интеллекте ребенок легко вступает в коммуникацию с социальным окружением, способен учитывать человеческий фактор для решения собственных задач без непосредственного взаимодействия с социумом. Социальный интеллект является фундаментом для развития самостоятельной оценки личных положительных и отрицательных характеристик, для умения соотносить свои действия с общепринятыми нравственными и профессиональными общественными нормативами, а в ряде случаев он выступает фундаментальной основой для эффективного налаживания межличностного взаимодействия и успешной адаптации в социуме.

Социальный интеллект ребенка достаточно активно начинает развиваться с началом обучения в школе. Этому способствует смена и расширение социального окружения ребенка, его круга общения со взрослыми и сверстниками, а также развитие социально-перцептивных способностей. В этот период происходит активное развитие коммуникативной сферы младшего школьника: появляется новая форма общения со взрослыми – внеситуативно-личностное общение, которое предполагает владение такими умениями, как внимательно слушать, понимать, адекватно воспринимать учителя, занимать по отношению к нему «позицию ученика», во взаимодействии со сверстниками в учебной деятельности ребенок учится деловому общению с ними. Все это стимулирует развитие социального интеллекта, способствует успешному обучению ребенка. В противном случае недостаточно развитый социальный интеллект может лечь в основу асоциальных форм поведения, развития девиаций (Бодалев, 1983; Андреева, 2009).

Составляющие социального интеллекта многими авторитетными учеными были раскрыты через структуры общего интеллекта. Особенно детально и широко разработаны модели интеллекта, описанные Дж. Гилфордом (1965) и Г. Айзенком (1995). В отечественной психологической науке максимально разработанной нам представляется модель социального интеллекта, созданная А.И. Савенковым (2018). На основе обобщения существующих теорий он предложил социальный интеллект рассматривать через три основные группы способностей: познавательные, эмоциональные и поведенческие. В каждую группу включены определенные наборы знаний, умений и навыков.

Группу познавательных способностей составляют различного рода социальные знания, к которым относятся правила поведения и взаимодействия в социуме, а также социальная интуиция, включающая адекватное понимание окружающих людей, их чувств, настроений, мотивов поступков, прогнозирование поведения в зависимости от ситуации, а также прогнозирование и рефлексия собственной активности и своих возможностей.

Группа эмоциональных способностей представляет собой владение «языком тела», эмоционально-экспрессивными средствами общения, чувствительностью по отношению к другому, умение проявлять эмпатию, а также владение саморегуляцией по отношению к своим эмоциям и настроению.

Группу поведенческих способностей составляют умения и навыки, образующие основу социального взаимодействия, то есть умение сотрудничать, работать в команде и выполнять совместную деятельность, проявлять коллективное творчество, кроме того, в данную группу следует отнести умения аргументировать свою точку зрения и отстаивать свою позицию, в то же время – учитывать мнение другого и считаться с ним, проявлять открытость в отношениях с другими людьми (Елкина, 2005).

Интеллектуальная основа, на которой базируется социальный интеллект, активно развивается в младшем школьном возрасте, и это развитие имеет неравномерный характер, как следствие – социальный интеллект младших школьников характеризуется неравномерностью и непоследовательностью формирования. Понятийное мышление составляет фундаментальное новообразование для развития социального интеллекта, без него социальный интеллект состоит из отдельных комплексов поведенческих стереотипов, которые поддаются быстрому разрушению под давлением существенных эмоционально-личностных изменений в ходе подросткового кризиса.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия № 11 г. Ельца» и МБОУ «Лицей № 5 г. Ельца» с обучающимися третьих классов. Выборка составила 80 человек в возрасте 8–9 лет. В констатирующем эксперименте был использован компендиум методик: «Тест эмпатийного потенциала личности» (И.М. Юсупов), «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер), «Методика исследования социального интеллекта» (Дж. Гилфорд, М. Салливан) и невключенное наблюдение (с целью уточнения и углубления диагностических данных) (Михайлова (Алешина), 1996).

По результатам исследования 82 % детей нашей выборки имеют нормальный уровень эмпатийности личности. Школьники не проявляют особой чувствительности по отношению к переживаниям социального окружения. В ходе межличностных взаимодействий судят о сверстниках на основе их поступков, не основываясь на своих личных впечатлениях. Большинство эмоциональных проявлений контролируются самостоятельно. В ходе коммуникаций проявляют внимание, стараясь разобраться в невербальных сигналах, но если собеседник активно проявляет свои чувства, то они уходят от общения. При неспособности отстоять собственную точку зрения предпочитают ее не высказывать. В процессе прочтения художественной литературы и просмотре фильмов ребенок заостряет внимание на действиях героев, а не на переживаниях. Явно наблюдаются проблемы с прогнозированием возможного развития отношений: не могут предугадать поступок другого человека. Возникают сложности с полноценным восприятием окружающих людей.

Только 18 % младших школьников от общего числа выборки демонстрируют высокий уровень эмпатийности. Детей отличает чувствительность в отношениях с социальным окружением, они проявляют великодушие, склонность многое прощать другим. Дети проявляют интерес к другим людям, им свойственно внимательное «чтение» лиц партнеров по общению, они способны «заглянуть» в их будущее, у них диагностирована эмоциональная отзывчивость, общительность, они способны легко устанавливать контакты с ближайшим социальным окружением. Школьникам нравится вступать во взаимодействия с социумом, они стараются избегать конфликтных ситуаций, легко находят компромиссы. К критике в свой адрес относятся с пониманием. Оценивая события, опираются на собственные чувства и интуицию, редко прибегая к аналитическим выводам. Предпочтение отдают работе в группе сверстников, а не самостоятельной. Им необходимо постоянное социальное одобрение собственных действий. Могут демонстрировать неаккуратность в точной и кропотливой работе. Легко поддаются влиянию, которое способно навредить их равновесию.

Диагностируя самоконтроль в общении, мы получили следующие результаты: 93% младших школьников находятся на среднем уровне коммуникативного контроля. Их характеризует искренность взаимоотношений, некоторая несдержанность в эмоциональных проявлениях, развито умение учитывать в своих поведенческих реакциях социальное окружение. Только 7 % выборки продемонстрировали высокий уровень коммуникативного контроля (поведенческие проявления устойчивы, четко следуют своей роли, не меняют поведения под влиянием ситуации, демонстрируют способность к искреннему самораскрытию в ходе коммуникации, часто прямолинейны).

По результатам исследования социального интеллекта большая часть представленной выборки (57 %) имеет средний уровень показателей «способностей к познанию поведения». Диагностировано слабое проявление понимания связей поведения и его последствий. У школьников наблюдаются девиации в поведении, им свойственно становиться участниками (но не инициаторами) конфликтов и опасных ситуаций в результате неверного понимания результатов личных поступков или действий партнеров по взаимодействию. Ориентировка в общепринятых нормах и правилах поведения находится в пределах возрастной нормы. У 17 % младших школьников диагностирован уровень «способности к познанию поведения» ниже среднего, в ходе наблюдения мы отмечали некоторую периодичность в использовании ошибочных форм поведения, постоянную (даже намеренную) инициацию конфликтных ситуаций. Только у 26 % детей можно констатировать, что «способность к познанию поведения» находится на уровне выше среднего (или среднесильная).

Наблюдение показало, что способность к предвидению последствий своего поведения школьники демонстрируют редко. У них в ходе диагностики и по результатам невключенного наблюдения можно видеть слабо развитую способность к предвосхищению дальнейших поступков людей с учетом анализа реального взаимодействия и коммуникации, дети редко демонстрировали умение предсказать вероятные события, основываясь на понимании чувств, высказанных мыслях и предположительных намерениях партнеров по общению. Выявлены проблемы с прогнозированием поведения других в случае демонстрации ими неожиданных и нетипичных способов поведения. Наблюдается неспособность к выстраиванию четкой стратегии поведения с целью достижения собственных задач взаимодействия.

Проанализировав диагностические данные и данные невключенного наблюдения по «познанию невербального поведения», мы можем констатировать, что 36 % детей имеют средние способности (в ходе взаимодействий и коммуникаций наблюдается ориентировка на вербальные и невербальные составляющие сообщений, демонстрируется способность к овладению языком телодвижений, взглядов и жестов). 25 % детей представленной выборки имеют уровень выраженности ниже среднего «способности к познанию невербального поведения» (или среднеслабый). Язык телодвижений, взглядов и жестов у них освоен слабо для их возрастной группы. В процессе коммуникации дети довольно часто ориентировались только на вербальное содержание сообщений. У них достаточно часто были зафиксированы ошибки смыслового понимания значения слов партнера по общению из-за проблем с учетом сопровождающих общение невербальных реакций. По нашим данным, только 39 % школьников находятся на уровне выше среднего относительно «способности к познанию невербального поведения» (т.е. хорошо развита способность давать правильную оценку состояний, чувств, намерений социального окружения, эта оценка базируется на понимании невербальных проявлений другого, дети почти всегда учитывают в ходе взаимодействия невербальные реакции партнеров по общению).

Диагностические данные способностей к анализу поведения людей свидетельствуют о том, что 17 % детей обладают средними показателями. Выявлено, что достаточно редко бывают трудности в межличностных взаимодействиях, присутствуют сложности в адаптации к разного рода взаимодействиям с социальным окружением. Способность к анализу поведения на уровне ниже среднего диагностирована у 69 % младших школьников (отсутствует умение ориентировки в невербальных реакциях партнера по общению, не усвоены нормы и правила, регулирующие поведение в социуме). 14 % детей от числа общей выборки обладают низкими показателями способности к анализу поведения. У них выявлены проблемные моменты, связанные с умением анализировать ситуации межличностных взаимодействий, в результате – низкий уровень адаптации к изменяющимся ситуациям реальных взаимодействий в ходе жизнедеятельности.

На основе полученных данных, подтвержденных с помощью корреляционного анализа К. Пирсона (величина корреляции равна 0,8), мы можем констатировать, что 48 % младших школьников нашей выборки обладают средним уровнем развития социального интеллекта. У них выявлены умения получать достаточное количество информации из поведенческих проявлений социального окружения, хорошо развито понимание языка невербального общения, прогнозирование реакций партнеров по взаимодействию в стандартных (известных) обстоятельствах, но используются эти способности нечасто. В знакомой ситуации они демонстрируют достаточную контактность, открытость, тактичность, доброжелательность.

28 % школьников третьих классов нашей выборки имеют уровень социального интеллекта ниже среднего (величина корреляции равна 0,7). У детей наблюдаются сложности с пониманием и прогнозированием поведенческих проявлений людей в социуме, что усложняет реальные взаимоотношения в ходе жизнедеятельности и снижает возможности для быстрой социальной адаптации, но данный факт не оказывает влияния на развитие эмпатии и коммуникативных навыков (фактическое значение отношения Фишера меньше критического, данные получены с помощью MS Excel F.ОБР).

У 24 % детей социальный интеллект на уровне выше среднего (величина корреляции равна 0,9). Эти дети обладают развитой способностью к извлечению максимума информации о реальном поведении людей. У них достаточно хорошо развито умение, необходимое для понимания языка невербального общения, часто наблюдается способность высказывать быстрые и точные суждения о своем социальном окружении. Легко могут в заданных обстоятельствах жизнедеятельности прогнозировать реакции другого человека, а не только собственные. Им свойственна дальновидность во взаимоотношениях и взаимодействиях с родителями, педагогами и сверстниками, что лежит в основе успешной социальной адаптации. Диагностические данные и невключенное наблюдение показывают, что эти школьники имеют высокий уровень коммуникативных умений, они демонстрируют контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и отзывчивость, обладают тенденциями к установлению психологической близости в ходе коммуникаций и взаимодействий. Дети интересуются близкими им социальными проблемами, достаточно ярко наблюдается потребность в воздействии на социальное окружение в сочетании с развитием организаторских способностей.

Подводя итоги проведенного исследования, мы можем констатировать, что у современного ребенка младшего школьного возраста, а именно третьеклассника, доминируют средний и низкий уровень развития социального интеллекта. Это, по нашему мнению, не может негативно не отражаться на формировании таких компонентов социального развития ребенка, как адаптация к изменениям социальных условий, налаживание контактов и взаимодействий в группе сверстников и с педагогами, грамотное планирование своей активности, сопереживание успехам и промахам других, умение

понимать чувства ближайшего окружения, выражать собственное мнение и выслушивать чужое, принятие норм морали и этики нашего общества.

Литература

- Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
- Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 362 с.
- Анурин В.Ф. Интеллект и социум. Введение в социологию интеллекта. Н. Новгород: Изд-во НГУ, 1997. 201 с.
- Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1979. С. 35–63.
- Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды. М.: Педагогика, 1983. 271 с.
- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.
- Елкина Е.А. Формирование социального мышления личности как задача современного образования // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. 1. Педагогические науки. 2005. № 11. С. 14–23.
- Корчагина Н.В. Проблема соотношения академического и социального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии // Прикладная психология и психоанализ. 2006. № 4. С. 3–6.
- Кошеварова О. А. Формирование социального интеллекта младших школьников в рамках деятельности социального педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 35–1. С. 61–64.
- Кудинова И.Б., Вотчин И.С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 132–142.
- Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливана: руководство по использованию. СПб.: Иматон, 1996. 56 с.
- Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. 266 с.
- Прохоров С.В. Феномен социального интеллекта в психологических исследованиях // Science Time. 2017. № 6 (42). С. 38–45.
- Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7–15. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070201>
- Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: сборник научных трудов / ред. Д. В. Ушаков, Д. В. Люсин. М.: Институт психологии РАН, 2009. 352 с.
- Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–29.
- Хлебодарова О.Б. Научные подходы к изучению социального интеллекта в психологии // Молодой ученый. 2011. № 11 (34). Т. 2. С. 139–140. URL: <https://moluch.ru/archive/34/3856/> (дата обращения: 24.01.2023).
- Якутина О.И. Социальный интеллект: анализ ресурсов социального успеха // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 3. С. 251–261.
- Allport G.W. Pattern and growth in personality. New York: Holt Rinehart and Winston, 1961.
- Cantor N., Kihlstrom J.F. Personality and social intelligence. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc., 1987.
- Kihlstrom J.F., Cantor N. Social intelligence // Handbook of intelligence. Ed. by R.J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Pp. 359–379.
- Marlowe H.A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence // Journal of Educational Psychology. 1986. Vol. 78 (1). Pp. 52–58. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>
-

References

- Aizenk, G. Yu. (1995). Intellect: a new look [Intellekt: novyy vzglyad]. *Voprosy psikhologii*, (1), 111–131.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Andreeva, G. M. (1996). *Social psychology* [Sotsial'naya psikhologiya]. Moscow: Aspect Press.
- Anurin, V. F. (1997). *Intelligence and society. Introduction to the sociology of intelligence* [Intellekt i sotsium. Vvedenie v sotsiologiyu intellekta]. N. Novgorod: Izdatel'stvo NGU.
- Bobneva, M. I. (1979). Psychological problems of social development of personality [Psikhologicheskie problemy sotsial'nogo razvitiya lichnosti]. In M. I. Bobneva & E. V. Shorokhov (Eds.), *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social psychology of personality] (pp. 35–63). Moscow: Nauka.
- Bodalev, A. A. (1983). *Personality and communication: selected works* [Lichnost' i obshchenie: izbrannyye trudy]. Moscow: Pedagogika.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc., 1987.
- Elkina, E. A. (2005). Formation of social thinking of the individual as a task of modern education [Formirovanie sotsial'nogo myshleniya lichnosti kak zadacha sovremennogo obrazovaniya]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1. Pedagogicheskiye nauki*, (11), 14–23.
- Guilford, J. (1965). Three sides of the intellect [Tri storony intellekta]. In A. M. Matyushkin (Ed.), *Psychology of thinking* [Psikhologiya myshleniya] (pp. 433–456). Moscow: Progress.
- Khlebodarova, O. B. (2011). Scientific approaches to the study of social intelligence in psychology [Nauchnye podkhody k izucheniyu sotsial'nogo intellekta v psikhologii]. *Molodoy uchenyy*, (11–2), 139–140. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/34/3856/>
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359–379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Korchagina, N. V. (2006). The problem of correlation of academic and social intelligence in domestic and foreign psychology [Problema sootnosheniya akademicheskogo i sotsial'nogo intellekta v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, (4), 3–6.
- Koshevarova, O. A. (2014). Formation of the social intelligence of younger schoolchildren in the framework of the activities of a social teacher [Formirovanie sotsial'nogo intellekta mladshikh shkol'nikov v ramkakh deyatelnosti sotsial'nogo pedagoga]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, (35–1), 61–64.
- Kudinova, I. B., & Votchin, I. S. (2005). Social intelligence as a subject of research [Sotsial'nyy intellekt kak predmet issledovaniya]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, (4), 132–142.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52–58. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>
- Mikhailova (Aleshina), E. S. (1996). *Methods for the study of social intelligence: Adaptation of the test by J. Guilford and M. Sullivan: a guide for use* [Metodika issledovaniya sotsial'nogo intellekta: Adaptatsiya testa Dzh. Gilforda i M Sallivana: rukovodstvo po ispol'zovaniyu]. Saint Petersburg: Imaton.
- Mikhailova, E. S. (2007). *Social intelligence: concepts, models, diagnostics* [Sotsial'nyy intellekt: kontseptsii, modeli, diagnostika]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta.
- Prokhorov, S. V. (2017). The phenomenon of social intelligence in psychological research [Fenomen sotsial'nogo intellekta v psikhologicheskikh issledovaniyakh]. *Science Time*, (6), 38–45.
- Savenkov, A. I. (2018). Structure of social intellect [Struktura sotsial'nogo intellekta]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 7(2), 7–15. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070201>
- Ushakov, D. V. (2004). Social intelligence as a kind of intelligence [Sotsial'nyy intellekt kak vid intellekta]. In D. V. Ushakov & D. V. Lyusin (Eds.), *Social intelligence: Theory, measurement, research* [Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmereniye, issledovaniya] (pp. 11–29). Moscow: Institut psikhologii RAN.
-

-
- Ushakov, D. V., & Lyusin, D. V. (Eds.). (2009). *Social and emotional intelligence: from processes to measurements: collection of scientific papers* [Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam: sbornik nauchnykh trudov]. Moscow: Institut psikhologii RAN.
- Yakutina, O. I. (2010). Social intelligence: analysis of the resources of social success [Sotsial'nyy intellekt: analiz resursov sotsial'nogo uspekha]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya*, (3), 251–261.

АССОЦИАТИВНОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ)

Л.А. Хохлова*, В.Г. Каменская**

* Северный государственный медицинский университет
(Архангельск, Россия)

** Елецкий государственный университет им.И.А.Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Статья представляет собой анализ данных ассоциативного эксперимента, направленного на изучение влияния профессиональной культуры на языковое сознание студентов-медиков. Являясь наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики, ассоциативный эксперимент раскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов и языковые стереотипы, отражающие «специфические черты менталитета». Исследуемую выборку составили русские ($n = 50$) и индийские ($n = 50$) студенты Северного государственного медицинского университета в возрасте от 17 до 20 лет, обучающиеся по специальности «Лечебное дело». Материалом для исследования послужили результаты письменного анкетирования с семью словами-стимулами (врач, клятва Гиппократа, медицина, больница, пациент, профессия, белый халат). Стимульный список был подготовлен на русском и английском языках. Анкетирование проводилось на языке испытуемых. В качестве ответов допускались языковые единицы различных частей речи и словосочетания. Анализ профессионально детерминированной специфики сознания русских и индийских студентов свидетельствует о преобладающей положительной направленности этнических стереотипов у всех респондентов. Выявлены как универсальные, так и национально определяемые составляющие, свидетельствующие о национально-культурной маркированности языкового знака и особенностях этноязыкового сознания. Ассоциативное поведение как русских, так и индийских студентов проявлялось в двух направлениях: с одной стороны, наблюдались эмоционально-оценочные реакции и наличие дескриптивных ассоциаций, с другой стороны, прослеживались реакции, относящиеся к профессиональному складу мышления. Обращают на себя внимание слова-реакции, связанные с общественными реалиями, характерными для российского и индийского общества. Общее количество даваемых ассоциаций у русских студентов несколько больше. В целом реакции респондентов свидетельствуют об их стремлении к реализации своего призвания и поставленных целей. Полученные результаты можно рассматривать в качестве специфичного для каждой культуры «ассоциативного профиля» образов сознания, интегрирующего умственные и чувственные знания, которыми обладает конкретный этнос.

Ключевые слова: языковое сознание, ассоциативный эксперимент, русские и индийские студенты-медики.

ASSOCIATIVE CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL REALITY (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND INDIAN MEDICAL STUDENTS)

Larisa A. Khokhlova*, Valentina G. Kamenskaya**

* Northern State Medical University (Arkhangelsk, Russia)

** Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Abstract. The paper presents data analysis of the association experiment aimed at studying the influence of professional culture on the linguistic consciousness of medical students. Being the most

developed technique of psycholinguistic analysis of semantics, the association experiment reveals objectively the semantic relations of words and language stereotypes existing in a native speaker's mind and reflecting the "mentality specific features". The study sample consisted of Russian (n = 50) and Indian (n = 50) students of the Northern State Medical University, aged 17 to 20 years, studying General medicine. Study material included the results of a written questionnaire with seven stimulus words (doctor, Hippocratic Oath, medicine, hospital, patient, profession, lab coat). The stimulus list was prepared in Russian and English. The survey was conducted in the language of study participants. Linguistic units of different parts of speech and word combinations were allowed as answers. The analysis of a professionally determined specificity of consciousness of Russian and Indian students indicates the predominant positive orientation of ethnic stereotypes in all respondents. Both universal and nationality-related components, indicating the national and cultural markedness of the linguistic sign and peculiarities of ethno-linguistic consciousness are revealed. The associative behavior of both Russian and Indian students manifested itself in two directions: on the one hand, emotionally-evaluative reactions and descriptive associations were observed; on the other hand, reactions related to the professional reasoning development were traced. Word-reactions associated with social realities typical of Russian and Indian society are noteworthy. The total number of associations given by Russian students is slightly higher. In general, respondents' reactions indicated their ambition to vocation realization and goals achievement. The results obtained can be considered as a culture-specific "associative profile" of images of consciousness, integrating mental and sensual knowledge possessed by a particular ethnic group.

Keywords: linguistic consciousness, association experiment, Russian and Indian medical students.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-33-43

Введение

Изучение национально-культурной специфики языкового сознания индивида и этноса было и остается методологической базой различных этнопсихолингвистических исследований (Караулов, 2000; Кечина, 2012). Теоретической основой многих из них служит обоснованное в психологии представление о том, что явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в структуре деятельности и общения, отражаются в его сознании, фиксируя причинные и пространственные связи явлений и эмоций, вызываемых восприятием этих явлений и образа мира (Заморщикова, 1996; Павловская, 1998; Стернин, 1996).

Наиболее распространенной техникой психолингвистического анализа является свободный ассоциативный эксперимент, научно-исследовательский потенциал которого позволяет получать данные, свидетельствующие о национально-культурной маркированности языкового знака и особенностях этноязыкового сознания (Горошко, 2001).

Предпринятое нами контрастивное сопоставление образов сознания представителей русской и индийской культур основано на гипотезе, согласно которой образ сознания, ассоциируемый со словом, представляет собой «культурную рамку», накладывающуюся на индивидуальный опыт каждого человека, прошедшего социализацию в определенной культуре.

Выбор русских и индийских студентов в качестве участников данного эксперимента не случаен. В культурах двух стран много общего, схожи традиции и обычаи двух древнейших цивилизаций, основополагающими чертами которых являются толерантность, терпимость, готовность взаимодействовать с другими культурами (Артановский, 1994, Коновалова, 2017).

Русская и индийская система духовно-нравственных ценностей сложились под влиянием общинного духа и коллективизма, характеризуемого исключительным приоритетом общих интересов над индивидуальными (Вержбицкая, 2013; Стерлин, 1996).

И индийцы, и русские по-прежнему высоко ценят институты брака и традиционные семейные ценности. В общении с индийцами любое негативное высказывание в отношении семьи, родни и страны является непозволительным. Развита почтительность к возрасту и власти. В Индии не принято отказывать в просьбе даже заведомо невыполнимой. Работа является важной составляющей жизни, видимые символы успеха являются неперенными атрибутами. При этом критерий счастья для индийцев не в деньгах, а в семье, друзьях и отношениях (Seymour, 2014).

Для большинства россиян семья и частная жизнь также были и остаются основой их душевных и физических сил. Вместе с тем ряд исследований (Левина, 2013), проведенных в России, указывает на то, что семья, дети сегодня перестают быть социально значимыми приоритетами в системе ценностей современной молодежи.

Говоря о взаимодействии двух культур, нельзя обойти вниманием и образовательную составляющую. Северный государственный медицинский университет, на базе которого проводилось исследование, имеет богатый опыт работы с иностранными студентами. Значительную их долю составляют индийцы, приезжающие за получением медицинского образования, стоимость которого на их родине гораздо выше. Модели образовательной миграции индийских студентов в целом существенно отличаются от российских.

Согласно исследованию Росстата 2020 г.¹ треть всех российских выпускников не работает по специальности. Большая их часть изначально настроена на поступление в большой город или престижный вуз, при этом направление подготовки не всегда имеет значение. Выбор же индийских студентов является более целенаправленным. Поступая в медицинский вуз, они прежде всего ориентированы на получение профессии врача (Khokhlova et al., 2022). Таким образом, отношение к выбранной специальности у русских и индийских студентов-медиков может, на наш взгляд, иметь как общие, так и отличительные черты.

Целью предпринятого исследования стало изучение влияния профессиональной культуры на языковое сознание русских и индийских студентов-медиков. Исследование выполнено в рамках психолингвистического подхода и теории становления профессионального языкового сознания, под которым вслед за И.С. Антоновой (2010) мы понимаем особое видение мира, формируемое с помощью профессионально маркированных языковых средств.

Материалом для исследования послужили результаты ассоциативного эксперимента, проводимого методом письменного анкетирования. Известно, что ассоциативный эксперимент как методический прием в психологию был введен в начале XX в. К.Г. Юнгом и А.Р. Лурией (Миронова, 2011; Осипов, 2011) с целью изучения как проявлений скрытых от сознания особенностей эмоционально-личностных отношений, так и специфики вербально-логического мышления здоровых людей и пациентов неврологической клиники. В более поздних работах ассоциативный эксперимент показал тесную связь качества речевой деятельности и вербально-понятийного мышления с социально-культурными условиями развития и образования детей и подростков (Каменская, Тomanov, 2020). В словесных ассоциациях отражается индивидуальная история развития понятийного мышления и общее для представителей социума историческое и культурное содержание. Эти свойства ассоциативных процессов делают их пригодными и для исследования этнопсихолингвистических процессов.

¹ Три факта о трудоустройстве выпускников 2016–2018 годов // Федеральная служба государственной статистики. 2020. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401> (дата обращения: 19.02.23).

Исследуемую выборку составили русские ($n = 50$) и индийские ($n = 50$) студенты Северного государственного медицинского университета в возрасте от 17 до 20 лет, обучающиеся по специальности «Лечебное дело». Каждый участник эксперимента получал анкету с семью словами-стимулами (*врач, клятва Гиппократ, медицина, больница, пациент, профессия, белый халат*) и согласно инструкции должен был написать против каждого стимула первые пришедшие на ум слова-ассоциации. Допустимое количество ассоциаций составляло от 2 до 4. Стимульный список был подготовлен на русском и английском языках. Анкетирование проводилось на языке испытуемых. В качестве ответов допускались языковые единицы различных частей речи и словосочетания. Стимульный материал предъявлялся всей группе одновременно, при этом индивидуально время ассоциативных реакций не фиксировалось.

Статистический анализ индивидуальных вербальных ответов производился с помощью программы Microsoft Excel 2010.

Результаты и обсуждение

Анализ профессионально детерминированной специфики сознания русских и индийских студентов свидетельствует о преобладающей положительной направленности этнических ассоциаций у всех респондентов. Прослеживаются как универсальные, так и национально определяемые составляющие. Общее количество даваемых ассоциаций у русских студентов при этом несколько больше (табл. 1).

Таблица 1

Распределение слов-реакций на сигнальные слова-стимулы

Слово-стимул	Ассоциации (русские студенты)	Ассоциации (индийские студенты)
1	2	3
Врач	Белый халат (31), помощь (17), ответственность (16), ангел (10), Бог (9), спаситель жизней (8), призвание (7), знания (6), добрый (5), моя будущая профессия (4), перчатки (4), фонендоскоп (4), навыки (4), умный (4), опрятный (3), пациент/больной (2), шприц (1), скальпель (1)	Белый халат (29), помощь (18), больные (18), ответственность (16), цель (11), терпение (10), Бог (9), позитивное мышление (8), бессонные ночи (8), лечение (8), я (5), доброта (5), забота (5), специалист (4), навыки (4), темные круги под глазами (3), инъекции (2), супергерой (1), микроскоп (1)
Клятва Гиппократ	Обязанность (24), ответственность (20), медицина (19), долг (14), змея (13), честь (12), честность (10), значимость (9), посвящение (9), белый халат (8), обещания (8), едуниверситет (7), стремление (6), мероприятие (5), правила (4), традиция (3), конец обучения (3), гуманизм (2), латынь (2), нужно следовать (1), документ (1)	Этика врача (20), обязанность (18), основа медицинской профессии (14), серьезное отношение к профессии (10), гордость (10), торжественные бещания (10), правильное лечение (8), выпуск из университета (7), не навреди (5), следует принимать серьезно (3), я сделаю все возможное (2), я всегда помогу бедным (1)
Медицина	Врачи (29), больница (25), белый халат (24), лечение (20), болезни (17), медикаменты (14), добро (12), жизнь (10), ответственность (9), бесплатная (7), очереди (6), пациент (4), помощь в безвыходных ситуациях (3), развивается (3), наука (3), победа над болезнью (2), знания (2)	Врачи (27), больница (26), лечение (24), пациенты (23), исцеление (15), диагноз (10), облегчение (8), профилактика (7), доверие (6), надежда (5), наука (5), вера (4), заболевания (3), неприятный запах (3), книги (2), общение (2), безопасность и качество (2)

1	2	3
Больница	Врачи (32), палаты (19), анализы (17), пациенты (15), медсестры (14), запах антисептика (12), помощь (12), лечение (11), машины скорой помощи (9), капельницы (7), очереди (7), хирург (7), здание (5), место будущей работы (4), ворчащие бабушки/бабки (4), перчатки (3), забор (3), серость (3), талон (3), маска (3), белый цвет (2), смерть (2), полис (2), стресс (2), тюрьма (2), заточение (1), стены (1), красный крест (1), страх (1)	Врачи (34), пациенты (29), койки (25), белый халат (12), хирург (10), хирургия (9), анализы (9), запах лекарств (7), инъекции (6), отделение интенсивной терапии и реанимации (6), место оказания помощи (5), расходы (5), медикаменты (5), отделение неотложной помощи (4), работа 24x7 (4), деньги (4), наличие специалистов (4), хорошее оборудование (3), машины скорой помощи (3), грустные чувства (2), электрокардиограф (1), кровь (1)
Пациент	Больница (24), болезнь (21), палата (19), боль (16), лечение (14), жалобы (12), забота (10), помощь (11), бабушки (11), жалость (9), анализы (9), выздоровление (7), обследование (7), анализы крови (6), участь (5), старость (5), УЗИ (5), благодарность (4), желание помочь (4), доверие к врачу (4), носовой платок (4), аускультация (3), ИВЛ (3), ЭКГ (3), кома (1), кровать (1), полис (1)	Палата (20), страдающий (17), слабый (14), тревожный (10), медикаменты (10), анализы мочи (10), беспокойный (7), физикальный осмотр (6), больничная одежда (6), ЭКГ (6), МРТ (5), пальпация (4), нуждающийся в бережном отношении (3), стах (3), КТ (3), слабая иммунная система (2), грустные лица (2), рентген (2), люди, которым я, возможно, помогу (1), кровь (1), тест на ВИЧ (1), перкуссия (2)
Профессия	Врач (19), предназначение/призвание (16), ответственность (11), обязанности (9), зарплата (7), специалист (6), работа (5), любимое дело (4), долг (4), коллеги (4), дело всей жизни (3), стресс (2), трудолюбие (2), прогресс (2), тяжелый выбор (2), недооцененность (2), много работы (2), хобби (1), желание ходить на работу (1), усталость (1)	Врачи (20), уважение (19), цель (18), ответственность (11), мечта (10), карьера (7), больница (7), гордость для родителей (6), благодарность (6), лечение (5), забота о пациентах (4), помощь обществу (3), много работы (3), исполнение желаний (2), работа с риском (2), самоистощение (2), посвящение (1)
Белый халат	Врачи (30), надежда (11), чистота (9), престиж (9), доброта (9), забота (8), помощь (7), ответственность (6), университет (6), морфокорпус (5), больница (5), студенты-медики (4), символ (4), аккуратность (3), форма (3), хирургия (3), лаборатория (2), лабораторные работы (2), анатомия (2), паника (1), реанимация (1), уют (1)	Врачи (34), достоинство (17), преданность профессии (15), ответственность (13), чистый/должен быть чистым (10), больница (10), профессионализм (9), символ (8), студенты-медики (7), морфокорпус (5), дополнительная защита (5), карманы с фонендоскопом и ручками (4), студенческая жизнь (4), мечта каждого врача (3)

Примечание: Реакции расположены по мере убывания частоты их употребления. В скобках указана частота встречаемости данного слова в качестве реакции на слово стимульного списка. Полужирным шрифтом отмечены одинаковые или семантически сходные ассоциации с высокой частотой выбора.

В языковом сознании русских и индийских студентов-медиков отмечается некое сходство в восприятии образа врача как ангела, Бога и спасителя жизней – реакции, в целом отражающие уважительное отношение к профессии врача. Это стимульное слово имеет максимальное сходство семантического ядра, которое сформировано одинаковыми ассоциациям, имеющими отношение к морально-нравственным категориям.

«Белый халат», выступающий в качестве высокочастотного слова-ассоциата, входит в ядро ассоциативного поля в обеих группах вне зависимости от этнокультурной принадлежности, занимая, вероятно, важное место в языковом сознании представителей и русской, и индийской культур.

В сознании русских студентов со словом «врач» ассоциируется ответственность (16), помощь (17), призвание (7), знания (6), навыки (4), при этом врач – добрый (5), умный (4) и опрятный (3).

Индийские же студенты прежде всего рассматривают врача как человека с позитивным мышлением (8), стремящегося достичь чего-либо в жизни (11). В их сознании врач – это больные (18), бессонные ночи (8), темные круги под глазами (3) и вместе с тем ответственность (16), терпение (10) и доброта (5).

Интересно отметить, что среди реакций на слово «врач» у русских студентов прослеживается словосочетание «моя будущая профессия» (4), а у представителей индийской культуры местоимение «Я» (5).

Слово-ассоциат «Пациент/больной» (2) у русских студентов имеет большое число специфических ответов, что, возможно, свидетельствует об индивидуально-личностном разнообразии ассоциаций, что, на наш взгляд, указывает на некую тревожную тенденцию в профессиональном становлении будущего врача.

При этом в группе русских студентов отмечается большее, по сравнению с индийскими студентами, количество реакций, связанных с атрибутикой врача: это перчатки (4), фонендоскоп (4), шприц (1), скальпель (1).

Опираясь на данные, приведенные в таблице, можно говорить о наличии межкультурной специфики и в реакциях на стимул «клятва Гиппократ». В данном случае обращают на себя внимание ассоциации, возникающие в сознании индийских студентов: серьезное отношение к профессии (10); фразеологизм «не навреди» (5), являющийся старейшим принципом медицинской этики; я сделаю все возможное (2); я всегда помогу бедным (1); правильное лечение (8); момент гордости (10).

Схожие реакции в обеих группах проявлялись в словах-реакциях: обязанность, торжественные обещания, выпуск из университета.

В качестве ассоциатов русские студенты также называли слова: долг (14), честь (12), правила (4), честность (10), мероприятие (5), посвящение (9), значимость (9), белый халат (8), латынь (2). Среди высокочастотных слов-реакций у русских студентов находится и слово «змея» (13) как символ медицины, означающий мудрость, знания, бессмертие и доброе начало.

Ядро ассоциативно-вербального поля «Медицина» по большей части составили ассоциации, связанные с пребыванием в лечебном учреждении и наименованием медицинского персонала: белый халат, врачи, медикаменты, больница, лечение, медсестры. Отмечаются ассоциаты и с положительной оценкой. В сознании русских студентов это добро (12), жизнь (10), помощь в безвыходных ситуациях (3), победа над болезнью (2) и глагол «развивается» (3).

Интересными представляются слова-реакции, связанные с российской реальностью: бесплатная (7), очереди (6). При этом никто из русских участников эксперимента в качестве ассоциации не назвал слово «пациент».

Ассоциатами на стимул «медицина» у индийских студентов являются: исцеление (15), облегчение (8), профилактика (7), безопасность и качество (2), доверие (6), надежда (5), вера (4).

Различия, отражающие национально-культурную специфику и общественные реалии, отмечаются в реакциях на слово-стимул «Больница», при этом обращают на себя внимание эмоционально-оценочные ассоциации с отрицательной коннотацией. Среди реакций у русских студентов присутствует соотнесение больницы с забором (3), заточением (1), тюрьмой (2), серостью (3), ворчащими бабушками/бабками (4), стрессом (2), смертью (2), очередями (7), талонами (3), полисом (2).

В сознании индийских студентов больница ассоциируется с расходами (5), деньгами (4), кровью (1), грустными чувствами (2).

Вне зависимости от этнической принадлежности студенты называют специфический запах, запах лекарств и антисептика, место оказания помощи, лечение, машины скорой помощи.

Слова-ассоциаты: врачи, палаты, больные/пациенты, анализы, капельницы, инъекции входят в ядро наиболее частотных реакций как у русских, так и индийских студентов.

Из врачебных специализаций и те, и другие называют только хирурга, ни терапевты, ни другие специальности в сознании студентов-медиков с больницей не ассоциируются, что весьма удивительно.

В качестве ассоциаций к слову-стимулу «больница» индийские студенты также называют хорошее оборудование (3), наличие специалистов (4), отделение неотложной помощи (4), работа 24x7 (4), отделение интенсивной терапии и реанимации (6).

В отношении слова-стимула «пациент» русские студенты чаще давали парадигматические ассоциации, а индийские – синтагматические.

Исходя из результатов, слово «пациент» у русских студентов ассоциируется с больницей (24), болезнью (21), болью (16), лечением (14), жалобами (12), жалостью (9), анализами (9), старостью (5), благодарностью (4), желанием помочь (4).

Вероятно, тот факт, что эксперимент проводился в период обострения острых респираторных вирусных инфекций и сохраняющегося ковида, среди ассоциатов у русских студентов оказались слова: ИВЛ (3), кома (1), носовой платок (4).

В сознании индийских студентов пациент – это человек страдающий (17), нуждающийся в бережном отношении (3), слабый (14), тревожный (10), беспокойный (7), со слабой иммунной системой (2). Это «люди, которым я, возможно, помогу» (1).

Как у русских, так и индийских студентов прослеживаются реакции, связанные с проведением медицинских процедур, необходимых для диагностики заболеваний: ФГДС, ЭКГ, УЗИ, КТ, МРТ, рентген, пальпация, перкуссия, аускультация, физикальный осмотр, анализы мочи, крови, тест на ВИЧ.

Подобные реакции профессионально-ориентированного характера позволяют, на наш взгляд, говорить о становлении «диагностического мышления» будущего врача и отражают процесс восприятия мира сквозь призму профессионального сознания.

Разное представление об одной и той же профессии вследствие межкультурных различий и особенностей национального менталитета нашло отражение и в реакциях на слово «Профессия».

Для индийских студентов это прежде всего уважение (19), гордость для родителей (6), мечта (10), цель (18), помощь обществу (3), карьера (7), ответственность (11), работа с риском (2).

Среди ассоциатов у русских студентов выделяется предназначение/призвание (16), любимое дело (4), дело всей жизни (3), работа (5), зарплата (7), обязанности (9), ответственность (11), долг (4). Два человека в качестве ассоциаций к слову «профессия» назвали недооцененность, что, вероятно, связано с недостаточным уважением к профессии врача в России.

В сознании индийских студентов, таким образом, акцент ставится на помощи обществу и почтительном отношении к родителям, для которых профессия сына/дочери является гордостью.

Для русских же студентов профессия – это прежде всего призвание и любимое дело, связанное с обязанностями и приносящее доход.

При этом общей и самой частотной реакцией на слово-стимул «профессия» как у русских, так и индийских студентов является слово «врач».

В качестве слова стимула нами также было выбрано словосочетание «белый халат», имеющее прямое отношение к медицинской профессии. Сходство в реакциях прослеживается в словах: чистота, символ, ответственность, морфокорпус, больница, студенты-медики. Помимо вышеперечисленных слов-реакций, индийские студенты называют достоинство (17), преданность профессии (15). В их сознании «белый халат» – это мечта каждого врача (3), профессионализм (9), карманы с фонендоскопом и ручками (4), дополнительная защита (5). Подобные реакции, на наш взгляд, могут считаться неким признаком формирования профессионального образа и профессионального склада мышления.

У русских студентов белый халат ассоциируется с надеждой (11), добротой (9), заботой (8), помощью (7) и престижем (9). Ряд реакций также указывает на ассоциации с университетом (6), морфокорпусом (5), лабораторными работами (2) и анатомией (2).

Заключение

Ассоциативное поведение как русских, так и индийских студентов проявлялось в двух направлениях: с одной стороны, наблюдались эмоционально-оценочные реакции и наличие дескриптивных ассоциаций, с другой стороны, прослеживались реакции, относящиеся к профессиональному складу мышления.

Полученные результаты можно, на наш взгляд, рассматривать в качестве специфического для каждой культуры «ассоциативного профиля» сознания, интегрирующего умственные и чувственные знания, которыми обладает конкретный этнос.

Несмотря на разную этнокультурную принадлежность респондентов, их ассоциации и восприятие профессиональной реальности в чем-то совпадают. Наибольшее количество совпадений связано со словами-стимулами: «больница», «врач» и «медицина».

Социальные психологи трактуют наличие одинаковых ассоциативных реакций как социально-психологический феномен сплоченности, причина которой кроется в одинаковой направленности сознания испытуемых (Сидоренков, Мондрус, 2012).

Реакции как русских, так и индийских студентов свидетельствуют об их стремлении к реализации своего призвания и поставленных целей. Следует отметить, что образ профессии врача и связанная с ним атрибутика в сознании представителей русской и индийской культур по большей части положительно окрашен.

Реакции в виде словосочетаний: «я всегда помогу бедным»; «люди, которым я, возможно, помогу»; «гордость для родителей»; «помощь обществу» указывают на уникальное представление о медицине и встречаются только в анкетах индийских студентов, отражая тем самым национально-культурную специфику сознания, отношение к семье и людям.

Обращают на себя внимание и слова-реакции, связанные с российскими общественными реалиями. Выявленные ассоциации, к сожалению, говорят о тревожных тенденциях формирования негативного стереотипа в отношении медицинских учреждений у русских студентов-медиков.

С точки зрения психолингвистического содержания, выделенные ассоциации могут интерпретироваться как семантические компоненты слов, подтверждая тем самым теорию А.А. Леонтьева (1969) о единстве психологической природы семантических и ассоциативных характеристик. Применение свободного ассоциативного эксперимента в данном контексте наиболее полно соотносится с концепцией К.Г. Юнга, который использовал его в своей практике как способ исследования вербально

экспрессируемых отношений субъекта к ценностям, к себе и другим. Изучение содержания сознания русских студентов и их сверстников-индусов с помощью свободных ассоциаций на профессионально окрашенные слова подтвердило возможность их использования для исследования этнической специфичности отношений к социуму и своему месту в нем.

Литература

- Антонова И.С. О соотношении понятий «языковое сознание» и «профессиональное языковое сознание» // Социосфера. 2010. № 4. С. 52–57.
- Артановский С.Н. На перекрестке идей и цивилизаций. Исторические формы общения народов: мировые культурные контакты, многонациональное государство. СПб.: СПбГАК, 1994. 294 с.
- Вержбицкая Е.Ю. Религиозные представления и традиции Индии в восприятии русских путешественников и исследователей XIX-го столетия // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 8. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2012/08/16444> (дата обращения: 24.01.2023).
- Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. М.: Ра-Каравелла, 2001. 320 с.
- Заморщикова Л.С. Ассоциативно-вербальная сеть и системность образа мира // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 3. URL: <https://human.snauka.ru/2014/03/6130?ysclid=lcrsgnauhy372098445> (дата обращения: 24.01.2023).
- Каменская В.Г., Томанов Л.В. Фрактально-хаотические свойства когнитивных процессов. Возрастной аспект. М.: Инфра-М, 2022. 217 с.
- Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Этнокультурные исследования языкового сознания. М.: Институт языкознания РАН, 2000. С. 191–205.
- Кечина Э.А. Национально-культурная специфика ценностных ориентаций в языковом сознании носителей языка: автореф. дис. ... канд. филол. н. М., 2012. 20 с.
- Коновалова Ю.А. Россия-Индия: сотрудничество в XXI веке. М.: «Экон-Информ», 2017. 251 с.
- Левина А.А. Семья в системе ценностей современной молодежи: социологический аспект // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/28016> (дата обращения: 25.01.2023).
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
- Миронова Н.И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы // Вопросы психолингвистики. 2011. Т. 14. № 2. С. 108–119.
- Осипов Я.В. Методологическое значения ассоциативного эксперимента К. Юнга в разработке А.Р. Лурии основ реактологической теории аффективного поведения // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1. С. 123–127.
- Павловская А.В. Этнические стереотипы в свете межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Сер. 19. 1998. № 1. С. 94–97.
- Сидоренков А.В., Мондрус А.Л. Эмпирическое обоснование модели групповой сплоченности // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 2. С. 12–15.
- Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: «Эйдос», 1996. С. 97–112.
- Khokhlova L.A., Andreeva E.A., Kiseleva L.G., Tikhonova E.V., Andreeva A.S. Russian Medical Education from International Students' View Point: Challenges and Coping Strategies // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Vol. 13(5). Pp. 82–99. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-82-98>
- Seymour S.C. Women, Family and Child Care in India, a word in Transition. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
-

References

- Antonova, I. S. (2010). On the Relationship between the Concepts of “Linguistic Consciousness” and “Professional Linguistic Consciousness” [O sootnoshenii ponyatiy “yazykovoye soznaniye” i “professional’noye yazykovoye soznaniye”]. *Sotsiosfera*, (4), 52–57.
- Artanovskiy, S. N. (1994). *At the Crossroads of Ideas and Civilizations. Historical forms of communication among peoples: global cultural contacts, multinational state* [Na perekrestke idey i tsivilizatsiy. Istoricheskiye formy obshcheniya narodov: mirovyeye kul’turnyye kontakty, mnogonatsional’noye gosudarstvo]. Saint Petersburg: SPbGAK.
- Goroshko, E. I. (2001). *An integrative model of free association experiment* [Integrativnaya model’ svobodnogo assotsiativnogo eksperimenta]. Moscow: Ra-Karavella.
- Kamenskaya, V. G., & Tomanov, L. V. (2022). *Fractal-chaotic properties of cognitive processes. Age aspect* [Fraktal’no-khaoticheskiye svoystva kognitivnykh protsessov. Vozrastnoy aspekt]. Moscow: Infra-M.
- Karaulov, Yu. N. (2000). Indicators of national mentality in the associative-verbal network [Pokazateli natsional’nogo mentaliteta v assotsiativno-verbal’noy seti]. In *Ethnocultural Studies of Linguistic Consciousness* [Etnokul’turnyye issledovaniya yazykovogo soznaniya] (pp. 191–205). Moscow: Institut yazykoznaniiya RAO.
- Kechina, E. A. (2012). *National and cultural specificity of value orientations in the linguistic consciousness of native speakers* [Natsional’no-kul’turnaya spetsifika tsennostnykh oriyentatsiy v yazykovom soznanii nositeley yazyka] (dissertation abstract). Moscow.
- Khokhlova, L. A., Andreeva, E. A., Kiseleva, L. G., Tikhonova, E. V., & Andreeva, A. S. (2022). Russian Medical Education from International Students’ View Point: Challenges and Coping Strategies. *Russian Journal of Education and Psychology*, 13(5), 82–99. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-82-98>
- Konovalova, Yu. A. (2017). *Russia-India: Cooperation in the XXI Century* [Rossiya-Indiya: sotrudnichestvo v XXI veke]. Moscow: “Ekon-Inform”.
- Leont’ev, A. A. (1969). *Language, speech, speech activity* [Yazyk, rech’, rechevaya deyatel’nost’]. Moscow: Prosveshcheniye.
- Levina, A. A. (2013). Family in the values system of modern youth: a sociological aspect [Sem’ya v sisteme tsennostey sovremennoy molodezhi: sotsiologicheskiy aspekt]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*, (10). Retrieved from <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/28016>
- Mironova, N. I. (2011). Association experiment: methods of data analysis and analysis based on universal schemes [Assotsiativnyy eksperiment: metody analiza dannykh i analiz na osnove universal’noy skhemy]. *Voprosy psikhologicheskoy teorii*, 14(2), 108–119.
- Osipov, Ya. V. (2011). Methodological significance of C. Jungs association experiment in A.R. Lurias development of foundations of reactological theory of affective behavior [Metodologicheskiye znacheniya assotsiativnogo eksperimente K. Yunga v razrabotke A.R. Lurii osnov reaktologicheskoy teorii affektivnogo povedeniya]. *Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial’nyye nauki*, (1), 123–127.
- Pavlovskaya, A. V. (1998). Ethnic Stereotypes in the Light of Intercultural Communication [Etnicheskiye stereotipy v svete mezhkul’turnoy kommunikatsii]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19*, (1), 94–97.
- Seymour, S. C. (2004). *Women, Family and Child Care in India, a word in Transition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidorenkov, A. V., & Mondrus, A. L. (2012). Empirical justification of the model of group cohesion [Empiricheskoye obosnovaniye modeli gruppovoy splochnosti]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 33(2), 12–15.
-

-
- Sternin, I. A. (1996). Communicative behavior in the structure of national culture [Kommunikativnoye povedeniye v strukture natsional'noy kul'tury]. In *Ethno-cultural specificity of language consciousness* [Etnokul'turnaya spetsifika yazykovogo soznaniya]. Moscow: "Eydos", 97–112.
- Verzhbitskaya, E. Yu. (2012). Religious perceptions and traditions of India from the view point of Russian travelers and explorers of the 19th century [Religioznyye predstavleniya i traditsii Indii v vospriyatii russkikh puteshestvennikov i issledovateley XIX-go stoletiya]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*, (8). Retrieved from <https://web.snauka.ru/issues/2012/08/16444>
- Zamorshchikova, L. S. (2014). An integrative model of free association experiment [Assotsiativno-verbal'naya set' i sistemnost' obraza mira]. *Gumanitarnyye nauchnyye issledovaniya*, (3). Retrieved from <https://human.snauka.ru/2014/03/6130?ysclid=lcrsgnauhy372098445>

ФУНКЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА В УСЛОВИЯХ АДАПТАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Т.А. Аниськова

Академия службы охраны Российской Федерации
(Орел, Россия)

***Резюме.** Исследованы функции (образовательная, диагностическая, развивающая, коррекционная, воспитательная, коммуникативная, информационная, стимулирующая, консультативная, прогностическая) авторской технологии педагогического сопровождения курсантов женского пола в процессе адаптации личности к изучению математических дисциплин в военном вузе и описаны принципы ее применения. Представлены и охарактеризованы положения субъектоцентрированного подхода при применении преподавателем технологии педагогического сопровождения курсантов-девушек. Раскрыты некоторые аспекты применения тестовых методик, используемых в процессе профессиональной адаптации личности к условиям обучения в военном вузе. Уделено внимание профессионально-ориентированному контенту в использовании математических задач на занятиях с целью повышения уровня мотивации курсантов-девушек к изучению математических дисциплин; разработке базы математических заданий, задач, примеров, применяемых в условиях цифрового обучения. Научная новизна статьи заключается в описании функций авторской технологии педагогического сопровождения курсантов женского пола, в педагогической деятельности преподавателя военного вуза, обеспечивающей успешную профессиональную адаптацию личности в процессе изучения математических дисциплин. В результате обосновано активное применение субъектоцентрированного подхода при использовании в аудиторной и внеаудиторной работе с курсантами-девушками цифровых образовательных ресурсов. Статья представляет интерес для преподавателей высших образовательных организаций, адъюнктов, аспирантов, соискателей.*

***Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, функции, математические дисциплины, адаптация, военный вуз, курсанты женского пола.*

FUNCTIONS OF THE PEDAGOGICAL SUPPORT TECHNOLOGY OF FEMALE CADETS UNDER CONDITIONS OF ADAPTATION TO THE STUDY OF MATHEMATICAL DISCIPLINES AT MILITARY UNIVERSITY

Tatiana A. Aniskova

Federal Guard Service Academy of the Russian Federation
(Orel, Russia)

***Abstract.** The functions (educational, diagnostic, developing, corrective, pedagogic, communicative, informative, stimulating, advisory, predictive) of the author's technology of pedagogical sup-*

port of female cadets in the process of personality adaptation to the study of mathematical subjects at military university are investigated and the principles of its application are described. The provisions of the subject-centered approach during the teacher's application of the pedagogical support technology of female cadets are presented and characterized. Attention is paid to professionally-oriented content in the use of mathematical tasks in the classroom, in order to increase the level of motivation of female cadets to the study of mathematical subjects; to the development of a mathematical exercises base, tasks, examples used in the digital learning environment.

Scientific novelty of the article is to describe the functions of the author's technology of pedagogical support of female cadets in the pedagogical activities of a teacher of the military university, ensuring successful professional adaptation of the individual to the study of mathematical subjects. As a result, an active use of the subject-centered approach in the classroom and extracurricular work with female cadets of digital educational resources are justified. The article is of interest to teachers of higher educational organizations, adjuncts, graduate students, applicants.

Keywords: pedagogical support, functions, mathematical subjects, adaptation, military university, female cadets.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-44-53

Анализ проблемы педагогического сопровождения курсантов женского пола к изучению математических дисциплин требует обращения к ее сущности и тем научным положениям современных подходов, на которых может быть выстроена авторская технология, обеспечивающая положительный результат в процессе адаптации личности в военном вузе. Понятие *адаптация* (от лат. *adaptation* – приспособление) известно науке с 1865 г., когда были опубликованы первые труды физиолога Г. Ауберта. В педагогике, психофизиологии, психологии, эргономике существует единый подход к вопросу адаптации, который выражается в том, что ее признают как важнейшую проблему, имеющую общетеоретическое и практическое значение. Отечественные ученые рассматривали разные аспекты адаптации в зависимости от своих научных интересов.

Социальные аспекты адаптации отражены в работах ученых-социологов Д.А. Андреевой, И.А. Милославовой, Н.А. Свиридова. Психологические – стали предметом изучения ученых-психологов Б.Г. Асмолова, Н.В. Кузьминой, А.В. Петровского, а социально-психологическим аспектам адаптации посвятили научные труды Н.А. Забелина, Г.И. Царегородцев и др. В данной статье исследована *профессиональная адаптация* курсантов женского пола, в условиях применения педагогического сопровождения обучающихся в ведомственном вузе.

Проблемы педагогического сопровождения активно обсуждались на научно-практических конференциях в нашей стране в 90-е годы прошлого века. На страницах научных журналов развернулась дискуссия о проблемах организации педагогического и психологического сопровождения будущих специалистов, получающих среднее и высшее образование. Появился термин «сопровождение развития» (Чередникова, 1993). Поскольку «сопровождение» означает действие, которое сопутствует какому-то явлению, то, разумеется, оно имеет в науке множество трактовок, смысл которых зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия.

Этимологически термин «педагогическое сопровождение» происходит от слова «сопровождать», а с научно-методологических позиций понимается как поддержка обучающихся, у которых на данном этапе развития возникают определенные трудности (А.В. Мудрик, И.Ф. Бережная, А.К. Маркова, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.).

Трудности личности студента или курсанта, как правило, связаны с адаптацией, учебной деятельностью, вхождением в коллектив, привыканием к требованиям, предъ-

являемым к будущему специалисту в период получения образования (Е.Н. Герасимова, Н.В. Карева, В.Н. Карташова, М.В. Сидорова, С.В. Щербатых и др.).

Ученым-педагогам (О.С. Газман, Е.И. Исаев, Е.М. Иванова, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.) удалось раскрыть сущность педагогического сопровождения с точки зрения профессиональной самореализации личности. В современных условиях подготовки специалистов в высших образовательных организациях проблема педагогического сопровождения обучающихся все еще нуждается в обобщении и систематизации теоретического и практического материала по нескольким причинам.

Попробуем объяснить эту точку зрения с позиций темы данной статьи на примере подготовки курсантов женского пола в военных вузах. *Во-первых*, высшая школа ориентируется в настоящее время на поиск и создание инновационных условий профессионального развития личности с применением цифровых технологий, а значит, требуется технология педагогического сопровождения, учитывающая данные условия. *Во-вторых*, адаптационный период личности к условиям обучения в высшей школе, видимо, будет сокращаться. Это объясняется тем, что требования к набору абитуриентов становятся с каждым годом выше, а абитуриенты демонстрируют определенную готовность к изучению программ математических дисциплин в вузе, что позволяет им быстрее двигаться вперед в процессе познания и достигать положительных результатов. Те выпускники школ, кто выбрал для себя военную профессию, уже на этапе поступления в ведомственный вуз должны быть внутренне готовы к принятию условий военно-служебной деятельности, выработке умений преодоления возможных трудностей в учебной деятельности. Следовательно, от преподавателей математических дисциплин требуется применение деятельностного и субъектоориентированного подходов в обучении для достижения положительного результата в профессиональной адаптации курсантов-девушек (Сухорукова, 2015). *В-третьих*, в связи с развитием военной техники, науки, цифровой экономики возникает потребность в разработке новых *авторских* педагогических технологий, которые обеспечивали бы эффективное педагогическое сопровождение курсантов женского пола в период их адаптации к условиям изучения математических дисциплин в вузе.

Педагогическое сопровождение курсантов женского пола в процессе профессиональной адаптации в ведомственной образовательной организации рассматривается в данной статье как *комплексный* процесс, требующий от преподавателя организации включенного наблюдения, консультирования, выявления и успешного применения на практике механизмов развития и самосовершенствования личности обучающегося, применения субъектоцентрированного, деятельностного и других современных подходов в обучении математическим дисциплинам. Вместе с тем немаловажно, что в этом процессе принимают участие как кадровые военные (командиры и воспитатели), преподаватели, так и методисты кафедр, наставники и кураторы учебных групп. Анализ педагогических источников показывает, что ученые-педагоги в области методологии и технологии профессионального образования исследуют условия, создаваемые для успешной адаптации *первокурсников* к учебной деятельности (А.И. Ахулкова, Л.В. Годовникова, М.А. Захарова, В.Н. Мезинов, О.В. Тарасова и др.). Среди педагогических условий: разработка и внедрение авторских технологий педагогического сопровождения обучающихся в процессе изучения вузовских дисциплин.

За первое двадцатилетие XXI в. проблемы адаптации личности, достижения личностной зрелости *курсантами женского пола* широко обсуждались на Всероссийских научно-практических конференциях (А.О. Кошелева, В.А. Котельников, О.В. Секаева, Е.И. Третьякова и др.). Существенный вклад внесен учеными российских университетов в исследование проблемы адаптации личности к изучению *математических*

дисциплин (Ф.С. Авдеев, Ю.М. Колягин, О.А. Саввина, В.Д. Селютин, В.М. Радыгин, В.М. Филиппов, С.В. Щербатых и др.) (Колягин, Саввина, 2016).

Основываясь на современных педагогических концепциях и подходах, идеях и научных положениях о подготовке будущих специалистов в высших образовательных организациях, можно констатировать, что востребована и актуальна *технология педагогического сопровождения* курсантов женского пола, обеспечивающая их успешную профессиональную адаптацию к образовательному процессу военного вуза.

Такая технология была разработана автором статьи в рамках проведения диссертационного исследования и предполагала реализацию преподавателем математических дисциплин сразу нескольких функций: *образовательной, диагностической, развивающей, коррекционной, воспитательной, коммуникативной, информационной, стимулирующей, консультативной, прогностической*.

Одной из самых важных является *образовательная* функция, отражающая сущность авторской технологии педагогического сопровождения курсантов женского пола в процессе изучения ими математических дисциплин в военном вузе. Необходимо уточнить, что в результате анализа экспериментальной работы с курсантами-девушками, авторская технология, применявшаяся для успешной профессиональной адаптации обучающихся, потребовала от преподавателя поиска новых методов и форм как в организации учебной деятельности, так и в консультационной работе. Вместе с тем реализовывать образовательную функцию необходимо в соответствии с принципами, которые были определены до апробации авторской технологии на практике. В реализации образовательной функции применялся *принцип организации включенного наблюдения*, оказания помощи и проявления внимания к трудностям (в различных видах деятельности) курсантов женского пола.

Большое внимание уделялось *диагностической* функции, предусматривающей выбор исследователем-преподавателем необходимых тестов и психолого-педагогических методик изучения личности. Для диагностической функции характерен *принцип исследования и анализа личности и индивидуальности*, причин неэффективности учебных результатов по математическим дисциплинам в период профессиональной адаптации курсантов женского пола в военном вузе.

В рамках проведения экспериментальной работы были применены *психологические* методики и тесты: диагностика общей самооценки (автор Г.Н. Казанцева), диагностика уровня развития рефлексивности (автор А.В. Карпов); тесты «Исследование волевой саморегуляции» (авторы А.В. Зверьков, Е.В. Эйрман), «Шкала ситуативной тревожности» (авторы Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) и др.

Для анализа эмпирических данных, полученных в результате использования психологических методик, привлекался психолог-эксперт, что позволило преподавателю-исследователю определить направления по организации индивидуально-консультативной работы по математическим дисциплинам с курсантами-девушками.

Были применены и *педагогические* методики: экспресс-диагностика уровня адаптации первокурсника вуза (автор О.Л. Гончарова); методика изучения личностных качеств (автор А.О. Кошелева) и др.

Поясним, что психологические методики констатируют характер исследуемых личностных свойств, а педагогические методики определяют *тенденции* формирующихся характеристик личности (например, уровень адаптации личности и др.), что особенно важно при проведении экспериментальной работы и интерпретации полученных эмпирических данных (Иванова, 2006).

В рамках реализации диагностической функции технологии педагогического сопровождения курсантов-девушек была разработана авторская анкета «Педагогическое

сопровождение – 1» для выявления уровня мотивации обучающихся к изучению математических дисциплин, их самооценки познавательных способностей, трудностей, возникающих в процессе учебной деятельности и др.

Среди других функций авторской технологии педагогического сопровождения выделяется по своей значимости *воспитательная* функция. Она предполагает ознакомление курсантов-девушек с требованиями ведомства, в интересах которого осуществляется их подготовка, а также с требованиями образовательной организации, в которой они обучаются. Вместе с тем воспитательная функция, в рамках авторской технологии, нацеливает обучающихся курсантов-девушек на осознание персональной ответственности за все виды деятельности (учебную, служебную, научную и др.) в образовательной среде военного технического вуза.

В результате ее успешной реализации у будущих военных специалистов женского пола сформировались военно-профессиональные качества (дисциплинированность, исполнительность и др.), умения налаживать деловые контакты с преподавателем по вопросам учебно-воспитательной деятельности (при проведении тематических вечеров о математических открытиях, бесед из цикла «Математика на службе Родины» и др.). Воспитательная функция позволяет анализировать, обобщать и распространять положительный опыт изучения курсантами-девушками математических дисциплин.

Тесно связана с воспитательной функцией *развивающая* функция. Данная функция в процессе внедрения авторской технологии педагогического сопровождения нацеливает преподавателя на решение комплекса задач по включению курсантов женского пола в разнообразные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности. Это математические турниры, олимпиады, взаимодействие в учебном коллективе при выполнении научных проектов с целью развития профессиональных качеств и математических навыков, успешной профессиональной адаптации. Все это развивает интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности в период ее профессиональной адаптации. Основопологающим является *принцип организации познавательной деятельности* по усвоению новых видов деятельности и общения в образовательной среде военного вуза. Курсанты-девушки становятся сознательным субъектом учебно-служебной деятельности, приобретая возможность полноценного выполнения функций обучающихся в высшей военной школе, волевой регуляции при подготовке к участию в математических мероприятиях, научно-практических конференциях.

Чтобы преподавателю оперативно реагировать, на возникающие у курсантов женского пола трудности в овладении математическими знаниями, нужно обратиться к содержанию *коррекционной* функции технологии педагогического сопровождения. Прежде всего отметим следующее: теоретический анализ по исследуемой теме позволил предположить, что проблема анализа трудностей обучающихся является комплексной. Это подтверждается описанием в педагогической и психологической литературе когнитивных, информационно-аналитических, интеграционных, поведенческих, социально-коммуникативных трудностей. На возникновение трудностей при изучении математических дисциплин курсантами женского пола оказывают влияние новая обстановка, режим, учебная нагрузка, новое окружение и новые отношения с преподавателями и командирами.

Экспериментальная работа, проведенная автором статьи в рамках диссертационного исследования, позволила убедиться в том, что для реализации коррекционной функции преподавателю необходимо понять сущность технологии дифференцированно-группового обучения (В.Н. Карташова, Н.В. Карева, А.А. Кирсанов, А.О. Кошелева, Е.С. Рабунский, А.В. Хуторской и др.) (Кошелева, 2010).

Это и вариативный тип изучения математических дисциплин, и дифференциация заданий по уровню трудности их решения, и выбор различных видов деятельности для повышения мотивации курсантов-девушек к получению более высоких результатов в учебе. Дифференцированный подход, применяемый при реализации технологии педагогического сопровождения, позволяет курсантам-девушкам работать в оптимальном для себя темпе, дает возможность справляться с трудными математическими (практико-ориентированными) заданиями, внушает уверенность в собственных силах, способствует повышению интереса к будущей профессиональной деятельности, формирует положительные мотивы учения, а в результате – способствует преодолению трудностей личности в изучении математических дисциплин. Для коррекционной функции характерен *принцип познания индивидуальности* курсантов-девушек с учетом того, что дифференциация содержания математических заданий и задач отвечает реальным возможностям личности, нацелена на развитие синтетического мышления и самостоятельности курсантов-девушек. Разделяя точку зрения известного отечественного философа и педагога К.К. Платонова о том, что дифференцированный подход в обучении является социально-психологическим феноменом, мы можем утверждать, что в результате применения данного подхода в рамках авторской технологии успешно решались проблемы профессиональной адаптации курсантов-девушек в процессе изучения математических дисциплин в военном вузе (Платонов, 1986).

За развитие навыков научной и профессиональной коммуникации у курсантов женского пола (в процессе изучения математических дисциплин) в условиях применения технологии педагогического сопровождения в ведомственной образовательной организации «отвечает» *коммуникативная* функция. Коммуникация (взаимодействие: преподавателя и курсантов-девушек; куратора и обучающихся в учебных группах; наставника и будущих специалистов) выстраивается на основе *принципа учебного сотрудничества* (Иванова, 2006).

Учебное сотрудничество предполагает организацию общения курсантов-девушек с представителями выбранной профессии из практических подразделений, нацеленного на развитие творческой деятельности (при организации тематических экскурсий и викторин, написании научных рефератов, участии в научной работе под руководством преподавателя и др.), с учетом познавательной самостоятельности обучающихся, степени сформированной у них математической компетенции, личностных интересов. Отметим, что эффективность взаимодействия (учебная коммуникация) преподавателя математических дисциплин и курсантов женского пола, как показывает практика, влияет на структуру организации творческой деятельности личности, подбор диад и триад из состава обучающихся для коллективного выполнения ими креативного проекта или задания математического характера. Вместе с тем курсанты-девушки, приобретая самостоятельный интерес к выполнению поручений, связанных с организацией математических мероприятий (турниров, викторин, конкурсов и др.), формируют познавательный (научный) интерес. Получает развитие социальная рефлексия, появляется осознание собственных трудностей в общении и способов их преодоления, приобретаются коммуникативные умения, что влияет на уровень профессиональной адаптации, который меняется (по данным экспериментальной работы) в положительную сторону.

Информационная функция реализуется, в рамках авторской технологии педагогического сопровождения, через цифровые библиотеки, каталоги образовательных ресурсов, виртуальные экскурсии технико-математической направленности, математическое информирование (обзор книг, учебников, учебно-методических пособий и др.), работу секции математики на кафедре ведомственного вуза. Учитывая то, что подготовка будущих специалистов в ведомственных вузах осуществляется в соответствии со

стратегическими задачами развития страны (Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года»), информационная функция технологии педагогического сопровождения способствует формированию личностных и профессиональных качеств курсантов-девушек. Это такие качества, как целеустремленность, патриотизм, уверенность в себе, мобильность в выборе математического аппарата для решения сложных цифровых задач, коллегиальность в принятии решений, собранность и самоконтроль. Информационная функция в процессе применения технологии педагогического сопровождения расширяет кругозор курсантов-девушек, ориентируя их на поиск актуального научного материала для овладения профессиональными компетенциями, формирует умения получать и целенаправленно использовать учебно-профессиональную информацию. Здесь важен *имитационно-моделирующий принцип*, включающий эффективные цифровые формы и различные организационные структуры учебной (исследовательской) деятельности.

Ученые-педагоги выделяют в научных статьях и *стимулирующую* функцию, реализация которой происходит в ходе воспитательной, внеаудиторной, консультационной работы с курсантами-девушками (А.С. Вершков, И.Ф. Бережная, М.В. Сидорова и др.). Используя опыт преподавателей высшей школы, в рамках экспериментальной работы удалось сформировать у курсантов-девушек адекватную самооценку математических способностей. В индивидуальных беседах с преподавателем они подтвердили, что исчез страх перед невыполнением сложных математических задач, они с желанием принимают участие в математических мероприятиях, проявляют инициативу и старание, понимают, что им необходима математическая компетенция. В результате проявления внимания к курсантам-девушкам со стороны преподавателя математических дисциплин, заключающегося в словесном поощрении, поддержке, анализе достижений личности в научной, проектной, исследовательской деятельности, в присутствии сокурсников и командиров курсантских подразделений, появлялись предпосылки благополучной профессиональной адаптации, повышался уровень выполнения математических задач и заданий. Здесь для преподавателя математических дисциплин важно соблюдать *принцип объективности и справедливости оценки* участия девушек-курсантов в разных видах деятельности (учебной, познавательной, научной и др.) с учетом формирования у них адекватных представлений о собственных возможностях в условиях профессиональной адаптации в военном техническом вузе.

Консультативная функция (разъяснительная, совещательная) развивает способности курсантов-девушек к изучению математических дисциплин, дает возможность тренировки в решении задач и заданий, глубокого изучения учебной программы, позволяет личности выработать оптимальную стратегию в условиях профессиональной адаптации в военном техническом вузе. Вместе с тем преподавателю важно помнить о том, что активность личности в процессе изучения дисциплин определяется сознательной деятельностью курсантов-девушек по преодолению трудностей, негативно влияющих на их самореализацию (отсутствие опыта общения в новых условиях, самоконтроля и др.).

Курсантов-девушек необходимо нацеливать на работу над собой, на осмысление специфики будущей профессиональной деятельности, развитие профессиональных и творческих способностей. Как известно, между способностями и достижениями лежит огромная работа, проделываемая субъектом, в которой он формируется как творческая личность. У многих курсантов-девушек, как показала экспериментальная работа, имеются хорошие способности к изучению математических дисциплин, однако для многих тревожность, боязливость, замкнутость, нежелание привлекать внимание к себе

не позволяют продемонстрировать эти способности преподавателю и сокурсникам, что делает очень значимым в педагогической деятельности применение *принципа учета индивидуальных особенностей обучающихся*. В связи с этим консультативная помощь преподавателя математических дисциплин основана на гармонизации индивидуальности личности курсанта женского пола с учетом ее индивидуально-личностных психологических особенностей.

Прогностическая функция предполагает изучение и выявление достигнутого уровня адаптивности в результате применения авторской технологии педагогического сопровождения курсантов-девушек в процессе изучения математических дисциплин. Для ее реализации автором статьи была разработана анкета «Педагогическое сопровождение – 2», позволяющая выполнить сравнительный анализ результатов начального и итогового этапов адаптации курсантов-девушек в процессе изучения математических дисциплин в военном вузе. Применялся *принцип мобильности в профессиональной адаптации* с присутствием в нем творческого начала (Кошелева, Уман, 2018). Суть принципа, на основании которого реализуется прогностическая функция, заключается в том, что курсанты-девушки не пассивно приспосабливаются к окружающим условиям и предъявляемым к ним требованиям по изучению математических дисциплин, а активизируют усилия, прилагаемые к достижению успеха в профессиональной адаптации. Подчеркнем, что профессиональная адаптация детерминирована изменениями среды адаптации, которые связаны с социальным, научно-техническим прогрессом информационного общества, применением в обучении цифровых технологий, использованием различных информационных баз в познавательной деятельности, повышением требований к качеству подготовки будущих специалистов, обучающихся в высшей школе (Т.А. Аниськова, М.В. Сидорова, О.В. Секаева и др.).

Научившись критически переосмысливать информацию (учебную, научную, справочную, аналитическую и др.), активно включаясь в познавательный процесс, повышая мотивацию к овладению будущей профессиональной деятельностью, курсанты-девушки начали осознавать, что они, являясь субъектами образовательного процесса, ответственны за действия в учебно-служебной среде, выработку мотивации к высоким достижениям в изучении математических дисциплин. Это обеспечивалось применением преподавателем-исследователем *субъектоцентрированного подхода* в рамках авторской технологии педагогического сопровождения.

Описанные и раскрытые в данной статье функции и принципы реализовывались в ведомственном вузе в условиях *субъектоцентрированного подхода*, который развивали многие ученые-математики начиная с Леонтия Филипповича Магницкого (1669–1739 гг.), создавшего первый в нашей стране учебник «Арифметика», со времени выпуска которого прошло уже 320 лет. Знаменательно, что курс математики (1703 г.), изданный русским преподавателем школы математических и навигационных наук Леонтием Магницким, был востребован военными специалистами и инженерами. Россия, как нарождавшаяся морская держава, в те годы нуждалась в грамотных корабелях и мореходах, которым необходимо было иметь знания по арифметике, алгебре, геометрии, тригонометрии, астрономии, геодезии и навигации. Познавательно, что математические задачи в учебнике Магницкого основывались на примерах из воинского быта, а все рассматриваемые действия и примеры имели практическое приложение (Тихонова, 2016). В настоящее время потребность в разработке профессионально-ориентированных математических задач в военных вузах остается такой же высокой, как и ранее. Это связано с тем, что в результате их применения на занятиях и в работе математических секций, мотивация обучающихся, к изучению математических дисциплин переходит на новый качественный уровень. Будущим специалистам интересно познавать то матема-

тическое содержание, которое непосредственно будет применено в их дальнейшей практической деятельности. От них требуется профессиональная ответственность, готовность трудиться в инновационных условиях развития ведомств, в интересах которых осуществляется их подготовка в техническом военном вузе.

Вместе с тем необходимо учитывать и следующий аспект рассматриваемой в статье проблемы: педагогическое сопровождение обучающихся в военном вузе понимается как развитие *личностного потенциала* и содействие становлению будущего специалиста. Об этом писали в статьях и монографиях ученые В.А. Барабанщиков, А.С. Вершков, А.И. Козачок, А.О. Кошелева, А.В. Краснослободцев и др. (Вершков, 2020).

Развитие личностного потенциала курсантов-девушек в условиях изучения математических дисциплин в военном техническом вузе является одной из задач *педагогов и наставников*. Эта педагогическая задача носит направленный характер, предполагает положительную личностную динамику обучающихся в учебных достижениях и обеспечивает возможность эволюции их профессиональной адаптации.

Президентом России В. Путиным 2023 г. объявлен *Годом педагога и наставника*, что свидетельствует о повышении престижа педагогической профессии (Указ Президента РФ от 27.06.2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника»).

Этот год является годом памяти К.Д. Ушинского (200 лет со дня рождения) – одного из основателей российской педагогики, нацеливавшего педагогов на осознание профессиональной ответственности за будущие поколения. В настоящее время российские педагоги осознают, какую ответственность они несут за подготовку будущих специалистов, которым предстоит трудиться в условиях цифровой экономики, стремительного развития науки и техники, повышения требований к мастерству и компетентности профессионалов, получивших высшее образование: «Профессиональная позиция преподавателя может проявляться в разработке концептуальных идей и положений, на основе своего собственного теоретического запаса знаний, опыта, интуиции и способностей» (Кошелева, Уман, 2018, с. 146).

Анализ эмпирических материалов, полученных в ходе экспериментальной работы, позволяет констатировать, что в результате применения авторской технологии педагогического сопровождения курсанты женского пола показали высокий уровень профессиональной адаптации, хорошие результаты в учебной деятельности, у них сформировались позитивные мотивы учебы, а математические дисциплины приобрели для них личностную значимость. Данные экспериментальной работы с курсантами-девушками, по результатам констатирующего и формирующего этапов диссертационного исследования, были представлены в виде отчета на заседаниях кафедры математики военного вуза; доклада на научно-практическом семинаре; выступления и тезисов на Всероссийской межвузовской ведомственной научно-практической конференции (2023 г.). «Нельзя не замечать, что в связи с усиливающейся инновационной ролью вуза преподаватель выступает в роли профессионала, осознающего происходящие изменения в образовании и науке, умеющего планировать и осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствии с предъявляемыми требованиями» (Кошелева, Уман, 2018, с. 146).

Таким образом, раскрытые в статье *функции* авторской технологии педагогического сопровождения и *принципы*, на основе которых они реализуются преподавателем математических дисциплин на этапах проведенной экспериментальной работы, характеризуют научность и целостность педагогического процесса, направленного на успеш-

ную профессиональную адаптацию курсантов женского пола в ведомственной образовательной организации.

Литература

- Вершков А.С. Персональная ответственность личности как экспертная оценка современного специалиста и фактор успешности профессиональной деятельности. М.: Знание–М, 2020. 146 с.
- Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕРСЭ, 2006. 373 с.
- Колягин Ю.М., Саввина О.А. О вкладе русских офицеров в развитие отечественного математического образования // Математика в школе. 2016. № 2. С. 48–54.
- Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
- Кошелева А.О., Уман А.И. Профессиональное образование: инновационная функция. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2018. 189 с.
- Сухорукова А.А. Особенности реализации деятельностно-ценностного подхода в ведомственном вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. № 6 (69). С. 267–269.
- Технология проектирования дифференцированно-группового обучения в вузе. Под общей ред. А.О. Кошелевой. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. 119 с.
- Тихонова О.Ю. Леонтий Филиппович Магницкий – математик и христианин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 3. С.71–75.

References

- Vershkov, A. S. (2020). *Personal responsibility of an individual as an expert assessment of the modern specialist and a factor of the success of professional activity* [Lichnaya otvetstvennost' lichnosti kak ekspertnaya otsenka sovremennogo spetsialista i faktor uspehnosti professional'noy deyatel'nosti]. Moscow: Znanie-M.
- Platonov, K. K. (1986). *Structure and development of personality* [Struktura i razvitiye lichnosti]. Moscow: Nauka.
- Kosheleva, A. O., & Uman, A. I. (2018). *Professional Education: innovative function*. [Professional'noye obrazovaniye: innovatsionnaya funktsiya: monografiya]. Orel: Orel State Orlovskiy gosudarstvennyy universitet im. I. S. Turgeneva.
- Tikhonova, O. Yu. (2016). Leonty Filippovich Magnitsky – mathematician and Christian [Leontiy Filippovich Magnitskiy – matematik i khristianin]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*, (3), 71 – 75.
- Ivanova, E. M. (2006). *Psychology of professional activity* [Psihologiya professional'noj deyatel'nosti]. Moscow: PERSE.
- Kolyagin, Yu. M., & Savvina, O. A. (2016). On the contribution of Russian officers to the development of domestic mathematical education [O vklade russkih oficerov v razvitie otechestvennogo matematicheskogo obrazovaniya]. *Matematika v shkole*, (2), 48–54.
- Sukhorukova, A. A. (2015). Features of the implementation of the activity-value approach in a departmental university [Osobennosti realizatsii dejatel'nostno-cennostnogo podhoda v vedomstvennom vuze]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (6), 267–269.
- Kosheleva, A. O. (Ed.). (2010). *Technology for designing differentiated group education at a university: textbook* [Tehnologiya proektirovaniya differencirovanno-gruppovogo obuchenija v vuze]. Yelets: EGU im. I.A. Bunina.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ НАРРАТИВУ НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ЖАНРА

Т.Ю. Бородина

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана
(Москва, Россия)

Резюме. Целью изучения иностранного языка в техническом вузе является овладение студентами необходимыми навыками и способами осуществления коммуникации в академическом дискурсе, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов. Для достижения данной цели в стратегии преподавания этой дисциплины произошел переход от традиционных переводов текстов по специальности к примату устной речи. Пересмотр педагогических приоритетов привел к необходимости обновления информационно-образовательных ресурсов и внедрения методов, направленных на развитие коммуникативных навыков учащихся путем организации различных видов речевой деятельности.

В статье рассматривается метод создания иноязычных нарративов научно-публицистического жанра с использованием последних научных новостей. Автор разрабатывает пошаговый алгоритм, уделяя особое внимание выявлению общих и специфических элементов в структуре новостных текстов. В статье представлен нарративный анализ профильного аутентичного новостного текста, который включает структурирование первоисточника по следующим основным блокам: аннотация, локализация, усложнение, оценка, связка. Предварительное членение медийного текста на элементы позволяет учащимся создать рамочную структуру и основу для продуцирования устного выступления.

Установлены лингводидактические возможности профессионально-ориентированного новостного нарратива. Автор считает, что построение нарративов может способствовать развитию у студентов способностей анализировать, синтезировать, оценивать и интерпретировать информацию. Изучение иностранного языка с помощью новостных репортажей позволяет студентам-инженерам совершенствовать свои творческие и коммуникативные навыки. Обучение иностранному языку с привлечением медиаресурсов, освещающих выдающиеся достижения науки и техники, формирует учебно-познавательную компетенцию и стимулирует исследовательскую деятельность студентов инженерно-технического профиля.

Ключевые слова: новостной нарратив, иноязычная компетенция, новостное сообщение, структура нарратива, нарративный анализ.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE NARRATIVE THROUGH SCIENCE NEWS REPORTING

Tatiana Yu. Borodina

Bauman Moscow State Technical University (BMSTU)
(Moscow, Russia)

Abstract. The purpose of studying a foreign language at a technical university is to provide students with the necessary skills and methods of communication in academic discourse, ensuring the adequacy of social and professional contacts. To achieve this goal, the teaching strategy of this discipline has shifted from traditional translations of texts in the specialty to the primacy of oral speech. Revision of pedagogical priorities has led to the need in updating information and educational resources

and implementation of methods aimed at developing students' communicative skills by organizing different types of speech activity.

The article discusses the method of creating foreign language narratives of a scientific and journalistic genre by using the latest research news. The author develops a step-by-step algorithm with the particular focus on identifying common and specific elements in the structure of news texts. The article presents a narrative analysis of the field-specific authentic news text that includes structuring the primary source of information into basic elements: those of an abstract, localization, complication, evaluation, and denouement. The preliminary division of the media text into elements allows students to create a framework structure and a basis for reporting back on the actual news stories.

The linguodidactic potential held by professionally-oriented news narrative is established. The author believes that construction of narratives can contribute to the development of students' abilities to analyze, synthesize, evaluate and reflect on information. Learning a foreign language through news narratives allows engineering students to improve their creative and communicative skills. Teaching a foreign language using media sources, which highlight scientific and technological breakthroughs, forms educational and cognitive competence of engineering and technical profile students and stimulates their research activities.

Keywords: news narrative, foreign language competence, news report, narrative structure, narrative analysis.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-54-61

Введение

Развитие информационного общества и изобилие различного рода информации предъявляет к образованию требования по воспитанию медиаграмотного специалиста, способного критически отбирать, переосмысливать, анализировать и затем транслировать эту информацию в том числе средствами иностранного языка (ИЯ). Еще большие требования к системе образования накладываются на формирование информационно-коммуникативной культуры обучающихся, когда речь идет о формировании навыков общения на профессиональные темы. Способность осуществления научно-технического дискурса на ИЯ является одним из компонентов подготовки современного высококвалифицированного инженера. Говорение в ряду других навыков владения ИЯ, таких как чтение, аудирование, письмо, представляет собой самый сложный вид речевой деятельности, требующий постоянного поиска совершенствования образовательного процесса.

В последнее время в практике преподавания ИЯ в неязыковом вузе применяются различные подходы для улучшения рецептивных и продуктивных иноязычных навыков студентов. Для развития устной монологической и диалогической речи внедряются активные и интерактивные методы, среди которых игры, дебаты и дискуссии, проекты, презентации на ИЯ и пр. Все они, помимо решения задачи повышения эффективности обучения, обладают большим мотивационным потенциалом и отвечают ожиданиям современных студентов (Бородина, 2021).

Целью настоящей статьи является установление лингводидактических возможностей метода новостного сообщения как материала для нарратива, осуществляемого студентом в роли рассказчика на практических занятиях по ИЯ в техническом вузе.

Текст новостного сообщения профессионально-ориентированного характера рассматривается в работе как инструмент реализации нарративного метода. Выбор этого метода обусловлен тем, что он зарекомендовал себя как перспективное направление при обучении говорению на ИЯ. Этапу порождения собственного нарратива предшествует структурно-лингвистическая обработка первичного текста новостного научно-публицистического сообщения по заданному алгоритму

Термин «нарратив» (англ. и фр. *narrative* – рассказ, повествование) весьма активно используется в социологии, политологии, журналистике, литературоведении, философии, психологии. В широком смысле нарративы трактуются как демонстрации «историй» (Мансурова, 2017, с. 27), способ описания какого-либо события, обладающий аксиологичным, эмоциональным характером в силу субъективности позиции и цели автора (Кудрявцева, 2021, с. 68). В лингвистике нарратив нередко сравнивается с рассказом, при этом разница между двумя формами представления содержания состоит в целеполагании. Целью коммуникации в случае рассказа является донесение информации до слушателя, а целью нарратива – произвести впечатление, убедить в чем-то, поэтому речь приукрашивается и ей придается большая эмоциональная окраска (Обдалова, Левашкина, 2019, с. 333).

Нарратив в медиапространстве также следует рассматривать как один из способов подачи информации, как коммуникативную технику (Деминова, 2021). Необходимо отметить, что методология нарративного анализа успешно применяется исследователями для изучения современных медиатекстов (Gillespie, Toynbee, 2006; Matheson, 2006; Хасанова, Каримова, Загидуллина, 2022; McGannon, Staden, McMahon, 2022; Zhao, 2021). Однако использование нарративного характера новостного текста для обучения ведению англоязычного профессионального дискурса не получило широкого освещения. Поэтому представляется актуальным рассмотреть аспекты, на которые следует обратить внимание при обучении студентов профессиональному иноязычному общению, и разработать алгоритм работы с новостными сообщениями, освещающими последние достижения, события, инновации в сфере высоких технологий, науки и техники.

В статье применяется методика нарративного анализа, позволяющая выявить и описать структурные особенности первичного новостного текста, которые затем будут использованы обучающимся для передачи его содержания аудитории по правилам медиадискурса. Для выявления сходства и различий нарративов различных жанров были использованы сравнительный и дескриптивный методы.

Материалы и обсуждение

Привлечение новостного профессионального контента в качестве материала для изучения ИЯ предоставляет широкие дидактические возможности при обучении говорению, поскольку итогом работы является вербализация новости. Несомненным плюсом этого метода обучения является его интерактивность, которая заключается в возможности быстрого доступа к аутентичной, актуальной информации. Новизна первичного новостного текста вызывает интерес и живой отклик у обучающихся в отличие от часто явно устаревших материалов учебных пособий, использование которых на занятиях отрицательно сказывается на мотивации студентов к обучению. Современные сюжеты, напротив, способны активизировать речемыслительную деятельность, тем самым естественным образом формируя и развивая иноязычную компетенцию обучающихся. Кроме того, актуальные темы, затрагивающие современные мировые технологические достижения в области инженерии, стимулируют любознательность, исследовательскую деятельность и вносят вклад в формирование профессионально-ориентированной личности будущего инженера.

Подготовка новостного нарратива включает следующие этапы:

1. Поисковый.
 2. Работа с первичным текстом новостного сообщения.
 3. Подготовка вторичного текста – творческого устного изложения новостного сообщения на ИЯ, собственно новостного нарратива.
 4. Представление новостного нарратива по правилам медиадискурса.
-

На первом этапе необходимо найти подборку заголовков аутентичных статей с профильных сайтов, тематика которых совпадает с необходимой для учебных целей информацией. Примерами могут служить сайты NewScientist¹, ScienceDaily² и др.

Второй этап, направленный на переосмысление первичного текста, включает проведение анализа его структуры: композиционных частей, их длины и способа оценки сообщения повествующим. Прежде чем предложить ключевые элементы структуры новостного нарратива, необходимо получить ответы на следующие вопросы:

1. Похожа ли структура новостных нарративов на структуру других повествовательных жанров, например, рассказы из жизни, сказки, литературные повествования, и если да, то как формируются различные элементы повествования в этом жанре новостей?

2. Какие лингвистические приемы и формы используют авторы новостей, чтобы подчеркнуть важность того, что они сообщают, или выразить свое мнение о новостных событиях?

3. Являются ли эти приемы и структуры более характерными для повествовательных или новостных жанров?

Для развертывания новостного сообщения принято использовать принцип перевернутой пирамиды, при котором самая важная часть помещается в начале сообщения с постепенным снижением информационной насыщенности. Полагаем, что такая структура, отражающая формат телевизионных новостных текстов, не в полной мере отвечает дидактическим задачам, заключающимся в овладении умением продуцировать вторичный иноязычный текст. Поэтому предлагаем использовать с незначительными изменениями структуру личного повествования по классификации Вильяма Лабова (цит. по Schokkenbroek, 1999, с. 62–63), включающую шесть элементов, обязательность наличия которых варьируется в зависимости от жанра повествования:

Таблица 1

Структура личного повествования

Элементы повествования	Описание
1. Аннотация	Краткое изложение главных событий в начале истории
2. Локализация (курс, направление)	Установление времени, места, лиц и их деятельности или ситуации: кто? что? когда? где?
3. Нарастание (усложнение, запутывание)	Изложение серии событий: действия, события, движения, достижения и процессы
4. Оценка (evaluation)	Значимость сообщаемого, эмоционально-окрашенная лексика
5. Разрешение/развязка	Окончание «усложняющего действия», решение
6. Кода	Сигнал об окончании рассказа

Для проведения нарративного анализа нами была выбрана статья научно-публицистического характера с сайта, освещающего последние достижения науки и техники. Для новостного текста в отличие от текста художественной литературы аннотация, которая включает в себя заголовок и преамбулу, является ключевым элементом. Например,

New steel beats the strength-ductility trade-off

Automotive, aerospace and defence applications require metallic materials with ultra-high strength. However, in some particular high-loading structural applications, metallic ma-

¹ <https://www.newscientist.com>

² <https://www.sciencedaily.com>

terials shall also have large ductility and high toughness to facilitate the precise forming of structural components.

Новая сталь добивается компромисса между прочностью и пластичностью

Для автомобильной, аэрокосмической и оборонной промышленности требуются сверхпрочные металлические материалы. Однако для применения в конструкциях с высокой нагрузкой металлические материалы должны также обладать большой пластичностью и высокой ударной вязкостью, способствуя точному формованию деталей конструкции.

В заголовке затронута проблема (*strength-ductility trade-off* / компромисс между прочностью и пластичностью) и одновременно заявлено об ее решении (*new steel beats* / новая сталь добивается). Использование глагола *to beat* (обыгрывать, побеждать) обещает некую соревновательную интригу и представление нового «чемпиона». Такой прием воздействует на читателя, возбуждает его интерес к статье и желание дочитать до конца.

Признаки локализации, содержащие справочно-ориентирующую информацию, в большинстве случаев характерны для новостных сюжетов. Однако, в отличие от рассказов из жизни, новостные сюжеты почти никогда не имеют явно выраженной локализации в начале повествования, а, напротив, могут быть «разбросаны» по всему новостному сюжету. Поэтому при работе над первичным текстом сообщения необходимо найти ответы на вопросы: Кто сделал? Что сделал? Когда? С какой целью?

A Hong Kong-Beijing-Taiwan mechanical engineering team led by Dr Huang Mingxin from the University of Hong Kong (HKU) has recently developed a Super Steel / Команда инженеров-механиков из Гонконга, Пекина и Тайваня, возглавляемая доктором Хуан Минсинь из Университета Гонконга (HKU), недавно разработала сверхпрочную сталь.

Следующий элемент повествования – нарастание – представляет собой описание хода событий, действия героев, сопутствующие обстоятельства, препятствующие или помогающие решению проблемы, – одним словом, все, что двигает сюжет. Опорными словами в нашем примере могут выступать глаголы *develop*, *achieve*, *outperform* как в следующих примерах:

A breakthrough steel – the Super Steel – which has been developed by an HKU-led HK-Beijing-Taiwan team, achieves a high ductility above the yield strength of 2 Gpa (инновационная сталь, разработанная командой инженеров-механиков из Гонконга, Пекина и Тайваня, обеспечивает высокую пластичность, превышающую предел текучести 2 Гпа).

The D&P steel also outperformed the nanotwinned (NT) steel which was also developed by the same research team (деформированная и разделенная на части сталь также превзошла по характеристикам наносдвоенную сталь, которая была разработана этой же исследовательской группой).

Четвертый компонент новостной статьи – оценка, которая указывает на значение описываемых событий, разработок, изобретений. Для придания большей весомости журналист может использовать эмоционально окрашенную лексику, что не противоречит научно-публицистическому стилю. Для иллюстрации приведем некоторые примеры использования оценочно-выразительных средств в рассматриваемом новостном сообщении: *unprecedented yield strength* (беспрецедентный предел текучести), *this breakthrough steel* (эта инновационная сталь), *demonstrated the best combination of yield*

strength and uniform elongation (продemonстрировала наилучшее сочетание предела текучести и равномерного удлинения). В статье также используются сравнительные конструкции с усилением *much higher, much better: ...the D&P (deformed and partitioned) steel demonstrated a much higher yield strength but maintaining a much better ductility* (деформированная и разделенная на части сталь продемонстрировала гораздо более высокий предел текучести, но при этом сохранила гораздо лучшую пластичность). На продуктивном этапе работы с новостным сообщением рассказчик может использовать эти характеристики для большего воздействия на слушателей.

Развязка новостного сообщения знаменуется разрешением конфликта, описанием событий, предпринимаемых для решения выдвинутых в статье проблем или подведением итогов. Например,

The development of this breakthrough steel is a successful example of collaboration of young scientists from Hong Kong, Beijing and Taiwan (создание этого инновационного типа стали является успешным примером сотрудничества молодых ученых из Гонконга, Пекина и Тайваня).

Что касается коды, то в отличие от рассказа из жизни, где она является необходимым элементом («это конец истории», «вот как это было»), новостные сюжеты, особенно научно-публицистического жанра, не предполагают обязательного использования этого элемента. Многие новостные сюжеты из мира науки к моменту публикации сообщения еще не разрешены и представляется нелогичным подводить черту по состоянию на данный момент – «здесь и сейчас».

Финальное коммуникативное задание состоит в подготовке собственного новостного нарратива. Студент выступает в роли репортера или обозревателя новостей из области науки и технологий. Описанные выше элементы классического новостного сообщения (аннотация – локализация – нарастание – оценка – развязка) используются для продуцирования устной речи. Свой нарратив студент-обозреватель может сопровождать видео- и аудиорядом для полной имитации реального новостного сообщения. Благодаря сочетанию текста ведущего, звукового оформления и видеоряда информация приобретает систематизированный характер, что позволяет воздействовать на аудиторию.

Результаты

Таким образом, структура финального новостного нарратива складывается из заданных элементов первичного новостного сообщения с использованием метода нарративного анализа. Членение первичного текста на составляющие дает возможность представить ход событий в наиболее доходчивой и сжатой форме. К важнейшим требованиям, предъявляемым к созданию новостного нарратива, можно отнести следующие:

- ясность (место и время действия, действующие лица, события и их причины);
- краткость (опускание ненужных подробностей);
- воздействие на слушателя (видео/аудиооформление, вовлеченность самого говорящего и стремление передать свои чувства аудитории).

Практика показывает, что обучение говорению на ИЯ с использованием нарративного метода улучшает навыки анализа и синтеза информации, а предварительное «вычленение определенных моментов события как важных и оттеснение других как несущественных» (Кудрявцева, 2021, с. 70) готовит студента к созданию собственного новостного иноязычного нарратива. Привлечение медиаконтента при обучении говорению на ИЯ положительно сказывается на повышении учебно-познавательной активно-

сти учащихся. Ознакомление с новейшей информацией, которой нет ни в одном учебном пособии, также повышает привлекательность процесса обучения в вузе.

Заключение

Предложенный алгоритм обучения нарративу на материале новостных сообщений научно-публицистического жанра вносит вклад в достижение главной цели языкового образования в техническом вузе: углубляет знания будущих специалистов в их предметно-профессиональной области и одновременно формирует иноязычную коммуникативную компетенцию.

Литература

- Бородин Т.Ю. Исследование ожиданий студентов инженерного профиля от изучения иностранного языка в техническом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4(89). С. 181–184. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-181-184>
- Деминова М.А. Интерпретация события в структуре новостного нарратива // Литера. 2021. № 3. С. 102–117. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.3.35178>
- Кудрявцева З.Г. Структурирование нарратива конфликта в медийной коммуникации // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2021. Т. 18. № 3. С. 68–75. <https://doi.org/10.14529/ling210312>
- Мансурова В.Д. «Цифровая каллиграфия» современного журналиста: власть digital контента // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2017. № 4. С. 17–33.
- Обдалова О.А., Левашкина З.Н. Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности // Язык и культура. 2019. № 48. С. 332–348. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/21>
- Хасанова О.В., Каримова А.А., Загидуллина Г.Ф. Мультимедийный нарратив в русском и англоязычном медиадискурсах // Казанский лингвистический журнал. 2022. Т. 5. № 3. С. 369–378. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.3.369-378>
- Analysing media texts. Ed. by M. Gillespie, J. Toynbee. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- Matheson D. Media discourses: Analysing media texts. Issues in Cultural and Media Studies. Maidenhead // Language in Society. 2009. Vol. 38(1). Pp. 125–126. <https://doi.org/10.1017/S0047404508090155>
- McGannon K.R., Staden T. G., McMahon J. From Superhero to Human: A Narrative analysis of digital news stories of retirement from the NFL due to injury // Journal of Applied Sport Psychology. 2022. Vol. 34(5). Pp. 938–957. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1987351>
- Schokkenbroek C. News Stories // Time & Society. 1999. Vol. 8(1). Pp. 62–63. <https://doi.org/10.1177/0961463X99008001004>
- Zhao L. «My minimalist journey»: Narrative analysis of YouTube minimalism stories // AoIR Selected Papers of Internet Research. 2021. <https://doi.org/10.5210/spir.v2021i0.12085>

References

- Borodina, T. Yu. (2021). Research of engineering students' expectations for foreign language learning at a technical university [Issledovaniye ozhidaniy studentov inzhenerenogo profilya ot izucheniya inostrannogo yazyka v tekhnicheskom vuze]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (4), 181–184. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-181-184>
- Deminova, M. A. (2021). Interpretation of the event within the structure of news narrative [Interpretatsiya sobytiya v strukture novostnogo narrativ]. *Litera*, (3), 102–117. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.3.35178>
- Gillespie, M., & Toynbee, J. (Eds.). (2006). *Analysing media texts*. Maidenhead: Open University Press.
- Khasanova, O. V., Karimova, A. A., & Zagidullina, G. F. (2022). Multimedia narrative in Russian and English-language media courses [Mul'timediynyy narrativ v russkom i angloyazychnom me-

-
- diadiskursakh]. *Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal*, 5(3), 369–378. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.3.369–378>
- Kudryavtseva, Z. G. (2021). Structuring the Narrative of Conflict in Media Communication [Struktirovaniye narrativa konflikta v mediynoy kommunikatsii]. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Lingvistika»*, 18(3), 68–75. <https://doi.org/10.14529/ling210312>
- Mansurova, V. D. (2017). “Digital calligraphy” of a modern journalist: governance of digital content [“Tsifrovaya kalligrafiya” sovremennogo zhurnalista: vlast’ digital kontenta]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: Zhurnalistika*, (4), 17–33.
- Matheson, D. (2009). Media discourses: Analysing media texts. *Issues in Cultural and Media Studies*. Maidenhead. *Language in Society*, 38(1), 125–126. <https://doi.org/10.1017/S0047404508090155>
- McGannon, K. R., Staden, T. G., & McMahon, J. (2022). From Superhero to Human: A Narrative analysis of digital news stories of retirement from the NFL due to injury. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34(5), 938–957. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1987351>
- Obdalova, O. A., & Levashkina, Z. N. (2019). “Narrative” as a cultural phenomenon and an object of discursive activity [Ponyatiye “narrativ” kak fenomen kul’tury i ob’yekt diskursivnoy deyatel’nosti]. *Yazyk i kul’tura*, (48), 332–348. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/21>
- Schokkenbroek, C. News Stories. (1999). *Time & Society*, 8(1), 62–63. <https://doi.org/10.1177/0961463X99008001004>
- Zhao, L. (2021). “My minimalist journey:” Narrative analysis of YouTube minimalism stories. *AoIR Selected Papers of Internet Research*. <https://doi.org/10.5210/spir.v2021i0.12085>
-

ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. Вершков

Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации
(Орел, Россия)

Резюме. В статье рассмотрен военно-педагогический опыт как многогранный и целостный феномен педагогической культуры преподавателя ведомственного вуза, проявляющийся в различных видах его деятельности: военно-служебной, образовательной, научной, воспитательной, управленческой. Раскрыто содержание военно-педагогического опыта, синтезирующего в себе мировоззренческую, нравственную, профессиональную, интеллектуальную, эмоциональную, эстетическую и физическую стороны. Теоретически обоснованы слагаемые военно-педагогического опыта: высокое мастерство, гармоничное сочетание учебно-воспитательной работы с научными поисками путей ее совершенствования, система профессионально-педагогических качеств. Выделены и описаны два аспекта, необходимые в процессе приобретения преподавателем военно-педагогического опыта: личностный (педагогическая направленность, профессиональная эрудиция, гармония интеллектуальных и нравственных качеств, оптимизм, персональная ответственность, требовательность к себе) и практический (опора на научные данные и передовой опыт, устремленность к самосовершенствованию, анализ различных видов деятельности в условиях цифровой трансформации образования). Научная новизна статьи заключается в описании сущности и содержания военно-педагогического опыта преподавателя ведомственного вуза, осуществляющего свою деятельность в условиях цифровой трансформации образования. Сделан вывод о том, что военно-педагогический опыт в современных условиях цифрового образования обеспечивает эффективность образовательного процесса ведомственного вуза, повышает роль человеческого фактора в решении профессиональных задач, в принятии управленческих решений. Статья представляет интерес для научно-педагогического состава высших образовательных организаций, адъюнктов и аспирантов, соискателей, всех тех, кто интересуется проблемами методологии и технологии профессионального образования.

Ключевые слова: военно-педагогический опыт, цифровая трансформация образования, ведомственный вуз, профессионально-педагогические качества, персональная ответственность.

MILITARY PEDAGOGICAL EXPERIENCE AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF THE ACTIVITY OF A TEACHER OF A DEPARTMENTAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Aleksey S. Vershkov

The Federal Guard Service Academy of the Russian Federation
(Orel, Russia)

Abstract. The article considers the military-pedagogical experience as a multifaceted and integral phenomenon of pedagogical culture of a teacher of a departmental university which is manifested in various types of thier activities: military service, educational, scientific, educational, mana-

gerial. The content of the military-pedagogical experience, which synthesizes the worldview, moral, professional, intellectual, emotional, aesthetic and physical sides is revealed. The components of military-pedagogical experience (high skill, harmonious combination of teaching and educational work with the scientific search for ways to improve it, the system of professional and pedagogical qualities) are substantiated theoretically. Two aspects necessary in the process of teacher acquisition of military pedagogical experience are highlighted and described: personal (pedagogical orientation, professional erudition, harmony of intellectual and moral qualities, optimism, personal responsibility, self-demand) and practical (reliance on scientific data and best practices, aspiration to self-improvement, analysis of various types of activities in the context of digital transformation of education). The scientific novelty of the article consists in describing the essence and content of the military-pedagogical experience of a teacher of a departmental university, which operates in the context of digital transformation of education. It was concluded that military-pedagogical experience, in modern conditions of digital education, ensures the effectiveness of the educational process of a departmental university, increases the role of the human factor in solving professional problems, in making management decisions. The article is of interest to the scientific and pedagogical staff of higher educational organizations, adjuncts and graduate students, scientific degree seekers, all those who are interested in the problems of methodology and technology of professional education.

Keywords: military-pedagogical experience, digital transformation of education, departmental university, professional and pedagogical qualities, personal responsibility.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-62-69

Одной из ведущих проблем учебно-воспитательного процесса в ведомственных образовательных организациях, осуществляющих подготовку будущих военных специалистов, является изучение, обобщение и внедрение передового *военно-педагогического опыта* в условиях цифровой трансформации образования.

Под передовым военно-педагогическим опытом ученые-педагоги понимают знания, умения, навыки, профессиональные компетенции успешного использования преподавателем современных педагогических методов, форм, средств обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов и слушателей, обеспечивающих эффективность образовательного процесса в военных вузах (В.П. Давыдов, П.Д. Корчемный, Л.Г. Лаптев и др.).

Военно-педагогический опыт преподавателя ведомственного вуза – это сложное, многоаспектное социально-психологическое новообразование личности, характеризующее уровень ее развития как военного педагога, степень овладения ею методологией и технологией профессионального образования. Военно-педагогический опыт во многих научных трудах российских ученых рассматривается как целостный феномен педагогической культуры военного педагога. Содержание военно-педагогического опыта преподавателя вуза целесообразно рассматривать в двух аспектах: личностном и практическом. *Личностный аспект* предполагает анализ профессиональной эрудиции, педагогической направленности, гармонии интеллектуальных и нравственных качеств, оптимизма, персональной ответственности и требовательности к себе. Профессиональная эрудиция преподавателя ведомственного вуза отражает многосторонность знаний, глубокое понимание военной службы, своей профессии, что оказывает влияние на формирование педагогической направленности, мотивации к саморазвитию. Интеллектуальные качества характеризуют способность к познанию и профессиональному мышлению, а нравственные качества (трудолюбие, ответственность, исполнительность и другие) – культуру преподавателя. *Практический аспект* военно-педагогического опыта преподавателя может рассматриваться на основе анализа различных видов его деятельности (служебной, учебной, воспитательной, научной, управленческой), устремленности к самосовершенствованию в расширении горизонта профессиональных зна-

ний, умений, навыков и компетенций. В военно-педагогическом опыте отражаются такие стороны педагогической культуры, как мировоззренческая, нравственная, профессиональная, интеллектуальная, эмоциональная, эстетическая, физическая. Слагаемыми военно-педагогического опыта являются: нравственная зрелость личности; умение гармонично сочетать учебно-воспитательную и научную работу, осуществляя инновационный поиск необходимых методов, форм и средств в целях развития вузовских дисциплин; высокое мастерство; физическая культура и здоровье.

Итак, в структурном плане в военно-педагогическом опыте синтезированы педагогическая этика, стремление преподавателя к самосовершенствованию в условиях цифровой трансформации образования, стиль деятельности в инновационных условиях преподавания в ведомственном вузе, убеждения, мастерство, базирующееся на глубоком знании военной службы. Отметим, что роль военных знаний для специалистов многих направлений подготовки за последние пять лет в условиях цифровой трансформации образования значительно повысилась. Это обусловлено интенсивностью разработок новых видов оружия и боевой техники, форм и методов ведения боевых действий, появлением и активным внедрением в практику информационных технологий, электронного обучения. Нельзя не учитывать, что появились новые ориентиры в подготовке специалистов в связи с цифровой экономикой Российской Федерации, а данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности, обеспечивающей эффективное взаимодействие научно-образовательного сообщества, государства и граждан.

Какие процессы подверглись цифровой трансформации в сфере образования? Прежде всего, это предоставление образовательных услуг и создание цифровых образовательных ресурсов, что свидетельствует о важности проблемы цифровой трансформации в информационном обеспечении деятельности ведомственных образовательных организаций (Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования»). Одним из направлений цифровой трансформации образования является создание цифрового информационно-методического обеспечения образовательного процесса (Ю.В. Богатырева, О.А. Козлов, В.П. Поляков, Н.Д. Подуфалов, А.Н. Привалов, И.В. Роберт и др.). В высшей школе оно осуществляется с учетом дальнейшего развития перспективных цифровых платформ и технологий (Роберт, 2019). Перспективными технологиями являются большие данные, искусственный интеллект, компоненты робототехники, технологии виртуальной и дополнительной реальности. Важно учитывать, что цифровая трансформация высшего образования предполагает интеллектуализацию информационной деятельности, рассматриваемую с точки зрения организации образовательного процесса вуза как обеспечение его субъектов (преподавателя и обучающихся) цифровыми технологиями, позволяющими осуществлять многовариантный анализ данных по изучаемым дисциплинам с последующей обработкой, визуализацией, получением и сохранением результатов для проведения научно-исследовательской деятельности. Цифровые технологии предоставляют возможность будущим специалистам моделировать и имитировать разнообразные процессы, заниматься проектированием в виртуальной среде с целью выявления закономерностей, проверки научных предположений и выдвигаемых в рамках научных исследований гипотез. Они также обеспечивают мультимедийное представление учебного материала с расширенным спектром гипермедиаформ, интерпретацию изучаемого дидактического содержания дисциплин. Познавательно, что парадигма цифрового образования основана на реализации возможностей автоматизированных комплексов, организованных на базе высокотехнологичных устройств, представляющих систему, которая распознает конкретные

учебные ситуации, происходящие в учебных кабинетах образовательной организации, и соответствующим образом на них реагирует. Важной особенностью таких учебных инноваций является объединение отдельных подсистем в единый управляемый комплекс с возможностью функционирования робототехнических интеллектуальных информационных систем, различного высокотехнологичного периферийного оборудования и систем управления. Это имеет прямое отношение к педагогической информатике, а парадигма конвергентного образования реализует взаимный перенос характерных особенностей педагогической науки и ИКТ (по содержанию учебной информации, по методам и средствам их реализующих, по формам организации учебной деятельности).

Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод, что это инициирует объединение или слияние (частичное или фрагментарное) различных научных или предметных областей, ориентирует ученых-преподавателей на исследование проблемы эволюционного сближения методов и средств информационно-коммуникационных технологий в методы и средства педагогической науки. Российские ученые-педагоги работают над разработкой научных оснований эффективного применения интеллектуальных информационных систем образовательного назначения, развивая электронное обучение, ориентированное на моделирующие, имитационные, поисковые технологии (Ганжа, Кошелева, Краснослободцев, 2016). Характерной чертой электронного обучения в военном вузе является не прямое решение задачи, а обучение за счет применения решений множества сходных задач. Применяется метод искусственного интеллекта, что позволяет генерировать идеи в профессиональной области. Вместе с тем разрабатываются педагогические подходы, используемые в процессе проведения занятий по вузовским дисциплинам, с применением данных параметров, визуальных образов, символов, взаимодействия с виртуальными объектами, представленными на экране, компонентами образовательной цифровой среды. Требуется высокая информационная культура курсантов и слушателей военных вузов в условиях повышения актуальности и новизны содержания учебных материалов изучаемых дисциплин. Цифровой контент изучаемой дисциплины предполагает глубокий анализ философских, педагогических, психологических, общекультурных аспектов восприятия обучающимися, а также средств, устройств, всего того технологического арсенала, который позволяет не только осуществить информационное взаимодействие с преподавателем с целью получения или закрепления знаний, но и в режиме реального времени получить оценку своих знаний и профессиональных умений. Интерес к профессиональной проблематике развивается у обучающихся при применении в процессе обучения активных методов, подкрепляемых фактическим, профессионально-ориентированным материалом, цифровыми базами данных, развитой поисковой системой. Методический поиск по проблеме применения цифровых технологий необходим преподавателю при внесении коррекции в процесс решения практико-ориентированных заданий, при обращении курсантов к помощи тезауруса по изучаемой теме дисциплины, при изучении алгоритмов осуществления исследовательской деятельности (в рамках выполнения научной работы под руководством преподавателя) и др.

Вместе с тем с изменением тенденций в развитии военной техники и науки меняется и содержание военно-педагогического процесса ведомственных вузов, приобретающая все более практическую направленность в условиях цифровой трансформации образования, нацеливая преподавателей военных вузов на эффективное применение инновационных технических и электронных средств обучения. У каждого преподавателя свой военно-педагогический опыт. Отметим то, что является общим для всех преподавателей: опыт службы и жизни, эффективность педагогической деятельности, прочная нравственная основа, конкретность педагогических убеждений на основе теоретиче-

ских знаний в области военной дидактики и методик воспитания военных специалистов. Однако у всех преподавателей разный уровень цифровой грамотности (знания, умения, навыки и понимание, необходимые для эффективного использования цифровых технологий в целях обучения и воспитания курсантов), что очень важно учитывать, если речь идет о цифровой трансформации образования. Следовательно, требуется *непрерывное обучение* преподавателей, расширение их педагогического кругозора в применении информационно-коммуникационных систем и цифровых технологий, осуществляемое и в условиях дистанционного обучения, и в реализации персонифицированной модели повышения квалификации (Ротобылский, Ротобылская, 2016). Это необходимо для того, чтобы преподаватели могли обосновывать и применять на практике оптимальное цифровое обеспечение преподаваемых ими дисциплин, используя знания по практическому применению современных педагогических подходов в подготовке будущих военных специалистов: синергетического, деятельностно-ценностного, универсально-управленческого и др. (Ганжа, Кошелева, Краснослободцев, 2016).

Поскольку преподаватель военного вуза обеспечивает развитие у обучающихся навыков командной работы, принятия решений, лидерских качеств, ему необходимо знать основы *управленческой деятельности*.

Понимая теорию управления как науку о методах управления различными системами, процессами, объектами, сконцентрируем внимание на тех *пяти подходах*, которые позволяют эффективно действовать преподавателю в образовательной среде военного вуза. Первый подход к управленческой деятельности – *процессный*, основывается на идее существования некоторых универсальных функций управления.

Второй подход – *системный*, сложившийся на базе общей теории систем, означает, что система, как некая целостность, состоит из подсистем, каждая из которых вносит свой вклад в функционирование целого (самой системы).

Третий подход, предполагающий высокий уровень военно-профессиональной мобильности преподавателя – *ситуационный*. В рамках данного подхода любая организация рассматривается как открытая система, постоянно взаимодействующая с внешней средой, с многообразием профессиональных ситуаций.

Универсальный подход (четвертый) сложился на базе универсального управления и предполагает учет в управленческой деятельности преподавателя военного вуза как вертикальных, так и горизонтальных связей.

Субстратный подход (пятый), основанный на структурной оптимизации принимаемых преподавателем решений посредством выявления субстратов (ключевых моментов оптимизации) в значимых классах информационного контекста управленческой (педагогической) ситуации (Гагаев, 1994). В информационном контексте можно выделить своеобразные области, общие моменты, в которых субстраты – это ключевые моменты оптимизации управленческой деятельности преподавателя.

Управленческая деятельность преподавателя военного вуза осуществляется в условиях цифровой трансформации образования на основе нескольких важных для достижения педагогических целей принципов (Меркулов, Вершков, 2018). Это принципы: научности; системности; единоначалия в управлении курсантами и слушателями; коллегиальности в выработке педагогических решений по образовательной деятельности совместно с коллективом кафедры; единства распорядительства и ответственности в управлении обучающимися; оптимальности (принцип экономии времени); информационной достаточности и безопасности; обратной связи, цифровой грамотности.

Управленческая деятельность преподавателя военного вуза характеризуется несколькими общими функциями управления: прогнозирование, планирование, регулирование, контроль и учет. Перечисленные функции реализуются преподавателем при

применении нормативного, интеграционного, программно-целевого и других подходов, известных в теории управления. Преподавателю ведомственного вуза следует знать, что в условиях цифровой трансформации образования еще более возрастает роль *персональной ответственности*. Обращаясь к проблеме персональной ответственности личности, следует отметить, что ее смысловые приоритеты встроены в исследовательское пространство различных научных отраслей.

Например, проблема ответственности изучается в философии с позиции мировоззрения личности (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев и др.). В социологии персональная ответственность характеризуется ценностями и ценностными ориентациями личности (Г.М. Андреева, Л.И. Грядунова и др.). Психологи рассматривают персональную ответственность с позиций выполнения личностью социально-профессиональных ролей (Л.И. Дементий, А.А. Реан и др.). Педагогика уделяет внимание персональной ответственности личности как механизму, обеспечивающему регуляцию поведения личности с позиций ее жизнедеятельности (С.С. Быкова, Н.А. Минкина и др.). Ученые-педагоги рассматривают структурно-содержательные и инструментальные особенности формирования персональной ответственности личности с разных научных позиций (Кошелева, Гонеев, Сухорукова, 2019).

Персональная ответственность преподавателя военного вуза изучается учеными как ведущий показатель социальной зрелости личности (А.С. Вершков, А.О. Кошелева, Н.Н. Семененко, Д.В. Суслов и др.). В условиях цифровой трансформации образования персональная ответственность выступает важнейшим регулятором организации профессиональной деятельности преподавателя ведомственного вуза (А.Д. Гонеев, В.П. Давыдов, К.А. Ротобылский и др.). Персональная ответственность преподавателя ведомственного вуза, выступающая в том числе и как компонент педагогической культуры, является формой проявления стиля деятельности педагога. Стил педагогической деятельности, как известно, вырабатывается на протяжении многих лет, является достоянием личности в процессе накопления опыта преподавания и воспитания обучающихся. В стиле педагогической деятельности преподавателя военного вуза выражаются умения: логически стройно и доказательно излагать учебный материал, использовать необходимые различные учебные пособия и цифровые технологии, показывать разучиваемые курсантами и слушателями приемы боевой работы, нацеливать обучающихся на достижение учебных целей, мотивировать к участию в научной работе и др.

Опыт преподавателей требует обобщения. Начинающим преподавателям ведомственных вузов необходимо разъяснять сущность и содержание военно-педагогического опыта, современных требований к персональной ответственности личности педагога, знакомить с передовым опытом коллег, оказывать индивидуальную помощь, ориентировать их на саморазвитие и самообразование. Для тех преподавателей, которые уже имеют военно-педагогический опыт, необходимо создавать педагогические условия для демонстрации профессиональных портфолио, предлагая выступить на педагогических площадках, конференциях, профессионально-ориентированных мероприятиях по обмену опытом. В связи с этим целесообразно ведение преподавателем вуза индивидуального портфолио (систематизация накопленного военно-педагогического опыта, достижений в разработке дидактических новшеств, научной деятельности, воспитательной работе с курсантами). Это позволит сформировать целевые установки, спланировать и организовать педагогическую деятельность, заложить предпосылки к конструированию самообразования.

Вместе с тем при правильной систематизации, обобщении военно-педагогического опыта преподаватель вуза расширяет собственные навыки рефлексивной деятельности, дает самооценку своей творческой активности. Большую профессиональную,

методическую и научную ценность представляет военно-педагогический опыт преподавателя, демонстрируемый коллегам в ведомственном вузе в рамках научно-методических семинаров, обмена опытом, «круглых столов», мастер-классов, творческих отчетов. Тем более что деятельность преподавателя в условиях цифровой трансформации образования является не только актуальной, но и востребованной проблемой, анализ которой позволит интегрировать проектирование педагогических процессов и достижений электронной дидактики.

Военные вузы страны осуществляют важную работу по подготовке молодого поколения военных специалистов к реалиям цифрового мира. Следовательно, с точки зрения педагогического взгляда на цифровую трансформацию образования востребована новая модель преподавателя военного вуза, компетентного и ответственного за свою деятельность, обладающего военно-педагогическим опытом.

Литература

- Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. Саранск: Издательство Мордов. ун-та, 1994. 48 с.
- Ганжа Н.В., Кошелева А.О., Краснослободцев А.В. Электронное обучение в высшем образовательном заведении на основе синергетического подхода // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 2 (34). С. 120–126.
- Кошелева А.О., Гонеев А.Д., Сухорукова А.А. Деятельностно-ценностный подход в цифровом образовании. Курск: ООО «Учитель», 2019. 168 с.
- Меркулов П.А., Вершков А.С. Актуальные проблемы подготовки военных инженеров // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 4 (36). С. 54–62.
- Поляков В.П. Аспекты информационной безопасности в информационной подготовке. М.: Институт управления образованием РАО, 2016. 135 с.
- Роберт И.В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии // Педагогическая информатика. 2019. № 1. С. 108–121.
- Ротобыльский К.А., Ротобыльская Л.А. Обучение «команд» с использованием дистанционных технологий как механизм реализации персонифицированной модели повышения квалификации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 4. С. 35–40.

References

- Ganzha, N. V., Kosheleva, A. O., & Krasnoslobodtsev, A. V. (2016). E-learning in a higher educational institution based on a synergistic approach [Elektronnoye obucheniye v vysshem obrazovatel'nom zavedenii na osnove sinergeticheskogo podkhoda]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 120–126.
- Gagayev, A. A. (1994). *Theory and Methodology of the Substrate Approach in Scientific Cognition* [Teoriya i metodologiya substratnogo podkhoda v nauchnom poznanii]. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta.
- Kosheleva, A. O., Goneyev, A. D., & Sukhorukova, A. A. (2019). *Activity-value approach in digital education* [Deyatel'nostno-tsennostnyy podkhod v tsifrovom obrazovanii]. Kursk: ООО «Uchitel'».
- Merkulov, P. A., & Vershkov, A. S. (2016). Actual problems of military engineers' training [Aktual'nyye problemy podgotovki voyennykh inzhenerov]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 54–62.
- Polyakov, V. P. (2016). *Aspects of information security in information training* [Aspekty informatsionnoy bezopasnosti v informatsionnoy podgotovke]. Moscow: Institut upravleniya obrazovaniyem RAO.
- Rotobyl'skiy, K. A., & Rotobyl'skaya, L. A. (2016). Teaching “teams” using distance technologies as a mechanism for implementing a personalized model of advanced training [Obucheniye “komand” s ispol'zovaniyem distantsionnykh tekhnologiy kak mekhanizm realizatsii personifitsi-

-
- rovannoy modeli povysheniya kvalifikatsii]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii*, (4), 35–40.
- Robert, I. V. (2019). Development of the conceptual apparatus of pedagogy: digital information technologies [Razvitiye ponyatiynogo apparata pedagogiki: tsifrovyye informatsionnyye tekhnologii]. *Pedagogicheskaya informatika*, (1), 108–121.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА

Н.А. Еремина

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(Княгинино, Россия)

Резюме. Качество компетентностной деятельности дизайнера одежды в условиях объективно меняющихся требований к развитию промышленности включает навык экстраполяции личного концептуального опыта специалиста на процесс поиска новых моделей промышленных изделий. Подобная проектная активность подвигает образовательные структуры к инициированию педагогических экспериментов по отбору эффективных методологических приемов из разных сфер практики, подстраиваемых под возможности образовательного процесса. В статье актуализируется проблема поиска новых методов формирования компетенций современного дизайнера. Рассмотрены основополагающие принципы коучинга как метода формирования и освоения профессиональных знаний и умений; проведена параллель между дидактикой коуч-метода и подходами к транслированию навыков социально-производственной практики, которые сложились в процессе исторического развития системы дизайн-образования. Автор определяет технологию коучинга как оптимальную для развития современных профессиональных квалификаций, сопровождающих деятельность в дизайн-проектировании. Раскрывает специфику применения технологии в профессиональной подготовке дизайнеров одежды в аспекте содержательной структуры учебной деятельности студентов. Особое внимание уделяется методологии построения учебных занятий и возможности получения выверенных базовых формулировок видовых обучающих задач по дизайн-проектированию, апеллирующих к индивидуальным способностям будущих специалистов и ориентирующихся на опыт наставничества, сложившийся в профессиональной среде дизайна. Проверка эффективности коуч-метода в дидактике профессионального обучения дизайнеров проводилась в ходе педагогического эксперимента с использованием элементов лонгитюдного исследования. Вывод о достаточной эффективности методики коучинга в дизайн-образовании сделан на основе признаков положительной динамики приращения и углубления компетентностных навыков, продемонстрированных обучающимися специальности «Дизайн» в ходе промежуточного и итогового контроля полученных знаний.

Ключевые слова: дизайн-образование, модели коучинга, принципы методологического опыта, дизайн-проектирование, конструкция учебной задачи, проект, техническое задание, визуализация, критическая оценка, проектная культура.

APPLICATION OF COACHING TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL EDUCATION OF DESIGN BACHELORS

Natalya A. Eremina

Nizhny Novgorod state engineering and economic university
(Knyaginino, Russia)

Abstract. The quality of the competence activity of a clothing designer in the context of objectively changing requirements to the development of the industry includes the skill of extrapolating the personal conceptual experience of a specialist to the process of searching for new models of industrial

products. Such project activity encourages educational structures to initiate pedagogical experiments on the selection of effective methodological techniques from different areas of practice, adjusted to the possibilities of the educational process. The article actualizes the problem of finding new methods for the formation of competencies of a modern designer. The article considers the fundamental principles of coaching as a method of the formation and development of professional knowledge and skills; a parallel was drawn between the didactics of the coaching method and approaches to the transmission of social and industrial practice skills that have developed in the process of the historical development of the design education system. The author defines the technology of coaching as optimal for the development of modern professional qualifications that accompany the activities in the field of design. It reveals the specifics of the application of technology in the professional training of fashion designers in terms of the content structure of students' educational activities. Particular attention is paid to the methodology for constructing training sessions and the possibility of obtaining verified basic formulations of specific training tasks in design engineering, appealing to the individual abilities of future specialists and focusing on the experience of mentoring that has developed in the professional design environment. The effectiveness of the coaching method in the didactics of the professional training of designers was tested in the course of a pedagogical experiment using elements of a longitudinal study. The conclusion about the sufficient effectiveness of the coaching methodology in design education was made on the basis of signs of positive dynamics in the increment and deepening of competency-based skills demonstrated by students of the specialty "Design" during the intermediate and final control of the acquired knowledge.

Keywords: design education, coaching models, principles of methodological experience, design engineering, learning task construction, project, terms of reference, visualization, critical evaluation, project culture.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-70-80

Качество компетентностной деятельности специалиста-дизайнера коррелируется со специфическими проблемами современного производства и промышленности. Во-первых, это необходимость поиска новых художественно-конструктивных и технологических решений стабильного ассортимента дизайн-продуктов в условиях перенасыщенности рынка предметами дизайна, полученными методом стайлинга на основе предыдущих разработок или воспроизводимыми по типу реплик по образцам прошлого века.

Во-вторых, дефицит навыка креативного и концептуального мышления, все чаще проявляющийся у молодых специалистов, приводящий к затруднению качественного решения дизайнерских задач в условиях быстро меняющегося социального, производственного, коммерческого заказа. Нехватка креативно мыслящих специалистов на современном этапе является проблемой инженерного (дизайнерского) творчества в целом.

В-третьих, оформившаяся тенденция к частой смене профессиональной специализации дизайнера, мотивированной динамичным развитием современных технических, цифровых и коммуникационных средств и технологий.

От школы профессионального образования обозначенные аспекты требуют не просто разовых действий по переориентации системы под вызовы времени, но создания механизмов, обеспечивающих ее постоянную настройку на динамично меняющиеся требования рынка труда: поиск новых методик профессиональной подготовки специалистов, существенное повышение степени дидактической гибкости обучающих модулей и т.д. Модернизация школы профессионального образования, безусловно, должна основываться на компетентностном подходе, формирующем деятельностные и коммуникативные навыки, актуальные для современного профильного профессионального сообщества.

Нужно объективно признать, что образовательный процесс чаще всего отстает от требований рынка труда именно в силу мобильности последнего. Поэтому залогом успеха синхронизации качества формируемых у специалистов компетенций с запросами работодателя, помимо динамичной корректировки содержания программ модулей, будет привлечение современных обучающих и педагогических технологий, формирующих методологическую, смыслообразующую структуру деятельности в категориях требований конкретной профессии.

Среди современных педагогических технологий профессионального обучения, способствующих наилучшему формированию навыков проектной мобильности и креативной деятельности, особо выделяются интерактивные (Дромова, Резинкина, 2019). К этой группе относится и коучинг.

С английского *coaching* переводится как *тренировать, заниматься репетиторством, готовить к чему-нибудь*. Первая модель коучинга «GROW» («РОСТ») разработана Джоном Уитмором. Изначально коучинг как новый стиль управления, изменяющий стандарт взаимодействия между руководителем и персоналом, был адресован менеджерам. В оригинале этапы модели коучинга «GROW» инициируют новые навыки в «Goal» – постановке цели, «Reality» – анализе реальности, «Options» – определении возможностей к действиям, «Will» – воспитании воли к действию (Уитмор, 2005).

Методика коучинга базируется на новых принципах информационного обмена в системе «коуч – сотрудник», где профессиональный диалог выстраивается с привлечением сильных открытых вопросов. Философия и принципы коммуникации в коучинг-процессе позволяют изменять рамки профессиональных клише за счет стимулирования персонала к развернутому поиску ответов и нахождению оптимальных путей решения проблемы. Открытые вопросы стимулируют выстраивание причинно-следственных и логических связей на этапе анализа проблемы, инициируют формирование вариативных подходов к достижению цели и развивают понимание персональной ответственности работника за результат труда (Горбунова, 2019).

Передача и закрепление специальной информации в структуре определенных проектных (проблемных) вопросов и задач выстраивается на недирективном подходе. Коуч не указывает на безусловную форму обязательных действий, а моделирует условия, стимулирующие интерес персонала к деятельности. Мотивирующим фактором профессионального развития и обучения становится желание достижения наилучшего решения проблемной ситуации, в том числе через реализацию личных творческих возможностей. Выстраивание проектной стратегии в ориентире на личную заинтересованность коллектива и индивидуальные качества его членов определяют отличие коуча от куратора и наставника.

Умелое управление человеческими ресурсами, командообразованием для генерирования творческих, новаторских и инновационных производственных (проектных) предложений позволяет отнести коучинг к креативной модели менеджмента (Селицкая, 2016). Специфика указанной технологии управления привлекается современной педагогической наукой к выработке комплекса методологических педагогических приемов и методик, направленных на повышение эффективности учебного процесса. Адаптированные к нуждам педагогической деятельности идеи коучинга устанавливают роль педагога: не ментора, но организатора, советчика, тренера в процессе обучения, воспитания и развития личности обучающегося (Гвоздева, Жилин, 2010). Метод компилируется с дидактикой практико-ориентированного профессионального обучения, нацеленного на комплексное образование, развитие и формирование личности под руководством специалиста. Коучинг, как современный инструмент менеджмента, обогащает формы организации учебного процесса и учебной деятельности.

Использование коуч-технологий в системе профессионального дизайн-образования не нарушает накопленных принципов методологического опыта. Анализируя процесс формирования методик дизайн-образования, можно выявить идентичность коуч-методов основополагающим приемам обучения ремесленному (инженерному) творчеству в прикладных дизайнерских школах первой трети XX в. Веркбунд и Баухауз (Германия), ВХУТЕМАС и ВХУТЕИН (СССР). Развитие необходимых навыков студентов реализовывалось в дидактических моделях проектной работы по сложным абстрактным концепциям или по ходу поиска решений промышленно воспроизводимых объектов под руководством педагогов, ориентировавшихся на личностный творческий потенциал ученика, развитие его проектной фантазии, творческой воли, смелости дизайн-предложений. Преподаватели поддерживали самостоятельность принятия решений и свободу в формировании авторской проектной концепции, что способствовало появлению целой плеяды выпускников-дизайнеров, о которых сегодня мы говорим как об апологетах мирового дизайна в целом. «Взрыв» формальных находок в предметной среде прошлого века явился логичным следствием своевременной педагогической технологии (Койнова, 2011).

Имеет смысл уточнить, что инструментарий дизайн-образования складывался на основе деятельностного опыта преподавателей дизайнерских школ : М. Брёера, В. Гропиуса, П. Клее, Г. Байера, Х. Мейера, Й. Альберса; Н. Ладовского, А. Веснина, В. Кандинского, Л. Поповой, В. Татлина, Л. Лисицкого, В. Мельникова, А. Родченко, В. Степановой, В. Мухиной, А. Голубкиной, М. Гинзбурга, И. Леонидова. Многие из них были ведущими архитекторами и инженерами своего времени. Специфика решения ими проектных задач определяла постадийное освоение процесса в заданной последовательности действий. Парадигма алгоритмизации в креативно-деятельностных основах прикладного проектирования далее эволюционировала в методологию подготовки дизайнеров к художественно-конструкторской работе (Михайлов, Михайлова, 2008).

Этот аспект дизайн-практики выявляет приложение метода коучинг-технологии не столько к эмпатическому решению учебно-творческих задач под руководством тренера, сколько к освоению профессионально одобренных действий инженерного дизайнера по заданной матрице, которая позволяет сформировать наилучший результат в процессе качественного отбора концептуальных идей.

Экстраполирование правил дизайн-проектирования на методику разработки и применения практических заданий в профессиональном обучении дизайну позволяет рассматривать возможности стратегии коучинга для научения вербальной коммуникации, необходимой в эффективном поиске моделей и методов решений производственных задач по нормам определенного профессионального сообщества, формирования способностей детерминирования авторского предложения алгоритму проектных действий в направлении разработки конкретного дизайн-продукта, развития личностной творческой инициативы проектанта и навыка критического мышления.

Педагогический опыт автора статьи позволяет предложить методологические подходы к включению этапов коучинг-модели в алгоритм практического обучения бакалавров дизайна компетентностным навыкам дизайн-проектирования.

Конструкцию учебной задачи по дизайн-проектированию целесообразно выстроить во взаимосвязи параметров деятельности, идентичных осуществляемым дизайнером в условиях реального процесса: постановка цели проекта (целеполагание) – определение сегмента потребителей проекта – формулировка технического задания в направлении целевого вектора – сбор информации для точной реализации условий проектной задачи – разработка макета объекта проектного предложения – критическая

оценка макета и корректировка качества проектного предложения – оформление достигнутого результата для тиражирования (внедрения) по требованиям производства.

Имеющая место вариативность особенностей решений учебных проектных задач предопределяет необходимость поэтапного наращивания компетентностных навыков в ходе системного освоения исследовательской, художественной и инженерной деятельности. Последовательное усложнение исходных данных учебной проектной задачи будет инструментом достижения педагогической цели, формулируемой относительно уверенного владения приемами художественно-конструкторских работ (Климов, 2009). Наращивание сложности отобразится в указании вводных условий (параметров) и будет реализовано без принципиального изменения дидактической конструкции задачи.

Технологии коучинга подключаются уже на этапе постановки цели проекта (целеполагания), когда на основе обозначенного преподавателем целевого вектора обучающийся моделирует личную цель («Goal»). Обсуждение возможных альтернатив проектного предложения и выбор проектной стратегии осуществляется совместно с обучающимися. Этап постановки цели становится самым важным в коучинг-технологии профессионального обучения, так как все консультативные действия будут подчинены ее достижению (Зеленко, Зеленко, 2018). Педагогическое общение должно включать открытые вопросы для мотивации активности обучающихся к осмыслению личного вклада в решение учебной задачи в контексте содержания. Адекватная оценка своего потенциала позволит обучающемуся точнее подойти к выбору конкретного направления предпроектного исследования и далее – к формулировке содержания технического задания в границах ценностных ориентаций конкретного производственного цикла или в ориентире на новаторские решения (Тарасова, 2013).

Ориентируясь на тезис, что в коучинге основное внимание сосредотачивается на том, какие действия готов предпринять клиент, чтобы достигнуть желаемого положения вещей, при постановке целей проекта преподаватель-коуч должен обратить внимание на индивидуальные качества студента в восприятии информации. Это позволит точнее установить форму контрольных этапов проверки результата: демонстрация эскизной группы, выполнение доклада-сообщения по типу конференции или представление макета/образца изделия. Адаптирование формы представления промежуточного результата к индивидуальным способностям обучающегося не противоречит практике дизайнерской работы, одинаково допускающей все перечисленные варианты презентации дизайнерских решений на этапе процесса. Выбор альтернатив отчета поможет студенту сбалансировать намерения, решения и действия, исключить фактор тревожности и сосредоточиться на желаемом результате.

Для организации учебного взаимодействия с привлечением технологий коучинга рационально применять конфигурацию приемов транслирования контента «A–V–K», где A – аудио, V – визуализация, K – кинестетические тактильные ощущения, характеризующие профессионально одобренные действия в процессе дизайн-проектирования объекта и кинетические характеристики качественно разработанного макета (Гуляев, 2011). Эти этапы формируют навыки анализа реальности («Reality») и определения возможностей к действиям («Options»), предусмотренные моделью коучинга.

Этап «A» – аудио – это работа студента со специальным текстом технического (проектного) задания: прослушиванием или прочтением с целью выявления фактических или опосредованных сведений об условиях проектной задачи. Подобная сепарация текста осуществляется в процессе самостоятельного выделения обучающимся ключевых смыслов; обозначения «узких» вопросов, требующих алгоритмичного решения; определения «развернутых» вопросов, предполагающих креативный подход к реше-

нию; установления затруднительных фрагментов текста, которые далее можно обсудить с коучем.

Формой этапа «аудио» в большей степени становится диалог, обсуждение, согласование, проговаривание. В процессе диалога важно достичь единого понимания содержания проектного задания и авторской концепции его выполнения, чтобы далее коуч смог выстроить адекватную модель управления и контроля над учебной деятельностью студента. Завершением этапа становятся сформулированные открытые вопросы, предполагающие в ответах ключевые положения проектных решений, например, «какой силуэт понравится потребителю?», «как в композиции отобразить специфику стиля?» или «как именно будет зафиксирован объем рукава?».

Этап «V» – визуализация – предполагает визуализацию концепции и результатов проекта через эскизы, чертежи и макеты в различных техниках воспроизведения, в том числе ресурсами программного обеспечения или цифрового моделирования. Визуализация может интегрироваться с этапом «А», когда для обоснования проектной концепции привлекаются материалы по истории моды, источникам творчества, тенденциям моды, потребительским предпочтениям и проч.

Этап «К» – кинестетические ощущения – реализуется непосредственно в процессе выполнения проектных действий на стадии разработки технических эскизов и отработок чертежей; примерок макетов на манекенах, демонстраторах одежды, на собственной фигуре. Определенные мышечные и тактильные ощущения возбуждаются правильно реализуемой механикой движения, например, при проведении сплайновой линии на чертеже или прямой линии в техническом эскизе. По сути, этот этап определяет отработку навыков и умений и направленно контролируется коучем.

В процессе освоения этапов возможны возвратные действия в любую точку проектной работы для корректировки ее направления или результата. Допуск коучинг-технологии к возможности совершения возвратных действий развивает навык самостоятельного принятия решения в достижении поставленной цели и наилучшим образом формирует практические компетенции.

Нужно отметить, что в процессе профессионального обучения соотношение долей контента в модели «А-V-K» неравномерно. При работе со студентами младших курсов уклон следует делать в направлении «А», аудио-, и «V», видеоконтентов. Так как на начальном этапе обучения формирование базы навыков, умений и знаний лишь начинается, то ответ студента на открытый вопрос, например, «каким должно быть изделие для повседневной носки», будет выстроен относительно его личного опыта, но не запросов потребительского рынка. Коучинг не должен «соперничать» с педагогическими технологиями, развивающими художественную фантазию. Мотивирование к инженерному творчеству и формирование креативности необходимо основывать на проблемных вопросах фэшн-бизнеса и фэшн-индустрии. Без понимания сути этих вопросов апеллирование к профессиональным смыслам будет неэффективным, а практические действия студента будут характеризоваться как копирование или склоняться в поле ограниченного личного представления о совокупных признаках результата работы.

Практика автора по применению коуч-технологий доказывает, что наилучший результат проявляется студентами старших курсов, когда начальная база знаний и навыков уже сформирована. Диалоги становятся конструктивными, а коммуникация – успешной. Педагогическая модель коучинга «А-V-K» усиливается в части «К» – кинестетика. Комплекс действий, освоенных в процессе производственных практик на базовых предприятиях, может рассматриваться как эталонный базис или отправная точка проек-

та. Действия, сопровождающие дизайн-проектирование, выполняются в максимальном приближении к профессионально одобренным на базовом предприятии.

В связи с тем, что дизайн-процесс неразрывен с исследованием и критикой связанных модальностью суждений, возникает необходимость системного мониторинга качества промежуточных и итоговых результатов собственной работы. Деятельность по оценке дизайнерского объекта/предмета реализуется через модель критического контроля (осмысления, понимания) соответствия найденных характеристик проектного предложения ценностным ориентациям потребителя, общепринятым предпочтениям (Тарасова, 2013).

Опыт критической оценки работы осваивается на этапе «Will», определяемом технологией коучинга как воля к действию. Первым шагом к формированию критической оценки в коуч-методологии становится т.н. внутрипроцессный аудит, где экспертом выступает сам разработчик, и далее оценочное мнение оформляется в специальном общении с коучем или экспертом. Условия взаимодействия с коучем заставляют проектанта критически оценивать достигнутый результат, соглашаться с мнением преподавателя, выявлять объективные недостатки, корректировать намерения. При этом происходит закрепление полученного знания или навыка дизайнерского проектирования, так как включается механизм сопоставления авторского решения с аналогичными в процессе своеобразного мысленного переноса результата в реальную предметную среду.

Для наилучшего понимания обучающимся стратегии критического оценивания коуч может применить т.н. технику «якорения», которая связывает основные точки оценки качества проекта через обусловливание правильного решения предмета/объекта в его ключевых характеристиках или образах. Например, фраза «хорошая посадка и качественный пошив» ассоциативно объединяется с клише «хорошее платье», а «аккуратно нарисованное, пропорциональное изображение изделия на модной фигуре» – с «красивым эскизом». Подобное основание оценки результата (качество посадки на фигуре и качество пошива) формирует ассоциативные шаблоны («хорошее платье»), которые развивают умение осмысливать критические ремарки, вносят ясность в условия верификации. Оценивание качества работы (этапов работы) с помощью шаблонов в реальной профессиональной деятельности позволяет выстроить диалог с заказчиком проекта, не нагружая собеседника ненужными для него техническими подробностями.

Работа с «якорением» включает технику «внутренней игры», позволяющей концентрировать внимание разработчика на важных характеристиках продукта через установки. В контексте приведенного примера установка «делаю хорошее платье» способствует пониманию критериев оценки соответствия для достижения результативности в проектных действиях, презентации готового решения и его корректировки при необходимости (Парслоу, Рэй, 2003).

По завершении проекта обоснованную критическую оценку формирует и транслирует коуч. В ряде случаев место коуча может занимать внешний эксперт (специалист, активный пользователь). Оценка должна основываться в первую очередь на фактах проявления критериев качественного дизайн-продукта: эстетических, функциональных, экономических и проч., выявляемых в ходе динамического демонстрирования разработанного предмета (объекта). Внедрение критики в сознание начинающего дизайнера – это процесс на сегодня весьма деликатный. Легкость к набору «лайков» на всякий твой практический шаг, обеспеченная свободой соцсетей, формирует иллюзию того, что человек уже состоялся как профессионал или, как минимум, находится близко к этому. Наша практика показывает, что принятая ранее система коллегиального обсуждения, т.н. художественно-технический (конъюнктурный) совет, воспринимается студентом недружелюбно, враждебно, а мнения профессионалов зачастую отторгаются

именно как «неприятные». Подобный обывательский подход к восприятию профессиональной критики может значительно корректироваться в процессе индивидуальной работы с внешним экспертом, способным коррелировать действия молодого проектанта с достаточно жесткими требованиями к качеству проектной разработки в современной конкурентной среде.

Процесс освоения проектной культуры и моделирование мастерства осуществляется не через директивное транслирование опыта коуча, а через совместную работу с обучающимся на основе опыта коуча. Мастерство коуча будет проявлено в уверенности, что обучающийся сам знает решение проблемы, в принятии мнения обучающегося как приоритетного и далее построении на этой парадигме траектории помощи обучающемуся в определении лучшего, оптимального, рационального или восполнении недостающего.

Коуч не занимает менторскую позицию. Он вместе с обучающимся идет путем проб и ошибок, апеллируя к личностным качествам проектанта: творческой воле, ответственности за выбор решения, критической оценке найденного варианта в сопоставлении с установленной (существующей или специально заданной) потребительской ценностью предмета/объекта. Задача коуча – направить обучающегося к самостоятельному и правильному поиску решения и способствовать закреплению знания через практические достижения валидного результата.

Проверка эффективности указанного опыта применения коуч-методик при выставлении условий задания, контроле процесса реализации проектных мероприятий и оценке продукта проектной деятельности была проведена в ходе педагогического наблюдения в двух учебных группах дизайнеров одежды. Всего в педагогический эксперимент было вовлечено 60 человек. Учебная деятельность отображалась в процессе изготовления модели одежды по авторскому эскизу. Площадкой педагогического эксперимента стала учебная практика в мастерских ИПТД – филиала ГБОУ ВО НГИЭУ и внеаудиторная учебно-исследовательская работа предыдущего и текущего учебного года.

Обобщенные данные педагогического наблюдения соответствовали рангам:

- студенты стараются выполнять проектное задание точно по продемонстрированному алгоритму; при этом требуется повторная демонстрация эталонных проектных действий (30 %);
- студенты выполняют проектное задание точно по продемонстрированному алгоритму; повторная демонстрация эталонных проектных действий не требуется (55 %);
- студенты выполняют проектное задание, ориентируясь на продемонстрированный алгоритм, но предлагая варианты решений задания на основе дополнительных источников или личного опыта (10 %);
- студенты выполняют проектное задание на основе самостоятельно спланированных проектных действий, ориентируясь на качество при эталонном результате (5 %).

Личный опыт применения данной технологии позволяет автору утверждать, что затруднения в процессе совместной работы со студентами по коуч-методу (в указанной выборке это 30 % от всего числа участников эксперимента) объясняются рядом объективных причин:

- отсутствие опыта понимания текста, выделения в его структуре главного-второстепенного;

-
- несинхронизированный по ряду междисциплинарных курсов и модулей режим освоения навыков, затрудняющий включение инвариантного поиска проектного решения без потери времени;
 - несистемное поле формирования компетенций, представляющее разные площадки для прохождения учебных и производственных практик;
 - недоверие студента собственному мнению и собственной творческой интуиции, как противоположное – абсолютная уверенность в уникальности собственного творческого мнения, неумение адекватно оценивать личный проектный опыт в сопоставлении с лучшими образцами дизайна;
 - неумение выстраивать конструктивный диалог, уход от прямых вопросов, психологический барьер в ситуации «взрослый-младший», тормозящий вербальную коммуникацию.

Предполагая применение метода коучинга в процессе реализации подготовки специалистов дизайна костюма в стандартной учебной группе, можно говорить о включении этой технологии как в комплексе, так и в отдельных этапах. Это будет зависеть от поставленной учебной задачи и необходимости реализовывать обучающее содержание по индивидуальным траекториям. Коуч-метод позволит преодолеть проблемы личностной и далее профессиональной идентификации, активно вовлекая обучающегося в проектную деятельность, апеллирующую в том числе к личностным способностям креативного мышления.

Положительная динамика понимания обучающимися особенностей проектного задания и построения траектории проектного решения, проявленная по итогу применения коуч-технологий, актуализирует форму учебной задачи по типу имитационного дизайн-проекта и делает возможным дальнейшее включение дескрипторов профессиональной проектной культуры в процесс формирования навыков концептуального и критического мышления.

Рассмотренная технология компилируется с методикой наставничества, что делает ее незаменимой в осуществлении нивелирования разрыва между сферой подготовки кадров и сферой компетентностной деятельности специалиста-дизайнера. Коучинг-коммуникация способна обеспечить преемственность профессиональной проектной культуры на всех уровнях профессионального образования через масштабирование профессионально одобряемых действий от предприятия практики на модель профессионального обучения, реализуемую в аудитории. При этом, сохраняя преемственность, выводить учебные задания за границы базовых навыков, подготавливая обучающихся к реальной проектной работе в условиях современного производства.

Реализация коуч-технологий в практикоориентированном обучении неизбежно будет способствовать качественной подготовке уникальных специалистов, достаточно адаптированных к объективным условиям трудовой деятельности и владеющих комплексом компетентностных навыков, востребованных современным рынком труда.

Литература

- Гвоздева А.В., Жилин В.В. Понятие и функции педагогического менеджмента как средства управления учебной информацией // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 4 (16). С. 184–189.
- Горбунова О.В. Коучинговая методика: особенности применения в рамках профессиональной деятельности // Формула менеджмента. 2019. № 4 (11). С. 15–24.
- Гуляев В.Н. Педагогический коучинг в профессиональном образовании // Актуальные проблемы и перспективы развития профессионально-педагогического образования студентов:

-
- Материалы Международной научно-практической конференции 23–24 марта 2011 г. Курган: Курганский государственный университет, 2011. С. 21–26.
- Дромова Н.А., Резинкина Л.В. Интерактивная образовательная технология формирования профессиональной компетенции дизайн-проектирования // Человек и образование. 2019. № 1 (58). С. 107–111.
- Зеленко Н.В., Зеленко Г.Н., Коучинг как инновационная технология подготовки будущих педагогов к профессиональному саморазвитию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–3. С. 142–146.
- Климов В.П. Развитие идей дизайн-образования в профессионально-педагогической парадигме. Екатеринбург, 2009. 110 с.
- Койнова Н.В. Роль ВХУТЕМАСа и Баухауза в становлении образования в области промышленного дизайна // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2011. № 1. С. 83–89.
- Михайлов С.М., Михайлова А.С. Становление универсального проектного метода в первых школах дизайна Баухаузе и ВХУТЕМАСе в 1920-е гг. // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 5 (12). С. 104–106.
- Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.
- Селицкая С.В. Коучинг как педагогический инструментарий креативного менеджмента // Инновационные процессы и корпоративное управление: материалы VIII Международной заочной научно-практической конференции, 1–15 апреля 2016 г., Минск. Минск: Национальная библиотека Беларуси, 2016. С. 225–230.
- Тарасова О.П. Организация проектной деятельности дизайнера. Оренбург: ОГУ, 2013. 133 с.
- Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.

References

- Gvozdeva, A. V., & Zhilin, V. V. (2010). The concept and functions of pedagogical management as a means of managing educational information [Ponyatie i funktsii pedagogicheskogo menedzhmenta kak sredstva upravleniya uchebnoy informatsiy]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, (4), 184–189.
- Gorbunova, O. V. (2019). Coaching methodology: features of application in the framework of professional activities [Kouchingovaya metodika: osobennosti primeneniya v ramkakh professional'noy deyatel'nosti]. *Formula menedzhmenta*, (4), 15–24.
- Gulyaev, V. N. (2011). Pedagogical coaching in vocational education [Pedagogicheskiy kouching v professional'nom obrazovanii]. In *Topical problems and prospects of the development of professional and pedagogical education of students: Proceedings of the international scientific and practical conference March 23–24, 2011* [Aktual'nyye problemy i perspektivy razvitiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya studentov: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 23–24 marta 2011 g.] (pp. 21–26). Kurgan: Kurganskiy gosudarstvennyy universitet.
- Dromova, N. A., & Rezinkina, L.V. (2019). Interactive educational technology for the formation of professional competence in design [Interaktivnaya obrazovatel'naya tekhnologiya formirovaniya professional'noy kompetentsii dizayn-proektirovaniya]. *Chelovek i obrazovanie*, (1), 107–111.
- Zelenko, N. V., & Zelenko, G. N. (2018). Coaching as an innovative technology for preparing future teachers for professional self-development [Kouching kak innovatsionnaya tekhnologiya podgotovki budushchikh pedagogov k professional'nomu samorazvitiyu]. *Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya*, (60–3), 142–146.
- Klimov, V. P. (2009). *Development of design education ideas in the professional pedagogical paradigm* [Razvitie idey dizayn-obrazovaniya v professional'no-pedagogicheskoy paradigm]. Ekaterinburg.
-

-
- Koynova, N. V. (2011). The role of VKHUTEMAS and Bauhaus in the development of education in the field of industrial design [Rol' VKhUTEMASa i Baukhauza v stanovlenii obrazovaniya v oblasti promyshlennogo dizayna]. *Akademicheskij vestnik UralNIIProyekt RAASN*, (1), 83–89.
- Parslou, E., & Rey, M. (2003). Coaching in training: practical methods and techniques [Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tekhniki]. Saint Petersburg: Piter.
- Mikhaylov, S. M., & Mikhaylova, A. S. (2008). The formation of a universal design method in the first design schools Bauhaus and VKhUTEMAS in the 1920s. [Stanovlenie universal'nogo proektnogo metoda v pervykh shkolakh dizayna Baukhauze i VKhUTEMASe v 1920-e gg.]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (5), 104–106.
- Selitskaya, S. V. (2016). Coaching as a pedagogical toolkit for creative management [Kouching kak pedagogicheskij instrumentariy kreativnogo menedzhmenta]. In *Innovation Processes and Corporate Governance: Proceedings of the VIII International Correspondence Scientific and Practical Conference, April 1–15, 2016, Minsk* [Innovatsionnyye protsessy i korporativnoye upravleniye: materialy VIII Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 1–15 aprelya 2016 g., Minsk] (pp. 225–230). Minsk: Natsional'naya biblioteka Belarusi.
- Tarasova, O. P. (2013). *Organization of design activities of the designer* [Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti dizaynera]. Orenburg: OGU.
- Whitmore, J. (2005). *High Performance Coaching* [Kouching vysokoy effektivnosti]. Moscow: Mezhdunarodnaya akademiya korporativnogo upravleniya i biznesa.

СОВРЕМЕННЫЕ LMS-СИСТЕМЫ КАК КОМПОНЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

А.А. Инютина, В.Н. Карташова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. В данной статье представлен анализ смешанного и гибридного обучения, а также существующих LMS-систем, описаны возможности их интеграции в организацию образовательного процесса в высших учебных заведениях на примере дисциплины «Иностранный язык» (непрофильное направление подготовки). Гибридная модель, по мнению авторов, позволяет создать бесшовную цифровую образовательную среду, создающую большие возможности для предоставления информации, чем онлайн или оффлайн. Потенциал гибридного формата обучения представлен для преподавателей возможностью применения онлайн-инструментов в оффлайн-аудитории; для обучающихся – получением высшего образования независимо от реального физического местоположения; для вузов – привлечением большого количества студентов из разных регионов. При разработке гибридной программы обучения преподавателю требуется обратить особое внимание на планирование занятий и приложить большее количество усилий для создания уникальной гибридной образовательной среды. Авторы полагают, что одним из значимых инструментов внедрения гибридного формата выступает LMS-система (learning management system) – специальный сервис, позволяющий создавать онлайн-курсы, управлять процессом обучения и предоставлять студентам доступ к лекциям и тестам. С целью выявления потенциала существующих LMS-систем авторами были осуществлены систематизация и обобщение имеющихся российских образовательных платформ (Webinar, GetCourse, Антитреннинги и ВЗнания). В данной статье перечислены основные технические характеристики анализируемых платформ и проведен их сравнительный анализ. В результате исследования сформулированы основные требования к функциональным возможностям LMS-систем, необходимые для успешной организации образовательного процесса, а именно возможность записи вебинаров, наличие элементов геймификации, простота в управлении и использовании, функции email и/или SMS-рассылки напоминаний о запланированных занятиях участникам курса, функции автоматической и ручной проверки домашнего задания с комментариями преподавателя.

Ключевые слова: смешанное обучение, гибридное обучение, сервис, платформа, LMS-система, онлайн-обучение, информационные технологии, курсы, дистанционное обучение.

MODERN LMS-SYSTEMS AS A COMPONENT OF THE ORGANIZATION OF HYBRID EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Alena A. Inyutina, Valentina N. Kartashova

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. This article presents an analysis of blended and hybrid learning, as well as existing LMS-systems, and the possibility of their integration into the organization of the educational process

in higher educational institutions on the example of the discipline “Foreign language” (non-core training). The hybrid model, according to the authors, allows you to create a seamless digital educational environment that provides greater opportunities for providing information than online or offline one. The potential of the hybrid learning format is presented: for teachers – by the possibility of using online tools in an offline audience; for students – higher education regardless of the actual physical location; for universities – by attracting a large number of students from different regions. While developing a hybrid learning program, the teacher needs to pay special attention to lesson planning and put more effort into creating a unique hybrid educational environment. The authors believe that one of the most important tools for implementing the hybrid format is the LMS-system (learning management system) – a special service that allows you to create online courses, manage the learning process and provide students with access to lectures and tests. In order to identify the potential of existing LMS systems, the authors systematized and generalized the existing Russian educational platforms (Webinar, GetCourse, Antitrainings and Knowledge). This article lists the main technical characteristics of the analyzed platforms and carried out their comparative analysis. As a result of the study, the main requirements for the functionality of LMS systems required for the successful organization of the educational process are formulated, namely, the ability to record webinars, the presence of gamification elements, ease of management and use, the functions of email and/or SMS-sending reminders of planned classes to participants, the function of automatic and manual checking of homework with teacher’s comments.

Keywords: blended learning, hybrid learning, service, platform, LMS-system, online learning, information technology, courses, distance learning.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-81-89

В последние десятилетия применение ресурсов компьютерных технологий с целью повышения качества организации образовательного процесса получило широкое распространение. Информационная среда из средства предоставления доступа к необходимой информации превратилась в неотъемлемый компонент инфраструктуры управления и совокупность интеллектуальных сервисов, без которых невозможно обеспечить качественное обучение в вузе. В связи с этим возникает необходимость разработки новой бесшовной модели преподавания, позволяющей не просто применять некоторую часть информационных технологий, а комбинировать компьютерные технологии с классической системой обучения.

Перспективным форматом преподавания в институтах высшего образования мы рассматриваем «гибрид», ставший частью регулярной риторики и исследований. В современной педагогической литературе понятие гибридности часто выступает синонимом смешанного обучения (blended learning). Термин смешанного обучения в профессиональной литературе стали применять с конца 90-х годов XX в. Впервые определение, используемое многими учеными и в настоящее время, было сформулировано в книге К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты» (2006).

Согласно К.Дж. Бонку и Ч.Р. Грэхему, смешанное обучение – это особая модель обучения, сущность которой заключается в совмещении:

- 1) различных способов обучения,
- 2) разнообразных методов обучения,
- 3) совмещении онлайн и оффлайн-форматов обучения (Bonk, Graham, 2006, p. 31).

Более детальный вариант определения смешанного обучения был выдвинут позднее исследователями Института Клейтона Кристенса Х.К. Стейкером и М. Хорном. С их точки зрения, *смешанное обучение* – образовательный подход, имеющий в своей основе сочетание обучения в очном формате (непосредственно в учебном заведении) с

дистанционным. Важным условием выступает освоение обучающимся образовательной программы, по крайней мере частично, посредством онлайн-обучения (Staker, Horn, 2012, p. 3).

Обратимся к определениям, имеющимся в отечественной литературе. Необходимо указать, что в русскоязычный дискурс понятие «смешанное обучение» вошло недавно.

М.С. Медведева полагает, что смешанное обучение это – способ преподавания, включающий себя элементы очного и дистанционного форматов, а также самостоятельное обучение. Интерактивные источники информации позволяют организовать взаимодействие педагога с обучающимися и, следовательно, отвечают учебно-воспитательным целям (Медведева, 2015, с. 7).

И.А. Малинина считает, что смешанное обучение это – совмещение обучения «лицом к лицу» с обучением при помощи современных электронных ресурсов, позволяющих осуществлять совместную деятельность участников образовательного процесса (Малинина, 2013).

Ведущие российские ученые Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. разработали организационно-дидактическую модель смешанного обучения. В их понимании «это категория, промежуточная между более широкой формой организации образовательного процесса (в качестве которой выступает смешанное обучение как таковое) и более узкой методикой, или методической схемой, которые могут быть различными в рамках одной и той же модели смешанного обучения» (Блинов, Есенина, Сергеев, 2021, с. 55).

Многие исследователи считают, что «организация учебного процесса на основе смешанного обучения с применением онлайн-курсов, позволяющих по-новому взглянуть на взаимодействие преподавателя и студента, может повысить эффективность учебного процесса и дать более высокие результаты профессиональной подготовки, способствует повышенной мотивации студентов при изучении иностранного языка в техническом вузе и помогает развить у них навыки самообразования» (Слепнева, Петрова, 2023, с. 120).

В свою очередь, под гибридным обучением ряд исследователей понимают синхронный процесс обучения, во время которого одна часть обучающихся находится непосредственно в аудитории, а вторая присоединяется к аудиторному занятию виртуально с помощью технологии видеоконференций (Петрова, 2022).

Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун рассматривает гибридное обучение «на основе таксономии образовательного опыта (Л. Маргулье, М. МакКрэкен, Р. Катрэмбон), формирующегося в зависимости от среды (способа) передачи учебного материала, а также типа занятия. Выстраивание модели гибридного обучения базируется на понимании авторами сущностной характеристики гибридного обучения – субъектности обучающегося» (Ананин, Стрикун, 2022, с. 60).

С точки зрения китайских исследователей, технология гибридного обучения имеет в своей основе возможность управления временем обучающегося при предоставлении ему методической поддержки средствами синхронного и асинхронного обучения (Hirata Y., Hirata, 2009, p. 187).

По мнению И.Д. Рудинского и А.В. Давыдова, гибридное обучение есть результат совмещения разнообразных форматов обучения: персонального, индивидуального и коллективного; формального и неформального; синхронного и асинхронного; самостоятельного и группового (Рудинский, Давыдов, 2021, с. 44).

Таким образом, можно сделать вывод, что различие особенностей организации смешанного и гибридного обучений очевидно. Оно заключается в том, что информаци-

онные технологии в условиях организации гибридной образовательной среды – это не просто дополнительный ресурс, а составляющий компонент образовательного процесса.

В последние несколько лет элементы гибридизации обучения начали все чаще применяться в высших учебных заведениях. Причинами тому стали несомненные преимущества в отличие от традиционного формата:

1. Ориентированность на интересы и предпочтения студентов как способ повышения мотивации к образовательной деятельности.
2. Высокая продуктивность как результат самоорганизации студентов.
3. Наличие разнообразных интерактивных средств обучения.
4. Прозрачность и контролируемость процесса обучения.
5. Возможность осуществления инклюзивного образования.

При разработке гибридной программы обучения необходимо особенно внимательно отнестись к планированию материалов и занятий. Ввиду недостаточности теоретических трудов в области организации гибридного обучения мы обратимся к рекомендациям по организации смешанного обучения. Отечественными исследователями были сформулированы следующие необходимые шаги для успешного внедрения смешанного обучения:

1. Выявление особенностей учебной группы.
2. Выбор подходящей модели.
3. Непосредственное планирование образовательного процесса, которое заключается в составлении учебного плана, определение, в каких долях будут применяться компоненты смешанного обучения (очный формат, электронное обучение и самообразование), а также формы итогового контроля.
4. Обеспечение реализации компонентов очного и электронного форматов обучения.
5. Оценивание и контроль результатов обучения (Любомирская, Рудик, Хоченкова, 2019, с. 168).

Исследуемой группой обучающихся в нашем исследовании выступают студенты неязыковых направлений, изучающих дисциплину «Иностранный язык». По нашему мнению, соблюдение принципов и достижение планируемых результатов в неязыковом вузе при изучении иностранного языка сопровождается следующими трудностями:

- 1) у большей части студентов присутствует исключительно внешняя мотивация;
- 2) в неязыковых вузах в одной группе обучаются студенты с разным уровнем владения иностранным языком, следствием чего является снижение мотивации у «сильных» студентов и отмечается отсутствие интересов у «слабых»;
- 3) ограниченное количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка.

Гибридное обучение сочетает в себе достоинства как традиционного, так и дистанционного методов обучения. Благодаря наличию электронного компонента, гибридное обучение предоставляет больше свободы в организации образовательного процесса. Во-первых, преподаватель имеет возможность самостоятельно распределять имеющиеся материалы, к примеру, одну часть давать во время занятий. Вторую (дополнительную) задавать студентами посредством самостоятельной работы в сети или с другими источниками в Интернет. Во-вторых, гибридное обучение дает преподавателям больше гибкости и свободы в контроле и оценивании. Он имеет возможность проводить онлайн-тестирование, размещать задания и тесты, и даже итоговый тест в конце семестра. Таким образом, гибридная среда университета, имея в арсенале различные

средства компьютерных технологий, может способствовать повышению эффективности обучения иноязычному деловому общению.

Особое внимание в рамках нашей работы мы хотели бы уделить средствам реализации электронного компонента обучения. Анализ имеющихся информационных образовательных технологий, позволяющих применять гибридный формат обучения, позволил выделить четыре основных: система управления контентом (Content Management System), система управления обучением (Learning Management System), система управления учебным контентом (Learning content Management System) и авторские программные продукты (Authoring Packages).

В высших учебных заведениях наиболее применимы LMS-системы. Это специальный сервис, предоставляющий пользователям различные учебные материалы. В основу LMS заложена SaaS-платформа, благодаря которой доступен процесс управления обучением и оценки результатов. Более того, многие системы позволяют работать через смартфон, что дает возможность проводить обучение из любой точки мира. Рассмотрим некоторые из существующих LMS-систем.

1. Webinar.

Российская платформа для проведения вебинаров, онлайн-совещаний и удаленного обучения. Ее несомненное преимущество заключается в том, что установка и обзор платформы довольно просты. Разработчиками предусмотрен интерактивный онлайн-помощник, позволяющий за несколько шагов освоить функционал и запустить вебинар, а актуальная база знаний – быстро найти ответ на любой вопрос. Кроме того, платформа работает во всех популярных браузерах и доступна на мобильных устройствах. С точки зрения качественной организации электронного обучения в арсенале преподавателя есть следующие функции: возможность автоматической записи вебинаров, а также редактирование записи в редакторе.

Данная платформа обладает следующими инструментами для вовлечения студентов в образовательную деятельность:

- чат и раздел вопросов (предусмотрены общий и приватный разделы);
- демонстрация презентаций;
- демонстрация видеороликов из YouTube;
- демонстрация экрана;
- тесты и голосования (с целью контроля усвоения студентами учебного материала можно создавать онлайн-тесты и голосования. Онлайн-конструктор позволяет выбирать разные типы вопросов и ответов, добавлять изображения, ограничивать время на прохождение теста и устанавливать минимальный проходной балл);
- инструменты рисования (интерактивная доска позволяет делать заметки как преподавателю, так и студентам);
- выход участника в эфир;
- реакции участников на контент (на платформе предусмотрены отметки, позволяющие выразить свое положительное отношение к изучаемому материалу);
- разделение участников на группы;
- совместная работа на доске Miro.

2. GetCourse.

Российская интернет-платформа, которая позволяет проводить обучение и создавать курсы по той или иной тематике. Установка требует определенных шагов, которые могут вызвать трудности у начинающего пользователя. Для того чтобы воспользоваться сервером, необходимо: зарегистрировать аккаунт, осуществить базовые настройки (прикрепить домен, настроить почту, подключить прием оплат, настроить

доступ к урокам). У каждого пользователя появляется личный кабинет, отличающийся функционалом.

Рассмотрим ключевые полезные инструменты платформы:

- создание уроков (платформа предусматривает неограниченное количество занятий);
- проведение вебинаров и автовебинаров;
- наличие сервиса рассылки email + VK + FB + Telegram + SMS (возможность организовать работу со студентами в разных каналах. Через все каналы можно вести переписку с обучающимся, а также осуществлять массовые рассылки с напоминанием времени занятий);
- тестирования, анкеты и квизы.

3. Антитренинги.

Российская онлайн-платформа для организации обучения и образовательных курсов, позволяющая проводить вебинары и управлять учебным процессом. Предназначена для организации онлайн-обучения образовательными центрами, отдельными преподавателями и специалистами по обучению. Платформа проста в использовании, не требует ни много времени на изучение документации, ни затрат на услуги специальных специалистов.

Платформа обладает следующим функционалом:

- пошаговые курсы (последовательный, база знаний, тренировка, смешанный);
- тестирование (автоматическая проверка);
- наличие элементов геймификации (возможность выбора персонажа, который будет сопровождать обучающего во время обучения и реагировать на полезные действия, поощрение студентов баллами и наградами за успехи, формирование рейтингов, магазин подарков, в котором обучающиеся могут приобрести различные товары за заработанные баллы);
- вебинары;
- аналитика (позволяет отслеживать различные этапы электронного обучения, а именно: какие материалы необходимо улучшить, какие студенты нуждаются в особенном внимании преподавателя, формирует отчет о качестве преподавания);
- рассылки и авторассылки (с помощью email, SMS и push-уведомлений. Массовая рассылка писем позволяет распределить обучающихся по следующим категориям: студенты, дошедшие до определенных курсов; студенты, прошедшие определенный курс; студенты, находящиеся на определенном уроке; все обучающиеся).

4. ВЗнания.

Российская образовательная платформа интерактивного обучения. Эта платформа создана в первую очередь для преподавания иностранных языков. Она содержит адаптированный и улучшенный функционал мировых лидеров в образовании, таких как Quizlet, Quizzex, Wordwall, Kahoot, Learningapps, Iscollective и других сервисов.

Функционал платформы включает в себя:

- видеосвязь;
 - создание уроков/игр с автопроверкой (заучивание – проверь себя, найди пару, скрэмбл, заполни пропуски, введи слова, тест);
 - структурирование уроков по группам;
 - отслеживание прогресса студентов;
 - интерактивный урок (в арсенале преподавателя 18 шаблонов для создания заданий, на занятии есть возможность использовать все виды мультимедиа);
 - интерактивное видео (для встраивания видео имеется 10 видов заданий, результат появляется только после полного просмотра видео и выполнения заданий);
-

- марафоны (отображается рейтинг участников, по завершении марафонов автоматически формируются сертификаты);
- чат поддержки;
- обратная связь/мониторинг (в распоряжении преподавателя находится журнал группы, позволяющий отражать изменения в работе обучающихся).

Мы полагаем, что LMS-системы в условиях применения в высших учебных заведениях с целью реализации образовательной программы по дисциплине «Деловой иностранный язык» на непрофильных направлениях подготовки должны отвечать следующим требованиям: обладать возможностью записи вебинаров, иметь сервис рассылки и авторассылки с напоминанием о запланированных занятиях, содержать элементы геймификации, иметь чат поддержки, а также сервисы аналитики, быть доступными в использовании, иметь в арсенале конструктор для создания различных типов заданий на запоминание нового лексического материала, а также возможность организации интерактивных занятий.

В таблице (табл. 1) представлен анализ перспективности применения рассматриваемых LMS-систем в условиях организации гибридного обучения в высших учебных заведениях по дисциплине «Деловой иностранный язык» в непрофильных группах.

Таблица 1

**Перспективность применения LMS-систем
в условиях организации гибридного обучения**

Показатели	LMS-системы			
	Webinar	GetCourse	Антитренинги	ВЗнания
Доступность	+	–	+	+
Вебинары	+	+	+	+
Аналитика	+	+	+	+
Геймификация	+	+	+	+
Авторассылка	+	+	+	–
Чат поддержки	+	–	–	+
Отправка файлов участникам конференции	+	–	–	–
Конструктор заданий	–	–	–	+
Организация интерактивных уроков	–	–	–	+
Демонстрация экрана во время конференции	+	–	–	–

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что использование всех рассматриваемых платформ может стать хорошим инструментом при реализации гибридного обучения в высших учебных заведениях. Особым потенциалом обладает сервис Webinar, имеющий в своем арсенале все необходимые функции для организации онлайн-обучения. LMS Webinar предоставляет большие возможности для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде, позволяет наиболее эффективно реализовать гибридный компонент (наличие разнообразных функций, способствующих включению онлайн-студентов в образовательный процесс наравне с офлайн-обучающимся: онлайн-чаты, демонстрация экрана, отправка файлов).

С целью реализации образовательной программы по дисциплине «Деловой иностранный язык» целесообразнее применение платформы «ВЗнания». Данная образовательная платформа дает преимущества всем участникам образовательного процесса. Для обучающихся процесс изучения иностранных слов становится доступнее по причине наличия различных типов заданий на запоминание иноязычной лексики; элементы геймификации позволяют изучать новый материал интереснее; каждый обучающийся имеет возможность самостоятельно повторить новый лексический материал вне учеб-

ного занятия. Данные условия выступают стимулами к повышению мотивации изучения языка. Преподаватель получает возможность самостоятельно произвести отбор лексического материала урока, составить список слов и словосочетаний для заучивания, выбрать типы заданий, определить сроки сдачи, количество повторений. Кроме того, он может изменять задания в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

Таким образом, гибридное обучение – перспективная модель, позволяющая организовать обучение в высших учебных заведениях на качественно новом уровне. Существующий арсенал информационных технологий, большое количество LSM-систем делают образовательный процесс более эффективным, сохраняя достоинства традиционного обучения. Кроме того, применение LSM-системы в высших учебных заведениях обеспечивает модульность, гибкость, параллельность и доступность обучения, а значит, отвечает требованиям и запросам современного общества.

Литература

- Ананин Д.П., Стрикун Н.Г. Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн // Преподаватель XXI век. 2022. № 4. Часть 1. С. 60–74. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>
- Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64>
- Любомирская Н.В., Рудик Е.Л., Хоченкова Т.Е. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся // Исследователь/Researcher. 2019. № 3. С. 165–180.
- Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 22.02.2023).
- Медведева М.С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2015. 30 с.
- Петрова Н.В. Взаимодействие «студент-контент» в гибридном обучении // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2022. № 9. URL: <http://www.emissia.org/offline/2022/3130.htm> (дата обращения: 22.02.2023).
- Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2021. Том 7. № 1. С. 44–52.
- Слепнева М.А., Петрова И.В. Применение онлайн курса при обучении студентов магистратуры технических специальностей иностранному языку // Вестник педагогических наук. 2023. № 1. С. 119–125.
- Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. San Francisco: JosseyBass/ Pfeifer, 2006.
- Christensen C.M., Horn M.B., Johnson C.W. Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns. New York: McGraw Hill, 2008.
- Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 Blended Learning. San Mateo: Innosight Institute, Inc., 2012.
- Hirata Y., Hirata Y. Students' Evaluation of Websites in Hybrid Language Learning // Hybrid Learning and Education. 2nd International Conference, ICHL 2009 Macau, China, August 2009 Proceeding. Ed. by F.L. Wang, J. Fong, L. Zhang, V.S.K. Lee. Springer, 2009. Pp. 186–196.

References

- Ananin, D. P., & Strikun, N. G. (2022). Hybrid learning in the structure of higher education: between online and offline [Gibridnoe obuchenie v strukture vysshego obrazovaniya: mezhdue onlajn i
-

-
- oflajn]. *Prepodavatel' XXI vek*, (4–1), 60–74. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>.
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., & Sergeev, I. S. (2021). Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology [Modeli smeshannogo obuchenija: organizacionno-didakticheskaja tipologija]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 30(5), 44–64. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs*. San Francisco: JosseyBass/ Pfeifer.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw Hill.
- Hirata, Y., & Hirata, Y. (2009). Students' Evaluation of Websites in Hybrid Language Learning. In F.L. Wang, J. Fong, L. Zhang & V.S.K. Lee (Eds.), *Hybrid Learning and Education. 2nd International Conference, ICHL 2009 Macau, China, August 2009 Proceeding* (pp. 186–196). Springer.
- Lyubomirskaya, N. V., Rudik, E. L., & Khochenkova, T. E. (2019). Blended learning as a mechanism for the formation of students' project and research skills [Smeshannoe obuchenie kak mehanizm formirovaniya navykov proektnoj i issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja]. *Issledovatel'/Researcher*, (3), 165–180.
- Malinina, I. A. (2013). The use of technologies of blended learning of a foreign language in higher education [Primenenie tehnologij smeshannogo obuchenija inostrannomu jazyku v vysshej shkole]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*, (10). Retrieved from <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936>
- Medvedeva, M. S. (2015). *Formation of the readiness of future teachers to work in conditions of blended learning* [Formirovanie gotovnosti budushhih uchitelej k rabote v uslovijah smeshannogo obuchenija] (dissertation abstract). Nizhny Novgorod.
- Petrova, N. V. (2022). Student-content interaction in hybrid learning [Vzaimodeystviye «student-kontent» v gibridnom obuchenii]. *The Emission.Offline Letters*, (9). Retrieved from <http://www.emissia.org/offline/2022/3130>
- Rudinsky, I. D., & Davydov, A. V. (2021). Hybrid educational technologies: analysis of opportunities and prospects for application [Gibridnye obrazovatel'nye tehnologii: analiz vozmozhnostej i perspektivy primeneniya]. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*, 7(1), 44–52.
- Slepneva, M. A., & Petrova, I. V. (2023). Application of the online course in teaching foreign language to Master's degree students of technical specialties [Primenenie onlajn kursa pri obuchenii studentov magistratury tehniceskikh special'nostej inostrannomu jazyku]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, (1), 119 – 125.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. San Mateo: Innosight Institute, Inc.
-

**ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ, МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ АГРАРНЫХ ВУЗОВ)**

О.И. Князькова, И.В. Чивилева, В.В. Романов

Рязанский государственный агротехнологический университет
им. П.А. Костычева
(Рязань, Россия)

***Резюме.** В данной статье рассматриваются особенности практико-ориентированного обучения иностранному языку в аграрном вузе и наиболее оптимальные способы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс с целью его совершенствования. Авторами подробно исследованы некоторые аспекты, осложняющие процесс преподавания дисциплины и потому требующие особого внимания: количество времени, отведенное на аудиторные занятия по иностранному языку согласно учебным планам, низкая мотивация к изучению со стороны студентов, а также разный уровень их иноязычной подготовки на момент начала обучения в вузе. Кроме того, была подчеркнута необходимость пересмотра и переработки содержания курса по иностранному языку не только с точки зрения актуальности и научности материала, но и с целью обновления используемых форм и методов обучения в рамках всеобщей цифровизации аграрного образования. В ходе занятий по дисциплине преподавателями и студентами были опробованы различные программы для составления и демонстрации презентаций, диагностических тестов, интеллект-карт и кроссвордов, также были изучены основные принципы работы в мессенджерах и облачных платформах (Discord, Webinar, Zoom). Пристальное внимание уделялось способам повышения мотивации студентов к учебе в аграрном вузе в целом и к изучению иностранных языков в контексте выбранной специальности в частности; а также развитию их профессионально-личностных качеств: инициативности, ответственности, навыка командной работы и творческого мышления.*

***Ключевые слова:** иностранный язык, аграрное образование, практико-ориентированное обучение, дистанционное обучения, цифровые технологии, формы и методы обучения, интерактивность.*

**UPDATE OF THE CONTENT, METHODS AND TECHNOLOGIES
OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION
(ON THE EXAMPLE OF AGRARIAN UNIVERSITIES)**

Olga I. Knyazkova, Irina V. Chivileva, Valery V. Romanov

Ryazan State Agrotechnological University named after P.A. Kostychev
(Ryazan, Russia)

***Abstract.** This article discusses the features of practice-oriented teaching of a foreign language in an agrarian university and the most optimal ways of introducing digital technologies into the educational process in order to improve it. The authors have studied in detail some aspects that complicate the process of teaching the discipline and therefore require special attention: the amount of time allocated to classroom classes in a foreign language according to the curriculum, low motivation*

for study on the part of students, as well as a different level of their foreign language training at the time of the beginning of studies at university. In addition, the need to revise the content of the foreign language course was emphasized, not only in terms of relevance and scientific nature of the material, but also in order to update the forms and methods of teaching used within the framework of universal digitalization of agricultural education. During the course of the discipline, teachers and students tested various programs for making and demonstrating presentations, diagnostic tests, intelligence maps and crosswords, and also studied the basic principles of working in messengers and cloud platforms (Discord, Webinar, Zoom). Close attention was paid to the ways to increase students' motivation to study at an agricultural university in general and to study foreign languages in the context of their chosen specialty in particular; as well as to develop their professional and personal qualities: initiative, responsibility, teamwork skills and creative thinking.

Keywords: foreign language, agricultural education, practice-oriented learning, distance learning, digital technologies, forms and methods of teaching, interactivity.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-90-101

Последние годы преподаватели иностранного языка отмечают снижение мотивированности студентов к изучению дисциплины в ходе вузовского курса. Это во многом обуславливается несоответствием предлагаемого для изучения материала актуальным требованиям, которые предъявляют нынешние работодатели к молодым специалистам-аграриям. Кроме того, использование традиционных форм обучения не предоставляет обучающимся возможности реализовать свои потребности в самовыражении, самопознании и самоутверждении. Зачастую вузовский курс занятий направлен на пассивное усвоение грамматического и лексического материала без учета способностей, склонностей, интересов учащихся. В связи с этим в последние годы все чаще поднимается вопрос о применении цифровых технологий в ходе вузовского курса обучения иностранному языку в аграрных вузах. Это подразумевает не только освоение современных технических средств, но и работу с новыми формами и методами преподавания, а значит, новый подход к процессу обучения.

В связи с постоянно возрастающим интересом к тем возможностям, которые предоставляют цифровые технологии в обучении иностранному языку в высшей школе, проводится все больше исследований. Этому вопросу посвящены работы Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной (2010), О.В. Невструевой (2008), М.–Н.Л. Вагнер (2017), О.В. Галустян, И.Г. Колбая, С.Д. Галустян (2021) и многих других. Так, О.В. Галустян и ее соавторы акцентируют внимание на актуальности интегрирования цифровых технологий с проектными методами обучения иностранному языку, так как в этом случае обучающиеся усваивают иноязычные навыки максимально естественно в контексте содержания специальных дисциплин.

Е.С. Полат в своих трудах отмечает, что использование цифровых технологий на занятиях по иностранному языку обеспечивает интерактивность обучения: создается специальная лингвистическая учебно-познавательная среда, внутри которой студенты получают возможность расширить и углубить профессионально ориентированные знания, взаимодействуя на иностранном языке.

Кроме того, нельзя недооценивать тесную связь и взаимозависимость приобретающих все возрастающую популярность форм дистанционного обучения и развитие цифровых технологий. Дистанционное обучение, по мнению А.Н. Беляева, является логическим развитием современного заочного образования, при этом демонстрируя ряд очевидных преимуществ: за счет использования цифровых технологий внедряются различные формы проведения занятий; объем часов, отведенных на прямое взаимодействие с преподавателем не только не сокращается, но может быть скорректирован в зави-

симости от запросов конкретного слушателя (группы); посредством активного использования электронных образовательных платформ обеспечивается интерактивность обучения (Невструева, 2008, с. 148). Все эти преимущества приобретают особую актуальность в контексте практико-ориентированного изучения иностранного языка: овладение иноязычными навыками невозможно без постоянной коммуникации на языке, умение работать с зарубежными электронными базами данных является отличным подспорьем в ходе изучения специальных дисциплин, а онлайн-участие в мероприятиях научной тематики превосходно развивает профессионально-личностные качества будущих аграриев.

В работах современных педагогов-лингвистов, изучающих применение цифровых технологий в обучении иностранному языку в высшей школе, как правило, рассматриваются следующие аспекты:

- актуальные классификации обучающих компьютерных программ: тренировочные, тьюторские, проблемного обучения, имитационно-моделирующие и игровые (согласно О.В. Невструевой); учебные, программы-тренажеры, имитационно-модулирующие, диагностические, контролирующие, инструментальные, интегрированные (по И.А. Цатуровой);
- требования, предъявляемые к современным обучающим компьютерным программам: научность, системность, соответствие вузовской учебной программе, разнообразие предлагаемых форм и методов изучения иностранного языка, стимулирующих познавательную активность студентов и др.;
- электронные системы диагностирования усвоения знаний,
- использование компьютерных программ в ходе самостоятельной работы студентов и многое другое.

Анализируя полученную информацию и адаптируя предложенные способы применения цифровых технологий к реалиям отечественных аграрных вузов, следует обратить внимание на следующие особенности обучения иностранному языку.

1. Соотношение часов, отведенных на аудиторские занятия по дисциплине, и часов, предназначенных для самостоятельной работы студентов. Начнем с того, что дисциплина Иностранный язык включена в учебный план первого курса подготовки бакалавриата и согласно действующим ООП на аудиторские занятия по иностранному языку отводится от 36 до 108 часов в зависимости от конкретного направления подготовки. Другими словами, перед преподавателем иностранного языка встает задача обучить студентов иноязычным практико-ориентированным навыкам за рекордно короткий срок. Учебная группа в рамках каждого направления подготовки, как правило, имеет индивидуальные особенности, как то: количество обучающихся в группе, исходный уровень иноязычной подготовки (главным образом в плане грамматики и общей лексики, так как обучение специальной лексике и терминологии входит в программу вузовского курса), мотивированность к обучению, планируемый результат, которого хотят достичь студенты к моменту завершения вузовского курса иностранного языка (как правило, при высоком уровне мотивации к обучению) и т.д.

Ограниченное количество часов, отведенных на аудиторную работу студентов, предполагает всесторонний пересмотр наполнения учебного курса, равно как и оптимизацию методов и форм обучения и контроля. В данной ситуации привлечение цифровых технологий позволяет:

- оптимизировать временные затраты на запись нового материала. Для современных студентов набирать текст на компьютере быстрее и удобнее, чем писать традиционные конспекты, а обучение их составлению ментальных (мыслительных) карт (*mind maps*) позволит не только усовершенствовать и закрепить иноязычные знания, но

и научиться строить устную речь на иностранном языке с опорой на схему (план или диаграмму), не заучивая большие объемы информации наизусть, а импровизируя, меняя направление мысли в зависимости от ситуации, а также перефразируя формулировки и адаптируя их к настоящей цели, аудитории и т.д. (Князькова, Трушина, 2022, с. 46);

– обучить студентов важнейшему навыку поиска, сравнения и адаптирования полученной информации, в том числе на изучаемом иностранном языке. Вузовские занятия по иностранному языку призваны научить будущих специалистов-аграриев добывать актуальную научную информацию, проверять данные путем анализа и сравнения и работать с ними в целях генерирования нового продукта аграрного знания. Разумеется, чем к большему количеству источников имеет доступ студент, тем больше у него шансов самостоятельно повысить профессиональную компетентность и создать собственные научные разработки, которые будут иметь научную и практическую значимость, соответствовать критериям актуальности и новизны. Доступ к иностранным системам хранения данных, электронным библиотекам других стран существенно расширяет горизонты молодого специалиста-агрария;

– превалирование объемов самостоятельной работы над аудиторной обосновывает необходимость пересмотра содержания и целей самостоятельной работы студентов. Традиционные формы домашнего задания (перевод и выполнение грамматических упражнений) уже не актуальны, им на смену приходит всесторонняя работа с иноязычными источниками научной информации. Здесь мы имеем в виду не только использование ресурсов электронных библиотек, но и самостоятельный поиск новой и интересной специализированной информации студентами: изучение сайтов зарубежных сельскохозяйственных вузов и предприятий, просмотр профессионально-ориентированных роликов и фильмов, изучение структуры и основных моментов собеседований при приеме на работу (на иностранном языке) и т.д. Распределение большого объема учебного материала разумно организовать следующим образом: домашняя работа (подготовка к практическим занятиям в вузе) – поиск, изучение, адаптация информации (на родном и иностранным языках) и аудиторная работа – представление и коллективное рассмотрение актуальной информации по специальности на занятии (на иностранном языке). Так, акцент при организации самостоятельной работы ставится не на отработку навыков, а на поиск информации, который, в свою очередь, осуществляется посредством использования электронных ресурсов;

– составление индивидуальных планов для каждого отдельного студента также представляется целесообразным, эти планы могут быть представлены с помощью компьютерных технологий в форме интеллект-карт (Князькова, Романов, Степанова, Чивилева, 2022, с. 357–364.). Наглядность плана работы, его структурированность, логичность и градуирование этапов по степени сложности поможет преодолеть психологический барьер обучающихся и объективно отследить собственный прогресс в овладении иноязычными компетенциями.

2. Содержание учебной программы по иностранному языку. Существует множество учебников по английскому, немецкому и другим иностранным языкам, предназначенных для сельскохозяйственных вузов. Как правило, все они предлагают достаточно широкий спектр тем, разделы соответствуют тому или иному профилю аграрного знания: агрономии, зоотехнии, инженерии и т.д. С одной стороны, данные учебники имеют очевидную профессионально ориентированную направленность. С другой стороны, этой направленности недостаточно для стимулирования мотивации студентов к изучению иностранного языка. В связи с этим представляется наиболее оптимальным составить преподавателям конкретного аграрного вуза собственное пособие, отвечающее ак-

туальным потребностям обучающихся. Тенденции развития современного образования предполагают активное не только использование цифровых технологий в виде составления презентаций и тестов, но и включение их во все этапы обучения: ознакомление, отработка материала, его практическое применение и диагностирование степени усвоения знаний. Рассмотрим основные *способы включения цифровых технологий* в разрабатываемый нами курс иностранного языка для отдельного направления конкретного аграрного вуза:

- в качестве наполнения пособия целесообразно взять *новейшие научные и научно-технические разработки преподавателей университета*. Преподавателям иностранного языка будет несложно перевести их на иностранный язык и снабдить подборкой упражнений, нацеленных на отработку тех или иных коммуникативных навыков. Студенты, в свою очередь, получают возможность на практике ознакомиться с историей вуза, разработками его выпускников, способами применения новейших знаний на практике, а также смогут оценить роль вуза в развитии отечественной аграрной сферы. Это во многом предопределяет их собственный путь профессионального становления в выбранной сфере;

- важно научить студентов грамотно пользоваться *интернет-переводчиками* (Князькова, Трушина, 2022, с. 40). В наше время онлайн-переводчики – отличное подспорье при изучении иностранных языков, однако важно понимать принцип работы с ними. Машинный разум никогда не сможет полностью заменить настоящих профессионалов своего дела, поэтому использование онлайн-переводчиков на занятиях наглядно продемонстрирует основные аспекты научного перевода: особенности работы с межъязыковыми омонимами, сравнение синтаксиса родного и иностранного языков, особенности перевода терминов и т.д. Кроме того, онлайн-переводчики являются неплохим подспорьем в плане отработки произношения – многие из них оснащены сервисом аудиосопровождения (функция аудио ввода) (Князькова, Трушина, 2022, с. 43);

- уверенное использование студентами и преподавателями цифровых технологий делает возможным *проведение занятий в дистанционном формате*. Такие занятия не должны носить постоянный характер, однако они помогают разнообразить обучение, стимулируют развитие компьютерной грамотности участников образовательного процесса. Так, в качестве эксперимента можно попробовать организовать и провести занятие-экскурсию по вузу или факультету, видеоконференцию (дистанционный формат может объединить студентов разных групп одного университета, а также привлечь студентов вузов-партнеров), предложить студентам самим разработать обучающий компонент занятия с привлечением цифровых технологий, разработать обучающую игру и многое другое;

- студентам, как правило, интересна жизнь других студентов, особенно за рубежом. Изучение интересных и актуальных аспектов учебной и научной деятельности обучающихся других вузов также может стать одним из элементов знакомства с особенностями аграрного образования и содержания выбранной специальности. В связи с этим можно предложить обучающимся снять ролик о жизни вуза, его структуре, истории, культурной жизни (на иностранном языке).

3. Разный уровень владения иностранным языком – еще одна особенность студентов аграрных вузов. В одной группе могут быть как выпускники лицеев и гимназий, участники олимпиад и международных конкурсов, так и выпускники сельских школ. Разумеется, данный факт сильно осложняет разработку содержания курса и отбор оптимальных методов и форм для ее реализации, но в то же время дает преподавателю дополнительный стимул аккумуляции собственных знаний и ресурсов – использование творческого подхода позволит учесть возможности и потребности каждого обучающе-

гося и применить их в рамках общего педагогического плана. К примеру, новый подход в рассмотрении какой-либо темы может быть разработан и презентован студентами, уверенно владеющими иностранным языком, в то время как другие обучающиеся смогут помочь с техническим воплощением задумки или стать пассивными участниками проекта – теми, чьи знания проверяются в ходе экспериментального занятия.

4. К сожалению, многие студенты аграрных вузов не мотивированы к изучению иностранного языка в рамках курса. Да, они осознают важность владения иноязычными компетенциями, равно как и то, что становление в профессии агрария невозможно без владения хотя бы одним иностранным языком на достойном уровне. Однако следующие факторы существенно снижают уровень мотивации обучающихся:

- ограниченное количество часов, отведенных на изучение дисциплины в ходе вузовского курса;

- нехватка времени или иным образом расставленные приоритеты (студенты уделяют внимание изучению профильных дисциплин, культурной и спортивной жизни вуза, подработке и др.);

- неверие в собственные силы, неуспешность в изучении иностранного языка в школе / колледже (в контексте рассматриваемого нами вопроса к этому можно прибавить неосведомленность в области компьютерных технологий);

- устаревание традиционных форм обучения, отсутствие возможности влияния на разработку и ход образовательного процесса.

В целях выявления текущей ситуации обучения иностранному языку в аграрном вузе мы провели анкетирование. Студентам были розданы бланки с вопросами, призванными отразить степень их заинтересованности в учебном процессе и готовности использовать новые, нетрадиционные формы обучения иностранному языку, которые могут найти успешное применение в реалиях отечественных аграрных вузов. Опрос проводился среди студентов направлений Агроинженерия, Агрохимия и агропочвоведение и Зоотехния.

Так, обучающимся было предложено ответить на 5 вопросов:

1. Устраивает ли Вас преподавание иностранного языка в вузе?

2. Хотели бы Вы разнообразить изучение иностранного языка в вузе, использовать нетрадиционные формы и методы обучения (экскурсии, конференции, элементы дистанционного обучения)?

3. Хотели бы Вы самостоятельно составлять индивидуальный план изучения иностранного языка?

4. Приветствует ли вы использование элементов дистанционного образования в ходе практических занятий по иностранному языку?

5. Готовы ли вы активно использовать современные цифровые технологии при изучении иностранного языка?

К каждому вопросу предлагалось 3 варианта ответов:

- да,
- частично согласен,
- нет.

В ходе проведения, обработки и анализа полученных результатов анкетирования нами были отмечены следующие важные моменты.

Содержание вузовского курса иностранного языка, методы и приемы преподавания дисциплины (вопрос № 1). Большинство студентов устраивает содержание курса и методика преподавания дисциплины в аграрном вузе. Занятия по иностранному языку носят профессионально-ориентированный характер, что обуславливает их актуальность и значимость в глазах студентов. Междисциплинарные связи, в некоторой степени дуб-

лирование специальных дисциплин, повторение ранее изученного материала способствует в равной степени повышению профессиональной компетенции студентов и заинтересованности их в выполнении заданий на иностранном языке. Не стоит забывать, что многие из опрошенных студентов являются выпускниками сельских школ. В большинстве случаев это, к сожалению, означает, что преподавание иностранного языка осуществлялось на достаточно низком уровне в течение нескольких лет, что, с одной стороны объясняет, соответственно, низкий уровень владения иностранным языком, а с другой – некую неискренность обучающихся в области практических методов и приемов обучения. Иными словами, традиционное (посредством грамматико-переводного метода) профессионально-ориентированное преподавание для них уже является признаком, неким мерилom качества обучения иностранному языку в целом, так как они попросту не знакомы с современными технологиями обучения, в основе которых лежат новейшие педагогические разработки, всестороннее использование цифровых технологий. Такие студенты выбирали первый и второй пункты. С одной стороны, они не против использования новых способов изучения иностранного языка, с другой – недостаточно уверены, что им это будет по силам.

Две категории обучающихся выбрали третий вариант ответа, выражая тем самым неприятие существующих форм и методов обучения иностранному языку в аграрном вузе: студенты, уверенно владеющие базовыми иноязычными навыками и способные выполнять задания без подготовки, и те, кто демонстрировал незаинтересованность в учебе в целом – обучающиеся с крайне скудными знаниями в области иностранного языка и компьютерных технологий.

Необходимость использования нетрадиционных, новаторских, авторских форм и методов обучения в процессе организации занятий по иностранному языку (вопрос № 2). Логично, что поддержали данное предложение те обучающиеся, кто уже имел опыт участия в подобных мероприятиях в качестве слушателя или организатора (выпускники городских школ). У выпускников учреждений области, как показал опрос, творческий поход к изучению иностранного языка прочно ассоциируется с затруднениями при работе на компьютере, нестабильным интернетом, полным непониманием смысла заданий, что обуславливает низкую мотивацию к изучению, а также возникновение некоего психологического барьера, неуверенности в своих силах и способностях.

Стремление составить собственную образовательную траекторию и четко следовать ей в течение всего курса обучения иностранному языку (вопрос № 3) характерно для студентов, умеющих ставить перед собой посильные цели и четко следовать определенному алгоритму для успешного их достижения. Этим обучающимся, как правило, свойственна высокая степень развитости учебных действий (ссылка): самоорганизованности, рефлексии, целеполагания и т.д. Многие из опрошенных нами студентов продемонстрировали готовность самостоятельно составить план обучения на год, принимая во внимание собственные потребности (к примеру, выбрав определенную, узкоспециализированную, направленность научного знания в рамках направления подготовки) и возможности (поставленные цели строго соотносились с графиком занятий, уровнем коммуникативной иноязычной компетенции на момент начала вузовского курса, формами и методами обучения иностранному языку). Отказ от составления индивидуального плана обучения выразили студенты, не ставящие цель изучения иностранного языка в рамках курса и имеющие крайне низкий уровень мотивации к обучению в целом.

Готовность к включению элементов дистанционного обучения в собственный образовательный процесс (вопрос 4) также напрямую зависела от степени развитости навыков работы с конкретными компьютерными программами (Zoom, Skype, Webinar,

Discord и т.д.) и уровнем самоконтроля и самоорганизации. К сожалению, переход на дистанционное обучение вследствие пандемии Covid 19 у многих выпускников школ ассоциируется с вынужденным самообучением и затруднениями при работе в системе. Выпускники гимназий и лицеев, выбравшие аграрную сферу для собственного профессионально-личностного развития, как правило, более осведомлены в области прогресса компьютерных технологий и современных образовательных трендов, имеют опыт участия в конкурсах и олимпиадах, изучали иностранный язык индивидуально, увлекаются компьютерными технологиями и т.д. Опрошенные этой категории уверенно чувствуют себя на занятиях по иностранному языку и не испытывают затруднений в отношении самоорганизации.

Заинтересованность в использовании цифровых технологий в ходе практико-ориентированного обучения иностранному языку (вопрос № 5) напрямую зависела от степени понимания обучающимися их сути. Несмотря на то, что сам термин зачастую звучит пугающе сложно, с элементами цифровых технологий сегодня знаком каждый школьник, и каждый студент имеет опыт работы с ними. В рамках мозгового штурма обучающиеся подробно рассмотрели различные компоненты цифрового обучения: современные средства связи (Zoom, Discord, Webinar.), облачные системы хранения данных (Moodle, Яндекс.Диск, Облако Mail.ru), обучающие программы и приложения, подкасты, видеокурсы, системы оценивания знаний, электронные журналы, сервис «Концептуальная доска» и многое другое. Также в ходе обсуждения современных трендов в образовании нами были рассмотрены способы внедрения достижений прогресса непосредственно в занятия по иностранному языку в вузе и проанализированы достоинства и недостатки нововведений. Так, в итоге опрашиваемые сошлись во мнении, что цифровые технологии сегодня являются неотъемлемым компонентом образовательного процесса и должны использоваться в той или иной степени. Однако идея полного перехода на дистанционное обучение не была поддержана, так как имеющихся знаний студентов недостаточно для самостоятельного освоения иностранного языка в рамках выбранной профессии с учетом минимизации прямого контакта с преподавателем.

Результаты опроса наглядно представлены ниже (рис. 1).

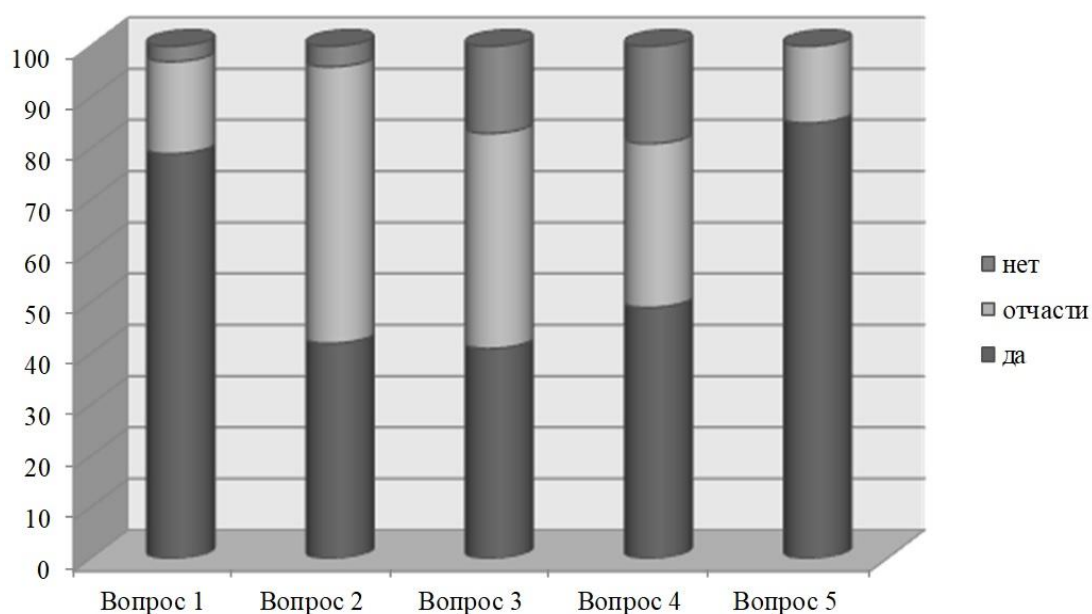


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов (%)

Так, большинство студентов поддерживают идею активного применения цифровых технологий в ходе практико-ориентированного обучения иностранному языку в аграрном вузе.

Следующим шагом в нашей работе было практическое ознакомление с элементами цифрового обучения и их внедрение в процесс практико-ориентированного обучения иностранному языку в рамках выбранной аграрной сферы деятельности.

Курс иностранного языка в аграрном вузе рассчитан на 1 год, при этом количество часов, отведенных на аудиторные занятия, варьируется в зависимости от направления. Мы поделили его на 3 этапа: начальный, основной и продвинутый.

На начальном этапе обучения (первый месяц вузовского курса) студентам было предложено:

- изучить содержание программы по иностранному языку и предложить возможные варианты ее актуализации и усовершенствования;
- изучить формы проведения занятия, в том числе нестандартные, и способы диагностики усвоения материала;
- составить индивидуальную программу изучения иностранного языка, ориентируясь на уровень иноязычных знаний, профессиональную специализацию и объем часов по дисциплине согласно учебному плану, рассмотреть возможность реализации полученной программы в условиях групповой работы (деление на мини-группы и т.д.)

Подобный подход был призван мотивировать студентов к изучению дисциплины за счет предоставления им возможности выбирать, направлять и контролировать собственное обучение, реализовывать индивидуальные творческие способности, разнообразить процесс обучения за счет привлечения дополнительных ресурсов, в первую очередь цифровых технологий: обучающих программ, образовательных платформ, видеоигр и пр.

К примеру, на этапе обсуждения содержания курса студенты совместно с преподавателем отобрали наиболее актуальные темы по грамматике языка для коллективного рассмотрения. К ним относились:

- основные видовременные формы языка, характерные для разговорного и научного стилей речи;
- особенности употребления артиклей в английском языке (с одной стороны, данной грамматической категории нет в русском языке, с другой стороны, были рассмотрены особенности использования артиклей в научном тексте);
- различные виды вопросов,
- безличные конструкции,
- нормы научного стиля речи.

Также студентами были определены сферы научных интересов – те области аграрного знания, которые им наиболее близки. В целях дополнительной мотивации к обучению мы не ставили жестких рамок к выбору этих тем или способам их изучения. Обязательными требованиями к разработке и реализации индивидуальных программ по изучению иностранного языка были:

- использование зарубежных источников, научность и достоверность, а также актуальность этой информации;
- представление информации на иностранном языке в ходе аудиторных занятий или занятий в дистанционном режиме: использование диаграмм, схем, интеллектуальных карт, презентаций, электронных тестов и т.д.;
- проведение 1 занятия в нестандартной форме (на выбор организующего).

Для наглядного представления структуры и наполнения программы курса студентами были составлены интеллектуальные карты с помощью программы MindMeister. Со-

держание курса варьировалось в зависимости от направления подготовки обучающихся, уровня их иноязычной коммуникативной компетенции и индивидуальных пожеланий. В программе курса были обозначены основные блоки информации, необходимой для изучения (грамматический материал, профессионально-ориентированные темы), а также развиваемые навыки: аудирование (восприятие на слух), навык монологической и диалогической речи, самопрезентации, реферирования научных текстов и др.

С самых первых занятий мотивация студентов к обучению заметно возросла. Это способствовало как расширению профессионального кругозора будущих аграриев, так и развитию профессионально-личностных качеств: ответственности, стремления к работе в коллективе, самоорганизации, развития критического мышления и творческих способностей. Практико-ориентированное использование электронных ресурсов положительно сказывалось на уровне компьютерной грамотности обучающихся.

Так, в рамках курса одним из студентов была разработана обучающая мини-видеоигра, нацеленная на изучение иностранного языка дистанционно. Студентом-разработчиком были составлены индивидуальные методические рекомендации, призванные оснастить участников эксперимента необходимым набором профессиональных терминов. В конце миникурса проводилось тестирование, оценивающее уровень прогресса обучающихся, а также степень их удовлетворения собственными результатами.

Многие студенты в ходе курса использовали электронные программы для составления тренировочных и оценивающих тестов – EasyTestMaker, FreeOnlineSurveys, Quiz Maker и другие. За счет того, что сами эти программы имеют англоязычный интерфейс, обучающимся приходилось тренировать несколько навыков одновременно: изучить новую лексику, необходимую для того, чтобы составить тест, отобрать информацию по специальности, интерпретировать ее и создать на ее основе задания с предложенными вариантами ответов, улучшить навыки работы с онлайн-переводчиками.

Отдельные студенты проявили инициативу провести занятие дистанционно с применением мессенджера Discord, который предоставляет широкие возможности для общения и обучения, а также для проведения видеоконференций. Несмотря на тот факт, что полный переход на дистанционное обучение не вызвал энтузиазма у участников опроса, частичное использование подобных программ (Discord, Zoom, Webinar) положительно сказывается на динамике процесса изучения иностранного языка в контексте аграрного знания.

Также в ходе подготовки к занятиям обучающимися были изучены различные программы для составления кроссвордов, такие как CrossMaker, vneuroka.ru, Quizziz. Составление кроссвордов с помощью вышеупомянутых программ имеет ряд преимуществ: участники игры запоминают правописание слов и их произношение, повторяя тем самым правила чтения, характерные для иностранного языка, а также учатся объяснять научные термины простыми словами. Умение перефразировать неоценимо в контексте изучения иностранного языка: с одной стороны, упражнения на лексику обогащают словарный запас обучающихся, с другой стороны, способность изменять построение предложений, находить контекстуально верные синонимы, оперировать синонимическими грамматическими конструкциями помогает избегать трудностей при переводе и, как следствие, преодолевать языковой и психологический барьер.

Особенной популярностью у студентов пользовалось составление интеллектуальных карт (*Mind Maps*) (Князькова, Романов, Степанова, Чивилева, 2022, с. 357–364). С их помощью удалось наглядно представить грамматический материал (формы образования пассивного залога, безличных конструкций), а также изобразить и объяснить принцип работы электрической цепи, зарисовать схему строения растения, рассмотреть особенности ухода за животными на ферме и многое другое.

Так, в ходе курса каждый обучающийся имел возможность:

- выбрать оптимальное для себя содержание курса иностранного языка в контексте конкретной сферы аграрного знания;
- подобрать интересные и посильные способы изучения и представления рассматриваемого материала;
- оценить свои возможности в ходе индивидуальной и коллективной работы;
- совершенствовать навыки работы в актуальных компьютерных программах, образовательных платформах, мессенджерах и т.д., а также расширять словарный запас за счет работы с иноязычным интерфейсом этих программ;
- углубить и расширить знания в области специальных дисциплин;
- повысить уровень владения иностранным языком с целью дальнейшего использования полученных знаний, умений и навыков в собственной научно-практической деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что рациональное использование цифровых технологий в ходе практико-ориентированного обучения иностранному языку в аграрном вузе мотивирует студентов к обучению в целом, углубляет их профессиональные знания, совершенствует иноязычные коммуникативные умения и наилучшим образом готовит к успешной самореализации в сфере аграрного производства.

Литература

- Галустян О.В., Колбая И.Г., Галустян С.Д. Использование цифровых технологий в преподавании иностранных языков в высшей школе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. 2021. № 2. С. 30–33.
- Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. 368 с.
- Невструева О.В. Применение новых информационных технологий в вузе при обучении иностранному языку при помощи компьютера // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. № 16. С. 147–149.
- Вагнер М.–Н.Л. Использование компьютерных программ в изучении английского языка в вузе // Мир науки. 2017. Том 5. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN617.pdf> (дата обращения: 22.02.2023).
- Князькова О.И., Романов В.В., Степанова Е.В., Чивилева И.В. Использование интеллект-карт (MIND MAPS) в ходе практических занятий по иностранному языку в аграрном вузе // Научно-инновационные аспекты аграрного производства: перспективы развития: Материалы II Национальной научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти доктора технических наук, профессора Н.В. Бышова. Рязань: РГАТУ, 2022. Часть II. С. 357–364.
- Князькова О. И., Трушина М.В. Онлайн переводчики как вспомогательное средство перевода специальных текстов // Вестник Совета молодых ученых Рязанского государственного агротехнологического университета имени П.А. Костычева. 2022. № 1(14). С. 40–45.

References

- Galustyan, O. V., Kolbaya, I. G., & Galustyan, S. D. (2021). The use of digital technologies in teaching a foreign language in higher education [Ispol'zovaniye tsifrovyykh tekhnologiy v prepodavanii inostrannykh yazykov v vysshey shkole]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: problemy vysshego obrazovaniya*, (2), 30–33.
- Polat, E. S., & Bukharkina, M. Yu. (2010). *Modern pedagogical and information technologies in the education system* [Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya]. Moscow: Akademiya.

-
- Nevstruyeva, O. V. (2008). Application of new information technologies in higher education in teaching a foreign language using a computer [Primeneniye novykh informatsionnykh tekhnologiy v vuze pri obuchenii inostrannomu yazyku pri pomoshchi komp'yutera]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya*, (16), 147–149.
- Wagner, M.–N. L. (2017). The use of computer programs in the study of English at university [Ispol'zovaniye komp'yuternykh programm v izuchenii angliyskogo yazyka v vuze]. *Mir nauki*, 5(6). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN617.pdf>
- Knyaz'kova, O. I., Romanov, V. V., Stepanova, E. V., & Chivileva, I. V. (2022). The use of mind maps (MIND MAPS) during practical classes in a foreign language in an agricultural university [Ispol'zovaniye intellekt-kart (MIND MAPS) v khode prakticheskikh zanyatiy po inostrannomu yazyku v agrarnom vuze]. In *Scientific and innovative aspects of agricultural production: development prospects: Proceedings of the II National scientific and practical conference with international participation, dedicated to the memory of Doctor of Technical Sciences, Professor N. V. Byshova* [Nauchno-innovatsionnyye aspekty agrarnogo proizvodstva: perspektivy razvitiya: Materialy II Natsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, posvyashchennoy pamyati doktora tekhnicheskikh nauk, professora N.V. Byshova] (vol. II, pp. 357–364). Ryazan': RGATU.
- Knyaz'kova, O. I., & Trushina, M. V. (2022). Online translators as an auxiliary means of translating special texts [Onlayn perevodchiki kak vspomogatel'noye sredstvo pere-voda spetsial'nykh tekstov]. *Vestnik Soveta molodykh uchenykh Ryazanskogo gosudarstvennogo agrotekhnologicheskogo universiteta imeni P.A. Kostycheva*, (1), 40–45.
-

ВЛИЯНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ НА ДОСТИЖЕНИЕ СПОРТИВНЫХ УСПЕХОВ

В.Н. Мезинов, Р.Е. Карякин

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия).

Резюме. Характерной чертой подростков является их стремление к достижению высоких спортивных результатов. Они, как правило, устанавливают для себя высокие цели. Важнейшее свойство «спортивного характера» определяют волевые качества. Процесс формирования волевых качеств личности очень сложен и протекает на протяжении эволюционных этапов, но его закрепление является основной целью, которую необходимо достичь. Концепция качества личности в спорте отражает результат процесса достижения цели спортсменом, в котором принципы, ценности и социальные нормы побуждают его действовать последовательно. Воля к победе может быть определена как путь к достижению личного мастерства и успеха в спорте. Цель исследования – определить и систематизировать преобладающие волевые качества личности подростков и выявить их влияние на достижение спортивных успехов. База исследования: Международная гимназия «Сколково» г. Москва. Выборка: 124 обучающихся от 12 до 14 лет. Эмпирические методы исследования: изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, анкетирование, интервьюирование. Исследование показало значительную положительную связь между волевыми качествами, мотивацией и достижением спортивных успехов. Нами были выделены следующие черты характера, позволяющие подросткам добиваться высоких спортивных достижений: амбициозность, стойкость, стрессоустойчивость, мужественность, дисциплинированность, преданность делу, добросовестность, настойчивость, целеустремленность, ответственность. Воспитание и развитие волевых качеств юных спортсменов базируется на общих правилах: необходимо готовить юных спортсменов к спортивному совершенству, обеспечивая оптимальные, стабильные результаты, улучшая как физическое состояние, так и технические, перцептивные и эмоциональные аспекты тренировки; ставить конкретные и измеримые цели индивидуально для каждого спортсмена; должна быть обратная связь о выполнении целей; сочетание теоретической и практической подготовки является весьма эффективным методом обучения двигательным или перцептивным навыкам в спорте в изменяющихся условиях; необходимо постоянно добиваться результатов на тренировках и оценивать их. Анализ результатов проведенного исследования помогает прояснить взаимосвязь между чертами личности, участием в спорте и спортивными успехами. Успех или неудача спортсменов зависит от сочетания многих факторов: физических, тактических, технических и психологических. Поэтому существует необходимость целостного подхода к развитию спортсменов-подростков. Для этого необходимо создание оптимальных условий за счет сочетания спорта и образования.

Ключевые слова: волевые качества подростков, развитие волевых качеств, личностные качества, спортивные успехи, целостный подход.

THE INFLUENCE OF STRONG-WILLED QUALITIES OF ADOLESCENTS ON THE ACHIEVEMENT OF SPORTS SUCCESS

Vladimir N. Mezinov, Roman E. Karyakin

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. A characteristic feature of teenagers is their desire to achieve high sports results. They tend to set high goals for themselves. The most important quality of the “sporting character” is determined by strong-willed qualities. The process of forming strong-willed personality traits is very

complex and proceeds throughout the evolutionary stages, but its strengthening is the main goal that needs to be achieved. The concept of personality quality in sports reflects the result of the athlete's goal achievement process, in which principles, values and social norms encourage them to act consistently. The will to win can be defined as a path to achieving personal mastery and success in sport. The purpose of the study is to identify and systematize the prevailing strong-willed qualities of the personality of adolescents and to identify their influence on achieving sports success. The research base is International Gymnasium "Skolkovo", Moscow. The sample is 124 students from 12 to 14. The empirical research methods are the study and generalization of pedagogical experience on the problem of the research, questionnaires, interviewing. The study showed a significant positive relationship between strong-willed qualities, motivation and achievement of sports success. We have identified the following character traits that allow teenagers to get high sporting achievements: ambition, resilience, stress resistance, masculinity, discipline, dedication, conscientiousness, perseverance, purposefulness, responsibility. The upbringing and development of strong-willed qualities of young athletes is based on general rules: it is necessary to prepare young athletes for athletic excellence, providing optimal, stable results, improving both physical conditions and technical, perceptual and emotional aspects of training; to set specific and measurable goals individually for each athlete; there should be feedback on the fulfillment of goals; a combination of theoretical and practical training is a very effective method of teaching motor or perceptual skills in sport in changing conditions; it is necessary to constantly achieve results in training and evaluate them. The analysis of the results of the study helps to clarify the relationship between personality traits, involvement in sport and sports success. The success or failure of athletes depends on a combination of many factors: physical, tactical, technical and psychological. Therefore, there is a need for a holistic approach to the development of adolescent athletes. To do this, it is necessary to create optimal conditions for holistic development through a combination of sports and education.

Keywords: strong-willed qualities of adolescents, development of strong-willed qualities, personal qualities, sports success, holistic approach.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-102-110

Личностные качества, способствующие достижению спортивных успехов, занимают заметное место среди других волевых качеств у подростков. В спорте сила воли решает, выиграете вы или проиграете. В случае успешных спортсменов такие качества, как решительность, настойчивость, стойкость, упорство часто считаются факторами успеха.

На пути к успеху много препятствий. Действительно, успешные спортсмены демонстрируют большую волю к достижению определенной цели с необходимой последовательностью. Они готовы отказаться от многих соблазнительных вещей и вместо этого усердно работать для достижения своей цели. Жесткость уступает место легкости, необходимой на тренировках и соревнованиях для достижения максимального расслабления. Особенно успешны те, кто мотивирован на получение удовольствия от выбранного вида спорта.

Молодые спортсмены часто сталкиваются с физическими, социальными, психологическими и эмоциональными изменениями по мере взросления в спорте, вынуждая тренера понимать этапы изменений в их развитии и соответствующим образом реагировать на них.

Процесс формирования качеств личности очень сложен и протекает на протяжении эволюционных этапов, но его закрепление является основной целью, которую необходимо достичь. Концепция качества личности в спорте отражает результат процесса достижения цели спортсменом, в котором принципы, ценности и социальные нормы побуждают его действовать последовательно.

Спортивные соревнования связаны с огромной физической, психологической, умственной нагрузкой. Спортсмены должны публично демонстрировать свое превосходство над другими атлетами. Это медийный тест их уровня подготовки. Поскольку физическое мастерство спортсменов часто находится на одном уровне, предполагается, что решающим фактором в победе является их личность, волевые качества.

Преодоление поставленных перед собой барьеров является главной целью спортивного соревнования, ведь нет большей награды для спортсмена, чем акт самореализации в спортивном единоборстве. С этой задачей не справиться, когда суть спорта сводится к победе над соперниками. Постановка такой неглубокой цели перед спортсменом означает, что содержание его подготовки к участию в соревнованиях ограничивается только тренировкой совершенствования в применении спортивных приемов и развитием физкультурных способностей, которые должны быть представлены в ходе борьбы. Там, где важен только результат, другие ценности, такие как сила воли, воспитание характера, доброта к другим и нравственная добродетель, отходят на второй план. Следует серьезно относиться к принципу, согласно которому спортивный успех никогда не является исключительно результатом мышечной работы.

Что такое волевые качества? Это способность человека управлять собой. Мы можем рассматривать волевые качества юного спортсмена как представляющие набор черт, типичных для поступков, образа мышления, чувств и действий субъекта в соответствии с усвоением норм, ценностей и убеждений. Они представляют собой совокупность характеристик субъекта и проявляются в конкретном и стабильном привычном поведении, в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели (Божкова, Быков, 2018; Павловский, 2017; 2019). Предполагаем, эти авторы осмысливали сознательную саморегуляцию личности в собственной деятельности и в связи с социокультурным развитием. Их представления заключаются в том, что человек действует в соответствии с желаниями и целями, которые он ставит перед собой, и свободно выбирает средства для достижения данных целей. Эта свобода действий заключается в способности принимать решения и самостоятельно определять поведение, исходя из знания законов природы и общества.

В отдельных исследованиях сила воли определяется как способность сопротивляться в некоторых специфических условиях, исходя из характера преодолеваемой проблемы (Шагивалеева, Штерц, Бисерова, 2018).

В эмпирических исследованиях Т.Н. Погодаевой сила воли, которую иногда называют решимостью или самоконтролем, – это способность человека идти на жертвы ради достижения личных целей, которые в долгосрочной перспективе окажутся плодотворными. Отсроченное удовлетворение, способность откладывать вознаграждение – основа силы воли (Погодаева, 2018).

Е.А. Мехтелева и Л.О. Мехтелева отмечают: воля юного спортсмена – способность подростка применять спокойный, когнитивный мыслительный процесс вместо импульсивного, эмоционального, что требует от него быть независимым, активным, творческим и социально ответственным (Мехтелева, Мехтелева, 2021). То есть волевые качества юных спортсменов сопрягаются в комплексе: воля к победе, способность к предельной мобилизации и концентрации, уверенность, эмоциональная и общая психическая устойчивость.

Развитие волевых качеств у спортсменов-подростков необходимо со временем укреплять, чтобы соответствовать требованиям жизни при помощи двигательных навыков и умений (Блеер, Москвин, Москвина, 2018). Большую роль здесь играет самосознание, необходимое для самоконтроля. Если человек не осознает свои действия и недостатки, он не сможет изменить поведение, основанное на эмоциях. Многие реше-

ния, которые человек принимает в течение дня, принимаются автоматически. Если человек ставит перед собой задачу четко осознавать эти решения, он может работать над самоконтролем, чтобы выработать лучшие привычки.

Например, спортсмены, которые самостоятельно контролируют усилия и упорствуют перед трудностями, могут воспринимать свою деятельность как более значимую и интересную, что приводит к положительным результатам и успеху (Белокопытова, Ступников, Иванов, 2019). Таким образом, компетенции спортсменов в области самоконтроля оказывают непосредственное влияние на их волю, инициируют причинно-следственные связи между самоконтролем и мотивацией, во многом определяют систему факторов развития их волевых качеств в направлении на достижение цели.

Воспитание и развитие волевых качеств юных спортсменов базируется на общих правилах:

- воспитание юного спортсмена – это взаимодействие тренера и ученика, направленное на достижение поставленных целей, исходя из потребностей обучаемого, которые могут меняться;
- необходимо готовить юных спортсменов к спортивному совершенству, обеспечивая оптимальные, стабильные результаты, улучшая как физическое состояние, так и технические, перцептивные и эмоциональные аспекты тренировки;
- ставить конкретные и измеримые цели индивидуально для каждого спортсмена;
- должна быть обратная связь о выполнении целей;
- сочетание теоретической и практической подготовки является весьма эффективным методом обучения двигательным или перцептивным навыкам в спорте в изменяющихся условиях;
- использование метода моделирования с помощью видеопроекции. Преимущества методов моделирования заключаются в том, что они могут адаптировать обучение к личному ритму каждого тренирующегося, их можно использовать, когда спортсмен отсутствует на тренировке из-за травмы или усталости, они легко используются людьми с ограниченными физическими возможностями, оборудование дешево и доступно, их можно применять во всех видах спорта.

Некоторые тренеры применяют мотивационные методы при установлении режимов тренировок своих спортсменов. Одним из методов, который используется для поощрения приверженности, настойчивости, самоотверженности и усилий для создания долгосрочной самомотивации человека, является постановка целей. Объективная цель относится к достижению определенного уровня мастерства в выполнении задачи, обычно в течение определенного времени; в то время как субъективная цель (например, я хочу получать удовольствие от игры) может быть расплывчатой и трудной для измерения тренерами и спортсменами.

Исследования показывают, что поставленные точные, сложные цели, предполагающие конкретный результат, ведут к более высокому успеху по сравнению с простыми и расплывчатыми целями (т.е. «постарайся»). Интересно, что положительная линейная связь между трудностью достижения цели и результативностью очевидна, когда человек привержен конкретной цели, предполагающей достижение успеха, приложил усилия и развил способность для его достижения.

Личные цели спортсмена могут привести к развитию навыков и в конечном итоге к максимальному результату.

Е.Е. Павловский (2019) называет следующие личностные качества, которые определяют спортивную карьеру. Наиболее сильно влияют на результативность:

- высокая мотивация к достижениям и готовность к достижениям;

-
- высокая психофизическая устойчивость и умственная сила;
 - выраженная степень уверенности в себе, сила воли, способность к обучению;
 - настойчивость, стрессоустойчивость.

Г.Р. Шагивалеева, Г.К. Бисерова, Г.М. Лыдокова (2020) пришли к выводу, что существует ряд общих психических характеристик, связанных с максимальной успешностью спортсменов-подростков. К ним относятся навык саморегулирования оптимального возбуждения и такие ментальные качества, как:

- высокая уверенность в себе и ожидания успеха;
- чувство контроля;
- сосредоточенность на текущей задаче;
- восприятие различных ситуаций как сложных и захватывающих;
- склонность к продуктивному перфекционизму;
- позитивное отношение и познания в отношении конкретной результативности;
- сильная решимость и целеустремленность.

В дополнение к этим наиболее часто упоминаемым психологическим характеристикам ряд исследователей (Буторин, Королева, 2020; Мехтелева, Мехтелева, 2021) называют и другие качества, которые считаются важными для подростков-спортсменов, они включают в себя: получать удовольствие от участия, быть дисциплинированным, обладать автоматизированными навыками преодоления трудностей и умственной стойкостью; быть подготовленным, конкурентоспособным, регулярно использовать ментальные техники, оптимизм, отсутствие страха, спортивный интеллект и готовность жертвовать.

Цель исследования: определить и систематизировать преобладающие волевые качества личности подростков и выявить их влияние на достижение спортивных результатов.

База исследования: Международная гимназия «Сколково» г. Москва.

Выборка: 124 обучающихся от 12 до 14 лет.

Эмпирические методы исследования: изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, анкетирование, интервьюирование.

Исследование было организовано посредством комбинации групповой и парной работы. В ходе исследования нами были установлены такие важные волевые качества личности подростков, как добросовестность, эмоциональная стабильность и психологическая устойчивость, что соотносится с имеющимися научными разработками (Божкова, Быков, 2018; Буторин, Королева, 2020).

На начальном этапе по результатам диагностики индивидуально спортсмены-подростки составили план-проспект дефицитов (недостаточно развитые качества) и точек роста (сильные стороны личности). Данная работа была продолжена в виде серии тренингов, которые проводились в соответствии с общими рекомендациями к организации тренингов (Носов и др., 2022). Основная цель тренингов – совместно научиться решать проблемы. Все тренинги имеют схожую структуру: психологический разогрев; постановка, разбор и решение проблемы; рефлексия.

Упражнения для улучшения концентрации внимания, контроля импульсов и самосознания. Замедляя ум и сосредотачиваясь на одной области концентрации, человек тренирует ум обращать внимание на свою импульсивность, не воздействуя на нее (Глазырина, Селиванова, 2021).

Так, основная часть тренинга «Как развить у себя мотивацию к спортивным достижениям?» включала серию упражнений и процедур. Данные показали два типа целевой ориентации. Спортсмен может быть как высоко ориентированным на задачу, так и

низко ориентированным на результат, а также может быть высоко или низко ориентированным как на задачу, так и на результат. Спортсмены с высокой ориентацией на результат и низкой ориентацией на задачу, как правило, развивают неадаптивное поведение по сравнению со спортсменами, у которых наблюдается обратное. Неадаптивное поведение включает в себя: стремление к статусу, чрезмерную компетентность, неспортивное отношение и агрессивное поведение. Когда юный спортсмен видит высокую ориентацию на задачу в сочетании с высокой ориентацией на результат, это приводит его к желаемому конкурентному профилю.

Когнитивные структуры формируют психологические процессы, социальное и эмоциональное поведение на протяжении всего детства и юности, особенно в переходный период между поздним детством и ранней юностью, когда юные спортсмены часто решают, посвятить себя спорту или отказаться от него.

Упражнение «Инвентаризация плюсов и минусов» позволило юным спортсменам наглядно увидеть их отношение к избранной сфере деятельности. Сильный спортсмен должен уметь сосредотачиваться на своих целях и общей картине, что помогает ему оставаться преданным тренировкам. Он также должен быть в состоянии сосредоточиться на моменте во время соревнований и не обращать внимания на все, что происходит на трибунах со зрителями или что может происходить в личной жизни за пределами спорта. Будут случаться неудачи, и спортсмен не сможет добиться успеха, если он не будет устойчивым. Даже после поражения успешные спортсмены сохраняют позитивный настрой и используют полученный опыт как возможность учиться и двигаться вперед.

Следующее упражнение «Каталог личностных целей в спортивной деятельности». Для молодых спортсменов упражнения могут показаться повторяющимися. Это может привести к падению мотивации, если молодой человек не понимает, как упражнение поможет ему добиться успеха. Не все дети понимают, почему важна практика. Поэтому нужно обучать так, чтобы было понятно каждому юному спортсмену. Когда вы объяснили, почему что-то работает, легче указать, как тяжелая работа окупится в конечном итоге. Как только спортсмен видит результаты своих действий, у него часто возникает мотивация лучше слушать инструкции и усердно работать на практике для достижения личностных целей.

В течение нескольких лет у детей формируются основные идентичности, мотивы, ценности и убеждения в отношении спорта, которые имеют решающее значение для поддержания долгосрочного участия в спорте. Когда дети достигают возраста специализации, они начинают готовиться в одном или двух видах спорта, часто предпочитая одно занятие другому из-за критических ситуаций, таких как положительный опыт общения с тренером, поощрение родителей, успех или просто удовольствие от занятия.

Достижение цели, будь то краткосрочной или долгосрочной, может быть огромным мотиватором для подростков.

Упражнение «Познай себя». Какой ты спортсмен? Какие конкретные наборы навыков позволяют вам добиваться успеха? Проводили ли вы анализ своих сильных и слабых сторон, своих возможностей? Задавая себе вопросы такого типа, вы помогаете лучше понять себя.

Отличным упражнением, позволяющим лучше понять себя как спортсмена, является создание дневника размышлений. После каждого занятия размышляйте о том, как вы выступили. Что вы сделали хорошо, что бы вы изменили, на какие мотивы, доказательства и опыт вы опирались во время занятий? Рефлексивный журнал может осветить чувство самосознания, которого раньше, возможно, не было.

На занятиях были предложены подросткам правила, как эффективно справляться с тревогой во время спортивных выступлений:

- примите тревогу как часть спорта;
- поймите, что некоторая степень беспокойства может помочь вам добиться хороших результатов;
- чтобы уменьшить тревогу во время соревнования, когда она становится слишком сильной, не теряйте интенсивности, ощущение тревоги пройдет само.
- примите сильные эмоции, такие как волнение, гнев и разочарование, как часть спортивного опыта.

С целью выявления черт характера, которыми обладают более мотивированные дети, добивающиеся значительных спортивных результатов и нацеленные на дальнейший успех, нами был проведен опрос 120 подростков в возрасте от 12 до 14 лет. Они назвали следующие черты характера, позволяющие добиваться высоких спортивных достижений: амбициозность, стойкость, стрессоустойчивость, мужественность, дисциплинированность, преданность делу, добросовестность, настойчивость, целеустремленность, ответственность.

В ходе исследования нами была проведена диагностика уровня сформированности у 124 подростков в возрасте от 12 до 14 лет волевых качеств личности. Результаты исследования представлены (в %,) в таблице (табл. 1).

Таблица 1

**Черты характера, по мнению респондентов,
позволяющие добиваться спортивных достижений (%)**

Черта характера	Сентябрь 2022 г.	Декабрь 2022 г.
Амбициозность	55	68
Целеустремленность	56	74
Стойкость	65	76
Стрессоустойчивость	59	64
Мужественность	72	78
Дисциплинированность	76	84
Преданность делу	62	80
Добросовестность	73	74
Настойчивость	56	78
Ответственность	54	76

При анализе уровня развития волевых качеств у детей показатели целеустремленности, дисциплинированности, ответственности, настойчивости значительно увеличились, незначительно выросли и другие данные.

Анализ результатов проведенного исследования помогает прояснить взаимосвязь между чертами личности, участием в спорте и спортивными успехами. Успех или неудача спортсменов зависит от сочетания многих факторов: физических, тактических, технических и психологических. Поэтому существует необходимость целостного подхода к развитию волевых качеств спортсменов-подростков. Для этого необходимо создание оптимальных условий целостного развития за счет сочетания спорта и образования. К ним относятся:

- упреждающее стратегическое планирование. Действительно, несколько индивидуальных аспектов совпадает с целостной программой развития, включая глубокое понимание потенциальных профилей спортсменов в связи с динамической ассоциацией их физических и умственных качеств, личных ценностей и целей;

-
- интеграции профессиональных, межличностных и внутриличностных знаний. Интеграция таких знаний будет способствовать созданию положительного климата в коллективе, диалога, эффективной среды для развития юных спортсменов;
 - повышенная профессионализация молодежных спортивных программ, что привносит в развитие спортсмена ряд характеристик, таких как ранняя специализация, увеличение объема и интенсивности тренировок, приоритет спорта над другими аспектами жизни;
 - внедрение инструментов мониторинга и оценки развития волевых качеств спортсменов подростков.

Литература

- Белокопытова С.В., Ступников Д.А., Иванов Ю.В. Особенности подросткового возраста для формирования мобильности спортсменов средствами физической культуры в детско-юношеских спортивных школах // Молодой ученый. 2019. № 34 (272). С. 45–46.
- Блеер А.Н., Москвин В.А., Москвина Н.В. Индивидуальные характеристики произвольной регуляции у молодых спортсменов с учетом особенностей асимметрии // Спортивный психолог. 2018. № 1 (48). С. 49–52.
- Божкова Г.Н., Быков А.В. Методы воспитания морально-волевых качеств подростков в спорте // Теория и практика физической культуры. 2018. № 5. С. 41–43.
- Буторин В.В., Королева А.Д. Формирование стрессоустойчивости к неблагоприятным факторам в конноспортивной деятельности у подростков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 9 (187). С. 451–455. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.9.p451-456>
- Глазырина И.А., Селиванова Ю.В. Проблема формирования целеустремленности и способы ее решения // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/40PDMN421.pdf> (дата обращения: 22.02.2023).
- Мехтелева Е.А., Мехтелева Л.О. Влияние предстартового психологического состояния на спортивный результат в плавании // Интернаука. 2021. № 18–2 (194). С. 13–19.
- Носов С.А., Соломченко М.А., Алдошин А.В., Горбачева О.А., Алдошина Е.А. Модель психолого-педагогического сопровождения тренировочного процесса подростков в единоборствах на этапах начальной подготовки // Современный ученый. 2022. № 2. С. 102–108.
- Павловский Е.Е. Исследование самооценки развития волевых качеств личности спортсменов-единоборцев // Наука и образование: новое время. 2017. № 6 (23). С. 281–285.
- Павловский Е.Е. Влияние спортивной мотивации на самооценку волевых качеств личности спортсменов-единоборцев // Научный альманах. 2019. № 1–2 (51). С. 206–209.
- Погодаева Т.Н. Формирование эмоционально-волевой сферы подростков на занятиях физической культурой // Альманах мировой науки. 2018. № 3 (23). С. 173–175.
- Шагивалеева Г.Р., Штерц О.М., Бисерова Г.К. Волевые качества спортсменов как субъективный фактор достижения успеха в командных видах спорта // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 9–11.
- Шагивалеева Г.Р., Бисерова Г.К., Лыдокова Г.М. Волевая саморегуляция личности как фактор достижения успеха в соревновательной деятельности тхэквондистов // Теория и практика физической культуры. 2020. № 6. С. 32–34.

References

- Belokopytova, S. V., Stupnikov, D. A., & Ivanov, Yu. V. (2019). Features of adolescence for the formation of athletes' mobility by means of physical culture at children's and youth sports schools [Osobennosti podrostkovogo vozrasta dlya formirovaniya mobil'nosti sportmenov sredstvami fizicheskoy kul'tury v detsko-yunosheskikh sportivnykh shkolakh]. *Molodoy uchenyy*, (34), 45–46.
-

-
- Bleyer, A. N., Moskvina, V. A., & Moskvina, N. V. (2018). Individual characteristics of arbitrary regulation in young athletes taking into account the peculiarities of asymmetry [Individual'nyye kharakteristiki proizvol'noy regulyatsii u molodykh sportsmenov s uchetom osobennostey asimmetrii]. *Sportivnyy psikholog*, (1), 49–52.
- Bozhkova, G. N., & Bykov, A. V. (2018). Methods of education of moral and volitional qualities of adolescents in sport [Metody vospitaniya moral'no-volevykh kachestv podrostkov v sporte]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, (5), 41–43.
- Butorin, V. V., & Koroleva, A. D. (2020). Formation of stress resistance to adverse factors in equestrian sports activity in adolescents [Formirovaniye stressoustoychivosti k neblagopriyatnym faktoram v konnosportivnoy deyatel'nosti u podrostkov]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, (9), 451–455. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.9.p451-456>
- Glazyrina, I. A., & Selivanova, Yu. V. (2021). The problem of the formation of purposefulness and ways to solve it [Problema formirovaniya tselestremlennosti i sposoby resheniya]. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9(4). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/40PDMN421.pdf>
- Mekheteleva, E. A., & Mekheteleva, L. O. (2021). The influence of the pre-start psychological state on the sports result in swimming [Vliyaniye predstartovogo psikhologicheskogo sostoyaniya na sportivnyy rezul'tat v plavanii]. *Internauka*, (18–2), 13–19.
- Nosov, S. A., Solomchenko, M. A., Aldoshin, A. V., Gorbacheva, O. A., & Aldoshina, E. A. (2022). The model of psychological and pedagogical support of the training process of adolescents in martial arts at the stages of initial training [Model' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya trenirovochnogo protsessa podrostkov v edinoborstvakh na etapakh nachal'noy podgotovki]. *Sovremennyy uchenyy*, (2), 102–108.
- Pavlovskiy, E. E. (2017). The study of self-assessment of the development of strong-willed qualities of the personality of martial artists [Issledovaniye samootsenki razvitiya volevykh kachestv lichnosti sportsmenov-edinobortsev]. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya*, (6), 281–285.
- Pavlovskiy, E. E. (2019). The influence of sports motivation on the self-assessment of the volitional qualities of the personality of martial artists [Vliyaniye sportivnoy motivatsii na samootsenku volevykh kachestv lichnosti sportsmenov-edinobortsev]. *Nauchnyy al'manakh*, (1–2), 206–209.
- Pogodayeva, T. N. (2018). Formation of the emotional and volitional sphere of adolescents during physical education classes [Formirovaniye emotsional'no-volevoy sfery podrostkov na zanyatiyakh fizicheskoy kul'turoy]. *Al'manakh mirovoy nauki*, (3), 173–175.
- Shagivaleyeva, G. R., Shterts, O. M., & Biserova, G. K. (2018). Strong-willed qualities of athletes as a subjective factor of success in team sports [Volevyye kachestva sportsmenov kak sub'yektivnyy faktor dostizheniya uspekha v komandnykh vidakh sporta]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, (3), 9–11.
- Shagivaleyeva, G. R., Biserova, G. K., & L'dokova, G. M. (2020). Volitional self-regulation of personality as a factor of success in competitive activity of taekwondists [Volevaya samoregulatsiya lichnosti kak faktor dostizheniya uspekha v sorevnovatel'noy deyatel'nosti tkh-ekvondistov]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, (6), 32–34.
-

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ:
ОБОБЩЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРАКТИК**

У.И. Турко

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Статья посвящена актуальной теме использования игровых технологий на уроках русского языка как иностранного. На материале анализа статей Научной электронной библиотеки eLibrary.Ru выявлены типы игр, применяемые преподавателями на современном этапе обучения РКИ. Педагоги отмечают целесообразность обращения на занятиях к игровым заданиям, которые обладают мотивационным потенциалом, помогают создать на уроке комфортные условия изучения нового языка. Благодаря игровым моментам, соревновательности внимание студентов переключается с выполнения учебной задачи на достижение игрового результата.

Отмечается, что обучение новому языку должно проходить в условиях, соответствующих реальной коммуникации. Среди различных типов игр в практике преподавания русского языка как иностранного педагоги выделяют онлайн-игры, грамматические, фонетические, лексические, настольные и ролевые игры, отдавая наибольшее предпочтение двум последним. Использование игр направлено на формирование коммуникативной, лингвистической, социокультурной и профессиональной компетенций.

В качестве учебных материалов применяются аутентичные источники (видеофрагменты, песни), показывающие модели коммуникативного поведения, которые можно реализовать в ролевых играх. Для формирования социокультурной компетенции привлекаются тексты с региональным компонентом. Использование различных видов игр под руководством учителя помогает диагностировать пробелы в знаниях за счет выявления ошибок и усовершенствовать владение русским языком как иностранным в ходе их исправления.

Педагоги включают в учебный процесс настольные игры, но отмечают, что их проведение сопряжено с рядом трудностей, среди которых называются ограниченное количество игрового материала, сложность адаптации под необходимый уровень владения РКИ. Для облегчения освоения языка разрабатываются онлайн-игры, которые пользуются популярностью у молодежи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), игра, фонетическая игра, лексическая игра, грамматическая игра, настольная игра, ролевая игра, онлайн-игра.

**THE USE OF GAMES DURING CLASSES OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE:
A GENERALIZATION OF MODERN PRACTICES**

Ulyana I. Turko

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. The article is devoted to an urgent topic of using gaming technologies during lessons of Russian as a foreign language. On the material of the analysis of articles of the Scientific Electronic Library eLibrary.Ru, the types of games used by teachers at the present stage of teaching Rus-

sian as a foreign language are revealed. Teachers note the expediency of turning to gaming tasks in the classroom, which have a motivational potential and help create comfortable conditions for learning a new language in the classroom. Thanks to the gaming moments, competitiveness, the attention of students switches from completing the learning task to achieving the game result.

It is noted that learning a new language should take place in conditions corresponding to real communication. Among the various types of games in the practice of teaching Russian as a foreign language, teachers single out online games, grammar, phonetic, lexical, board and role-playing games, giving the greatest preference to the last two. The use of games is aimed at the formation of communicative, linguistic, sociocultural and professional competencies.

Authentic sources (video clips, songs) are used as educational materials, showing models of communicative behavior that can be implemented in role-playing games. For the formation of sociocultural competence, texts with a regional component are involved. The use of various types of games under the guidance of a teacher helps to diagnose gaps in knowledge by identifying errors and improve knowledge of Russian as a foreign language by correcting them.

Teachers include board games in the educational process, but note that their implementation is associated with a number of difficulties, among which are the limited amount of game material, the difficulty of adapting to the required level of Russian as a foreign language. To facilitate language acquisition, online games are being developed that are popular with young people.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), game, phonetic game, vocabulary game, grammar game, board game, role-playing game, online game.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-61-1-111-118

Игровые технологии являются одной из важнейших составляющих современного урока русского языка как иностранного. Доказано, что применение в образовательном процессе игр благоприятно сказывается на качестве освоения материала обучающимися, повышает их заинтересованность, позволяет лучше запоминать материал, способствует снижению эмоциональной нагрузки.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) выделяют разные типы игр, которые могут быть использованы в учебном процессе. А.Э. Массалова и Е.В. Дзюба классифицируют игры на: 1) лингвистические, среди которых ими отмечаются фонетические, лексические, словообразовательные и грамматические игры, 2) ролевые, 3) игры с лингвокультурной и лингвострановедческой составляющей, 4) креативные игры (Массалова, Дзюба, 2019, с. 5).

Представляется актуальным выяснить наиболее популярные типы игр, применяемые преподавателями РКИ в настоящее время, обобщив опыт коллег. Материалом для анализа послужили публикации педагогов, размещенные в Российской научной электронной библиотеке, интегрированной с Российским индексом научного цитирования¹. Поиск осуществлялся по слову *игра*, затем среди найденных результатов был проведен повторный запрос по ключевым словам *русский язык как иностранный*. Анализ заголовков статей позволяет сделать вывод о том, что в своей педагогической деятельности коллеги практикуют игры лексические (3 статьи), грамматические (2), фонетические (1), онлайн-игры (2). Наиболее часто учителя русского языка как иностранного обращаются к ролевым играм (8), которые становятся приемом активизации обучения РКИ, интерактивной формой общения на неродном языке. Материалом, на котором организуются ролевые игры, могут быть видеосюжет, песня.

Преподаватели отдают предпочтение ролевым играм, так как они способствуют погружению обучающихся в моделируемые ситуации, приближенные к реальным ус-

¹ Научная электронная библиотека. URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 29.01.2023).

ловиям коммуникации. Благодаря контактной форме работы у студентов есть потребность дать быстрый отклик на стимул, проанализировав ситуацию. Вступая в диалог, иностранцы учатся грамотно реагировать на устные и письменные сообщения, которые получают в естественных условиях коммуникации.

Ролевая игра становится моделью межличностного общения и учит ее участников коммуникативному поведению, правильному оформлению эмоциональной реакции, когда нужно «выразить раздражение, удивление, огорчение или удовольствие и т.п. – так, как это сделал бы носитель языка» (Воронцова, Хорошко, 2016, с. 81).

Е.Б. Назаренко и Д.В. Халявина отмечают, что для проведения любой ролевой игры необходимы: 1) проблема, которую нужно решить; 2) роли участников, отстаивающих разные точки зрения; 3) проблемная ситуация, в которой есть «условия когнитивного конфликта» (Назаренко, Халявина, 2016, с. 23). На наш взгляд, в основе ролевой игры должна быть какая-либо установка, не обязательно связанная с проблемой. Это может быть обычное приветствие участников конференции, поздравление с праздником и т.д., ведь в естественной среде общения эта коммуникативная цель не является для носителя языка проблемой. В учебной деятельности на занятии воспроизводится конкретная ситуация, в которой студенту предлагают поучаствовать и проявить свое коммуникативное поведение в какой-либо социальной роли.

В методическом плане необходимо следовать принципу постепенного усложнения заданий: на начальном этапе, выполняя действия по образцу, далее, совершая их по аналогии с имеющимися образцами, и на заключительном – продуцируя действия творческого характера самостоятельно (Назаренко, Халявина, 2016, с. 23). При проведении ролевой игры, организуемой с применением видеоматериалов, целесообразно показать видеосюжет, прокомментировать его, задать обучающимся вопросы по диалогу: его началу, развитию действия, завершению коммуникации – распределить роли участников и разыграть ситуации.

Использование игр в образовательном процессе создает атмосферу увлеченности, учит работать в команде, помогает преодолеть трудности языкового и психологического характера, лучше усвоить учебный материал за счет проигрывания ситуации, тренирует память.

Преподаватели РКИ организуют ролевые игры на песенном материале, построенном в форме диалога. Дидактическим потенциалом обладают детские песни, так как они знакомят с культурой, моральными ценностями русского народа, стереотипами его сознания. Песенный материал ценен еще тем, что является аутентичным источником, передающим лексико-грамматические особенности изучаемого языка.

Песня как живое произведение народа, запечатлевшее социокультурные особенности, транслирует правильный вариант произношения, речевой образец, который можно воспроизводить неоднократно и повторять за исполнителем. С помощью песенного материала происходит более быстрое и качественное овладение навыками правильной артикуляции, например, дрожащих, свистящих, шипящих, твердых или мягких согласных. Благодаря простоте предложений песни учащиеся осваивают речевые модели и грамматические конструкции. Многократное воспроизведение песни позволяет легко запомнить лексику и оперировать ею в практической деятельности. Нельзя не отметить и положительный эффект от прослушивания музыкального произведения, которое настраивает на позитивный лад, вызывает эмоциональный отклик, повышает учебную мотивацию.

И если одни песни применяются на занятиях, так как содержат диалоговое единство (песня «Антошка», «Расскажи, Снегурочка, где была»), то другие («Чунга-Чанга») выполняются на этапе «разминки или же для снятия напряжения после письменной ра-

боты, или же просто в конце урока для релаксации», заключает Г.Б. Ибрагимова (Ибрагимова, 2014, с. 105). Прослушивание песенного материала дает возможность приобрести произносительные и речевые навыки, легче запомнить необходимый лексический минимум.

Г.А. Асонова отмечает частотность использования коммуникативных игр, направленных на развитие речевых умений на изучаемом языке. Что касается игр грамматического характера, то в современной методической литературе они представлены не в таком количестве, чтобы к ним обращались в достаточной степени на занятиях. Кроме того, вследствие развитой системы словоизменения знаменательных частей речи: существительных, прилагательных, личных и притяжательных местоимений – флексии «трудно объяснить и закрепить при помощи игровых учебных упражнений» (Асонова, 2016, с. 87). Все применяемые типы упражнений направлены на развитие коммуникативных навыков и умений студентов и должны быть отработаны под контролем преподавателя в диалогах. Такая работа дает возможность выявить ошибки в речи обучающихся и ликвидировать пробелы в знаниях.

Тем не менее грамматическая игра оказывается полифункциональной: 1) выполняет диагностическую функцию, помогает студенту оценить свой уровень знаний по теме, лучше понять материал, внести исправления; 2) погружает инофона в среду носителя языка; 3) раскрывает творческий потенциал «и способности к говорению на русском языке правильными грамматическими категориями» (Асонова, 2016, с. 88).

Кандидатская диссертация О.Н. Москалёвой посвящена проблемам создания и применения компьютерных дидактических игр в процессе изучения иностранными студентами русского языка на базовом уровне. Разработанные автором игры для обучения аспектам русского языка и видам речевой деятельности реализуют учебную и игровую цели и составляют органичное дополнение пособия «Дорога в Россию 2» (авторы Е.В. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых). О.Н. Москалёва подчеркивает, что успешность овладения материалом обеспечивается выполнением не отдельных видов и типов заданий, а их комплексом (Москалёва, 2004, с. 17).

Следует разграничивать понятия «игра» и «игровое задание», так как, по мнению О.Н. Москалёвой, в игре есть игровой сюжет, а в игровом задании представлено учебное задание с игровыми, развлекательными элементами (Москалёва, 2004, с. 18).

Э.А. Шарыкина и К.С. Есаулова практикуют лингвистические и лингвокультурологические онлайн-игры и тренажеры, которые направлены на развитие языковых и межкультурных навыков. Интерактивный материал авторов, включающий 10 онлайн-игр и тренажеров, предназначен как для иностранных студентов, начинающих изучать русский язык, так и для совершенствующих свои коммуникативные навыки, для которых русский язык является родным (Шарыкина, Есаулова, 2020, с. 452). Возможности мультимедиа позволяют максимально эффективно реализовать образовательные цели благодаря динамичной подаче игрового материала, создать языковую среду и выстроить индивидуальную траекторию обучения.

Своеобразие фонетической и грамматической систем русского языка, имеющего мягкие и шипящие звуки, характеризующегося словоизменительной категорией, родовой принадлежностью слов, затрудняет изучение языка. Освоение любого языка предусматривает не только получение знаний в области его лексико-грамматической системы, но и погружение в культуру другой страны, знакомство с национальными особенностями и менталитетом, поэтому, чтобы уметь выстраивать межкультурные отношения и владеть социокультурной компетенцией, необходимо комплексное изучение языка и культуры.

Усовершенствование онлайн-игр идет по пути развития видеоигр. Разработчики отмечают востребованность мобильных версий игр, а также создание многопользовательских игр и игр, рассчитанных на несколько уровней (Шарыкина, Есаулова, 2020, с. 458). Таким образом, использование онлайн-игр открывает возможности также для дистанционного обучения иностранных студентов.

Преподаватели РКИ, предлагающие онлайн-игры, подчеркивают их направленность на развитие межкультурной компетенции иностранцев благодаря включению в практический материал регионального компонента. Так, М.В. Машенко и Д.М. Гребнева описывают три лингвистические игры, направленные на расширение словарного запаса обучающихся, содержание заданий которых емко передают названия: логическая игра «Змейка», игра-симулятор «Найди предмет», игра-квест «Вслед за Медной горы Хозяйкой». В практическом материале игр даны примеры из сказов П.П. Бажова, что способствует ознакомлению инофонов с культурным наследием Уральского региона. Авторы вводят логическую игру с элементами лабиринта «Змейка», предусматривающую 3 уровня сложности, в которой игроку необходимо составить из букв слова по освоенному лексическому материалу из области горного дела и уральских художественных промыслов. Игра-симулятор «Найди предмет», рассчитанная на тренировку умений склонять существительные и оформлять вопросительные предложения, переносит обучающихся в русскую избу и мастерскую горного мастера и предлагает игрокам отыскать в комнате какой-либо предмет. Игра-квест «Вслед за Медной горы Хозяйкой», в ходе которой учащиеся усваивают модели словообразования, построена на литературном материале и предназначена для повышения интереса студентов к русской литературе и географии. Игроки путешествуют по карте Уральских гор, отвечая на вопросы по содержанию произведения (Машенко, Гребнева, 2021, с. 111–112).

Игровые задания могут даваться в качестве формы контроля знаний. На занятиях по РКИ педагоги проводят дидактические игры, направленные на развитие речевой компетенции, совершенствование коммуникативной компетенции (3 статьи), или игры, обладающие дидактическим потенциалом. Среди таковых выделяются настольные игры (3), учебные игры, обладающие дидактическим компонентом (1). 8 работ посвящено использованию в учебном процессе настольных игр, занимательных благодаря интерактивному формату обучения; они позволяют изучить новый материал и закрепить уже знакомый, сформировать лексические навыки, расширить практические навыки владения русским языком иностранными военнослужащими¹. Однако, несмотря на такое пристальное внимание со стороны преподавателей к настольным играм, отмечаются проблемы с их внедрением в учебный процесс.

Е.С. Пчелинцева и М.А. Винокурова пишут: «Чтобы говорить об эффективности применения настольной игры на занятиях по русскому языку как иностранному, необходимо иметь сами игры, которых крайне мало» (Пчелинцева, Винокурова, 2021, с. 295). А.А. Шамсутдинова указывает, что преподаватели лингвистических центров и авторы языковых курсов часто практикуют настольные игры, но в высших учебных заведениях их использование нельзя назвать активным из-за ряда причин: дороговизны настольных игр, отсутствия необходимого их количества в регионах, сложности адаптации настольных игр под необходимый уровень знаний и тему. Среди преимуществ, которые дают настольные игры, следует отметить то, что в игре может участвовать большое количество обучающихся. К недостаткам – долгую подготовку к занятиям, использование многих деталей (кубиков, игровых карточек и др.) (Шамсутдинова, 2020, с. 178–179).

¹ Научная электронная библиотека. URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 29.01.2023).

А.А. Шамсутдинова предлагает авторскую интерактивную настольную игру «Язык без костей», направленную на практику разговорной речи. Игра организуется с помощью двух наборов карт: основного – «Место» с указанием маршрута перемещения от аэропорта до отеля по примечательным местам города и дополнительного – «События», «которые или регулярно происходят в реальной жизни, или могут произойти в определенном случае: поход к врачу, покупка продуктов в магазине, обращение в полицию и многие другие)» (Шамсутдинова, 2020, с. 179).

Игры используются в профессионально ориентированном обучении. Так, студентам-медикам рекомендуют деловые игры (2 статьи), например, «В процедурном кабинете», студентам военных вузов – различные типы игр (4 статьи): соревновательные, обучающие лексические, лингвистические, настольные. Таким образом, статей, посвященных профессионально-ориентированному обучению, 6¹.

В основе медицинской деловой игры лежит проблема, которую предстоит решить студентам, выработать стратегию поведения, например, поучаствовать в диалогах по каким-либо темам («Фарингит», «Отит» и др.), чтобы на основании расспросов пациента установить диагноз и дать рекомендации по лечению.

Деловая игра организуется в 4 этапа: 1) выявляются цели и задачи, 2) объясняются правила игры, рассматривается сценарий, обсуждаются вопросы, предъявляется образец, происходит подготовка к игре, 3) осуществляется игра, 4) происходит обсуждение и оценивается интегрированное предметно-языковое знание (Непрокина, Кончакова, 2022, с. 142).

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Преподаватели РКИ успешно применяют в образовательном процессе игры с целью повышения мотивации иностранных студентов, вовлечения их в творческий процесс, закрепления изученного материала или контроля знаний, умений и навыков. Среди различных видов игр, объединяемых по разным основаниям: по ориентированности на аспект обучения (фонетические, лексические, грамматические и др.), по игровой среде (настольные, компьютерные), по характеру педагогического процесса (обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; коммуникативные, диагностические); по игровой методике (ролевые, деловые, имитационные), – наиболее частотными в практике коллег являются ролевые и настольные игры, так как им посвящено наибольшее количество статей (16 из 60)².

2. Предпочтительной формой работы преподавателей РКИ является ролевая игра, в которой успешно моделируется языковая среда и отрабатываются коммуникативные умения и навыки обучающихся.

3. Набирает популярность образовательная онлайн-игра как средство, максимально приближающее к реальным условиям коммуникации и делающее процесс обучения легким и интересным.

4. Несмотря на то, что игры предназначены для обучения русскому языку, они имеют межпредметную направленность. Это реализуется за счет использования сюжетов художественных произведений. Обращение к литературным материалам способствует выработке читательского навыка, так как студенты учатся акцентировать внимание на деталях.

5. Аутентичные источники (песни, видеосюжеты) демонстрируют модели коммуникативного поведения. Языковой материал содержит образец правильного произношения и построения грамматической конструкции. За счет повторного прослушива-

¹ Научная электронная библиотека. URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 29.01.2023).

² Там же.

ния, воспроизведения речевых образцов, их проигрывания легко запоминается и расширяется словарный запас обучающихся.

6. В практике преподавания РКИ используют настольные игры, однако из-за отсутствия достаточного количества готовых игр и трудоемкости их разработки применение такого игрового материала в учебной деятельности вузов становится затруднительным.

Литература

- Асонова Г.А. Роль грамматической игры при обучении русскому языку как иностранному // Проблемы современного филологического образования: сборник научных статей. Выпуск XIV / Отв. ред. В.А. Коханова. М.; Ярославль: Московский городской педагогический университет, 2016. С. 85–90.
- Воронцова Ю.А., Хорошко Е.Ю. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере ролевой игры) // Проблемы современного филологического образования: сборник научных статей. Выпуск XIV / Отв. ред. В.А. Коханова. М.; Ярославль: Московский городской педагогический университет, 2016. С. 78–85.
- Ибрагимова Г.Б. Использование песен посредством ролевых игр на уроках русского языка как иностранного // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 49. С. 103–108.
- Массалова А.Э., Дзюба Е.В. Игры на уроках русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие для профессионально ориентированного обучения. Екатеринбург: [б. и.], 2019. 63 с.
- Машенко М.В., Гребнева Д.М. Возможности применения образовательных онлайн-игр при изучении русского языка как иностранного // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 1. С. 109–113.
- Москалёва О.Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному (базовый уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 21 с.
- Назаренко Е.Б., Халявина Д.В. Ролевая игра на основе видеосюжета на уроках русского языка как иностранного // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. № 1. С. 22–25.
- Непрокина Ю.А., Кончакова С.В. Деловая игра в структуре профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2022. № 4 (117). С. 140–146.
- Пчелинцева Е.С., Винокурова М.А. Дидактический потенциал настольных игр в обучении русскому языку как иностранному // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2021. № 3. С. 293–296.
- Шамсутдинова А.А. Настольная игра как интерактивный формат обучения русскому языку как иностранному // Современный ученый. 2020. № 5. С. 178–181.
- Шарыкина Э.А., Есаулова К.С. Использование онлайн-игр в методике изучения русского языка как иностранного // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения: сборник научных трудов, Хабаровск, 20–21 ноября 2019 года. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. С. 452–459.

References

- Asonova, G. A. (2016). The role of the grammar game in teaching Russian as a foreign language [Rol' grammaticheskoy igry pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu]. In V. A. Kokhanova (Ed.), *In the collection: Problems of modern philological education: collection of scientific*
-

-
- articles [Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey] (issue XIV, pp. 85–90). Moscow; Yaroslavl: Moscow City Pedagogical University.
- Ibragimova, G. B. (2014). The use of songs through role-playing games during the lessons of Russian as a foreign language [Ispol'zovanie pesen posredstvom rolevykh igr na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo]. *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera*, (49), 103–108.
- Mashchenko, M. V., & Grebneva, D. M. (2021). Possibilities of using educational online games in the study of Russian as a foreign language [Vozmozhnosti primeneniya obrazovatel'nykh onlayn-igr pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, (1), 109–113.
- Massalova, A. E., & Dzyuba, E. V. (2019). *Games in the lessons of Russian as a foreign language: a teaching aid for professionally oriented education* [Iгры na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebno-metodicheskoe posobie dlya professional'no orientirovannogo obucheniya]. Ekaterinburg.
- Moskaleva, O. N. (2004). *Development and use of computer games in independent work in Russian as a foreign language (basic level)* [Razrabotka i ispol'zovanie komp'yuternykh igr v samostoyatel'noy rabote po russkomu yazyku kak inostrannomu (bazovyy uroven')] [dissertation abstract]. Moscow.
- Nazarenko, E. B., & Khalyavina, D. V. (2016). Role-playing game based on a video plot during the lessons of Russian as a foreign language [Rolevaya igra na osnove videosyuzheta na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2(1), 22–25.
- Neprokina, Yu. A., & Konchakova, S. V. (2022). Business game in the structure of professionally oriented teaching Russian as a foreign language at a medical university [Delovaya igra v strukture professional'no orientirovannogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v meditsinskom vuze]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, (4), 140–146.
- Pchelintseva, E. S., & Vinokurova, M. A. (2021). Didactic potential of board games in teaching Russian as a foreign language [Didakticheskiy potentsial nastol'nykh igr v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu]. *Filosofskie, sotsiologicheskie i psikhologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya*, (3), 293–296.
- Shamsutdinova, A. A. (2020). Board game as an interactive format for teaching Russian as a foreign language [Nastol'naya igra kak interaktivnyy format obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu]. *Sovremennyy uchenyy*, (5), 178–181.
- Sharykina, E. A., & Esaulova, K. S. The use of online games in the methodology of learning Russian as a foreign language [Ispol'zovanie onlayn-igr v metodike izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo]. In the collection: *Personality in the educational space: variability of approaches to the content and technologies of psychological and pedagogical support: a collection of scientific papers, Khabarovsk, November 20–21, 2019* [Lichnost' v obrazovatel'nom prostranstve: variativnost' podkhodov k soderzhaniyu i tekhnologiyam psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya: sbornik nauchnykh trudov, Khabarovsk, 20–21 noyabrya 2019 goda] (pp. 452–459). Khabarovsk: Pacific National University.
- Vorontsova, Ju. A., & Khoroshko, E. Ju. (2016). Formation of communicative competence in the process of teaching Russian as a foreign language (on the example of a role-playing game) [Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere rolevoy igr)]. In V. A. Kokhanova (Ed.), *In the collection: Problems of modern philological education: collection of scientific articles* [Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey] (issue XIV, pp. 78–85). Moscow; Yaroslavl: Moscow City Pedagogical University.
-

НАШИ АВТОРЫ

Аниськова Татьяна Анатольевна, сотрудник Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации (Орел, Россия); почтовый адрес: 302015, г. Орел, ул. Приборостроительная, д. 35; электронная почта: tanya210779@rambler.ru

Артюх Екатерина Анатольевна, старший психолог отделения психологического обеспечения отдела воспитательной и социальной работы с личным составом Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний России (Владимир, Россия); почтовый адрес: 600020, г. Владимир, ул. Большая Нижегородская, д. 67Е; электронная почта: katya.katerina1984@mail.ru

Бородина Татьяна Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для машиностроительных специальностей Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет) (Москва, Россия); почтовый адрес: 105005, г. Москва, ул. 2-ая Бауманская, д. 5; электронная почта: t-borodina@yandex.ru

Вершков Алексей Станиславович, кандидат педагогических наук, сотрудник Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации (Орел, Россия); почтовый адрес: 302015, г. Орел, ул. Приборостроительная, д. 35; электронная почта: dolphin_016@mail.ru

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: main@elsu.ru

Гончаров Кирилл Юрьевич, аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: med48@inbox.ru

Еремина Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры дизайна, конструирования и сервисных технологий Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (Княгинино, Россия); почтовый адрес: 606340, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская, д. 22а; электронная почта: ereminanatal@yandex.ru

Инютина Алена Александровна, аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: alena.merkulova.94@inbox.ru

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: kamenskaya-v@mail.ru

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронный адрес: cartashova.vale@yandex.ru

Карякин Роман Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронный адрес: koryakin.95@list.ru

Князькова Ольга Игоревна, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Рязанского государственного агротехнологического университета им. П.А. Костычева (Рязань, Россия); почтовый адрес: 390044, г. Рязань, ул. Костычева, д. 1; электронная почта: paola1210@mail.ru

Комлик Любовь Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: lkomlik@yandex.ru

Копылова Наталья Михайловна, учитель начальных классов Лицей № 5 г. Ельца (Елец, Россия); почтовый адрес: 399774, г. Елец, ул. Спутников, д. 9; электронная почта: orhideya48-1976@mail.ru

Мезинов Владимир Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронный адрес: vmezinov127@yandex.ru

Романов Валерий Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Рязанского государственного агротехнологического университета им. П.А. Костычева (Рязань, Россия); почтовый адрес: 390044, г. Рязань, ул. Костычева, д. 1; электронная почта: valvicromanov@mail.ru

Турко Ульяна Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: selishchevskaya@mail.ru

Фаустова Ирина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: fayst71@mail.ru

Хохлова Лариса Александровна, доктор психологических наук, Северный государственный медицинский университет (Архангельск, Россия); почтовый адрес: 163069, Архангельск, пр. Троицкий, д. 51; e-mail: nsmu.lkhokhlova@yandex.ru

Чивилева Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Рязанского государственного агротехнологического университета им. П.А. Костычева (Рязань, Россия); почтовый адрес: 390044, г. Рязань, ул. Костычева, д. 1; электронная почта: tchivirinka@inbox.ru

OUR AUTHORS

Tatiana A. Aniskova, Employee of the Federal Guard Service Academy of the Russian Federation (Orel, Russia); Postal Address: 302015, Orel, 35, Priborostroitel'naya Street; e-mail: tanya210779@rambler.ru

Ekaterina A. Artyukh, Senior Psychologist of the Psychological Support Department of the Department of Educational and Social Work with Personnel, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia); Postal Address: 600020, Vladimir, 67E, Bolshaya Nizhegorodskaya Street; e-mail: katya.katerina1984@mail.ru

Tatiana Yu. Borodina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English for Mechanical Engineering, Bauman Moscow State Technical University Russia (Moscow, Russia); Postal Address: 105005, Moscow, 5, 2nd Baumanskaya Street; e-mail: t-borodina@yandex.ru

Irina V. Chivileva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Humanitarian Disciplines, Ryazan State Agrotechnological University named after P.A. Kostychev (Ryazan, Russia); Postal Address: 390044, Ryazan, 1, Kostychev Street; e-mail: tshivirinka@inbox.ru

Natalia A. Eremina, Senior Lecturer of the Department of Design, Construction and Service Technologies, Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics (Knyaginino, Russia); Postal Address: 606340, Nizhny Novgorod Region, Knyaginino, 22a, Oktyabrskaya Street; e-mail: ereminanatal@yandex.ru

Irina V. Faustova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: fayst71@mail.ru

Evgeniya N. Gerasimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: main@elsu.ru

Kirill Yu. Goncharov, Post-graduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: med48@inbox.ru

Alyona A. Inutina, Postgraduate student of the Department of Foreign Languages and Methods of Its Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: alena.merkulova.94@inbox.ru

Valentina G. Kamenskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: kamenskaya-v@mail.ru

Valentina N. Kartashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Its Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: kartashova.vale@yandex.ru

Roman E. Karyakin, Post-graduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: koryakin.95@list.ru

Larissa A. Khokhlova, Doctor of Psychological Sciences, Northern State Medical University (Arkhangelsk, Russia); Postal Address: 163069, 51, Troitskiy Ave.; e-mail: nsmu.lkhokhlova@yandex.ru

Olga I. Knyaz'kova, Senior Lecturer of the Department of Humanitarian Disciplines, Ryazan State Agrotechnological University named after P.A. Kostychev (Ryazan, Russia); Postal Address: 390044, Ryazan, 1, Kostychev Street; e-mail: paola1210@mail.ru

Lyubov Y. Komlik, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: lkomlik@yandex.ru

Natalia M. Kopylova, Primary School Teacher, Lyceum No. 5 in Yelets (Yelets, Russia); Postal Address: 399774, Yelets, 9, Sputnikov Street; e-mail: orhideya48-1976@mail.ru

Vladimir N. Mezinov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: vmezinov127@yandex.ru

Valeriy V. Romanov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanitarian Disciplines, Ryazan State Agrotechnological University named after P.A. Kostychev (Ryazan, Russia); Postal Address: 390044, Ryazan, 1, Kostychev Street; e-mail: valvicromanov@mail.ru

Ulyana I. Turko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language, Methods of Its Teaching and Documentation Management, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: selishchevskaya@mail.ru

Aleksey S. Vershkov, Candidate of Pedagogical Sciences, Employee of the Federal Guard Service Academy of the Russian Federation (Orel, Russia); Postal Address: 302015, Orel, 35, Priborostroitel'naya Street; e-mail: dolphin_016@mail.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ



Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.
Телефон: 8(47467) 6-09-62 (ответственный секретарь – Александр Евгеньевич Криюнов).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188K 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>

INFORMATION FOR AUTHORS



Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28, Kommunarov Street.

Tel. 8(47467) 6-09-62 (executive secretary – Aleksandr E. Krikunov).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>

Научный журнал

**Психология
образования
в поликультурном
пространстве**

№ 1 (61) / 2023

*Редактор – Н.П. Безногих
Корректор – И.И. Окружко
Техническое исполнение – В.М. Гришин*

Знак информационной продукции 12+

Подписано в печать 20.03.2023
Дата выхода в свет 21.03.2023
Бумага 62,0 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.
Печать трафаретная
Тираж 1000 экз. Заказ № 4
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nj-psy@elsu.ru
Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала **№ 43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28, 1